



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma  
de Barcelona

Doctorado en educación  
Tesis doctoral

# Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO en Cataluña

Autora: Marta Mozo Llusà

Dirigida por Dra. Carme Armengol Asparó

Bellaterra, diciembre de 2021





Universitat Autònoma  
de Barcelona

Doctorado en educación  
Tesis doctoral

# **Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO en Cataluña**

*Doctoranda:* Marta Mozo Llusà

*Directora:* Carme Armengol Asparó

Bellaterra, diciembre de 2021



*A la familia Pouck*

*“tesis, tesis, tesis”*



## AGRADECIMIENTOS

Hace un par de años veía muy lejano el momento de ponerme a escribir los agradecimientos de la tesis y, ahora, ese momento ya ha llegado. Pensaba en qué escribiré, a quién nombraré, etc. El camino hasta aquí ha sido largo, complicado y muy cambiante. Han pasado 7 años desde el inicio del camino. Se dice rápido! Y mi vida ha cambiado como del día a la noche: una mudanza, una hija, un hijo, cambios de lugar de trabajo, cambios en el ámbito profesional, he conocido muchas personas nuevas, viajes ... y hasta un virus que ha puesto en vilo a toda la humanidad, cambiando nuestro estilo de vida como nunca jamás hubiéramos imaginado.

Pienso en todos los momentos, los nervios, los aprendizajes y desaprendizajes ... la sensación de que el trabajo era interminable. ¡Parece mentira, pero ya he acabado! Este proceso no hubiera sido posible sin la ayuda de innumerables personas, ya sea por su ayuda y colaboración en la realización de la tesis, por su apoyo incondicional, como por los buenos momentos compartidos.

Me gustaría agradecer el apoyo de las personas que quiero y que han estado a mi lado. Sin ellas, no hubiera podido alcanzar este reto.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia ... por TODO.

A mis peques Ona y Joel, por sus besos, risas, juegos y mimitos, que me han dado fuerza para seguir adelante. No os podéis imaginar lo que significa para mí vuestros "Mami! Mami te quiero!", vuestros abrazos y las risas con "tesis, tesis, tesis".

Sois mi vida. Gracias.

A Noé, mi Pouck, mi marido, mi mejor amigo, el padre de nuestros hijos y la persona en quién más confío del mundo. Gracias por todos los momentos compartidos, por nuestra magia, por la confianza que depositamos el uno en el otro y por toda la paciencia que has tenido para que pueda acabar la tesis, sobre todo en el último tiempo.

Te quiero. Gracias.

A mi padre y a mi madre. Personas muy importantes en mi vida. Soy quien soy y estoy donde estoy, gracias a vosotros. A mi madre que, aunque pude disfrutar de ella poco tiempo, siento que me ha apoyado y ayudado desde allí arriba, siempre, en cada paso del camino. A mi padre, que siempre nos ha mostrado su amor incondicional pasara lo que pasara. Siempre has estado allí y sé que siempre estarás. Espero que sepas que yo también estoy aquí para lo que necesites. He luchado, perseverando, me he planteado objetivos y los he conseguido, gracias a lo que me habéis enseñado.

Siempre estaréis en mi corazón. Gracias.

A mi hermana Mónica, mi sobri-ahijado Eric y mi cuñado Javi, gracias por los buenos momentos compartidos, las risas, las comidas y vuestro apoyo. En especial a mi hermana. Mónica hemos superado muchos momentos difíciles, cada una a su manera, pero hemos seguido juntas, nos queremos y seguiremos juntas. Siempre has confiado en mis capacidades y me has dicho: "tú puedes!". Muchas gracias por tu apoyo y confianza. Eric, a ti, sólo quiero decirte que te quiero y que vales mucho. Espero que sepas que la "tieta" estará aquí para lo que necesites.



Al resto de mi familia de sangre y mi familia política. Os quiero muchos a todos. No os nombro uno a uno porque sois muchos y necesitaría 100 páginas más. Quiero deciros que me encanta pasar tiempo con vosotros y, espero que, ahora que parece que el Covid-19 está un poco más controlado, podamos volver a compartir momentos juntos.

A nivel profesional y personal quiero agradecer a mi directora de tesis la Dra Carme Armengol por todos sus consejos y su confianza a lo largo de estos años. Me ha guiado en el camino teniendo en cuenta mis objetivos, mi situación personal y laboral y, mis intereses. Gracias por todo. Agradecer también a todos los informantes que han participado en el estudio, que no son pocos. Muchas gracias por vuestro tiempo, paciencia y aportaciones. Sin vosotros no hubiera podido realizar la tesis.

También quiero agradecer la participación de los jueces en la validación del instrumento. Todo el tiempo y las aportaciones que me hicisteis llegar, no tienen precio. Gracias.

Gracias a los y las compañeras del departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB por vuestros comentarios, conversaciones de pasillo, ánimos y consejos. Me han sido de gran ayuda, aunque quizás no seáis conscientes de ello. Gracias.

A Girls&Boys&Trolls, gracias por todos los momentos compartidos. Laura, Cèlia, Ivan, Javi, Elena, Guillem, Abril y Nara, hemos compartido y seguiremos compartiendo muchos momentos: cenas, risas, nervios, preocupaciones, salidas, Navidades ... gracias por todas ellas. Os llevo a todos en el corazón.

A Xicu, David y Jan. Muchos años de amistad que espero que dure para siempre. No nos podemos ver a menudo, pero sabemos que podemos contar los unos con los otros. Os quiero.

A Vero y Ester. Hace un tiempo que no nos hemos visto tanto por el Covid, el trabajo y la tesis... Pero os llevo en la música de mi corazón. Espero que ahora tengamos más tiempo para compartir conciertos, cenas, salidas y lo que venga a Padelchanga.

También a las mamis y papis del parque por todas las tardes, charlas eternas, quedadas, preocupaciones compartidas, amistades y muchos buenos momentos que me han ayudado a desconectar y cargar las pilas de nuevo.

A todos y todas las compañeras de trabajo que he tenido hasta ahora. Con algunos/as he compartido momentos muy buenos entre pasillos o con el café. Con otros, también he compartido momentos de vida: Elena I., Elena F., Txell, Marta, Miriam, Silvia, Mireia, Sandra, Ana y muchas otras personas. He aprendido de todas y cada una de vosotras, he crecido a vuestro lado y me habéis ayudado a seguir adelante. Gracias por estos momentos, por vuestra confianza y por vuestros consejos. Gracias por valorarme y darme vuestro apoyo. Muchas gracias.

Gracias a otras muchas personas que han pasado por mi vida y, que siguen presente en ella. Gracias por los buenos momentos compartidos, las risas y por vuestro apoyo. Seguiremos compartiendo muchos momentos que, seguro, que nos ayudan a seguir creciendo.

## Índice de contenidos

<b>A. DISEÑO GENERAL .....</b>	<b>17</b>
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO GENERAL .....	19
1.1. <i>Justificación y motivaciones.....</i>	19
1.2. <i>Planteamiento del problema y objetivos de la investigación .....</i>	22
1.3. <i>Lineamientos metodológicos .....</i>	24
1.4. <i>Fases de la investigación y cronograma .....</i>	28
<b>B. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
CAPÍTULO 2. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS .....	37
2.1. <i>La convivencia en el sistema educativo. Las acciones de promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos.....</i>	38
2.2. <i>Revisión histórica de la legislación educativa en relación con la convivencia en España y en Cataluña .....</i>	44
2.3. <i>Los conflictos. Conceptualización y concreción en los centros educativos.....</i>	50
2.4. <i>Los modelos de gestión de conflictos en los centros educativos.....</i>	60
2.5. <i>Las prácticas restaurativas: promoción de la convivencia y gestión de conflictos .....</i>	70
2.6. <i>A modo de síntesis. ....</i>	73
CAPÍTULO 3. LA MEDIACIÓN Y LOS SERVICIOS DE MEDIACIÓN: UN MODELO DE GESTIÓN DE CONFLICTOS Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA.....	75
3.1. <i>La mediación: herramienta de gestión y prevención de conflictos.....</i>	75
3.2. <i>La mediación en el ámbito educativo .....</i>	79
3.3. <i>El currículum por competencias y las habilidades mediadoras.....</i>	89
3.4. <i>El proceso de implantación de un servicio de mediación en el centro educativo .....</i>	91
3.5. <i>A modo de síntesis. ....</i>	103
CAPÍTULO 4. EL ALUMNADO MEDIADOR: EL PERFIL Y SUS FUNCIONES.....	105
4.1. <i>Las funciones del alumnado mediador .....</i>	106
4.2. <i>El perfil del alumnado mediador.....</i>	110
4.3. <i>La formación dirigida al alumnado mediador.....</i>	119
4.4. <i>A modo de síntesis. ....</i>	128
<b>C. ESTUDIO DE CAMPO .....</b>	<b>131</b>
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	133
5.1. <i>Tipología y metodología de investigación .....</i>	134
5.2. <i>Instrumentos para la recogida de la información.....</i>	142
5.3. <i>Criterios de selección de la muestra .....</i>	152

5.4. Fases del estudio de campo .....	154
5.5. La población del estudio .....	159
5.6. La muestra: concreción y contacto .....	164
5.4.1. Muestra del cuestionario dirigido al alumnado mediador .....	166
5.4.2. Muestra del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación .....	169
5.4.3. Muestra de las entrevistas grupales con alumnado mediador .....	172
5.5. A modo de síntesis .....	174
<b>CAPÍTULO 6. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y SU ADMINISTRACIÓN .....</b>	<b>179</b>
6.1. Cuestionario dirigido al alumnado mediador .....	183
6.1.1. Diseño inicial del instrumento.....	184
6.1.2. Validación por expertos 1 y confiabilidad. Fase 1 .....	187
6.1.3. Prueba piloto, fiabilidad y modificaciones .....	188
6.1.4. Validación por expertos 2.....	192
6.1.5. Contacto con la muestra y aplicación del cuestionario.....	193
6.1.6. Validez y confiabilidad.....	194
6.2. Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.....	197
6.2.1. Diseño del instrumento.....	198
6.2.2. Codificación de los resultados.....	200
6.3. Entrevistas grupales con el alumnado mediador.....	200
6.3.1. Los Tópicos .....	202
6.3.2. Contacto con la muestra y administración .....	203
6.4. A modo de síntesis .....	206
<b>D. RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN DE DATOS.....</b>	<b>215</b>
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>217</b>
7.1. Resultados del cuestionario dirigido al alumnado mediador.....	219
7.1.1. Tratamiento de los datos del cuestionario dirigido al alumnado mediador .....	220
7.1.2. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría elección .....	224
7.1.3. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría formación .....	248
7.1.4. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría implementación .....	252
7.2. Resultados del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación .....	277
7.2.1. Tratamiento de los datos del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.....	279
7.2.2. Resultados coordinación de mediación. Categoría elección.....	287
7.2.3. Resultados coordinación de mediación. Categoría formación.....	288
7.2.4. Resultados coordinación de mediación. Categoría implementación .....	293
7.2.5. Resultados coordinación de mediación. Propuestas de mejora .....	299

7.3. Resultados de las entrevistas grupales al alumnado mediador.....	301
7.3.1. Tratamiento de los datos de las entrevistas grupales con el alumnado mediador.....	302
7.3.2. Resultados de la pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?.....	305
7.3.3. Resultados de la pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?.....	306
7.3.4. Resultados de la pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?.....	308
7.3.5. Resultados de la pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa? .....	313
7.3.6. Resultados de la pregunta 5. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea y que aspectos os ayudarían a mejorarla? .....	315
7.3.7. Resultados de la pregunta 6. ¿Qué opináis de las críticas que realizan algunos autores sobre la mediación escolar?.....	324
<b>CAPÍTULO 8. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>325</b>
8.1. Triangulación de los resultados de la categoría elección.....	327
8.1.1. Autopercepción de las propias habilidades.....	327
8.1.2. Selección del alumnado mediador .....	327
8.2. Triangulación de los resultados de la categoría formación .....	329
8.2.1. Formación inicial .....	329
8.2.2. Formación continua.....	330
8.3. Triangulación de los resultados de la categoría implementación.....	331
8.3.1. Visión de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes educativos.....	331
8.3.2. Organización del servicio.....	332
8.3.3. Uso del SME.....	334
8.3.4. Utilidad de la mediación.....	335
8.3.5. Cambios producidos en los estudiantes mediadores.....	336
8.4. Triangulación de los resultados de las propuestas de mejora .....	337
<b>E. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....</b>	<b>341</b>
<b>CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>343</b>
9.1. Acerca de la categoría Elección .....	343
9.2. Acerca de la categoría Formación .....	345
9.3. Acerca de la categoría Implementación .....	347
9.3.1. La organización del servicio.....	347
9.3.2. El uso del SME y los medios de difusión.....	349
9.3.3. La visión de los diferentes agentes sobre la mediación .....	351
9.3.4. La percepción sobre la utilidad de la mediación. ....	352

9.3.5. Los cambios producidos en el estudiantado mediador.....	353
<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO.....</b>	<b>354</b>
<i>10.1. Conclusiones .....</i>	<i>354</i>
10.1.1. Conocer el perfil (características personales) del alumnado mediador de la ESO respecto al perfil teórico.....	355
10.1.2. Describir y analizar la formación (inicial y continua) que recibe el alumnado mediador de la ESO .....	359
10.1.3. Ahondar en los aspectos organizativos del servicio: los criterios de selección del alumnado mediador, quién lleva a cabo las mediaciones, la supervisión y el apoyo del coordinador del servicio y la difusión del servicio en el centro educativo. ....	363
10.1.4. Estimar la visión de la mediación del profesorado, el alumnado no mediador y la familia, a través de la percepción del alumnado mediador y la coordinación de mediación. ....	366
10.1.5. Conocer los cambios que se dan en la relación con los compañeros y compañeras, por haber entrado en el equipo de mediación. ....	369
10.1.6. Indagar en la utilidad y los beneficios de la mediación para el alumnado mediador. ....	370
10.1.7. Identificar los aspectos que facilitan y que dificultan la práctica del alumnado mediador .....	370
<i>10.2. Limitaciones de la investigación .....</i>	<i>375</i>
<i>10.3. Propuestas de investigación futuras.....</i>	<i>378</i>
<b>F. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>381</b>
<b>G. ANEXOS EN PAPEL E ÍNDICE DE ANEXOS DIGITALES .....</b>	<b>393</b>
<b>H. ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS .....</b>	<b>409</b>

---

## INTRODUCCIÓN

La convivencia en los centros educativos es un tema actual que preocupa a toda la comunidad educativa. No es necesario remarcar los efectos que tiene en el clima del centro, en las relaciones sociales que se establecen, en el desarrollo de la personalidad del estudiantado e, incluso, en los resultados académicos.

Existen diferentes estrategias para la mejora de la convivencia y la gestión pacífica de los conflictos en los centros educativos. En la presente investigación se realiza un breve resumen, centrando el foco de atención en la mediación escolar. Numerosos estudios analizan sus beneficios, detallando los aspectos a tener en cuenta en el proceso de implantación en el centro educativo para su consolidación y un funcionamiento exitoso. Aun así, los conflictos siguen presentes en los centros y, gran parte de estos no llegan a los equipos de mediación.

Los beneficios de la mediación escolar se relacionan con la mejora del clima, la disminución de la intervención de los adultos en la gestión de conflictos y, el desarrollo de habilidades sociales y personales. Además, tiene una función de prevención de futuros conflictos y de mejora de la convivencia, al contribuir al desarrollo de las competencias sociales y personales del alumnado.

Su puesta en marcha requiere de la elaboración del proyecto de mediación escolar, que implica cambios en la cultura del centro, en la participación del alumnado en el centro y en el rol de los diferentes agentes en la gestión de los conflictos, entre otros. Su inclusión en el proyecto de convivencia y en las normas de organización y funcionamiento del centro es necesaria para garantizar un buen funcionamiento y dotarlo de sentido.

Uno de los aspectos diferenciales de la mediación escolar es que ofrece la oportunidad de actuar como mediadores/as a diferentes agentes: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios (PAS). El presente estudio se centra en la figura del alumnado mediador y, en los aspectos que facilitan la asunción del rol y la práctica mediadora. Por ello, se definen dos objetivos generales: “Analizar los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador” y, “Elaborar orientaciones para mejorar el funcionamiento del servicio de mediación escolar”. Estas orientaciones toman como referencia las aportaciones del alumnado mediador y de la coordinación del servicio de mediación escolar (de ahora en adelante SME).

En el estudio se tienen en cuenta los elementos identificados en la literatura cómo imprescindibles para el éxito de la mediación en el centro, así como, el perfil del alumnado (las características personales), Partiendo de la concepción de que cualquier fenómeno de la organización, la gestión y la relación con los demás, es susceptible de influir en la práctica del alumnado mediador.

Cabe aclarar que, en los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador se incluye el perfil del propio alumnado, entendiendo que es de utilidad para definir y guiar los procesos de selección y formación del alumnado mediador.

La memoria se estructura en 8 bloques, divididos en 9 capítulos. El **bloque A** presenta el **diseño general** del estudio, incluyendo la justificación y las motivaciones, el planteamiento del

---

problema, los objetivos de la investigación, el lineamiento metodológico y las fases de la investigación, que incluye el cronograma.

El **bloque B** corresponde al **marco teórico** y se divide en 3 capítulos. El capítulo 2 presenta la comprensión del fenómeno de la convivencia en el ámbito educativo, la conceptualización y caracterización de los conflictos y, en concreto, de los conflictos en el ámbito escolar. Presentando diferentes modelos de promoción de la convivencia y de gestión de conflictos en la escuela. El capítulo 3 entra de lleno en la mediación, incluyendo su conceptualización, los principios y sus características generales. A continuación, se profundiza en la mediación escolar como metodología de gestión dialogada de conflictos. Se presentan los beneficios que aporta, los requisitos que se deben tener en cuenta, las fases de implementación y su relación con el desarrollo de las competencias curriculares.

Por último, el capítulo 4 se centra en la figura del alumnado mediador: las funciones que desarrollan, el perfil teórico que se establece en la literatura y las características de la formación que debería recibir.

Una vez finalizado el marco teórico, se presenta el estudio de campo (**bloque C**), que se compone de los capítulos 5 y 6. En el capítulo 5 se presenta el diseño metodológico de la investigación. El estudio se ubica en el paradigma interpretativo simbólico, utilizando una metodología mixta que permite la contrastación de la información. Se utilizan 3 instrumentos y diferentes informantes.

- Cuestionario dirigido al alumnado mediador.
- Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.
- Entrevistas grupales con alumnado mediador.

Cada instrumento recoge información de las categorías que se establecen en el estudio, permitiendo la complementariedad, la triangulación y la contrastación de la información.

La muestra está formada por 643 sujetos y 201 centros educativos. Participan 456 estudiantes en los cuestionarios, 110 coordinadores/as de mediación y 77 estudiantes mediadores en las entrevistas grupales. Los perfiles de la muestra son el alumnado y el profesorado mediador como protagonistas del proyecto. Hay que destacar que, el cuestionario dirigido al alumnado mediador recoge los datos que tienen más peso en la investigación por las posibilidades de análisis y contrastación de la información que ofrece el instrumento, tratándose además de una muestra más grande y una mayor variabilidad en la información.

En el capítulo 5 también se presentan las fases del estudio de campo, definiendo la población, justificando la elección de los dispositivos de recogida de información y la selección de la muestra.

El capítulo 6 explicita el proceso de elaboración y de administración de cada uno de los instrumentos por separado.

El **bloque D** presenta los **resultados del estudio y la triangulación de datos**. Se detalla el tratamiento que se ha dado a los datos y, se presentan los resultados obtenidos a través de cada

---

instrumento. Los datos de los cuestionarios se presentan en base a las categorías del estudio y, los datos de las entrevistas grupales se presentan tomando como referencia los tópicos tratados en cada una de las sesiones. Para acabar, se realiza la triangulación de los datos tomando como referencia las categorías del estudio. Únicamente se recupera la información que se contrasta entre instrumentos e informantes.

El **bloque E** presenta **la discusión** de los resultados con la literatura, comparando los resultados con otros estudios o fuentes teóricas que abordan la temática. A continuación, se presentan **las conclusiones**, en donde se da respuesta a los objetivos del estudio, teniendo en cuenta los resultados y la discusión de los datos. Por último, se analizan las **limitaciones del estudio** y se realizan diferentes **propuestas de mejora** con la finalidad de contribuir en la tarea investigadora y en la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Para acabar, en el **bloque F** se citan **las referencias bibliográficas** y, en el **bloque G** se presenta el índice de **anexos**. Los anexos relacionados con los instrumentos definitivos y la tabla de validación por expertos se presentan en el presente documento. El resto de los anexos se presentan en formato digital, aunque el índice se encuentra en el bloque G. Para finalizar, el **bloque H** corresponde al **índice de cuadros, tablas y figuras**. Las tablas también se presentan en un documento aparte, en formato digital.

Los **productos principales del estudio** son: conocer la visión y las necesidades del alumnado mediador, el diseño de un cuestionario válido y fiable que permite analizar los aspectos que influyen en el rol de mediador y, las orientaciones para facilitar la tarea del alumnado mediador y mejorar el funcionamiento del SME.





# A. Diseño general



## CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO GENERAL

El capítulo 1 presenta el diseño general de la investigación dividido en 4 subapartados. En el primer subapartado se justifica la elección del tema y el estado de la cuestión. Quiero destacar que, para mí, es una temática de gran importancia y preocupación, por las repercusiones que tiene la convivencia en el desarrollo personal, social y competencial de los y las jóvenes.

La mediación escolar es la confluencia de las diferentes vertientes de mi trayectoria profesional como pedagoga, psicopedagoga y mediadora. La visión educativa de la pedagogía y psicopedagogía se relacionan con la mejora del clima, los facilitadores del aprendizaje y del desarrollo de los y las jóvenes. Y, como mediadora profesional, veo la importancia de la prevención y la gestión de conflictos, por un lado, por las consecuencias que puede tener una mala gestión o la no gestión de las situaciones. Por otro lado, por la multitud de posibilidades que ofrece la intervención.

Estas posibilidades se ponen de manifiesto en el marco teórico, tomando como referencia la revisión de la literatura. Con la finalidad de poner de relieve las posibilidades que ofrece, los beneficios y también las críticas de la mediación escolar, en el planteamiento del tema se incluyen los resultados de estudios realizados anteriormente. A través de la revisión de la literatura y del análisis de la situación surgen diferentes reflexiones que me llevan a formular las preguntas de investigación, de las que salen los objetivos generales y específicos, que conforman el subapartado 2.

El subapartado 3 presenta un breve resumen del planteamiento metodológico, describiendo: el paradigma en el que se enmarca, la metodología y los instrumentos utilizados, el perfil de la población, la selección de la muestra y la forma en que se analizan los datos del estudio.

Para acabar, se describen las fases generales de la investigación, presentándolas de forma gráfica en un cronograma. La temporalidad del cronograma es por trimestres, para facilitar la visión global de todo el doctorado.

### 1.1. Justificación y motivaciones

La convivencia y la gestión de los conflictos son aspectos cada vez más presentes en los programas escolares. Dos de las causas principales son: el aumento de los conflictos en los centros educativos y, la necesidad de dar respuesta al desarrollo de las competencias curriculares relacionadas con la convivencia, las relaciones sociales y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

La convivencia es uno de los aspectos que más preocupa y ocupa a los profesionales del ámbito educativo, puesto que potencia el sentido de pertinencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.) y, la cohesión del grupo dificulta la aparición de los conflictos, facilitando su resolución cuando aparecen (Departament d'Ensenyament, 2018).

Se parte de la concepción de que la resolución del conflicto es una tarea de vital importancia para el correcto funcionamiento del centro y la consecución de los objetivos educativos de la organización. Por lo tanto, no es baladí el modo en cómo se gestionen estas situaciones, especialmente en el ámbito educativo, ya que el alumnado está adquiriendo los valores que pueden fomentar o dificultar la convivencia en sociedad.

Se entiende que los conflictos son naturales en las relaciones humanas y, pueden ser una oportunidad, como situación educativa de las que aprender estrategias de gestión pacífica (Sánchez, 2017). Además, se debe tener en cuenta que los conflictos repercuten directamente en el clima y, que el clima educativo está estrechamente relacionado con el resultado académico.

Existen diferentes modelos y proyectos de gestión de la convivencia y de los conflictos en los centros educativos, algunos se comentan en el informe. Aunque, el centro de atención se pone en la mediación entre pares. Es decir, la mediación que lleva a cabo el propio estudiantado.

El estudio se centra en la comunidad autónoma de Cataluña, por la necesidad de definir un contexto de actuación concreto realista y, dado que, cada comunidad autónoma tiene cierta autonomía para legislar el tratamiento de los conflictos en el ámbito educativo.

La mediación en el ámbito escolar de Cataluña se comenzó a implementar hace casi tres décadas, aunque, hoy en día sigue siendo una metodología por explorar en una parte importante de los centros. Así como, la preocupación por los conflictos y la mejora de la convivencia que, a pesar de ser un aspecto que está presente en el ámbito educativo hace tiempo, continúa siendo una asignatura pendiente.

La mediación escolar es una manera de resolver los conflictos que actúa como herramienta de prevención y gestión de situaciones conflictivas contribuyendo a mejorar el clima de la convivencia en los centros educativos. La vertiente de prevención proviene de la capacidad formativa de la mediación que contribuye al desarrollo de algunas de las competencias transversales del currículum (Munné y McCragh, 2006 y; Rabazo y Castillo, 2013). La vertiente reactiva se materializa en el propio proceso de la mediación y la gestión de los conflictos.

En la educación secundaria obligatoria el currículum se estructura en 8 competencias que se desarrollan a través de las diferentes materias. La mediación puede contribuir al desarrollo de las **competencias sociales, interpersonales e intrapersonales** dado que implica las habilidades de empatía, escucha activa, justicia social, derechos y valores democráticos, respeto al otro y la autoresponsabilización que son tendencias educativas que se regulan en las últimas legislaciones educativas. Potenciando así, el desarrollo integral de la persona que colabora para conseguir una sociedad más justa (Martínez, 2017).

El propio Departament d'Educació (2020) relaciona la mediación con los objetivos generales del proyecto de convivencia de los centros educativos, señalando que:

- La mediación potencia las habilidades y competencias de gestión positiva de conflictos, que ayudan a relacionarse con una mismo/a y con los demás.
- Es necesario fomentar la mediación escolar para contribuir a la cultura del diálogo, con la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa.
- La mediación contribuye a trabajar los contenidos de educación socioemocional.

Además, numerosos estudios avalan su potencialidad. Silva y Torrego (2017) concluyen que el alumnado mediador desarrolla más habilidades sociales, personales y de resolución de conflictos que el resto de estudiantado. De Armas (2003) afirma que la mediación escolar es uno de los procedimientos más eficaces y de cariz constructivo para resolver conflictos en la escuela y promover un clima positivo. El 71% de los centros participantes en el estudio de Torrego y Galán (2008) afirman que contribuye a disminuir los partes y amonestaciones, reduciendo el nombre de expedientes disciplinarios. Otros estudios de perspectiva holística otorgan a la mediación la capacidad de transformar el sistema educativo potenciando la participación de la ciudadanía dentro y fuera del centro. Lizeth (2012) demuestra que hay transferencia a otros contextos del conocimiento que adquiere el alumnado mediador. Las críticas a la mediación escolar se centran en la necesidad de supervisión de la actuación del alumnado (generalmente ausente), la falta de madurez del alumnado y la posibilidad de generar problemas de relación entre el alumnado mediador y el resto de estudiantado (Boqué, 2004). Además, Raga, Sanchis, Mora y Santana (2016) concluyen que el alumnado no mediador cree que es útil para solucionar los conflictos, evitando llegar a situaciones graves o violentas.

Resumiendo, la mediación entre iguales contribuye a la prevención y la gestión de los conflictos, así como, al desarrollo de las competencias curriculares transversales. Estos aspectos están estrechamente relacionados con la mejora de la convivencia y el buen funcionamiento de los centros educativos. Por esto, la mediación entre iguales se conforma como un tema de estudio interesante e importante para la comunidad educativa.

Por último, cabe destacar el rol que asume el alumnado en esta metodología. Pocos programas de gestión de conflictos sitúan al alumnado en el centro, otorgándoles el protagonismo y la responsabilidad en el proceso. Este cambio de paradigma en la intervención es necesario para guiar a la sociedad hacia formas de relación más sociales y de responsabilidad con el otro, siendo conscientes de que toda acción o inacción tiene repercusiones.

## **1.2. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación**

Presentados los motivos que me llevaron a escoger la mediación escolar como tema para mi doctorado, se me planteó otro aspecto crucial: ¿en qué aspectos debo centrar mi investigación?

Cuando inicié el doctorado existía numerosa bibliografía del ámbito de la mediación. La mayoría se centraba en las fases para su implementación en el centro, la formación y/o los demás aspectos organizativos. Pero, en aquel momento, no encontré información acerca de las vivencias del alumnado mediador, su opinión o los aspectos que dificultan y/o facilitan la asunción del rol. Desde entonces, se han publicado algunos estudios al respecto, que se recogen en el marco teórico.

Este aspecto, me pareció muy interesante e importante. Se trata de alumnado joven, adolescentes que asumen un papel de responsabilidad frente al resto de sus compañeros/as, del profesorado y de la comunidad educativa en general. Una tarea que, en algunas situaciones, puede resultar muy compleja. Reflexionando acerca de estos aspectos y de las implicaciones, las fases, las técnicas de mediación que se utilizan en el ámbito profesional, cada vez me parecía un tema más interesante sobre el cuál indagar.

Mis reflexiones me dirigían hacia dos **preguntas generales de investigación**: ¿Qué aspectos influyen en el rol del alumnado mediador? y, ¿Qué propuestas de mejora plantea el alumnado mediador y la coordinación?

Por supuesto, con la visión de potenciar los aspectos facilitadores y, reducir o controlar, aquellos que la dificultan. Estas preguntas generales se concretan en las **preguntas específicas de investigación**:

- ¿Cuál es el perfil del alumnado mediador en la ESO? ¿Qué aspectos del perfil del alumnado mediador son coincidentes con el perfil teórico definido?
- ¿Qué formación recibe el alumnado mediador (inicial y continua)? ¿Qué características tiene esta formación? ¿Es suficiente? ¿En qué se podría mejorar o qué formación necesita el alumnado?
- ¿Cómo se organiza el servicio de mediación en los centros educativos: selección del alumnado, organización de las sesiones de mediación, supervisión, difusión del servicio, etc.?
- ¿Cómo se sienten los mediadores en la ESO respecto de su práctica mediadora? ¿Les gusta? ¿Cómo lo viven?
- ¿Qué aspectos están relacionados con que el alumnado mediador se sienta mediador?
- ¿Qué cambios viven los mediadores escolares por el hecho de ser mediadores?
- ¿Qué cambios se dan en la relación con sus compañeros y compañeras?

- ¿El perfil de los mediadores interviene en el grado de identificación con el rol mediador?
- ¿Qué aspectos les dificultan y les facilitan su tarea como mediadores?
- ¿Qué aspectos facilitan y/o dificultan la tarea del alumnado mediador?

Planteadas las preguntas de investigación, es el momento de definir los objetivos del estudio, que se concretan en dos objetivos generales.

**Objetivos generales del estudio:**

- Analizar los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO.
- Elaborar orientaciones para el buen funcionamiento del servicio de mediación escolar.

Estos objetivos generales se concretan en 7 objetivos específicos que los convierten en objetivos concretos, operativos y evaluables.

**Objetivos específicos en que se operativizan los objetivos generales:**

1. Conocer el perfil (características personales) del alumnado mediador en la ESO respecto el perfil teórico.
2. Describir y analizar la formación (inicial y continua) que recibe el alumnado mediador en la ESO.
3. Ahondar en los aspectos organizativos del servicio: los criterios de selección del alumnado mediador, quién lleva a cabo las mediaciones, la supervisión, el apoyo del coordinador del servicio y la difusión del servicio en el centro educativo.
4. Estimar la visión de la mediación del profesorado, el alumnado no mediador y la familia, a través de la percepción del alumnado mediador y la coordinación de mediación.
5. Conocer los cambios que se dan en la relación con los compañeros y compañeras, por haber entrado en el equipo de mediación.
6. Indagar en la utilidad y los beneficios de la mediación para el alumnado mediador.
7. Identificar los aspectos que facilitan y que dificultan la práctica del alumnado mediador.



### 1.3. Lineamientos metodológicos

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo simbólico con carácter descriptivo y correlacional. Se pretende comprender la realidad e interpretarla para, posteriormente, presentar algunas orientaciones y propuestas de mejora. El estudio se basa en las percepciones, las experiencia y vivencias de los agentes protagonistas.

Se identifican 3 paradigmas en investigación (Bisquerra (Coord), 2009; González, 2003). La elección de uno u otro está estrechamente relacionada con los procedimientos, los objetivos y los instrumentos que se utilizarán (Kuhn, 1971). En la elección se toman en cuenta los 5 axiomas que según Lincoln y Guba (1985; en González, 2001) caracterizan al paradigma interpretativo y, el supuesto ontológico, epistemológico y metodológico que conforman las preguntas **fundamentales** de la investigación (Denzin y Lincoln, 1994 y; González, 2003).

Analizadas las características del método cuantitativo y cualitativo (Cea, 2001; (Bisquerra (Coord), 2009; Pita y Pértegas, 2002 y; Ugalde y Balbastre, 2013) se opta por una metodología mixta por los beneficios que aporta: mayor confianza, validación y unos resultados más completos, maximizando las fortalezas de la parte cualitativa y de la cuantitativa. Se otorga un peso mayor a la parte cuantitativa puesto que se pretende un acercamiento a la realidad por medio de un número elevado de participantes, que permita contrastar los datos de diferentes contextos, observando si se repiten los patrones. La forma en cómo se lleva a cabo la metodología mixta es la tercera opción planteada por Lee y Lings (2008 en Ugalde y Balbastre, 2013), es decir, en primer lugar, se realiza el estudio cuantitativo, se analizan los datos, para después, llevar a cabo el estudio cualitativo que contribuye a esclarecer los datos.

Los beneficios de la metodología mixta permiten aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza de estos (Campbell y Fiske (1959), como se citó en Cea, 2001), neutralizando o eliminando los sesgos de cada uno de los métodos por sí solos al permitir combinar diferentes niveles o unidades de análisis (Rodríguez y Valldeoriola, 2007).

Analizadas las fortalezas y debilidades de los instrumentos de recogida de datos, se opta por utilizar cuestionarios y entrevistas grupales (Bisquerra, 2009; García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006; Ruiz, 2007 y; Yuni y Urbano, 2014). En la elección se ha tenido en cuenta el objeto de estudio, su naturaleza, las decisiones epistemológicas y las metodológicas.

En la revisión de la literatura no se encuentran instrumentos adaptados a los objetivos del estudio, por este motivo, se diseñan *ad hoc* para el estudio. Los instrumentos utilizados se aplican a diferentes informantes:

- **Cuestionario dirigido al alumnado mediador.** Es el instrumento principal del estudio. Teniendo en cuenta el tamaño de la población y, con la pretensión de llegar al mayor número de centros posibles, el cuestionario se posiciona como el instrumento más idóneo.

Recoge información acerca de todas las categorías del estudio. Se pretende conocer la percepción, las experiencias y los pensamientos del alumnado mediador.

- **Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.** Se utiliza para recoger datos que faciliten la contextualización, el conocimiento de la realidad organizativa y de gestión de los SME. Como en el caso anterior, el cuestionario es el instrumento más adecuado puesto que permite una mayor participación y un análisis comparativo de las diferentes variables de estudio.
- **Entrevistas grupales con alumnado mediador** se realizan cara a cara, en los centros educativos. Se pretende recoger datos cualitativos que permitan analizar con mayor profundidad el fenómeno de estudio. El grupo promueve las interacciones y el intercambio de puntos de vista, enriqueciendo las aportaciones.

El diseño de los cuestionarios se hace online para facilitar la participación. Además, en el diseño de los cuestionarios se tienen en cuenta las consideraciones que plantean los y las autores/as para su formulación (Cea, 2001; García et al., 2006; Padua, Ahman, Apezechea y Borsotti, 1987).

Se identifican 2 perfiles diferenciados de informantes del estudio:

- **Coordinación del SME.** Personas responsables del proyecto de mediación en el centro educativo. Generalmente asumido por el profesorado del centro. Los datos recogidos facilitan la contextualización y la definición del marco referencial, a la vez que, aportan una visión diferente con la que contrastar y triangular los datos.

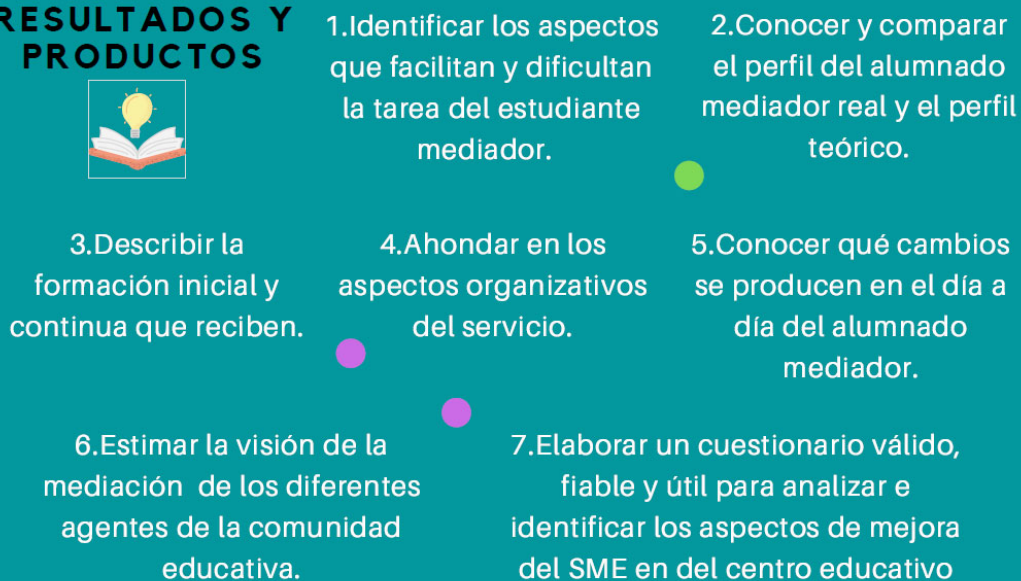
Los y las coordinadores/as del servicio de mediación participan a través de un cuestionario abierto. Las preguntas están relacionadas con aspectos básicos del funcionamiento del proyecto y las categorías identificadas en el estudio.

- **Alumnado mediador de la ESO.** Personas que realizan las mediaciones formales o informales, previa formación en el ámbito. Se puede decir que son los protagonistas del estudio. Participan a través de 2 instrumentos diferentes (el cuestionario online y la entrevista grupal), en momentos diferentes y sujetos diferentes. El cuestionario pretende recoger información acerca de las diferentes categorías del estudio, relacionadas con los aspectos influyentes identificados en la literatura. Las entrevistas grupales pretenden profundizar en los aspectos de cariz cualitativo, que por su complejidad o características resulta difícil abordarlos a través del cuestionario. También se reflexiona acerca de algunos de los datos recabados con los cuestionarios, que han resultado llamativos.

En la figura 1.1. se representa el diseño de la investigación de forma gráfica.

Figura 1.1. Diseño de la investigación



**RESULTADOS Y PRODUCTOS**

Fuente: Elaboración propia

En la recolección de los datos se tienen en cuenta los aspectos definidos por Yuni y Urbano (2014) para mejorar la confiabilidad: especificar claramente los procedimientos de registro, mantener unas condiciones materiales y contextuales de aplicación similares, tener en cuenta los requisitos y condiciones más adecuadas para cada técnica y la realización de una prueba piloto.

La selección de la muestra es no probabilística puesto que toda la población tiene las mismas oportunidades de participar. Se ofrece la posibilidad de participar a toda la población, entendiendo que, al cumplir con los criterios preestablecidos, los centros tienen características similares y siguen un patrón similar. Se abre la participación a toda la población para aumentar el número de respuestas, aumentando también las posibilidades de representar las diferentes realidades educativas. Se tiene en cuenta que, los centros participantes tengan rasgos diferenciales: grados de consolidación del SME (antigüedad), titularidad del centro, área territorial. Cabe tener presente que no se busca la generalización de los resultados, más allá de los participantes en el estudio. Aun así, se analiza el nivel de confianza para conocer si la muestra de centros dista de la realidad, consiguiendo un nivel de confianza del 95%, con un margen de error de  $\pm 10\%$ .

Participan un total de 643 sujetos, que representan 201 centros educativos. La figura 1.2. muestra la distribución de la muestra para cada uno de los instrumentos.

Figura 1.2. La muestra de cada instrumento



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos cuantitativos se realiza con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (de ahora en adelante, SPSS).

Las entrevistas grupales se analizan de forma individual (cada una de las entrevistas por separado), realizando un resumen que se puede consultar en los anexos digitales del 16 al 22, y, un análisis del conjunto de las entrevistas grupales.

Una vez analizados todos los datos, se triangula la información y se contrasta con el marco teórico, para hacer la discusión de los datos. Finalmente, se redactan las conclusiones tomando como referencia los objetivos de la investigación.

## 1.4. Fases de la investigación y cronograma

El método científico es un proceso sistemático que precisa de unas fases concretas. A continuación, se detallan las fases del estudio que se presenta.

1. **Elección del tema y delimitación del problema de investigación.** Se plantea la temática de estudio y se revisa la bibliografía para verificar que no hay estudios previos similares. Aunque hay mucha bibliografía sobre la mediación escolar, se centran en los aspectos organizativos y de gestión, más que en conocer la percepción del alumnado mediador o, los aspectos que dificultan o facilitan la asunción del rol.
2. **Establecimiento de las líneas del estudio.** Planteamiento de las preguntas de investigación y la definición de los objetivos del estudio. Se hace la revisión de la literatura y el análisis del marco teórico.

3. **Diseño general del estudio.** Definición del paradigma en el que se enmarca la investigación, la metodología y el método más adecuado al objeto de estudio, las pretensiones y el contexto. Se diseñan los instrumentos *ad hoc*: 2 cuestionarios y los tópicos de la entrevista grupal. El cuestionario dirigido al alumnado mediador implica la elaboración de 2 cuadros comparativos para el análisis de la información y, pasa por el procedimiento de validación por jueces. En el diseño de los tópicos de las entrevistas se tienen en cuenta los resultados del cuestionario dirigido al alumnado mediador.
4. **Trabajo de campo.** Se llevan a cabo las acciones necesarias para la recogida de la información. Se contacta con los centros educativos y los servicios territoriales para definir la población. Diseñados los dos cuestionarios, se contacta con la población para solicitar su participación en el estudio y se les envían los dos cuestionarios, en diversas ocasiones, para aumentar la representación de la muestra. Pasado un tiempo, en el que se han analizado los datos del cuestionario dirigido al alumnado mediador, se contacta de nuevo con la muestra para ofrecer la posibilidad de participar en las entrevistas grupales. Se concreta la muestra, se organizan las entrevistas (mezclando alumnado de diferentes centros, cuando es posible) y se realizan las entrevistas.
5. **Análisis de los datos.** Se examinan los datos de cada uno de los instrumentos por separado y se triangula la información.

Cuestionario del alumnado mediador: Se establecen las categorías y se depura la información, eliminando los casos que no cumplen con los requisitos preestablecidos o, que presentan alguna información contradictoria en las respuestas. A continuación, se analizan los datos cuantitativos con el SPSS.

Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación: Se establecen las categorías con un proceso complejo dividido en diferentes fases. En este caso, la mayoría de las preguntas eran de respuesta abierta, con lo que, se procede a revisar las respuestas hasta la saturación del campo, para establecer las categorías, realizando una revisión y reducción de las categorías en 3 fases. Se depura la información, eliminando los casos que no cumplen con los requisitos preestablecidos o, que presentan alguna información contradictoria en las respuestas. A continuación, se analizan los datos cuantitativos con el SPSS.

Entrevistas grupales con alumnado mediador: se resumen las respuestas de cada una de las entrevistas realizadas. A continuación, se analiza la información de todas las entrevistas en su conjunto, para cada uno de los tópicos establecidos, destacando la información contradictoria o marcadamente diferente entre las diferentes entrevistas, si es el caso.

Para acabar se triangula la información obtenida a través de los diferentes instrumentos e informantes.

6. **Discusión y conclusiones.** Se comparan los resultados obtenidos con la literatura para identificar aspectos coincidentes y divergentes. Se realizan las conclusiones del estudio, dando respuesta a cada uno de los objetivos formulados.
-

La figura 1.3. muestra las fases secuenciadas en el tiempo, por medio de un cronograma, mostrando el momento y el orden en que se han realizado las acciones de cada fase.

Figura 1.3. Cronograma

	2014	2015				2016				2017				2018				2019				2020				2021			
	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T	1T	2T	3T	4T
<b>Fase 1. Planteamiento general</b>																													
Elección del tema									*	*	*	*					*	*	*	*									
Formulación las preguntas Redacción de objetivos																													
Marco teórico																													
<b>Fase 2. Diseño del estudio</b>																													
Elección metodológica																													
Diseño de instrumentos:																													
Cuestionario alumnado																													
- <u>Diseño</u>																													
- <u>Validación por jueces (2)</u>																													
- <u>Prueba aplicada</u>																													
- <u>Diseño definitivo</u>																													
Cuestionario coordinación																													
Entrevistas grupales																													
<b>Fase 3. Estudio de campo</b>																													
Definir la población:																													
Elaboración Mapa de la mediación en Cataluña																													
Contacto con la muestra																													
Recogida información cuestionarios (los 2)																													
Realización de las entrevistas grupales																													
<b>Fase 4. Análisis de los datos</b>																													
Análisis del cuestionario del alumnado																													
Análisis del cuestionario de la coordinación																													







## B. Marco teórico



El marco teórico pretende recoger los conceptos básicos indispensables para comprender la temática que se aborda, incluyendo los aspectos más relevantes y de interés científico, con una triple finalidad. En primer lugar, facilitar la comprensión de la materia y su contextualización. En segundo lugar, asentar un conocimiento teórico que guíe el diseño de los dispositivos de recogida de información. Por último, ofrecer un marco de interpretación de los datos.

La información se estructura en 3 capítulos:

- La convivencia en los centros educativos. Definición y análisis del concepto de convivencia contextualizado en el sistema educativo, incluyendo la presentación de algunas estrategias de prevención y mejora de la convivencia, haciendo una mención especial a las prácticas restaurativas. A continuación, se presenta una revisión histórica del tratamiento de la convivencia en las Leyes y Decretos educativos, tanto estatales como autonómicos de Cataluña, situando el foco de atención en la mediación.

Se analiza el término conflicto, sus componentes, características y manifestaciones en el ámbito educativo. Para acabar, se presentan los diferentes modelos para la gestión de conflictos en los centros educativos, especificando algunas estrategias para la intervención en caso de *bullying*, por su interés para la comunidad educativa.

- La mediación y los servicios de mediación: un modelo de gestión de conflictos y mejora de la convivencia. Conceptualización de la mediación de conflictos, incidiendo en las particularidades que tiene en el ámbito educativo. Se incluye un análisis de la relación entre el currículum educativo y las habilidades que se desarrollan a través de la mediación, presentando las competencias curriculares relacionadas.

Para acabar, se detalla el proceso de implantación de los SME, las fases y los aspectos esenciales para que el SME tenga éxito y se consolide.

- El alumnado mediador: el perfil y sus funciones. Especificación de las funciones que pueden asignarse al equipo de mediación. Asimismo, se presenta una recopilación de la bibliografía en dónde se exponen las habilidades y competencias que debe tener un mediador o mediadora en el ámbito profesional, concretando el perfil del alumnado mediador en el ámbito educativo. Para acabar, se presentan las características de la formación que recibe el alumnado mediador.

En la revisión de la literatura y construcción del marco teórico se han utilizado los 3 tipos de fuentes de información descritos por Dankhe (1986; como se citó en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008):

- Fuentes primarias. Se trata de los datos proporcionados de primera mano como, por ejemplo, artículos, informes, tesis, disertaciones, conferencias, testimonios, entre otros.

- Fuentes secundarias. Se hace referencia a compilaciones, resúmenes y listados de referencias de fuentes primarias. Es información que se obtiene de fuentes que ofrecen resúmenes o han analizado o comparado fuentes primarias.
- Fuentes terciarias. Son documentos que comprenden diferentes recursos (títulos de revistas, nombres de autores, nombres de boletines, de conferencias, de asociaciones, etc). Por ejemplo, catálogos de libros, directorios de empresas especialistas en un ámbito concreto, etc.

## CAPÍTULO 2. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La gestión de la convivencia en nuestro país es uno de los temas más recurrentes y de gran preocupación en los centros educativos. Lo evidencia la proliferación y consolidación de proyectos de convivencia y de gestión dialogada de conflictos que nacen con un triple objetivo: reducir el número de conflictos presentes en los centros, mejorar la gestión de estos y promover el desarrollo de competencias sociales y personales entre el alumnado.

En el 2001 Torrego y Moreno (2001) ya señalaron la preocupación de la comunidad educativa por el aumento de los conflictos en los centros educativos, especialmente en secundaria. Estos centros deberían promover la cohesión social y, por el momento, parece que el tema no está solucionado, más bien al contrario.

En un contexto en que la cohesión de grupo evita el 80% de los conflictos, el concepto de convivencia cobra un especial sentido. Todavía más, teniendo en cuenta que, en un grupo cohesionado es más difícil que se den situaciones conflictivas y, en caso de que surjan, son más fáciles de gestionar (Departament d'Ensenyament, 2018). En esta misma línea, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) señala que la participación en la vida del centro y en la toma de decisiones, se relaciona con una disminución de los conflictos, de la violencia y, con la corresponsabilidad con la convivencia.

Este capítulo presenta una aproximación al concepto de convivencia en los centros educativos, así como, la revisión de la legislación estatal y autonómica de Cataluña de las últimas décadas, con la pretensión de contextualizar la temática.

Para ello, se conceptualiza el término conflicto, describiendo sus características y las diferentes tipologías. A continuación, se muestran algunos de los modelos de gestión de la convivencia que actúan como medida preventiva tanto en la aparición de los conflictos, como para reducir su escalada en caso de que aparezcan. Y, se citan algunos de los proyectos que contribuyen a mejorar la convivencia en los centros educativos.

El último subapartado plantea las prácticas restaurativas y las posibilidades que ofrece para la mejora de la convivencia y la gestión de los conflictos.

## **2.1. La convivencia en el sistema educativo. Las acciones de promoción de la convivencia y la prevención de los conflictos**

Actualmente vivimos en el paradigma educativo de la inclusión, en el que son esenciales el respeto, la diferencia y la comunicación (Departament d'Educació, 2020), para facilitar y promover los valores para una buena convivencia.

La convivencia se construye con las relaciones que se establecen en la comunidad educativa. Para construir una convivencia positiva es importante que las relaciones estén basadas en los valores de la inclusión, promover la resolución pacífica de conflictos y, facilitar que el alumnado se sienta parte del centro, de su entorno (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). Por lo tanto, para conseguir una buena convivencia escolar es necesario trabajar un clima positivo de aula y de centro, establecer relaciones positivas con el alumnado, haciéndolos visibles (evitar el anonimato), ofrecer unas tutorías eficaces y proponer experiencias de aprendizaje atractivas (Zaitegi, 2012). Es decir, la convivencia escolar es el resultado de la confluencia de todos los elementos que conforman la vida en la escuela.

Este aspecto cobra mayor importancia si se tiene en cuenta que, un buen clima de centro favorece la aceptación de las normas del centro y una conducta adecuada del alumnado (Tuvilla, 2004), además de repercutir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una convivencia positiva en los centros educativos se relaciona con las expectativas, es decir, que algunos problemas de disciplina tienen su origen en lo que Zaitegi (2012) denomina ciclo maligno: bajas expectativas, escasos estímulos y motivación que desencadenan en falta de rendimiento y se inicia un nuevo ciclo.

Para Tuvilla (2004), el clima de convivencia es la seña de identidad del centro, su personalidad: tiene un carácter global (ambiente general del centro), dinámico e interactivo resultantes de la relación de diversos elementos: estructura física, elementos arquitectónicos, características personales de las personas que conforman la comunidad educativa, el sistema de valores de los grupos, el sistema de relación, etc. Cualquier programa de mejora de la convivencia debería tener en cuenta el clima.

El artículo 7 de la Ley 12/2009 de Educación defiende el derecho de todos los miembros de la comunidad educativa a tener una buena convivencia, el deber de facilitarla y, establece que, la normativa de convivencia ha de basarse en los principios democráticos. El artículo 30 habla del aprendizaje de la convivencia y el derecho a convivir en un buen clima como un aspecto fundamental. Hace referencia a la obligación de establecer las medidas oportunas para promover la convivencia, haciendo referencia a diferentes estrategias o metodologías, que se abordan al final del capítulo. Un ejemplo es la cooperación, que fomenta un clima educativo basado en la cultura de la paz, con un gran potencial educativo que facilita la construcción de los aprendizajes, la interacción y la interdependencia positiva entre el alumnado, favorece la responsabilidad individual y colectiva y, el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas y cognoscitivas (Tuvilla, 2004).

Para conseguir un clima de centro positivo para la cultura de la paz, Tuvilla (2004) afirma que se deben alinear los aspectos organizativos, con los valores y los objetivos del centro. Zaitegi (2012) identifica la cultura de centro como algo “que las escuelas son”, como resultado de los significados compartidos en las interacciones entre las personas que conforman la comunidad educativa.

Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez (2013) concluyen que, un clima democrático del aula en dónde las normas se establecen con la participación del alumnado, promueven la visión de que la normativa es razonable entre el alumnado, favorece el desarrollo de las interacciones sociales, el sentido de comunidad en el aula y la relación con el profesorado. Estos autores también concluyen que, el consenso de las normas en el aula se relaciona con unos niveles de disrupción más bajos que la simple difusión de las normas, además de la reducción de discusiones en la aplicación de la norma.

Es importante que, las acciones que se lleven a cabo a favor de la convivencia escolar estén presentes en el día a día del centro. Para conseguir un clima de convivencia que se aleje de la violencia, no deben plantearse actuaciones puntuales o aisladas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), sino que se deben poner en marcha actuaciones en todas las etapas educativas, para prevenir, detener y reducir la violencia en los centros educativos (Observatorio para la Convivencia Escolar, s.f.), promoviendo la resolución pacífica de los conflictos.

Por otro lado, Sánchez (2017: 8) plantea que *Tenemos que aprender a aprovechar los conflictos en la escuela, como situaciones sobre los que organizar y desarrollar experiencias formativas, para aprender estrategias para una gestión pacífica*. El autor afirma que hay muchas manifestaciones pacíficas que pasan desapercibidas en el día a día. Es necesario visibilizarlas y caminar hacia la construcción de una red de convivencia pacífica imperfecta, pero con menos violencia. En su propuesta plantea 4 objetivos de intervención:

- *Analizar si las prácticas sociales y escolares participan de los principios de la cultura de paz*
- *Hacer visibles y reconocer las manifestaciones de la cultura de paz y las experiencias y comportamientos favorecedores de la convivencia*
- *Conocer y analizar las estrategias de gestión de los conflictos en las relaciones interpersonales e intergrupales*
- *Convertir la información anterior en conocimiento pedagógico y didáctico*

Además, cabe recordar que uno de los objetivos de los docentes y del centro educativo, es fomentar la capacidad de promover el diálogo y la negociación entre el alumnado, para que sean capaces de mediar en los conflictos de su día a día, potenciando el desarrollo integral de su persona, manteniendo una actitud de respeto, colaboración y reconocimiento del otro y, colaborando para conseguir una sociedad más justa (Martínez, 2017).



El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2017) establece las prioridades para cada etapa educativa, con el objetivo de que el Sistema Educativo Español favorezca los valores de *ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la superación de cualquier discriminación*. Trabajando para garantizar *la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, y la accesibilidad universal ... como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales* (2017: 10).

En la etapa infantil se promueve la adquisición de hábitos elementales de convivencia y de relación social, practicando la gestión positiva de conflictos. En primaria, se adquiere el hábito de la convivencia, aprendiendo a actuar en base a los valores y las normativas democráticas, el ejercicio activo de la ciudadanía democrática, la prevención y la resolución pacífica de los conflictos, respetando las diferencias y la igualdad de oportunidades. En la secundaria obligatoria, se pretende formar al estudiantado para ejercer sus derechos y deberes, desarrollar habilidades y actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad, de diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Siempre bajo una visión de promoción de la igualdad de oportunidades y de derechos, el respeto a la diferencia y el rechazo a los estereotipos, la discriminación y la violencia (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2017).

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar establece 7 ejes para seguir avanzando en los centros educativos, bajo una perspectiva comunitaria (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2017: 15):

- a) *Educación inclusiva*
- b) *Participación de la comunidad educativa*
- c) *Aprendizaje y convivencia*
- d) *Educación en los sentimientos y en la amistad*
- e) *Socialización preventiva de la violencia de género*
- f) *Prevención de la violencia desde la primera infancia*
- g) *Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*

El modelo de convivencia que se da en los centros educativos es multifactorial. Mesa (s.f.) señala al menos 6 factores: el tipo de sociedad, la cultura y los valores subyacentes que se transmiten desde el contexto social, el entorno familiar, los medios de comunicación, la cultura o el entorno escolar y, las características del alumnado. Estos aspectos se deben tener en cuenta para hacer el análisis del clima y el diseño de las intervenciones dirigidas a la mejora del clima y de la convivencia.

Las 8 líneas de actuación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2017), pretenden facilitar la coordinación institucional

para conseguir espacios que garanticen el éxito escolar, a través de la mejora de la convivencia, con la implicación de todos los agentes educativos del entorno.

1. *Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos*
2. *Desarrollo de políticas educativas para la mejora de la convivencia*
3. *Incorporación de Actuaciones Educativas de Éxito y prácticas basadas en criterios científicos para la mejora de la convivencia escolar*
4. *Formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa*
5. *Coordinación y cooperación entre administraciones, entidades e instituciones*
6. *Prevención y control de incidentes violentos en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso*
7. *Comunicación, intercambio y difusión de información y conocimiento sobre el impacto de la convivencia escolar en la educación*
8. *Investigación educativa y social en la convivencia escolar*

Estos aspectos marcan las líneas de actuación, pero es necesario aterrizarlos y definirlos en cada realidad concreta. Torrego y Moreno (2001) proponen los aspectos que se deben tener en cuenta para crear y mantener un buen clima de convivencia en los centros educativos:

- Realizar un análisis exhaustivo de la situación de la convivencia en el centro para establecer el punto de partida. Proponen que participe toda la comunidad educativa en el análisis.
- “Pensar antes de actuar”, es decir, mantener una actitud de cierta distancia y racionalidad ante las situaciones.
- Crear canales de comunicación (formales e informales) y un clima de confianza dentro del centro.
- Potenciar una actitud de aceptación y confianza entre los miembros de la comunidad educativa.
- Utilizar técnicas de resolución de conflictos coherentes con el modelo o estrategia de convivencia del centro.
- Disponer de asesoramiento y recursos para sistematizar el trabajo.
- Construir una autoridad educativa con criterios compartidos, basada en la coherencia, la conciliación, la argumentación pacífica y respetuosa.

Las aportaciones de la bibliografía señalan el camino a seguir, los aspectos para tener en cuenta en la definición de una política de actuación coherente, que esté alineada con las necesidades

---

del momento. Además, los datos del observatorio de la convivencia ofrecen una visión más realista de lo que está sucediendo. Visión que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones.

Aun así, me preocupa que, a pesar de que hace muchos años que todas estas estrategias se están llevando a cabo, situando a la convivencia como uno de los focos de atención, la situación continúa siendo alarmante. Personalmente, no creo que sea por las estrategias y las metodologías que veremos al final del capítulo. Todas ellas son importantes, complementarias y aportan un gran valor. Creo que es necesario un planteamiento generalizado des de las administraciones educativas, des de los centros educativos y des de las propias familias. Es difícil instaurar y consolidar una buena convivencia cuando hay tanta rotación de profesorado, cuando los contenidos curriculares asumen el mayor peso de las actuaciones que se llevan a cabo, cuando los contenidos están alejados de la realidad discente y no ven su utilidad, cuando se valora al alumnado en función de sus notas, como si fuera una variable desconectada del resto de su vida, cuando las familias no ocupan un rol más activo y cercano con los centros, sobre todo de secundaria.

Tenemos que actuar lo antes posible para promover la cohesión y el clima en los centros educativos, puesto que son un reflejo de la sociedad en la que vivimos. Es necesario hacer un análisis global de la situación, no solo de la convivencia, sino de la estructura del sistema y los factores que condicionan la vida del centro. De forma paralela, se debe continuar poniendo el acento en el establecimiento de las medidas de prevención de los conflictos, la cooperación entre las diferentes Administraciones en la búsqueda de soluciones y, el intercambio de información uni y bidireccional, para cambiar la incertidumbre y el recelo, por la colaboración y el análisis conjunto de las situaciones.

La prevención de los conflictos es uno de los aspectos básicos para mejorar la convivencia. No se trata de eliminar los conflictos, sino de incidir en el clima para promover una buena convivencia que facilite la comunicación entre las personas, reduciendo el número de conflictos. Los elementos de prevención según Junco (2010) están relacionados con la realización de programas específicos de mejora de la convivencia, las tutorías de grupo-clase y el trabajo de la dinámica de los grupos y, la confección y revisión de la documentación del centro. Yo también añadiría aspectos relacionados con el reconocimiento de las habilidades de cada uno de los estudiantes, ayudándolos a descubrir sus potencialidades, mostrarles la importancia de la educación y, utilizar una mirada de acogimiento, guía y de respeto hacia el alumnado.

Se presenta un recopilatorio de las prácticas que actúan como mecanismo de prevención, que se llevan a cabo en los centros educativos de nuestro entorno:

- Las **metodologías activas** agilizan el proceso de aprendizaje del alumnado y potencian la interacción e intercambio entre iguales que favorece el desarrollo cognitivo, una mejor adquisición de los contenidos y el desarrollo integral del alumnado. Destacan el trabajo y el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo por proyectos, el método de expertos, LEITEXT y la discusión de un caso (Departament d'Ensenyament, 2018 y; Tuvilla, 2004).

- El **apadrinamiento** del alumnado que llega nuevo al centro educativo por parte de alumnado veterano. Estos proyectos de apadrinamiento contribuyen a mejorar el clima, identificar de forma temprana los posibles conflictos o problemática del alumnado, además de, contribuir al desarrollo de las competencias curriculares relacionadas con la autonomía personal, la responsabilización, la empatía, el altruismo y las relaciones sociales.
- El **apadrinamiento lector**. Similar a la práctica anterior, pero el foco está situado en la ayuda a adquirir y desarrollar las habilidades lectoras, a alumnado más pequeño.
- El programa de **aprendizaje-servicio (ApS)**. Es una práctica educativa que contribuye a despertar la conciencia social, la empatía, el altruismo y la reflexión, entre otros. Combina procesos de aprendizaje con el servicio a la comunidad, trabajando sobre necesidades reales del entorno.
- **Estrategias de educación en valores** como, por ejemplo, el rincón de la paz de Ruiz Omeñaca, las dramatizaciones para trabajar la convivencia y la gestión de conflictos, la visualización de películas con un posterior análisis y debate, las actividades para aprender a gestionar las emociones o, la patrulla del patio (Lacoba, 2018).
- Las **prácticas restaurativas**. Son un conjunto de acciones que pueden llevarse a cabo en el centro educativo para mejorar el clima, potenciar la participación del alumnado para la mejora de la convivencia, la responsabilización del alumnado e, incluso, para potenciar la participación del alumnado en los aspectos curriculares. Según Bernal y Echeverri (2009), dos de las aportaciones de las prácticas restaurativas son ofrecer un mecanismo de convivencia armónica “entre pares” y promover el protagonismo juvenil. Las prácticas restaurativas se estructuran en un espectro que incluye diferentes metodologías, una de las cuáles son los círculos de diálogo, útiles para acordar las normas de convivencia de cada grupo clase, para trabajar el clima o, incluso, como un elemento pedagógico para abordar aspectos curriculares de las materias, mediante procesos de reflexión y diálogo entre docentes y estudiantes (Bernal y Echeverri, (2009).
- **Programas de mediación escolar**. Promueve la cultura de la paz y del diálogo ofreciendo formación y asesoramiento a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias) (Etienne y Díaz (Coord.), 2011).
- **Comunidades de aprendizaje**. Apertura del centro educativo y de las aulas a la comunidad, potenciando su implicación y participación a través de comisiones (Etienne y Díaz (Coord.), 2011).

Además, parece interesante presentar el recopilatorio de buenas prácticas de diferentes países que realiza Monclús (2005), en donde recoge los programas y proyectos de prevención de la violencia escolar promovidos por la UNESCO (difusión de buenas prácticas), UNICEF (visibilizando la violencia estructural) y la OMS (análisis y propuestas con relación a la violencia escolar). Estas propuestas están totalmente alineadas con las prácticas presentadas en los

---

párrafos anteriores y, en algunos casos, incluso hacen referencia a la misma metodología, entendiendo que, la no violencia está relacionada con el rechazo de la violencia y la resolución de conflictos desde una perspectiva constructivista. Se presenta un resumen del acopio de experiencias para promover la cultura de la paz y la no violencia (Monclús, 2005):

- Aprender a vivir juntos (Francia). Kit pedagógico para profesorado y alumnado de primaria. Tiene como finalidad desarrollar habilidades de autoanálisis del comportamiento, difundir el derecho de ser respetado y de respetar a los demás y, construir un imaginario positivo de la vida familiar, social y escolar.
- Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos (Finlandia). Plantea que hay casos de desequilibrio de poder entre alumnado, en que se da una agresión directa o indirecta. Estas situaciones son fenómenos grupales y las víctimas pueden sufrir daño psicológico a lo largo de los años. La intervención que plantean es de cariz participativo interviniendo sobre el agresor y los defensores de la conducta.
- La mediación escolar (Francia). Pretende promover la cultura de la paz y del diálogo. Los y las mediadores/as guían a las partes a través de la palabra para resolver el conflicto. Además, defienden que la formación en mediación es en sí misma, una educación para la ciudadanía.
- En clave de paz, un programa pedagógico para el nuevo milenio (España/ Brasil). Tiene el objetivo de promover la educación para la paz y los valores humanos con una dimensión positiva y holística. Se realizaron diferentes actividades de recogida de fondo y se trabajaron capacidades sociales, la cooperación, la actitud crítica, de toma de decisiones, de cohabitación, de análisis y resolución de conflictos, entre otras.
- Propuestas metodológicas de la comunicación no violenta. Se basa en la propuesta de Rosenberg que identifica 4 aspectos: observación, sentimiento, necesidades y demandas. Diferenciando la evaluación de la observación.

## **2.2. Revisión histórica de la legislación educativa en relación con la convivencia en España y en Cataluña**

La vida escolar está regulada por la legislación educativa que establece los principios educativos, los aspectos normativos, organizativos y de gestión, el currículum y la participación en el centro, entre otros. Por ello, es importante hacer una revisión histórica de la legislación educativa en materia de convivencia y de gestión de conflictos en España y en Cataluña, identificando la tendencia y las estrategias generales que se proponen desde las Administraciones educativas.

Se presenta el tratamiento de la convivencia en la normativa educativa de las últimas décadas, por orden de fecha de publicación, del más antiguo al más actual.

- La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la educación y la cultura de la paz. Ámbito estatal.

La cultura de paz está formada por todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias que conforman la paz. En el artículo 2 especifica que algunas medidas para promover la cultura de paz como, por ejemplo:

- La creación de materias de educación para la paz y los valores democráticos,
- La incorporación de valores de la no violencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad y la justicia en los contenidos y materiales didácticos o,
- La formación especializada en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ámbito estatal.

En el preámbulo promueve *el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.*

El artículo 2 presenta las finalidades del sistema educativo, incorporando los siguientes aspectos relacionados con el clima y la convivencia:

*c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*

*e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como, la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*

*k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

En el artículo 121.2 se establece la obligatoriedad de que todos los centros elaboren un Pla de convivencia y lo incluyan dentro del Proyecto Educativo de Centro.

- DECRETO 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. Ámbito autonómico.

Este Decreto regula los derechos y los deberes del alumnado, defendiendo los principios democráticos de convivencia y, potencia la prevención y la resolución pacífica de los conflictos. Introduce la mediación como un proceso educativo para la prevención y resolución de los conflictos e, insta a los centros que tienen mediación escolar a incluirlo en su reglamento de Régimen Interno (artículo 5).

También establece los ámbitos de aplicación de la mediación y el procedimiento a seguir desde la solicitud del proceso hasta su finalización, así como, las posibles repercusiones si se hubiera iniciado un procedimiento sancionador antes de iniciar la mediación. Describe los ámbitos y principios de mediación (artículos 23 a 25) y la ordenación de la mediación (artículos 26 a 28).

Detalla los casos en que se aplica la mediación: conflictos generados por conductas contrarias a las normas de convivencia o gravemente perjudiciales para la misma, indicando las excepciones, en caso de conductas muy graves, con violencia o intimidación. También especifica algunas de las condiciones que deben darse para su aplicación: no puede utilizarse en el mismo curso escolar por un mismo estudiante que ya haya utilizado la mediación y, plantea su utilización como estrategia reparadora de forma paralela a una medida correctora o sanción.

En el artículo 6 establece que cada centro debe constituir una comisión de convivencia para garantizar la correcta aplicación de las medidas establecidas y, colaborar en la planificación de las medidas preventivas y en la mediación escolar.

- DECRETO 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Ámbito autonómico.

En la misma línea de las normativas anteriores, establece que los chicos y las chicas deben desarrollar habilidades sociales relacionadas como el respeto a los demás, el diálogo, la responsabilidad o la cooperación, así como, rechazar la violencia, los comportamientos sexistas y aprender a resolver de forma pacífica los conflictos. En definitiva, se hace referencia al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal y, la competencia de aprender a convivir y habitar el mundo.

Plantea la mediación como un instrumento para resolver conflictos de convivencia entre iguales y en relaciones intergeneracionales, incluyéndola en la materia de convivencia y ciudadanía. Se recuperan los apartados del artículo 3 que hacen referencia a habilidades y competencias que tienen relación con el papel que desarrolla la mediación en la escuela:

*a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos con respeto a los demás, entender el valor del diálogo, de la cooperación, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos como valores básicos para una ciudadanía democrática.*

*c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

*d) Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la relación con los otros, y rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.*

*e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.*

*f) Conocer, valorar y respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras culturas, y respetar el patrimonio artístico y cultural.*

Asimismo, en el anexo 1 digital, se concretan los ejes en los que se deben enmarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, incidiendo en *La concienciación por la pertenencia social y comunitaria, el respeto por la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales, el funcionamiento participativo de la institución escolar, el trabajo en equipo, la gestión positiva de los conflictos, el desarrollo de proyectos en común, favorecen la cohesión social y la formación de personas comprometidas y solidarias.*

Como se puede observar, en este Decreto de 2007 se engloba la mediación y la mejora de la convivencia en los diferentes estamentos y espacios del centro, al hablar de las habilidades del alumnado, de los órganos de participación, de la cohesión y la formación de las personas implicadas.

- LEY 12/2009, de 10 de julio, de educación. Ámbito autonómico.

La Ley del 2009 da importancia al aprendizaje de la convivencia como proceso educativo, manteniendo los mismos principios y visión de la convivencia en el centro educativo. Buen ejemplo de ello son el artículo 30.2 y el 30.5. El artículo 30.2 establece que todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a convivir en un buen clima escolar. El artículo 30.5 promueve las medidas de promoción de la convivencia, aludiendo a la mediación para la resolución pacífica de conflictos, estableciendo que tiene que utilizarse siempre que sea pertinente (artículo 31).

Asimismo, incorpora la definición de la mediación como *un procedimiento para la prevención y la resolución de los conflictos que puedan producirse en el marco educativo, a través del cual se presta apoyo a las partes en conflicto para que puedan llegar por sí mismas a un acuerdo satisfactorio* (artículo 32) y; establece que el Departamento es el encargado de establecer las normas reguladoras del procedimiento, sus características y los supuestos de aplicación.



- DECRETO 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. Ámbito autonómico.

Este Decreto incorpora las medidas para promover la convivencia en los centros educativos, plantea la posibilidad de utilizar diferentes iniciativas para la promoción de la convivencia e, igual que las normativas anteriores, continúa haciendo hincapié en la mediación como uno de los mecanismos a establecer.

Menciona la mediación escolar en 3 artículos: al hacer referencia a las normas de organización y funcionamiento del centro; al hablar de las medidas de promoción de la convivencia – en donde se presenta la mediación como uno de los mecanismos para fomentar la convivencia y la resolución de conflictos y; en su disposición adicional decimonovena en donde especifica que la dirección del centro asistirá como representante del centro en los procesos de mediación penal juvenil para escuchar y evaluar las propuestas de reparación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Ámbito estatal.

Igual que las normativas anteriores, promueve la convivencia en los centros educativos e, indica que los centros deben incluir las actividades para el fomento de la convivencia en las programaciones anuales. En el artículo 124.1 establece que los centros incluirán el plan de convivencia y todas las actuaciones y actividades programadas para el fomento de la convivencia escolar en la programación general anual.

A diferencia de las normativas anteriores, hace referencia a la mediación una única vez, cuando plantea la necesidad de imponer las medidas disciplinarias que correspondan para hacer cumplir la normativa. Por lo tanto, aunque la mediación ha estado presente en parte de los centros y se han implementado proyectos de mediación en los institutos, sería necesario hacer un estudio más pormenorizado de la trayectoria que promueve la LOMCE para valorar si ha contribuido a potenciar la mediación o la ha limitado. Como no se disponen de datos públicos suficientes, no se puede conocer los efectos que ha tenido.

- La Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo. Ámbito autonómico.

Esta resolución introduce un gran avance en el tratamiento de la convivencia en los centros, al establecer la obligación de tener diseñado e implementado el proyecto de convivencia en los centros educativos de Cataluña antes de marzo de 2020. En el apartado 6 se definen los apartados que ha de contener el proyecto de convivencia incluyendo las medidas y protocolos de prevención, detección e intervención. El ámbito de actuación se estructura en 3 niveles de concreción: aula, centro y entorno, en las cuáles se establecen 3 niveles de intervención: los valores y actitudes, la resolución de conflictos y el marco organizativo.

Esta resolución promueve y fomenta la mediación escolar, la cultura del diálogo y las prácticas restaurativas como herramientas de mejora de la convivencia y la gestión de conflictos. Estableciendo los objetivos generales del Proyecto de Convivencia:

- 3.1.** *Asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar.*
- 3.2.** *Ayudar a cada alumno a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.*
- 3.3.** *Potenciar la equidad y el respeto a la diversidad del alumnado en un marco de valores compartidos.*
- 3.4.** *Fomentar la mediación escolar y la cultura del diálogo como herramientas básicas en la gestión del conflicto.*
- 3.5.** *Fomentar una cultura de la paz y la no violencia, junto con los valores que posibilitan preservar y enriquecer la vida de todas las personas.*

Una vez revisadas las aportaciones en materia de convivencia de las normativas y la legislación educativa de los últimos 15 años, se puede concluir que la convivencia y la gestión de los conflictos es un aspecto fundamental, que cada vez adopta un papel más importante, con una visión de promoción y fomento de la mejora de la convivencia, con una perspectiva preventiva y de intervención ante los conflictos. Además, se define un papel más activo tanto a profesorado como alumnado, para trabajar en pro de una convivencia pacífica y la gestión positiva y dialogada de los conflictos. Pero esto no es suficiente. Es necesario poner la mirada en la operativización de estos cambios en el día a día del centro, puesto que, este paradigma requiere de un cambio cultural, de visión de las relaciones entre las personas, de las estructuras organizativas, de las relaciones de poder y de las formas de intervención.

En palabras de Martínez (2017), las reformas educativas en España promueven el desarrollo de los valores morales y la ética, en base a 3 objetivos:

1. Despertar la ilusión de vivir.
2. Desarrollar actitudes que favorezcan el mejoramiento de la persona para aprender a vivir en felicidad y en armonía con uno mismo/a y con los demás.
3. Construir unas relaciones sociales más humanas, libres y solidarias.

### 2.3. Los conflictos. Conceptualización y concreción en los centros educativos

La convivencia hace referencia a la coincidencia en el espacio de un grupo de personas, a las que les preocupa y les importan los demás, en dónde se generan emociones y sentimientos.

La diversidad de las sociedades y de las personas es una fuente de enriquecimiento personal y grupal, aunque conlleva la confluencia de personas con puntos de vista, necesidad e intereses distintos. En este contexto, el conflicto es inevitable, formando parte de las sociedades abiertas y complejas (Departament d'Educació, 2020; Schmitz, 2018).

El conflicto se puede definir como un desacuerdo entre dos o más partes interdependientes que perciben (subjetividad) al otro como un obstáculo para conseguir sus objetivos (tangibles o no tangibles) o, con objetivos aparentemente incompatibles. Esta situación genera fuertes emociones y la relación entre las partes puede verse resentida. Es una ecuación en la que entran en juego la discrepancia entre los objetivos de los implicados, las subjetividades, las percepciones, las emociones, los intereses, las expectativas y los prejuicios de las personas (Caurin, 2012; Departament d'Educació, 2020 y; Fisher y Uri, 1984). En el proceso cobran un especial sentido e importancia las formas, los momentos y las vías de comunicación.

Se parte de la concepción de que los conflictos son naturales e inherentes a las relaciones humanas. Cabe diferenciarlos de los hechos puntuales o aislados, entendiéndolos como malentendidos (no como conflictos). Es decir que, los conflictos se dan en un proceso que se va definiendo con el tiempo.

Una de las características de los conflictos es que son neutros. Es decir, dependiendo de la gestión de la situación se definen como positivos o negativos y, en función de si la situación inicial desemboca en una oportunidad de mejora o un empeoramiento de la situación (cuadro 2.1). Aunque, comúnmente hay la percepción de que los conflictos son negativos, porque se asocian a la violencia, que es una de sus posibles consecuencias (Schmitz, 2018).

Cuadro 2.1. Efectos negativos y positivos de los conflictos

SEGÚN COMO AFRONTEMOS UN CONFLICTO	
EFFECTOS NEGATIVOS	POTENCIAL EDUCATIVO
<ul style="list-style-type: none"><li>- Deterioro del clima</li><li>- Pérdida de motivación</li><li>- Tendencia a buscar culpables de las experiencias desagradables</li><li>- Distorsión del flujo de comunicación</li><li>- Postura defensiva y agresiva hacia las partes de las que se desconfía</li><li>- Dificultad de empatizar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprendemos a tomar decisiones y a actuar</li><li>- Estimulamos el pensamiento reflexivo</li><li>- Aprendemos a afrontar la realidad y a recuperarnos de la adversidad</li><li>- Descubrimos que todos podemos ganar</li><li>- Aprendemos a valorarnos a nosotros mismos y a valorar las diferencias</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se toman decisiones de poca calidad</li> <li>- Tendencia a evitar a personas que se perciben como hostiles</li> <li>- Pérdida de energía en el logro de los objetivos</li> <li>- Se imponen las decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollamos la creatividad y las habilidades para buscar soluciones</li> <li>- Aprendemos más sobre nosotros mismos y las demás personas</li> <li>- Disfrutamos más el tiempo que pasamos juntos</li> <li>- Aprendemos a generar relaciones sólidas y duraderas</li> <li>- Incrementamos nuestra motivación para aprender</li> </ul>
--	---

Fuente: Recuperado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía  
(Tuvilla, 2004b: 9)

Es primordial tener en cuenta sus posibles efectos cuando se define el tratamiento de los conflictos en el centro. No es lo mismo, vivir una situación como negativa y, por lo tanto, se debe evitar o negar (como sucede en algunos casos), que partir de la concepción de que son situaciones que pueden promover un mayor conocimiento y fortalecimiento del grupo. Para mí, este cambio de mirada es esencial para incorporar la gestión positiva y dialogada de los conflictos en los centros. Para ello, es necesario un cambio de cultura y de los estamentos de participación del centro, que requerirá de formación y acompañamiento externo en los inicios.

Coincido con Schmitz (2018) cuando afirma que la violencia suele aparecer cuando se niega, no se afronta el conflicto o se afronta de forma no pacífica. En estos casos, aparece la desconfianza, el miedo, los prejuicios y las dinámicas de incomunicación que puede acabar en violencia. En cambio, el autor afirma que si el conflicto se vive como una oportunidad se dan situaciones de crecimiento personal, social y de transformación social.

Gran parte de los conflictos se originan por una mala comunicación. Una persona entiende de forma errónea lo que otra persona ha dicho o hecho, interpretándolo como una ofensa, y contraataca. De esta forma aumenta la tensión y se dificulta su solución. Es importante tener en cuenta que, una buena comunicación reduce los conflictos y ayuda a que las partes puedan buscar soluciones conjuntas (De Armas, 2003).

Se identifican diversas actitudes de gestión de conflictos en función de dos variables: el grado de consecución de los propios objetivos y, el grado de relación con el otro. Thomas y Kilman (1974) describen las **cinco actitudes** que se dan **delante de los conflictos**:

- Competición. El énfasis recae en la consecución del propio objetivo, dejando a un lado la relación con el otro. Esta situación se traduce en la situación *yo gano – tú pierdes*.
- Acomodación. El propio objetivo pasa a un segundo plano dando prioridad al objetivo del otro. Esta actitud se puede dar por el interés en mantener la relación con el otro o, por miedo al enfrentamiento. Como resultado se da la situación *yo pierdo – tú ganas*.

- Evasión. La persona deja de lado tanto su objetivo como la relación con el otro. Al no mostrar interés en ninguna de las dos variables se da la situación *yo pierdo – tú pierdes*.
- Cooperación. Situación que se potencia desde el ámbito educativo. Se trata de conseguir el cien por cien de los objetivos de las partes implicadas cuidando las relaciones con el otro. Es una situación difícil de conseguir por la exigencia de conseguir todos los intereses. Esta situación se traduce en *yo gano – tú ganas*.
- Compromiso o negociación. Es una actitud similar a la cooperación en donde se consiguen el máximo de los objetivos de todas las partes (lo imprescindible y más importante para cada implicado) a la vez que se cuidan las relaciones con el otro. Se trata de que las partes cedan hasta encontrar un punto medio en una situación de “minigamar” y “miniperder”. Es otra actitud que promover en los centros educativos.

Dependiendo del contexto, de la situación y de la relación con las demás personas implicadas, es conveniente utilizar uno u otro estilo, por lo que, todas pueden ser útiles y necesarias. Aunque, Torrego y Moreno (2001) sostienen que la colaboración es la fórmula más deseable en la escuela, dado que desarrolla valores de interés educativo, además de superar la dicotomía *mío y tuyo*, incorporando una visión más humanizante. Resulta imposible cooperar en todas las situaciones por el tiempo y el coste que supone. E incluso, estos autores señalan que pueden darse diferentes estilos de modo integrado en la misma situación.

Hay que ser consciente que, en la sociedad se utilizan y son necesarios los 5 estilos. Por esto, a mi entender, en la escuela se deben trabajar y analizar en que situaciones es más conveniente utilizar cada uno de ellos. De este modo, el estudiantado se va familiarizando y comprendiendo mejor las formas de relación que se pueden establecer y, que beneficios y contrapartidas ofrece cada una.

Las actitudes delante de los conflictos informan de cómo actúan las personas en una situación concreta y, nos dan pistas para dibujar vías de solución diferentes a las que se han llevado a cabo hasta el momento. La tipología de conflicto, la actitud y la relación entre las partes marcan cuál es la estrategia más adecuada para gestionarlo. Por ejemplo, en una situación provocada por diferencias de valores entre las partes (como podría ser la religión) se utilizarán estrategias diferentes que en un conflicto intraorganizacional generado por la aplicación de la normativa de la institución. En este sentido, Moore (1986) identifica **5 tipologías de conflicto**:

- Información. Conflictos originados por la falta de información, mala información o porque las fuentes de información de las partes son diferentes. Un ejemplo claro es una conversación sobre los últimos acontecimientos en función del canal de noticias o el periódico de consulta.
- Valores. Conflictos originados por el sistema de creencia de las personas, en donde éstas perciben sus valores como incompatibles. Hace referencia, por ejemplo, a la concepción del bien o el mal, lo bueno o lo malo, aquello verdadero o falso, lo justo o lo injusto.

- Relaciones. Conflictos que se originan en las percepciones o estereotipos negativos respecto de los demás.
- Estructurales. Conflictos que tienen su origen en la estrategia de la organización, la falta de recursos, las normativas internas o externas de la organización.
- Intereses. Conflictos que resultan del interés que muestran las partes por la misma cosa (tangible o no) o percepción de que el otro te impide conseguir tus intereses.

En la gestión del conflicto se analizan **los tres elementos** que forman **el conflicto** (Lederach, 1996 y; Caurin, 2012). Estos elementos facilitan su comprensión desde una perspectiva amplia y, la elección de la estrategia más adecuada, para ayudar a las personas involucradas a salir de su posición y centrarse en sus intereses.

- Persona. Hace referencia a todas las personas que están implicadas de forma directa o indirecta con el conflicto, el poder que ejercen, las formas de afrontamiento que utilizan, sus percepciones, emociones y sentimientos.
- Problema. La circunstancia o circunstancias que han llevado a las partes a la situación actual, es decir, la causa del problema (responde a las 5 tipologías presentadas en el apartado anterior), las posiciones, los intereses y las necesidades.
- Proceso. Responde a “¿Qué se ha hecho hasta ahora?”. Se trata de entender la historia del conflicto: ¿cuánto tiempo hace que existe?, ¿qué ha pasado hasta ahora? y, ¿en qué momento de la escalada del conflicto se encuentran?

Identificado el conflicto y las personas implicadas, se define la mejor manera para gestionar la situación. Hay **cuatro métodos alternativos de gestión de conflictos (MASC)**, también conocidos como *Alternative Dispute Resolution (ADR)*, además de la vía judicial. Todas estas metodologías son igual de válidas. Se aplica una u otra en función del contexto, del conflicto y de las personas.

Las 4 metodologías coinciden en que interviene una persona externa al conflicto y, que las personas implicadas participan activamente en el proceso. El profesional externo facilita y guía el proceso. Las metodologías alternativas de gestión de conflictos son (Martín, 2015 y; Schmitz, 2018):

- La negociación. Proceso mediante el cual las partes en conflicto llegan a un acuerdo, que incluye los intereses de todos los implicados.
- La mediación. Proceso de resolución de conflictos en que un tercero imparcial interviene como facilitador, guiando el proceso, para facilitar que se llegue a un acuerdo satisfactorio para todos los implicados. Las propuestas y el acuerdo final son planteados por las partes (no por el profesional de la mediación).

- El arbitraje. Proceso de resolución de conflictos en que las partes son incapaces de llegar a un acuerdo y necesitan de la intervención de un tercero que tome la decisión final, evaluando las posiciones y las versiones de cada parte.
- Reuniones restaurativas. Proceso de resolución de conflictos en que el facilitador/a reúne a las personas implicadas para resolver el incidente antes de que escale. En las conversaciones se utilizan las preguntas restaurativas, que facilitan que las personas se sientan escuchadas, se expresen y busquen la forma de reparar los daños, reduciendo la posibilidad de que vuelva a suceder en un futuro.

Aunque, actualmente, las reuniones restaurativas no están presentes en gran parte de la documentación de las MASC, espero que, cada vez más, se incluyan y estén presentes en las guías de prevención y gestión de conflictos. La mirada que aportan junto con sus beneficios las hace buenas merecedoras de ello.

En cualquiera de estas metodologías se traza un mapa para la gestión del conflicto que incluye: las actuaciones a llevar a cabo, el grado de poder de las partes (que influye en las actitudes que adoptan las personas) y el grado de escalada del conflicto (Ury, 2005). El grado de escalada marcará el momento más adecuado para intervenir. En todas ellas, intervienen las posiciones e intereses, que son las dos aproximaciones básicas al conflicto.

Este es uno de los aspectos cruciales de la gestión del conflicto: indagar en las posiciones e intereses de cada parte. Entendiendo que la posición es la mejor alternativa percibida por el sujeto para satisfacer sus necesidades (aquello que se demanda al otro) y, el interés hace referencia a las necesidades, los deseos, las preocupaciones y los miedos, es decir, lo que realmente se necesita para satisfacer las necesidades. Esto hace que, uno de los elementos críticos de la gestión de conflictos es ayudar a las personas implicadas a transformar sus posiciones, en intereses y necesidades comunes, para poder llegar a acuerdos (Mas y Torrego, 2014).

Cabe remarcar que no hay una única o mejor estrategia a utilizar. Dependiendo del contexto, el conflicto y las personas será más conveniente utilizar una u otra. Aunque, es aconsejable potenciar la autonomía de las partes en la gestión del conflicto, puesto que, la participación en el proceso y en la toma de decisiones, facilita la comprensión de la situación, potenciando el cumplimiento de los acuerdos y la responsabilidad de las partes. Por lo tanto, en primer lugar, se debería intentar la negociación. En caso de que las partes no puedan llegar a un acuerdo por sí mismas, se recomendaría utilizar las reuniones restaurativas o la mediación, dado que las partes son las responsables de llegar al acuerdo. En último lugar, se aconseja el arbitraje por la pérdida de poder de las partes en la decisión final.

Al centrar la mirada en los centros educativos podemos observar que: el arbitraje es la forma tradicional de resolución de conflictos en los centros escolares en que, el equipo directivo decide la solución y aplica la sanción o medida correctiva correspondiente, en base a la categorización establecida en la normativa del centro y la legislación educativa pertinente. La negociación tiene relación con la formación en valores y las actitudes en pro del diálogo, por sus características y

potenciación de la autonomía de las partes. Y, la mediación potencia un rol activo del alumnado en la gestión del conflicto y la búsqueda de soluciones.

En el presente informe se ahonda en la mediación escolar como metodología de gestión de conflictos, puesto que es el objeto principal del estudio.

El conflicto en el ámbito educativo parte de la misma base que en cualquier otra situación no escolar, es decir, hace referencia a una discrepancia entre dos o más partes con un continuo en el tiempo, que depende de las actitudes que las personas adopten en cada caso. Aunque, es necesario tener en cuenta algunos rasgos diferenciales de la institución escolar y de los agentes implicados.

Según el Departament d'Ensenyament (2012) existen 3 dimensiones por considerar en los conflictos escolares: la dimensión objetiva al tratarse de un hecho puntual; la dimensión subjetiva en que se tienen en cuenta las diferentes perspectivas de las personas implicadas y; la dimensión interactiva en la cual se ven afectadas las relaciones entre las personas implicadas. En el presente estudio se entiende que la dimensión objetiva no entra en la definición de conflicto de la cual se parte, puesto que es necesaria una continuidad en el tiempo. Las otras dos dimensiones intervienen en todos los conflictos, teniendo en cuenta que, se hace referencia a percepciones subjetivas, debido a la imposibilidad de acceder a la "realidad" absoluta en las relaciones sociales y, las relaciones entre las personas siempre se ven afectada de una u otra manera.

Existen diferentes clasificaciones de los conflictos en los centros educativos. Es necesario conocerlas e identificar su gravedad para escoger la estrategia más adecuada. A continuación, se recogen algunas de las clasificaciones que se encuentran en la literatura, de la más concreta (situación de aula) a la más amplia (el centro educativo).

Escámez y García (2007), como se citó en Pérez-Gallardo, Álvarez, Aguilar, Fernández y Salguero (2013: 119-120) definen seis tipologías de conflictos en el aula. La vía de gestión de estas situaciones depende de la gravedad, la filosofía y la normativa del centro:

1. La disrupción. Se refiere al ruido continuado (risas, comentarios, diversas interrupciones).
2. La disrupción se relaciona con la pérdida de tiempo escolar que dificulta el buen ritmo para el aprendizaje.
3. El absentismo. Provocado por las malas relaciones profesorado-alumnado y, por la pérdida del sentido de la tarea escolar.
4. Agresiones de estudiantes al profesorado traducido en falta de respeto, amenazas, agresiones diversas.
5. Agresiones del profesorado al alumnado.
6. Vandalismo como conductas antisociales dentro del centro educativo (robos o destrozos, entre otros).



Torrego y Moreno (2001: 37) ampliando la mirada a nivel de centro, en vez de situarse únicamente en el aula. Establecen 4 categorías de conflictos de convivencia en los centros educativos, que se deben tener en cuenta al hablar de la convivencia y clima:

1. *Comportamiento antisocial de alumnos*
  - a. *Disrupción en las aulas*
  - b. *Indisciplina (insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes).*
  - c. *Violencia psicológica (conductas intimidatorias; sin son permanentes, bullying).*
  - d. *Vandalismo - daños materiales.*
  - e. *Violencia física (agresiones, extorsión, armas, incluida la violencia física contra uno mismo).*
  - f. *Acoso sexual*
  - g. *Absentismo y deserción escolar.*
  - h. *Fraude-corrupción (copiar, plagio, tráfico influencias, etc.)*
2. *Problemas de seguridad en el centro escolar (conductas protagonizadas por cualquier miembro de la comunidad educativa o incluso de fuera de ella).*
  - a. *Delitos (delincuencia - predelinencia) cometidos en el contexto del centro escolar*
  - b. *Delitos - problemas de seguridad - realizados por sujetos ajenos al centro procedentes del entorno más próximo. (Bandas)*
  - c. *Conciencia individual o colectiva de inseguridad en el centro; clima de inseguridad*
3. *Violencia de la escuela ejercida hacia y sufrida por el alumnado*
  - a. *Maltrato de profesores a alumnos (físico o psicológico)*
  - b. *Injusticia intrínseca del sistema y de la institución (margina, estigmatiza, condena al fracaso a muchos alumnos). (Violencia simbólica).*
4. *Conflictos entre adultos (en los que los alumnos suelen jugar el papel de rehén de unos u otros).*
  - a. *Conflictos entre familias y profesores*
  - b. *Conflictos entre profesores entre sí*
  - c. *Conflictos entre familias entre sí*
  - d. *Conflictos entre profesores y/o familias y personal no docente del centro.*

Como se observa en el listado, los aspectos descritos por Escámez y García forman parte del primer apartado descrito por Torrego y Moreno.

Además, también se debe atender al tipo violencia que se ejerce y sus manifestaciones en el ámbito educativo: la violencia física (existe contacto para producir el daño sobre la persona o sobre sus pertenencias), la violencia verbal (daño causado a través de la palabra de forma directa o indirecta), la exclusión social (actos de discriminación y rechazo en el aula o fuera) y la interrupción en el aula (actos que dificultan que el profesorado imparta la clase y que el resto de alumnado siga la clase) (Álvarez-García et al., 2013).

Pacheco-Salazar (2018) define la violencia como una acción que dificulta la finalidad educativa y lesiona la integridad de alguna persona de la comunidad escolar. Además, lo categoriza como problema sistémico que afecta a las dinámicas sociales que se dan en la escuela y, por lo tanto, obstaculizan la calidad educativa, el aprendizaje y el desarrollo discente y docente. Estos autores, en su estudio, constatan la importancia de conocer la percepción de los implicados sobre las causas de la violencia escolar para diseñar e implementar programas preventivos. Pacheco-Salazar (2018) se alejan de la identificación del contexto familiar como causa principal de la violencia escolar. Señalan que, la cultura adulto-céntrica, la falta de atención a la diversidad, la interiorización de la violencia como una forma de diversión y los estereotipos de género dificultan que el alumnado se relacione de forma igualitaria y respetuosa con sus iguales.

A lo largo de la historia, en los procesos de socialización se ha hecho frente al reto de alejar la violencia de los procesos educativos. Para ello, es necesario analizar y comprender el origen de la violencia, trabajando diariamente las actitudes de respeto, evitando la complicidad y el apoyo a la persona que ejerce la violencia. Consiste en no ignorar la situación haciendo ver que no tiene importancia, no ser espectadores que no intervienen, porque se transmite como una aceptación de la conducta. No se debe diluir la responsabilidad pensando que otra persona actuará o, quitarle importancia a la situación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

Sea cual sea la tipología de conflicto y sus manifestaciones, debe plantearse una intervención a corto plazo, ajustada a la magnitud de la situación. Torrego y Moreno (2001) afirman que los centros educativos suelen responder a los conflictos de forma improvisada y descoordinada, reduciéndose a la toma de medidas extraordinarias burocráticas. El enfoque punitivo plantea la sanción e incluso la expulsión del aula o del centro del alumnado que tiene un comportamiento antisocial. Aunque, el resultado a medio o largo plazo es el resentimiento, el alejamiento y el empeoramiento de los resultados académicos. En los siguientes apartados se profundiza en los modelos de intervención.

En el cuadro 2.2. se plantea la diferencia entre las acciones consideradas violencia, de las que no lo son:

A menudo, en algunos centros educativos, se normalizan algunas situaciones que en el cuadro se presentan como violencia. Considero que, es importante revisar la tabla de forma periódica tenerla presente en nuestro día a día, ayudándonos a diferenciar las situaciones que se deben promover y permitir y, las que no.

Cuadro 2.2. Diferencia que es violencia y que no lo es

¿Qué es la violencia?	¿Qué no es violencia?
Que te insulten es violencia	Que te traten con respecto no es violencia
Que te humillen es violencia	Que te apoyen no es violencia
Que te menosprecien es violencia	Que te hagan sentir en igualdad no es violencia
Que tengan contacto físico contigo cuando no quieres es violencia	Que te hagan sentir libre no es violencia
Que te sientas obligada/o a hacer cosas que no quieres es violencia	Que respeten tus relaciones, tu manera de vestir, tu religión ... no es violencia
Que te digan con quien puedes hablar, jugar... es violencia	Que puedas expresar tus opiniones y sentimientos no es violencia
Que te hagan sentir inferior es violencia	Que acepten un "no", no es violencia

**Escojamos a amigos, amigas, parejas ... que nos traten sin violencia**

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017)

Que un grupo se ría de una chica o un chico por su corte de pelo, su mochila o su orientación sexual no es una situación normal, es una discriminación que genera violencia, rechazo y afecta la autoestima y la autoimagen de la persona que la recibe. Estas situaciones deben cortarse en cuanto aparecen. Para ello, puede ser necesario un abordaje grupal en las horas de tutoría, para debatir y acordar con el grupo como les gustaría que le trataran los demás y, que aportará cada miembro del grupo para garantizar que mejore la convivencia dentro del grupo.

Una de las manifestaciones de la violencia que más preocupa en el ámbito educativo es el *bullying*. Está presente en todo el mundo entre los menores de 13 a 15 años, según el estudio *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children* de Unicef (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2017). En este documento se afirma que casi un 49% del alumnado de 12 a 19 años de España ha presenciado algún tipo de acoso emocional. También presentan algunos datos relacionados con los porcentajes de personas que han sufrido algún tipo de discriminación en función del colectivo de pertenencia.

El acoso entre iguales puede adoptar distintas formas dependiendo de la manera en que se lleva a cabo (des de una forma directa, a una muy sutil) y la tipología de acoso. El cuadro 2.3. muestra las tipologías de acoso entre iguales, según la forma y la naturaleza de las agresiones.

Avilés (2003) también diferencia 4 tipologías de *bullying*, 3 coinciden con las anteriores (la física, la verbal y la social) y la cuarta es la psicológica, que pretende atemorizar a la víctima y, según el autor está presente en todas las tipologías de maltrato.

Cuadro 2.3. Acoso entre iguales. Clasificación según la forma y la naturaleza de las agresiones.

Naturaleza	Forma	
	Directa	Indirecta
<b>Física</b>	Dar empujones Pegar Amenazar con armas...	Robar objetos de alguien Romper objetos de alguien Esconder objetos de alguien
<b>Verbal</b>	Insultar Burlarse Llamar con motes	Hablar mal de alguien Difundir rumores falsos
<b>Digital</b>	Llamadas, mensajes de texto y <i>e-mails</i> Fotografías y vídeos transmitidos directamente Participación en chats	Comentarios, fotografías y videos colgados en las redes sociales de forma anónima Suplantación de personalidad para enviar o publicar material comprometedor
<b>Exclusión social</b>	Excluir No dejar participar ...	Ignorar Hacer como si fuera transparente

Fuente: Departament d'Ensenyament (2018:2)

La discriminación puede darse de forma directa, indirecta, acoso discriminatorio o múltiple. La discriminación directa hace referencia a la situación en que una persona recibe un trato menos favorable que otra persona en una situación comparable. La discriminación indirecta se da cuando criterios o prácticas aparentemente neutras colocan a una persona en desventaja respecto a otras, por su situación o sus características. El acoso discriminatorio son conductas que atacan contra la dignidad de las personas con intimidación, humillación u ofensa, en donde hay una asimetría de poder. Y, en la múltiple interactúan diversos motivos de discriminación (Departament d'Ensenyament, 2018).

Algunas de las señales de alarma que pueden indicar que un niño, una niña o adolescente está sufriendo acoso escolar son una baja autoestima, inseguridad, tristeza, aislamiento social, poca comunicación, impotencia, sensación de inseguridad y de rechazo a la propia imagen, no quiere ir al centro educativo, no quiere salir de casa, cambia su comportamiento (pierde el hambre, duerme poco, tiene pesadillas, ...), le cambia el carácter mostrándose irascible, angustiado, deprimido y se enfada a menudo, baja su rendimiento escolar o, si sufre agresiones físicas o psíquicas (Departament d'Ensenyament, 2018).

Igual a lo comentado al hablar de violencia, es indispensable que toda la comunidad educativa esté alerta y, en caso de detectar una posible situación de *bullying*, se actúe de forma rápida y conjunta. Al final del siguiente apartado 2.4. se presentan algunas orientaciones para la intervención.

## **2.4. Los modelos de gestión de conflictos en los centros educativos**

Una vez identificadas las tipologías de conflicto en el aula es importante conocer su clasificación y las medidas correctoras y sancionadoras que se deben aplicar. Las faltas se clasifican en faltas leves y graves, en función de la gravedad, la filosofía del centro y su perjuicio para la convivencia. Las medidas correctoras a aplicar dependen de la valoración o gradación de la situación. Además, se tiene en cuenta la incidencia que tienen en la convivencia del centro, las circunstancias personales, familiares y sociales del alumnado, la gravedad de la acción y sus repercusiones en la vida del centro, la reincidencia y la repercusión de la sanción en el proceso educativo del estudiante (Decret 102/2010).

Las acciones para las faltas graves están tipificadas en el artículo 34.3 de la LEC. Las medidas para las faltas leves se establecen en la normativa de centro. Algunos ejemplos son: las sanciones o las acciones correctoras a la suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares, el derecho a asistir al centro educativo o a determinadas clases hasta la expulsión definitiva del centro.

La gradación de los hechos se establece en función de los siguientes aspectos:

- *Las circunstancias personales, familiares y sociales y la edad del alumnado afectado*
- *La proporcionalidad de la sanción con la conducta o acto que la motiva*
- *La repercusión de la sanción en la mejora del proceso educativo del alumnado afectado y del resto del alumnado*
- *La existencia de un acuerdo explícito con los progenitores o tutores legales, en el marco de la carta de compromiso educativo suscrita por la familia, para administrar la sanción de manera compartida*
- *La repercusión objetiva en la vida del centro de la actuación que se sanciona*
- *La reincidencia o reiteración de las actuaciones que se sancionan*

(Departament d'Ensenyament, 2018: 75)

El foco de la intervención es otro aspecto crucial. El centro educativo (y cualquier profesional que contribuya a gestionar los conflictos) debe decidir si potencia un tipo de intervención punitiva o restaurativa.

En este sentido, Sullivan (2000, como se citó en Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003) plantea tres enfoques de intervención, el primero es un enfoque punitivo en el que se impone un castigo al agresor/a con la pretensión de que no se repita la conducta. Es un planteamiento autoritario, en el que se trasmite a los presuntos autores que no se permiten ese tipo de actuaciones. En este tipo de intervención, la víctima queda en el olvido.

El segundo enfoque, enfoque de la consecuencia, también impone un castigo a la/s persona/s que han cometido la acción, pero se pretende que el castigo tenga un efecto pedagógico, evitando centrarse en una intervención meramente punitiva. Se incorporan actuaciones de apoyo a la víctima, animándola a informar en caso de que se repita una situación similar. Se mantiene el mismo objetivo que en el enfoque anterior: detener la repetición de la conducta.

El tercer enfoque, el enfoque de los sentimientos, pretende humanizar la relación, no solo evitar la repetición de la conducta. Consiste en hacer reflexionar a las personas autoras de las consecuencias, tanto para ellas como para las demás personas, por medio de la empatía. En este caso, se apoya a la víctima acompañándola para revalorizar sus habilidades. E, incluye una intervención general para modificar las dinámicas de relación entre el alumnado.

Por otro lado, Torrego y Moreno (2001) plantean dos modelos de intervención: el punitivo-sancionador y el relacional. El modelo punitivo-sancionador tiene el doble objetivo de: disuadir las actuaciones del o de la agresor/a (como prevención individual) y, advertir al resto del alumnado para evitar acciones similares (prevención generalizada). Este modelo se basa en los principios de la justicia retributiva. Los autores plantean como limitaciones: la distancia entre alumnado y centro educativo, falta de comprobación de que las sanciones disminuyan las infracciones, falta trabajo autónomo, falta de autorreflexión acerca de los valores y la moral, el papel de la víctima, que solo actúa como denunciante, sin realizarse ninguna intervención de ayuda. El olvido de la víctima podría desembocar en una indefensión mayor y la no reparación de la relación.

El modelo relacional se basa en las propuestas de Galtung (1998). Introduce la reparación, reconciliación entre las partes y la resolución de la situación. La víctima se vuelve parte activa y visible, pudiendo recibir una reparación material, inmaterial o moral. A la vez que la persona agresora puede liberarse, expresarse, escuchar y ser escuchada. Se basa en un modelo de justicia restaurativa, favoreciendo la moral autónoma. Las limitaciones de este modelo son: encontrar un espacio en el centro educativo para el diálogo, el coste de energía y de tiempo.

Torrego (2001) después de analizar los dos modelos defiende que el más adecuado en un centro educativo es el modelo relacional, aunque plantea que es necesario instaurar los dos sistemas para afrontar las diferentes situaciones que se dan. El cuadro 2.4. presenta las diferencias entre los dos modelos de intervención.

Coincido con Torrego en que es necesario tener establecidos los 2 modelos de intervención en el centro. También creo que es capital que, estos modelos, además de estar incorporados en la Normativa de Centro y el Proyecto Educativo, se basen en una visión compartida de toda la comunidad educativa, en la que todos y todas sean conocedores de las actitudes que están permitidas, cuáles no y, las posibles consecuencias.

Cuadro 2.4. Dimensiones de análisis de los modelos de intervención

	<b>SANCIONADOR</b>	<b>EDUCATIVO</b>
Naturaleza del problema	Personal	Relacional
Finalidad de la intervención	Remediador	Preventivo

Ámbitos de intervención	Individual	Sistémico
Implicación de la comunidad escolar	Autoritario	Participativo
Tipo de sanción	Punitivo	Reparador

Fuente: Martín et al (2003: 84)

Como se comenta en apartados anteriores, hace muchos años que se habla del tratamiento de la convivencia en los centros. Aun así, a menudo se aplica una visión punitiva que, parece no obtener los resultados esperados. Por este motivo, entre otros, se han ido incorporando estrategias participativas y de responsabilización que faciliten la gestión de los conflictos (visión reactiva) y la prevención de futuros conflictos (visión preventiva).

Des de mi punto de vista, es necesario trabajar más en la concienciación, formación y los procesos de instauración de modelos preventivos y de transformación de los conflictos. Modelos que se basan en la participación, responsabilización y el diálogo entre las personas implicadas directa e indirectamente.

Un gran número de situaciones que se viven con angustia en los centros educativos, podrían reducirse si se diera voz a las personas implicadas (actores/as y receptores/as). A las personas que cometen las acciones (actores/as) se les debe preguntar acerca de los motivos originales, que pensaban en aquel momento, que sentían, que sienten ahora, como creen que se sienten las demás personas y, las posibles consecuencias (preguntas restaurativas). A las personas que reciben las acciones (receptores/as) se les pregunta que pasó, como se sintieron, como se siente, que necesitan que pase para sentirse mejor. Es decir, se trata de acompañar y guiar a las personas en la gestión de las emociones, el análisis de las situaciones y la toma de decisiones. El hecho de no culpabilizar, sino de responsabilizar, escuchar y acompañar en el desarrollo de las habilidades sociales facilita la gestión de las situaciones. Además, la implicación de las y los protagonistas en la solución, facilita el cumplimiento de los acuerdos.

Las competencias y las habilidades implicadas en este proceso son necesarias para la convivencia en la sociedad y en el centro educativo. Por este motivo, creo que son idóneas para la intervención en la gestión de los conflictos en los centros. Sin eliminar las medidas sancionadoras, que serán necesarias en algunos casos.

Hay que aclarar que, en los centros educativos los casos que se derivan a mediación generalmente están tipificados como faltas leves. La participación en un proceso de mediación no exime de la aplicación de las medidas correctivas y disciplinarias establecidas en la Normativa de Organización y Funcionamiento del Centro educativo (Generalitat de Catalunya, 2013). Estas medidas y acciones correctoras se pueden clasificar según el grado de participación del alumnado en la medida aplicada que, a su vez, tiene repercusión en el grado de interiorización del aprendizaje, en base a la acción correctiva y en sus actuaciones futuras.

El papel que se otorga a los estudiantes implicados en el conflicto repercute directamente en la gestión del conflicto, la relación futura de éstos y el enquistamiento o no de la situación que podría generar en conflictos futuros. Generalmente el rol que se cede a los estudiantes se centra

en recibir la sanción impuesta por los estatutos de la institución escolar, que no tienen en cuenta el dinamismo del conflicto y su presencia en todas las relaciones humanas. Por este motivo, últimamente han proliferado los estudios que analizan la participación de los estudiantes en el funcionamiento del centro y la gestión de conflictos.

La participación es un aspecto clave de la vida democrática incluido en las últimas legislaciones educativas e incluso se introduce en la Constitución (Sánchez, 2013). Aunque, generalmente se hace referencia al derecho a la participación, sin concretarse su práctica en el funcionamiento cotidiano del centro. Esta situación puede acabar traducéndose en una acción consultiva.

De acuerdo con Arellano (2007), creemos que se debe huir de las estructuras piramidales, donde el alumnado no participa en la gestión de los conflictos, si consideramos que su participación en el funcionamiento de la escuela es necesaria para aprender a ser ciudadanos democráticos (Sánchez, 2013).

La gestión de los conflictos es uno de los aspectos en dónde potenciar la acción del alumnado, por medio de estrategias que potencian su participación y responsabilización tanto en el proceso como en la solución. Siendo la mediación uno de los medios que ofrece esta oportunidad, dando protagonismo al alumnado en la gestión del conflicto y de su propio aprendizaje (ya sea como mediador/a o como parte que participa en el proceso).

Es importante tener presente que, además de la intervención (visión reactiva), existen metodologías y proyectos que contribuyen a la prevención, mejorando la convivencia y las relaciones entre el alumnado, incluso, a la gestión del propio conflicto una vez ha aflorado.

Martín et al. (2013) plantean cinco bloques de medidas para el análisis de la convivencia y la posterior intervención, concretando las actuaciones a llevar a cabo en cada bloque:

1. Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro.

Se trata de la construcción colectiva y compartida del clima de convivencia en el centro, los factores intervinientes y la definición de propuestas de mejora.

2. Actuaciones en el conjunto del centro.

La definición y puesta en marcha de programas en pro de la convivencia, la cohesión social, el desarrollo de valores prosociales. No se trata del desarrollo de acciones independientes sino, de orquestar las actuaciones, la cultura y los valores de la organización y, llevarlos a cabo en todos los espacios y por todas las personas del centro. También se incluye la definición de la normativa y los procedimientos a seguir en caso de conflicto, las estrategias de prevención y de gestión de conflictos.

En este sentido cabe atender a la actitud y la implicación del grupo, la actitud y las estrategias del profesorado, la atención a los receptores (también denominados víctimas) y el estudiantado que infringe la normativa.

3. Actuaciones en el aula.



Partiendo de la idea que, las conductas antisociales son fenómenos grupales, es importante enfocar la intervención al grupo. Además, se tiene que trabajar el clima afectivo y relacional del grupo-aula, como unidad básica de los centros educativos.

4. Actuaciones con familias y el entorno social

Debe haber coherencia entre las actuaciones y los valores del centro educativo y de la familia, siendo el tutor/a una pieza clave. No significa que compartan exactamente los mismos valores sino, que haya una información fluida, compartan preocupaciones y se establezcan estrategias conjuntas. Por otro lado, ofrecer al alumnado actividades diversas que se den en el entorno.

5. Evaluación de la intervención.

La importancia de evaluar los programas de mejora del clima y de la convivencia. Conocer su eficacia, qué cambios han producido y la satisfacción de las personas implicadas. Los autores definen algunos aspectos que deben incluir estos trabajos de evaluación:

- Indicadores de evaluación que incluyan los cambios en la incidencia de los conflictos, el clima del centro, la satisfacción de los diferentes agentes (estudiantado, familias, docentes y personal no docente) y el desarrollo social y moral del alumnado.
- Definir indicadores de eficacia, que también recojan los cambios producidos en la dinámica del centro y el comportamiento del profesorado y el alumnado.
- Planificar evaluaciones a largo plazo.
- Analizar la evolución o cambio del centro respecto su estado inicial o anterior.
- Los resultados de la evaluación han de servir para promover nuevas iniciativas para la mejora.

De estos, los bloques 2, 3 y 4 están alineados con la Resolución ENS/585/2017. Personalmente, me parece muy acertada esta diferenciación para garantizar que haya intervenciones diferenciadas a nivel de aula, de centro y en el entorno. Los diferentes contextos deben seguir las mismas líneas estratégicas para dar sentido a la intervención. En relación con los bloques 1 y 5, son aspectos que deben estar incorporados en cualquier proyecto o programa para garantizar la información, la implicación de las personas y la mejora del proyecto.

En esta misma línea, Torrego y Moreno (2001) plantean diez líneas de trabajo para la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia en el centro, con las que estoy totalmente de acuerdo. Estas líneas de trabajo pueden ser un referente o punto de partida para los centros educativos que quieran iniciar un trabajo de análisis y mejora de los conflictos:

1. *Obtener un conocimiento más ajustado del alumnado que permita una mejor respuesta educativa.*

2. *Introducir cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático y reconstruyéndolo en torno a los valores democráticos.*
3. *Estimular y consolidar el funcionamiento del grupo-clase, especialmente a través de la elaboración de normas de comportamiento en el aula.*
4. *Favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo participando en los procesos de decisión relativos a los temas de convivencias.*
5. *Tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado.*
6. *Revisar y mejorar las estrategias docentes de gestión del aula: interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción.*
7. *Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos.*
8. *Crear instrumentos y estructuras en el nivel institucional del centro para promover una convivencia más racional y saludable (nuevas comisiones, grupos de mediación, defensor del estudiante, asociaciones, actividades voluntarias, campañas).*
9. *Trabajar con las normas de convivencia en el centro (proceso de elaboración de las normas, procedimientos para su aplicación y procedimientos a seguir cuando son infringidas).*
10. *Garantizar las condiciones mínimas de seguridad en el centro: seguridad física y respuestas específicas ante situaciones graves.*

Estas 10 líneas encajan con los 5 bloques planteados por Martín *et al.*, pudiendo contribuir a concretar las actuaciones de cada bloque. Como ejemplo, un mayor conocimiento del alumnado encajaría con el bloque 1 (concienciación); la creación de instrumentos y estructuras institucionales para promover la convivencia, la creación de normativa de convivencia del centro y, los cambios en el currículum están incluidos en el bloque 2; la consolidación del grupo-clase encaja en el bloque 3 y; favorecer la participación de las familias, el desarrollo de las habilidades de la comunidad educativa y la influencia del contexto social cercano, encajan en el bloque 4. El único bloque que no queda recogido es el 5, el de la evaluación. Indispensable para comprobar el cumplimiento de los objetivos e identificar los aspectos de mejora.

Además, estos autores plantean los 7 aspectos a contemplar para crear las condiciones óptimas de intervención, basándose en los trabajos de Area y Yáñez (1990) y de Escudero (1991):

- La motivación para iniciar el trabajo.
- Clarificar el tema que va a tratarse y el enfoque que se va a dar a la situación en particular.
- Una visión estratégica sobre la metodología de colaboración, sus procedimientos y procesos, las ventajas y las limitaciones y, conocer otras experiencias.

- Crear el “Grupo Interno” de apoyo al trabajo.
- Acordar los espacios y tiempo de dedicación, asumiendo el compromiso de cumplimiento.
- Definir el papel de los asesores en el desarrollo del centro, si los hay.
- Abordar las resistencias y dudas que surjan en el grupo.

Ambos trabajos coinciden en señalar la conveniencia de analizar la situación de partida para proponer unas actuaciones adecuadas, la construcción colectiva de la cultura de centro y el clima de convivencia, promover la relación con las familias, incluir las actitudes y las estrategias del profesorado, así como las actitudes, los intereses y las necesidades del alumnado y, la construcción de un clima respetuoso y afectivo.

Como aspectos diferenciales, Torrego y Galán (2001) van un paso más allá con el papel que se da a las familias, promoviendo su participación en las decisiones relacionadas con la convivencia. Además, incluyen la introducción de modificaciones en el currículum para hacerlo más inclusivo y democrático, así como, la garantía de la seguridad en el centro. Martín et al. (2003) incluyen la evaluación de los programas de mejora de la convivencia, con la finalidad de analizar la eficacia y los cambios producidos, utilizando los resultados para proponer nuevas actuaciones.

Por otro lado, Tuvilla (2004) propone 5 áreas de intervención para la prevención y la transformación de conflictos, tomando como referencia el modelo ecológico:

- El sistema disciplinario. Corrige y controla comportamientos para evitar males mayores.
- Los aspectos curriculares. Incorporación de contenidos propios de la gestión de conflictos en las tutorías y en las unidades didácticas.
- Los aspectos metodológicos. Incorporar metodologías que promuevan la convivencia y la cohesión. Por ejemplo, la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La mejora de la cultura escolar. La introducción de innovaciones que incorporan la participación y la actitud democrática.
- La dimensión socio comunitaria. Desarrollar programas de entrenamiento en gestión de conflictos.

Revisados los trabajos que se presentan, se puede concluir que la promoción de la convivencia está relacionada con las interacciones que se dan entre los diferentes agentes del centro educativo (profesorado, alumnado, familias, como actores principales), las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la cultura de centro y la forma de gestionar los conflictos.

Una vez ha surgido el conflicto, existen diferentes formas o metodologías de gestión. Se citan las más comunes:

- La sanción, según el acto, su tipificación y la relación de acciones que se han definido en las Normas de Organización y Funcionamiento del Centro (NOFC)
- La intervención de la persona responsable de la gestión de conflictos que suele recaer en la Jefatura de Estudios o la Coordinación de la Comisión de Convivencia. Generalmente, esta persona analiza la situación junto con las personas implicadas e intentan llegar a soluciones para mejorar la situación o aclarar lo sucedido.
- La mediación. Se trata con detalle en el capítulo 3.
- Las prácticas restaurativas. Promueven la participación de las personas implicadas en una situación con la finalidad de gestionar el conflicto, reparar el daño y restablecer las relaciones, previniendo conflictos futuros. Hay un espectro que consta de 6 metodologías. Los círculos de diálogo son una de ellas. Están orientados a gestionar conflictos leves o moderados. Los participantes de los círculos de diálogo pueden ser muy variados en función de la situación: estudiantes de un grupo clase, familias y alumnado, profesorado, otros profesionales que intervienen con algunas de las partes, personas de la comunidad, etc.

Al principio del presente informe se plantean un conjunto de acciones preventivas, dirigidas a la mejora de la convivencia y el clima del centro y del aula. En este capítulo se presentan algunos modelos de análisis e intervención de los conflictos. Aunque, resulta necesario dedicar una especial atención a los conflictos más graves que, por sus características, requieren de intervenciones un tanto diferenciadas. En este sentido, al final del apartado, se ahonda en el *bullying*. Aunque, se debe aclarar, que también pueden ser útiles en la gestión y manejo de conflictos más leves.

La mediación puede ofrecerse a las partes implicadas en caso de conflicto, por conductas contrarias a las normas de convivencia, siempre y cuando no se haya utilizado violencia o intimidación (Departament d'Ensenyament, 2018). También puede ofrecer un espacio de reparación o de reconciliación, después de una intervención terapéutica en un caso de acoso, en caso de que se considere una metodología adecuada para la situación. Por lo tanto, en caso de *bullying*, la mediación no debería utilizarse.

La manera cómo frenar y parar el *bullying* es un tema de gran preocupación en el sistema educativo, para el alumnado, las familias, el profesorado y los profesionales del ámbito educativo. A continuación, se presentan algunos aspectos que se deben tener en cuenta en la intervención.

Un aspecto esencial es ser conscientes de que, en cualquier situación de acoso o de conflicto es aconsejable es llevar a cabo un proceso de reflexión con las partes implicadas y, que las éstas participen en la solución. Durante el proceso explican los motivos, la conducta llevada a cabo, las consecuencias para todas las personas implicadas, e indagan otras posibles vías para sobrellevar la situación en caso de que se repita. De este modo, se trabaja la reflexión, la empatía y la autoresponsabilización.

En la intervención en caso de *bullying* es aconsejable la combinación de intervenciones individuales y grupales. Si no se incluyen estas dos dimensiones, difícilmente se podrá cambiar la situación puesto que se trata de un fenómeno grupal. Además, se debe incorporar a la víctima, acompañándola a salir de la espiral de violencia (Departament d'Ensenyament, 2018).

Pero, para ello, se debe trabajar para concienciar e informar al claustro y a la comunidad educativa, respecto que el acoso discriminatorio está incluido en el artículo 510.2 del Código Penal como cualquier otro acto que lesione la dignidad y, para romper los mitos de la naturaleza del maltrato entre iguales que circulan con frecuencia en los claustros (Rigby, 1996; Sullivan, 2000).

- En nuestra escuela no hay maltrato
- Han de aprender a espabilarse
- El maltrato forma el carácter
- Es una broma, no tiene importancia, los chicos son chicos
- Se lo merece
- Mejor ocultarlo para que no dañe la imagen del centro
- El profesorado sabe enfrentar las situaciones de maltrato, es su trabajo
- Los agresores son chicos fuertes de familias desestructuradas que atacan a los empollones

Las acciones se deben incorporar intervenciones de protección y ayuda a la víctima o receptor/a, para proteger a la persona y frenar la agresión. Se alerta a personas que puedan intervenir a favor de ella, dando el apoyo necesario para que la persona esté segura (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

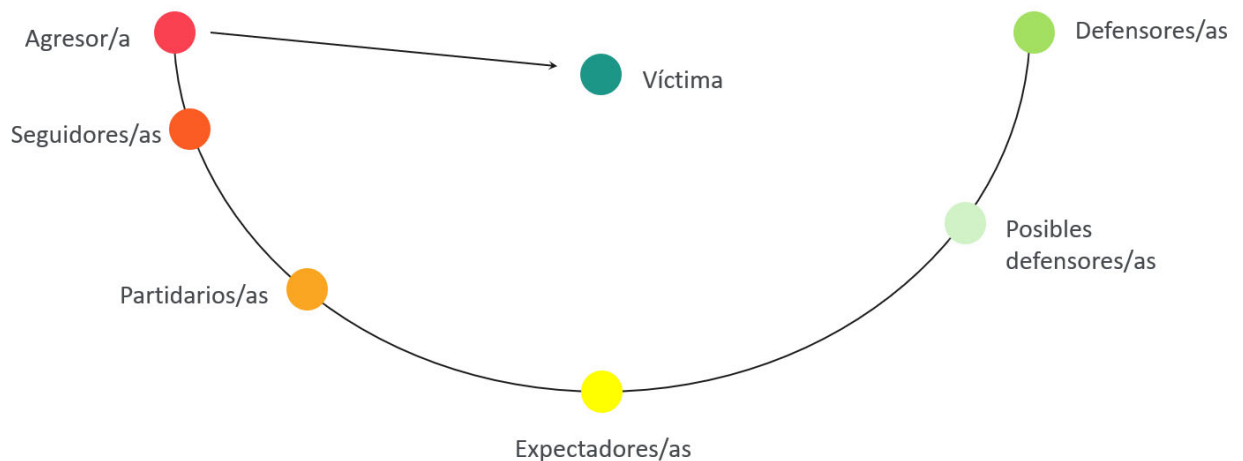
Una vez identificada una situación de acoso, se debe analizar la situación teniendo en cuenta que hay diferentes roles dentro del grupo. Será necesario trabajar con todo el grupo clase para eliminar este tipo de conductas (figura 2.1.). Olweus (2001) define los roles de la situación de acoso en lo que denomina el círculo del *bullying*. Los roles descritos en el círculo del *bullying* por Olweus (2001) son los siguientes:

- Agresor/a. Es la persona que empieza la conducta de acoso y lleva la iniciativa
- Seguidores. Forman parte activa del acoso, aunque no lo empiezan
- Partidarios. No toman parte activa del acoso, aunque lo apoyan abiertamente
- Espectadores. No intervienen, ni se posicionan
- Posibles defensores. Aunque creen que deberían ayudar a la víctima, no lo hacen
- Defensores. No les gusta el acoso y ayudan o intentan ayudar a la víctima

- Víctima. Persona que recibe el acoso

Propongo utilizar los términos “actores/as” y “receptores/as” en lugar de los términos “víctima” y “agresor”, por las connotaciones de los propios términos, que conllevan implícitas calificaciones a la conducta y a la persona. Estos términos los he escuchado en una formación de intervención en caso de *bullying* organizados por la Diputación de Barcelona y, en los escritos de Sullivan y Smith (1999, como se citó en Cerezo, 2006). Me inspiro en ellos porque me parecen términos muy acertados si se quieren cambiar los roles establecidos.

Figura 2.1. El círculo del bullying



Fuente: Olweus (2001)

Para evitar la aparición del *bullying* son útiles las medidas preventivas de mejora del clima. En la gestión de los casos de maltrato entre iguales pueden utilizarse las técnicas que facilitan el cambio hacia un enfoque educativo como, por ejemplo, el método Pikas, el método de no-inculpación, o el círculo de amigos (Martín et al., 2003). El Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya creó el programa #aquiproubullying en donde ofrece formación, estrategias y recursos a los centros educativos para diseñar un proyecto de prevención, detección e intervención contra el acoso escolar. Cabe destacar la importancia de que participe toda la comunidad escolar (Generalitat de Catalunya, s.f.).

Galtung (1998, como se citó en Torrego y Moreno, 2001) propone un enfoque de intervención a 3 niveles, en función de la manifestación de la violencia. Es un modelo útil para analizar los modelos de intervención en conflictos de convivencia que plantean los centros educativos.

- Reparación. Los conflictos educativos en los que haya violencia requieren algún tipo de reparación, para ofrecer una intervención educativa adecuada. Los daños pueden ser a las personas (individuales o colectivas), daños estructurales (requieren la democratización de las estructuras) y daños a la cultura (promover la cultura de la paz).

- Reconciliación. Se refiere a hacer un cierre que incorpore la curación de las heridas para evitar que se reabran los enfrentamientos en un futuro, cambiar la relación de las personas implicadas y, que las personas se sientan restablecidas. Esta visión debe ser *realista y madura* asumiendo la necesaria *interdependencia entre las personas*. Puede tener cabida la incorporación de terceras personas (a parte de la víctima y el agresor), como, por ejemplo, el consejo escolar o el equipo de mediación.
- Resolución. La superación de la violencia estructural por medio de la cooperación y la negociación, para superar la confrontación. Es necesario el uso de métodos dialógicos que se alejen de la violencia, para buscar soluciones.

En caso de violencia directa se llevan a cabo procesos de reconstrucción o reconciliación. El enfoque de reconciliación se utiliza para atender a las personas directamente implicadas en el conflicto. El conflicto estructural subyacente se aborda desde el enfoque de resolución.

Por último, los estilos de transformación de los conflictos deben estar constantemente en revisión, en base a 3 variables a analizar (Torrego y Moreno, 2001):

- Resolución: la medida en que el conflicto se resuelve, aunque sea de modo superficial.
- Duración: valorar si la solución es sólida y duradera, es decir, el tiempo en que la resolución permanece en el tiempo.
- Componente ético: el beneficio que aporta a los implicados favoreciendo su desarrollo personal. Se refiere al grado de justicia, equilibrio y armonía de la medida.

## **2.5. Las prácticas restaurativas: promoción de la convivencia y gestión de conflictos**

El trabajo que se presenta se centra en la mediación de conflictos. Se hace una especial mención a las prácticas restaurativas, por el impulso que está teniendo en los últimos años y, por las posibilidades que ofrecen para la prevención y la gestión de los conflictos. Además, es una metodología alineada con los principios de la mediación.

Las prácticas restaurativas se sitúan dentro del paradigma de la justicia restaurativa. La diferencia radica en que, la justicia restaurativa se ubica en un plano teórico, acometiendo un papel reactivo. En cambio, las prácticas restaurativas se sitúan en la praxis y, tienen un componente preventivo y reactivo (Organización Internacional para las Migraciones, 2018).

Las prácticas restaurativas promueven la colaboración, la responsabilización, la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones. Involucran en los procesos de resolución y de diálogo, a todas las personas implicadas y a la comunidad en general. El énfasis se sitúa en el

establecimiento de fuertes vínculos entre los miembros de la comunidad (Schmitz, 2018; Wachtel, 2013). Partiendo de la idea que, las personas pueden cambiar de forma positiva si se las tiene en cuenta, es decir, si se hacen las cosas con ellas, fomentando valores como (Departament d'Ensenyament, 2018: 68):

- La igualdad de todos los integrantes del grupo
- La oportunidad de escuchar y ser escuchado
- La seguridad y confianza en sentirse expuesto al grupo y protegido por el grupo
- La responsabilidad compartida de la gestión del conflicto
- La propiedad compartida de la gestión del conflicto
- La propiedad colectiva del resultado
- La restauración de la convivencia mediante el restablecimiento de las conexiones afectivas

Tal y como muestra la figura 2.2., las prácticas restaurativas incluyen diferentes intervenciones en función de la situación y de los agentes implicados.

Figura 2.2. Tipología de la Justicia restaurativa



Fuente: Wachtel (2013:4)

Este mismo autor, afirma que las prácticas restaurativas contribuyen a reducir la violencia y el acoso escolar (*bullying*), mejorando la conducta del alumnado, restaurando las relaciones,



reparando el daño, fortaleciendo la sociedad civil y proporcionando un liderazgo efectivo. Para explicarlo, es útil la figura 2.3. de la Ventana de la Responsabilidad Social que presenta los 4 enfoques de intervención delante de una situación, en función del control que se ejerce (alto o bajo) y el nivel de apoyo que se ofrece a las personas (alto o bajo).

Figura 2.3. La Ventana de la Responsabilidad Social



El modelo restaurativo defiende que las personas aprenden y son más felices cuando se realizan las cosas 'CON' ellas, en vez de 'POR' ellas, 'PARA' ellas o 'CONTRA' ellas (Wachtel, 2013).

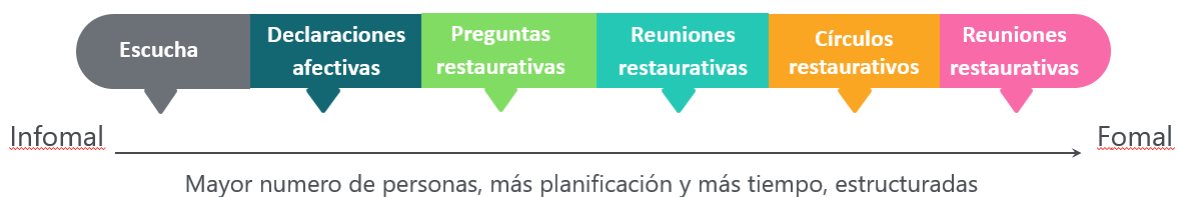
El enfoque restaurativo de Hopkins (2017) establece 5 principios en su modelo 5x5x5. En él, plantea 5 preguntas restaurativas basadas en los principios que guían la reflexión, el diálogo y la escucha, a la vez, que establece 5 fases para la intervención. Los 5 principios son (Hopkins, 2017):

1. Cada persona tiene su punto de vista de lo sucedido en cada situación. Se parte de la idea que, todos los puntos de vista son igual de valiosos. Por eso, todas las personas tienen la posibilidad de explicar y de ser escuchadas.
2. Los pensamientos influyen en los sentimientos. Y estos, influyen en los comportamientos de las personas.
3. Las acciones afectan a las personas que las rodean. Es útil pensar a quién pueden haber afectado las acciones.
4. Las personas pueden dar lo mejor de sí mismas, cuando tienen las necesidades cubiertas.
5. Las personas afectadas por una situación son las que mejor pueden darle respuesta.

Hay 6 tipologías de intervención en las prácticas restaurativas. Para escoger la más adecuada, se debe tener en cuenta la situación, el número de personas implicadas y el grado de formalidad o informalidad de la intervención. La figura 2.4. presenta el espectro de las prácticas restaurativas,

aunque, no se ahonda en cada una de ellas, puesto que se aleja del objetivo del presente estudio.

Figura 2.4. Continuo de las prácticas restaurativas



Fuente: Elaboración propia, a partir de Schmitz, 2018 y; Wachtel, 2013

Estas prácticas no solo son aplicables en caso de conflicto. Incluyen elementos proactivos, que promueven el desarrollo y la aplicación de metodologías activas y participativas, que potencian las habilidades socioemocionales, la cohesión de grupo, los espacios de participación del alumnado y las políticas de prevención del acoso escolar (Hopkins, 2017). Para que sean efectivas deben formar parte de la cultura del centro.

## 2.6. A modo de síntesis.

Para finalizar, se presentan las ideas principales del capítulo en forma de guiones, para facilitar la identificación de los aspectos principales:

- El clima de convivencia representa la personalidad del centro y repercute en los aprendizajes del alumnado y en las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.
- Hay diferentes proyectos y prácticas metodológicas que contribuyen a mejorar el clima y reducir los conflictos.
- Es importante compartir y consultar las buenas prácticas que se llevan a cabo en materia de convivencia.
- La normativa educativa incorpora la mejora de la convivencia y la gestión dialogada de conflictos y, obliga a tener definido el proyecto de convivencia del centro. El Departament d'Ensenyament promueve que se incorporen la mediación y las prácticas restaurativas en el proyecto de convivencia.
- El proyecto de convivencia del centro se debe definir de forma consensuada y compartida.

- El proyecto de convivencia debe estar incorporado y alineado con las normas de organización y funcionamiento y, con el proyecto educativo.
- En el análisis de la convivencia y la definición de las actuaciones se deben incorporar intervenciones a nivel de aula, a nivel de centro educativo y, de contexto (incorporando a las familias). Además, es importante incluir la concienciación de la comunidad educativa y la evaluación del proyecto.
- El proyecto de convivencia debe incluir la tipología de faltas, los procedimientos que se ponen en marcha y las personas que intervienen en cada caso, entre otros aspectos.
- La participación del alumnado en la definición de la normativa y en la gestión de los conflictos contribuye a mejorar la convivencia, el desarrollo de las habilidades y las competencias sociales y personales y, la reducción de los conflictos.
- Hay 5 actitudes de gestión de conflictos. Todas ellas son necesarias para convivir en sociedad. Aunque, unas son más adecuadas que otras en función del contexto, de la relación con las demás personas implicadas y de los objetivos que se persiguen.
- Hay 4 métodos alternativos de resolución de conflictos aplicables en los centros educativos: negociación, arbitraje, mediación y las reuniones restaurativas.
- La mediación es una herramienta de gestión de conflictos muy positiva, pero no es aplicable en caso de *bullying*.
- El *bullying* es un fenómeno presente en todo el mundo que preocupa a toda la comunidad educativa. Se presentan algunas orientaciones para su identificación y estrategias de intervención.
- Las actitudes de violencia no se deben permitir, por las consecuencias que pueden tener para la persona receptora (víctima) como para la actora (agresora).
- En caso de violencia se debe intervenir con todas las personas implicadas, pudiendo ser necesaria una intervención a diferentes niveles: grupal e individual.
- Hay diferentes formas de gestión de la convivencia: la punitiva, la educativa y la transformativa. Es importante incorporar la gestión emocional, la responsabilización, el análisis de las consecuencias y la búsqueda de soluciones consensuada para prevenir los conflictos futuros.
- Es mejor hacer una intervención CON la otra persona, que CONTRA, PARA o POR la otra persona, tal y como propone el modelo restaurativo, por el aprendizaje que implica y las emociones que genera.

## **CAPÍTULO 3. LA MEDIACIÓN Y LOS SERVICIOS DE MEDIACIÓN: UN MODELO DE GESTIÓN DE CONFLICTOS Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA**

El capítulo 3 se centra en la mediación como metodología de gestión dialogada y positiva de conflictos. Se realiza una aproximación conceptual a la mediación, aportando la visión de diferentes autores y autoras de referencia. Se presentan los objetivos de la mediación, los principios en los que se sustenta, las principales características de la mediación y los diferentes modelos o escuelas de intervención.

Una vez se da por concluida la presentación general, me centro en la mediación en el ámbito escolar, redefiniendo su conceptualización ubicándola en el contexto escolar y presentando sus características diferenciales respecto de la mediación en otros ámbitos.

A continuación, se establece la relación del concepto con la cultura del diálogo y de la paz, analizando la relación que tiene con el currículum escolar actual, que se basa en la adquisición de competencias. Se parte de la premisa que, la mediación escolar contribuye a desarrollar algunas de las competencias curriculares.

Se presentan los resultados de diferentes estudios y proyectos que se han llevado a cabo en el contexto escolar, con el fin de poner de manifiesto los beneficios que aporta y las críticas a la mediación escolar. Estos aspectos se utilizarán en el diseño de los instrumentos para indagar acerca de estos.

Por último, se profundiza en el proceso a seguir para implantar el proyecto de mediación en el centro. Se abordan aspectos como: los requisitos previos, las fases de implementación, los agentes participantes, los factores de éxito y, algunos aspectos necesarios o que facilitan la consolidación del SME.

De este apartado se obtiene las categorías definidas en el estudio.

### **3.1. La mediación: herramienta de gestión y prevención de conflictos**

El término mediación se utiliza en diferentes ámbitos, con acepciones diferentes. Esto puede provocar una confusión terminológica. Por ello, es necesario clarificar y establecer su conceptualización.

El Libro Blanco de la Mediación en Cataluña (Casanovas, Magre y Lauroba (Dir.), 2010) entiende que la mediación es una de las formas de resolución pacífica de conflictos (no la única), describiéndola como un proceso informal en que las partes se comprometen conjuntamente, a buscar una solución aceptable para todos los implicados con la asistencia de un tercero (que ha de ser imparcial y neutral), facilitador de la comunicación y el diálogo entre las partes, sin influir en la resolución de conflicto (Munné y McCragh, 2006).

También se define como una metodología de gestión de conflictos extrajudicial, que promueve la participación de las partes en la búsqueda de soluciones, que incluye las necesidades e intereses de todas las personas implicadas. Al ser una negociación cooperativa facilita la continuidad de la relación entre las partes (De Armas, 2003). Este autor entiende que la mediación pretende superar las visiones unilaterales del conflicto, por una visión comunitaria que todas las personas implicadas la conciban como propia. Dotando de *recursos comunicativos de calidad* a las personas, para que solucionen el conflicto.

Es recomendable consultar Di Rosa (2005), que presenta una revisión de la literatura, recuperando definiciones de diferentes autores/as. En estas, se observan algunas similitudes – como por ejemplo la neutralidad e imparcialidad del profesional o, la responsabilización de las partes en la solución – y, algunas diferencias del concepto de mediación para la gestión de conflictos. Se recuperan algunas de las definiciones citadas por Di Rosa (2015) para clarificar el significado.

Moore (1986) “la mediación es la intervención, en una disputa o una negociación, de un tercero aceptado, imparcial y neutral, que no posee un poder de decisión autorizado, destinado a ayudar a las partes en conflicto a conseguir voluntariamente un acuerdo propio aceptado mutuamente”.

Castelli (1996) proceso comunicativo “centrado a desarrollar dinámicamente una situación de conflicto, abriendo canales de comunicación que se habían bloqueado”.

Bonafé-Schmitt (1992) “La mediación es un proceso, casi siempre formal, a través del cual una tercera persona neutral busca, mediante la organización de encuentros entre las partes, consentir a las mismas el confrontar los propios puntos de vista, y encontrar con su ayuda una solución al conflicto que les opone”.

Folberg y Taylor (1984) “es un proceso que enfatiza la responsabilidad personal de los participantes en la toma de decisiones que regularán sus vidas. Es por esto un proceso de self-empowerment”.

Revisadas las definiciones, Di Rosa (2015) plantea 3 posibles acepciones de la mediación. En la primera acepción, entiende la mediación como un *intento de gestionar un conflicto individual y social*, es decir, como una manera de otorgar a la sociedad civil mayor poder sobre sus conflictos, actuando como prevención de cara al futuro. Un ejemplo es la mediación judicial, que pretende que los conflictos no se prolonguen, ni se enquisten. La segunda acepción, se centra en la mediación social como una forma de potenciar la participación de una ciudadanía democrática.

Pretende renovar las relaciones entre las Administraciones públicas y la sociedad, otorgando un papel más activo respecto a las acciones sociales y las decisiones locales a la ciudadanía. La tercera acepción está enfocada al aprendizaje social. El centro se sitúa en el conocimiento, la información y el cambio de visión en la relación con los demás y con las instituciones. En esta tercera visión encaja de lleno la mediación escolar como ámbito en que se promueve la socialización y la convivencia de los estudiantes.

En cualquier caso, la mediación contribuye a garantizar la igualdad y el respeto a la diversidad en una sociedad cohesionada, que no excluya a los individuos (Departament d'Educació, 2020). El mediador o mediadora ha de visibilizar la interdependencia, reformular las diferencias que se han puesto de manifiesto durante el conflicto, deshacer las incompatibilidades que las partes perciben y crear un camino conjunto hacia el acuerdo (Aréchaga, 2018).

A mi entender estas características hacen de la mediación una herramienta muy potente e inigualable por otros métodos alternativos de gestión de conflictos, en que, las personas implicadas pierden parte del poder de decisión. Históricamente estamos acostumbrados a utilizar métodos adversariales que dan el poder de decisión a terceras personas que no están implicadas. La mediación cambia esta fórmula. Pone el centro de atención en las personas, en su situación, sus emociones, sus prejuicios, sus necesidades y sus posibilidades. Desde esta perspectiva se pueden buscar soluciones aceptables para todas las personas implicadas, que reduzcan el malestar y faciliten las relaciones en un futuro, consiguiendo el denominado *win-win*.

Independientemente del ámbito, la práctica de la mediación se debe basar en los principios de confidencialidad, voluntariedad, buena fe, imparcialidad y neutralidad. Además, se caracteriza por el protagonismo de las personas implicadas, que participan de forma activa a lo largo de todo el proceso, tomando decisiones y responsabilizándose del proceso y de los resultados. El profesional de la mediación actúa guiando el proceso y haciendo reflexionar a las partes, pero no toma las decisiones. Por ello, tanto las características de las personas mediadoras como, las técnicas y los procedimientos deben estar en consonancia con estos principios, garantizándolos en todo momento.

Por mi experiencia profesional, la garantía de los principios de la mediación está directamente relacionado con el éxito del proceso y la satisfacción de las personas participantes. El trato igualitario a las partes, es decir, mostrar interés y respeto por las personas y la situación que están viviendo, generar confianza y mantener la confidencialidad, mostrar imparcialidad y neutralidad, transmitiendo que el proceso es de las personas y que ellas deciden que quieren hacer y cómo quieren relacionarse en el futuro, facilita el desarrollo del proceso.

Otras características de la mediación son: *la autocomposición*, es decir, las personas implicadas en el conflicto son las protagonistas del proceso y de los acuerdos; *la mirada al futuro*, la mediación pretende entender las múltiples causas que forman parte del conflicto, para buscar soluciones de cara a futuro y; el *ahorro de tiempo, dinero y energía* en comparación con los métodos adversariales (Brandoni, 2017).

Se identifican 3 grandes escuelas de mediación que ofrecen enfoques diferenciados en los objetivos, su planteamiento y las estrategias de intervención (Lacoba, 2018 ; Martín, 2015). Los 3 modelos, y otros que podemos encontrar en la literatura, son igual de válidos. Aunque es cierto que, en función del contexto y de los objetivos que se persiguen, puede resultar más adecuado utilizar uno u otro.

- **Modelo tradicional**, también denominado escuela de Harvard. Los creadores son Fisher, Ury y Patton. Se centra en la consecución de los acuerdos, no pretende modificar la relación entre las partes.

Se centra en la diferenciación entre persona y problema, situando el foco de intervención en los intereses y, estableciendo criterios objetivos para llegar a acuerdos (Munuera, 2007).

- **Modelo transformativo** de Bush y Folger. Se centra en la relación entre las partes, por medio del reconocimiento, potencia la relación y trabaja el empoderamiento de las partes, a través de la revalorización y el reconocimiento.

El modelo transformativo relaciona las funciones con *“ayudar a las partes a transformar (una interacción), potenciar, alentar (el deseo y la capacidad), resaltar (las oportunidades de cambio), orientar (hacia sí, al proceso de toma de decisiones...), abrir (el conflicto verbal), promover (un cambio interaccional), respaldar (a las partes), revertir (la espiral descendente), amplificar y hacer más audible (la conversación), ayudar a pensar”* (Madrid, 2016, pp 2).

- **Modelo circular narrativo** de Sara Cobb. Se centra en la comunicación e interacción entre las partes, creando una historia alternativa que incluya las versiones de todas las personas implicadas.

Reformula los roles de las personas implicadas, creando una historia alternativa que incluya las versiones de todos los implicados. La función de la mediación es crear el caos para flexibilizar las posiciones y crear un nuevo escenario con las partes (Munuera, 2007).

Personalmente, debido a los ámbitos profesionales en que he desarrollado las funciones de mediación y, por mis características personales, me siento más cómoda con la escuela transformativa y con la escuela circular-narrativa. Además, por sus características y sus objetivos, creo que son las más adecuadas a utilizar en el ámbito educativo, puesto que, ponen el foco de atención en la mejora de las relaciones y la empatía, en el caso de la mediación transformativa. Y, en la creación de un relato alternativo que incluye la versión de todas las personas implicadas, en el caso de la mediación circular-narrativa. Aunque, también veo los beneficios y utilidad del modelo de Harvard, en otros contextos.

Las funciones de la mediación están relacionadas con la gestión del conflicto y el establecimiento de puentes de comunicación entre las personas. Además, lleva implícita una parte de prevención al establecer como quieren comunicarse y relacionarse las partes en el futuro, mostrando una

---

manera diferente de gestionar los conflictos. De este modo, fomenta el desarrollo de habilidades que las partes pueden utilizar en otras situaciones.

La forma de intervención y las técnicas pueden variar en función del modelo de intervención de referencia. Algunas técnicas, como ejemplo, la escucha activa son utilizadas en todos los modelos. En el cuadro 3.1. se exponen las actitudes, las estrategias y las técnicas utilizadas en mediación, según Levesque (1998, como se citó en De Armas, 2003):

Cuadro 3.1. Actitudes, estrategias y técnicas de mediación

<b>Actitudes</b>	<b>Estrategias y técnicas</b>
1.ª función: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Receptividad</li> <li>• Empatía</li> <li>• Respeto</li> <li>• Calor humano</li> <li>• Objetividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Reflejar</li> <li>• Recogida de información</li> <li>• Aportación de información</li> <li>• Utilización de un lenguaje neutro</li> <li>• Decidir el ritmo de la entrevista</li> <li>• Utilización del humor</li> </ul>
2.ª función: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Aceptación y soporte emocional</li> <li>• Autenticidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parafrasear y resumir</li> <li>• Individualizar y reformular</li> <li>• Universalizar y confrontar</li> <li>• Reencuadrar e interpretar</li> </ul>
3.ª función: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Realismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previsión de dificultades</li> <li>• Acento sobre las similitudes</li> <li>• Favorecer la toma de decisiones</li> </ul>

Fuente: Levesque (1998, en De Armas, 2003)

El cuadro de De Armas puede servir como guía u orientación de base, aunque, yo hubiera relacionado las técnicas con los objetivos de la intervención, es decir, identificando lo que se pretende conseguir con cada una de ellas. Además, encuentro a faltar algunas técnicas específicas muy utilizadas, que facilitan el desbloqueo y la confianza en uno mismo cómo, por ejemplo, la reformulación, la técnica del espejo, la legitimación o el empoderamiento.

### **3.2. La mediación en el ámbito educativo**

El aumento de la violencia es una de las preocupaciones de la comunidad educativa, que busca posibles soluciones, orientándose hacia la implementación de proyectos de convivencia y de



mediación escolar como medidas de prevención y de gestión de conflictos que inciden en la mejora del clima y de la convivencia escolar. Este hecho alarmante también ha captado la atención de investigadores, con la consecuente realización de estudios y la publicación de informes sobre violencia escolar.

De forma paralela, la mediación se ha ido extendiendo a diferentes ámbitos y contextos y, la escuela no ha sido una excepción. En España, empezó a implementarse en el ámbito educativo hace más de 20 años, como una metodología que contribuye a mejorar la convivencia y la gestión positiva de los conflictos. Estos aspectos están presentes en los programas escolares, e incluidos en la Ley de Educación de Cataluña actual (2009), y en el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, que estipula que, los centros educativos deben crear un plan de convivencia, que incluya la gestión pacífica de conflictos y los derechos y los deberes del alumnado y del centro en materia de convivencia.

Los primeros programas de Mediación Escolar surgieron en Estados Unidos a finales de los años 60, llegando a España en 1993 en Gernika (País Vasco) por el Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz (pionero en mediación en España). El objetivo inicial era llevar la mediación del ámbito comunitario al ámbito escolar. La segunda comunidad autónoma en implementar la mediación en los centros escolares fue Cataluña, en el año 1996. En este caso, se tomó como referencia el programa de mediación y reparación de la víctima del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña, que se inició en 1990. Este programa tuvo mucho reconocimiento y crecimiento oficial por su eficacia.

La mediación escolar ha tenido una buena acogida, al tratarse de una manera pacífica de gestionar los conflictos, que también actúa como medida preventiva de futuros conflictos. Esto es debido a la responsabilización que adquieren las partes, además del aprendizaje que supone aprender nuevas formas para llegar a acuerdos por sí mismos. En este sentido, el Departamento de la Presidencia de la Generalitat de Cataluña en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, define la mediación como “un procedimiento para la prevención y la resolución de los conflictos que se puedan producir en el marco educativo, por medio del cual se da soporte a las partes en conflicto para que lleguen por sí mismas a un acuerdo satisfactorio”.

El Departament d'Ensenyament (2018) define la mediación como una *estrategia de gestión positiva de conflictos que intenta trabajar con el otro y no contra el otro*, matizando que *el punto de partida ha de ser el reconocimiento mutuo, la confidencialidad y la voluntad de acuerdo* (pp 1). También señala que es un proceso voluntario en el que interviene una tercera persona imparcial, que facilita la comunicación entre las partes, ayudándoles a llegar a acuerdos consensuados y cooperativos, por ellas mismas (Departament d'Ensenyament, 2018). De esta forma, las partes pueden vivir y convivir de forma pacífica.

Precisamente por sus características diferenciales es un proceso que cuida las relaciones y los objetivos de todas las partes, que en palabras de Munné y Mac-Cragh (2006):

“La mediación abre los ojos a una realidad compleja; a entender que las cosas no son nítidas ni iguales para todos; a pensar que se pueden cambiar las propias percepciones sin dejar de ser uno mismo, y cambiar las expectativas iniciales e individuales por

expectativas conjuntas; a ver que para comprender a los demás se necesita la autocomprensión y el autoconocimiento; a saber que el conflicto es propio de todo el mundo y que, por tanto, tiene aspectos positivos y negativos; a creer que las cosas pueden mejorar con la colaboración mutua, y en confiar en que esta colaboración tenga un potencial para el cambio social” (p. 83).

El rol del o la mediador/a es ayudar a las partes a salir de sus posiciones iniciales rígidas que no les permiten comunicarse entre ellas, para pasar a dialogar centrándose en sus intereses reales. Se trata de buscar la fórmula *win-win* creando nuevas situaciones que incluyan los intereses propios y los del otro. Torrego y Galán (2008) señalan que este planteamiento educativo en que ‘víctima’ y ‘agresor’ han de conciliarse resulta más efectivo y disuasivo de las conductas disruptivas que el castigo tradicional, debido a la carga mental y emocional que supone. Además, los programas de mediación fomentan actitudes pro-víctima en los centros educativos, mejoran el clima escolar y evitan el aumento de los roles negativos (Villanueva, Usó y Adrián, 2013).

El Servicio de mediación escolar se crea bajo cuatro supuestos (Cohen, 2005):

1. Los conflictos forman parte de la vida y puede ser una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.
2. Desarrollar habilidades en gestión de conflictos es tan "educativo" e importante como aprender las materias curriculares.
3. La resolución de los conflictos entre iguales puede ser igual o más efectivo que la resolución con la intervención de un adulto.
4. La resolución de los conflictos de forma colaborativa entre el estudiantado es más efectiva como método de prevención de futuros conflictos, que el castigo.

Estos supuestos deben estar muy presentes al iniciar el proceso de implantación del SME en el centro educativo. En especial, en la fase de concienciación para que toda la comunidad educativa se impregne de su esencia, facilitando el cambio de mirada hacia los conflictos y su intervención.

Los objetivos del programa de mediación en el centro educativo según Torrego (2001) son:

- La prevención de los conflictos y de la violencia entre la comunidad educativa
- Favorecer un clima positivo tanto en el aula, como en el centro
- Aprender estrategias de resolución pacífica de conflictos
- Fomentar el desarrollo de habilidades de comunicación, reflexión, autorregulación, respeto, autocontrol y cooperación.

Estos objetivos llevan implícita la promoción del sentimiento de comunidad, la responsabilidad y el compromiso personal y colectivo.

Las funciones del programa de mediación según Fernández y Galán (2010) son:

- Reforzar las capacidades personales y la imagen social del alumnado mediador
- Dotar de herramientas y habilidades al estudiantado que participa en una mediación
- Mayor implicación e identificación con el centro educativo y la creación de redes de colaboración
- La reducción de conflictos graves, al intervenir antes de la escalada del conflicto

Esta metodología rompe la asimetría de poder en la gestión de conflictos en la escuela, otorgando igualdad a las partes, para que solucionen el conflicto por sí mismas (Fernández, 2006, como se citó en Caurin, 2012). Además, contribuye a garantizar la igualdad y el respeto a la diversidad en una sociedad cohesionada, que no excluya a los individuos (Departament d'Educació, 2020).

Los centros educativos promueven la Cultura de Paz, entendiendo que "consiste en valores, actitudes y conductas que plasman y suscitan interacciones, intercambios sociales basados en los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación "(p.1) de la Resolución A/52/13 de las Naciones Unidas (1998). Concretando en la resolución A/53/243 (1999) que se debe promover la cultura de paz a nivel local, nacional e internacional a través de la Educación.

La cultura de mediación promueve que las personas implicadas en una situación sean también parte de la solución (Departament d'Educació, 2020). Mas y Torrego (2014) la definen como un fenómeno que plantea un sistema de valores basado en una concepción positiva del conflicto, que facilita el desarrollo de las personas y los grupos. Esta concepción positiva de las personas promueve actitudes de confianza y de aceptación de los demás. Y establece que, la calidad de la comunicación es un factor de prevención y resolución de los conflictos.

De los párrafos anteriores, me gustaría destacar que, al hablar de mediación no se hace referencia a una materia optativa que se imparte en los centros o, a un servicio que puede utilizarse de forma puntual. Se trata de instaurar la cultura del diálogo y de la paz, creer en la fuerza de la comunicación asertiva para promover los valores que guían nuestra sociedad, que están presentes en los proyectos educativos de los centros. Para ello, es necesario el trabajo y la implicación de los diferentes agentes, para cambiar la cultura del centro, las formas de actuar, y el establecimiento de los nuevos protocolos, que requieren un tiempo. Por eso, los resultados deben medirse a medio y largo plazo.

Los aspectos positivos que aporta la mediación se traducen en los valores que promueve este planteamiento educativo: la cooperación, el diálogo, el respeto y la sensibilidad hacia los demás. Todo esto, contribuye a crear un clima de relaciones interpersonales más satisfactorio (Torrego

y Galán, 2008). La práctica de la mediación y la formación en mediación conllevan implícitamente el aprendizaje y la práctica de valores que facilitan la adquisición de las competencias curriculares transversales.

Se revisa la literatura para conocer algunas experiencias y estudios al respecto. Se observa que la mediación escolar actúa con éxito en la prevención de conflictos a largo plazo, entendiendo que contribuye a la promoción de una cultura de convivencia, que incluye maestros y alumnado, transmitida como contenido curricular y, que forma parte de la práctica diaria de la gestión de la convivencia. En el curso 2008/09 se realizaron 2.140 mediaciones en 176 centros educativos de Cataluña, con una media de 12,7 mediaciones (Casanovas et al., 2010: 1089).

A partir de este momento, no se han encontrado datos estadísticos en relación con el número de centros o, el número de mediaciones anuales realizadas. Este estudio aporta, entre otras cosas, el número aproximado de centros y de mediaciones anuales que se dan en la actualidad. Sí que se han encontrado estudios y casos prácticos de mediación escolar.

Caballero (2010) destaca las habilidades personales, académicas y laborales que aprende el alumnado mediador cómo, por ejemplo, la escucha al otro, las técnicas de negociación o la confianza, diferenciando las habilidades a trabajar según el ciclo educativo. En el caso de la educación secundaria el foco generalmente se sitúa en las habilidades sociales para potenciar una cultura de convivencia y de paz en los centros educativos a través de la mediación.

La cultura de mediación se basa en unos principios y valores que deben impregnar todas las relaciones del centro educativo. Según Boqué (2004) se parte de la idea de que el proceso de mediación se inscribe en el cultivo de una cultura del diálogo y de paz que se forja desde la infancia y lo cotidiano, teniendo en cuenta que, como comenta Parcelo (2009), "la escuela en paz se basa en establecer un tipo de relaciones diferente entre los miembros de la comunidad educativa y en una nueva forma de plantear las relaciones de enseñanza-aprendizaje".

Al hablar de cultura de paz se hace referencia a una cultura basada en el diálogo, en donde los conflictos se gestionan de forma constructiva. Es decir, no se pretende que los conflictos desaparezcan (inherentes a las relaciones humanas) sino que, se hace referencia a la concepción del conflicto y la respuesta que se adopta ante estos.

El centro educativo tiene la finalidad de formar en valores de convivencia democrática a los jóvenes y niños, mediante la construcción de una identidad propia respetuosa con los demás. Por esto, es un lugar idóneo para transmitir la cultura de mediación, el diálogo y la paz. Además, debe definir el proyecto educativo del centro, estableciendo los valores cívicos en que se basa (Direcció General de Orientació Educativa i Solidaritat, 2004). Todos los proyectos que se lleven a cabo en el centro deben respetar e ir en la línea de estos valores. Teniendo presente que el derecho a la paz es uno de los fundamentos básicos del derecho a la educación y, que ésta, es a la vez el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La legislación educativa en los últimos años incluye la preocupación e interés por la instauración de la cultura de paz, del diálogo y de la convivencia democrática desde los centros educativos. La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la educación y la cultura de la paz, al hablar

---

de cultura de paz incluye los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias que acaban confirmando la paz. En el artículo 2 se especifican algunas medidas para promover la cultura de paz y la mediación en los centros educativos:

- *Artículo 2.1.* Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores de una cultura de paz y, la creación de asignaturas especializadas en la educación para la paz y los valores democráticos.
- *Artículo 2.2.* Impulsar la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado (desde la óptica de la paz).
- *Artículo 2.3.* Promover la inclusión como contenido curricular de los programas e iniciativas de educación para la paz a nivel local y nacional.
- *Artículo 2.7.* Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de los conflictos, la negociación y la mediación.

La información presentada hasta este momento señala que, la instauración de la mediación en los centros educativos contribuye, no sólo a difundir la cultura de mediación en los institutos de educación secundaria (en dónde incide directamente en la disminución de los conflictos y la cultura de convivencia del centro), sino que, también contribuye a desarrollar los objetivos curriculares y las competencias transversales (Munné y Mac-Cragh, 2006). Es el momento de plantear cuáles son los objetivos que persigue la mediación educativa, que según Martin (2015) son:

- La prevención de los conflictos y agresiones.
- Enseñar las estrategias y las habilidades necesarias para ser mediador.
- Fomentar un clima socioafectivo entre las personas.
- Conseguir un aprendizaje integral a nivel de los estudiantes, de clase, de convivencia en el centro educativo y con las familias.
- Favorecer la convivencia en el centro escolar
- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Ser una alternativa al proceso disciplinario.
- Incentivar la reflexión de los conflictos.
- Desarrollar la capacidad de toma de decisiones de los implicados en el conflicto.
- Restaurar las relaciones, mejorando la autoestima y la responsabilidad en situación de conflicto.

Cada centro educativo tiene una cultura propia que la define, influenciada a nivel macro (nivel legislativo y político) y a nivel meso y micro, por el contexto inmediato del centro y las personas que forman parte de él.

Los 10 principios de la cultura de mediación se basan en una nueva concepción y forma de gestionar los conflictos, que incitan al docente a la reflexión y al debate. Munne y McCragh (2006) presentan los 10 principios de la cultura de la mediación:

*Principio 1: “La humildad de admitir que muchas veces se necesita ayuda externa para poder solucionar las propias dificultades”.*

*Principio 2: “La responsabilización de los propios actos y de sus consecuencias”.*

*Principio 3: “El respeto por uno mismo. La búsqueda de los propios deseos, necesidades y valores”.*

*Principio 4: “El respeto por los demás. La comprensión de los deseos, necesidades y valores del otro”.*

*Principio 5: “La necesidad de privacidad en los momentos difíciles”.*

*Principio 6: “El reconocimiento de los momentos de crisis y de los conflictos como algo inherente a la persona”.*

*Principio 7: “La comprensión del sufrimiento que producen los conflictos”.*

*Principio 8: “La creencia en las propias posibilidades y en las del otro”.*

*Principio 9: “La potenciación de la creatividad sobre una base de realidad”.*

*Principio 10: “La capacidad para aprender de los momentos críticos. La apuesta por un avance que no siempre puede ser a través de un camino llano”.*

Estos principios se podrían considerar como un paso previo a la instauración del SME en el centro. Es importante que prevalezca esta visión compartida para que tenga sentido la mediación. Por ejemplo, pongamos el caso de un centro en el que se considera el alumnado ha de ser suficientemente maduro como para gestionar solos sus conflictos. Bajo esta percepción, nadie pediría apoyo o ayuda para solucionar las situaciones. O, un centro en el que los chismes corren imparables por los pasillos. El alumnado no utilizaría el SME si creyera que al día siguiente todo el centro conocerá lo que se habló en la sesión. O, un centro que no escucha, que no respeta al alumnado. Si una persona no se siente respetada, es difícil que respete a los demás.

Son algunos de los ejemplos que, a mi entender, pueden ayudar a ver la importancia de garantizar que se den estos principios en el centro, como paso previo a la instauración de la mediación. Se trata de dar pasos firmes, no de correr demasiado.

La visión que se presenta en este trabajo implica un cambio cultural, que requiere de la superación del nivel rígido y jerárquico de la institución tradicional, inclinándose hacia una cultura de la colaboración y la participación. Una institución en la que se potencia la formación

---

en valores de convivencia y resolución pacífica de conflictos. Un centro que disponga de un plan de convivencia abierto y flexible (en cuanto a la participación de los diferentes agentes), y un servicio de mediación escolar que trabajen en paralelo para generar un clima de confianza y del diálogo.

El proyecto de convivencia del centro es el documento institucional que marca las líneas básicas de actuación para promover la gestión positiva de los conflictos entre la comunidad educativa. Tiene la finalidad de promover una buena convivencia a nivel de aula, de centro y con el entorno más cercano. La inclusión de la mediación en el plan de acción tutorial es otra manera de promover el servicio de mediación escolar y el desarrollo de las competencias social y ciudadana (Rabazo y Castillo, 2013). También debe incluirse la mediación en las normas de organización y funcionamiento del centro, como estrategia de gestión de conflictos (Departament d'Educació, 2020). Paralelamente y siguiendo las líneas establecidas en el plan de convivencia, el centro puede definir el plan o servicio de mediación escolar. La Generalitat de Catalunya (2013) define las líneas de actuación de la mediación en los centros educativos, clasificadas en 3 tipologías de acciones: propuestas de actuación en el aula, propuestas de actuación en el centro y propuestas de actuación en el entorno. Todas estas propuestas deben integrarse en los estamentos institucionales comentados.

Este cambio en las estructuras organizativas de la gestión de los conflictos aporta los siguientes beneficios (Caurin, 2012; De Armas, 2003; Martín, 2015 y; Uranga, 1998):

- Mejora del clima y contribuye a crear un ambiente más relajado y productivo.
- Desarrolla la capacidad de gestión de conflictos de forma pacífica y las habilidades sociales.
- Favorece el desarrollo de la capacidad de diálogo y la mejora de las habilidades comunicativas, en especial, de la escucha activa.
- Tendencia a la disminución del número de conflictos, conductas violentas y disruptivas, por lo tanto, también se reduce el tiempo que se dedica a resolverlos.
- Se reduce el número de sanciones, expulsiones y expedientes disciplinarios.
- Gestión de las disputas más rápida y con menor coste.
- Menor intervención de los adultos en las disputas y, una mayor intervención del alumnado mediador o, del estudiantado enfrentado.
- Favorece el desarrollo de actitudes de interés, preocupación y respeto por los demás.
- Potencia el desarrollo de las actitudes cooperativas en la gestión de los conflictos, al buscar conjuntamente, soluciones satisfactorias.
- Facilita la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas, colectivas y negociadas.
- Contribuye al desarrollo de la autorresponsabilidad y la autonomía del alumnado
- Favorece la búsqueda de alternativas a las sanciones reglamentarias.

- Facilita el reconocimiento y la valoración de los intereses, las necesidades, los sentimientos, los propios valores y, los valores de los demás (habilidades sociales).
- Incremento del tiempo dedicado a la docencia.
- Favorece la comunicación, la convivencia, la implicación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.
- Contribuye al aumento de la responsabilidad del alumnado (implicación en el funcionamiento del centro).
- Potencia las habilidades prácticas para conducir la clase.

Todos estos planteamientos, están alineados con la cultura de la paz y la gestión dialogada, participativa y democrática de los conflictos. Funcionan como una locomotora para las iniciativas de mejora de la convivencia en el centro educativo (De Prada y López, 2008).

Son múltiples los estudios que abalan el impacto positivo de la mediación en el ámbito escolar. Silva y Torrego (2016) realizan un recopilatorio de la literatura en este sentido (Bell, Coleman, Anderson, Whelan y Wilder, 2000; Johnson, Johnson, Dudley, Ward y Magnuson, 1995; Sullen, Serin y Serin, 2011; Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul, 2009).

En referencia a los beneficios de la mediación, Ibarrola e Iriarte (2013) concluyen que la mediación potencia la autoconciencia emocional, mejora el análisis del conflicto y la mejora de la labor docente del profesorado mediador. Entre los datos recabados, el 51,5% del alumnado mediador participante en el estudio percibió mejoras a nivel personal, relacionadas con aprendizajes cognitivos y morales. Destacan los ítems relacionados con la empatía, las emociones y la disociación entre lo que sienten, lo que piensan y la valoración que hacen. Según los autores otros estudios anteriores (Akgun et al., 2007; Bell y Song, 2005; Lane-Garon, Ybarra-Merlo, Zajac y Viera, 2007) han demostrado que el alumnado mediador transfiere los conocimientos, actitudes y habilidades a otros entornos fuera de la mesa de mediación.

Lizeth (2012) en su tesis demuestra a transferencia de los conocimientos adquiridos por el alumnado mediador a otros entornos. Concluye que el 64% del alumnado mediador utiliza las actitudes de escucha y comprensión del otro cuando tienen un conflicto, basando sus respuestas en la empatía. Al preguntar al profesorado sobre los beneficios de la mediación para el alumnado, las dos respuestas más representativas son: la adquisición de habilidades sociales y que el alumnado se siente escuchado y participa activamente en la gestión de sus conflictos.

Silva y Torrego (2017) concluyen que el alumnado mediador desarrolla más habilidades sociales, personales y de resolución de conflictos que el resto de estudiantado. Además, obtienen un elevado grado de satisfacción con el programa de mediación, tanto entre el profesorado, como con el alumnado. Señalan que contribuye a forjar una relación diferente entre profesorado y alumnado.



Pulido et al. (2014) concluye que el profesorado que participa en su estudio la percibe como una herramienta eficaz de gestión de los conflictos que actúa como prevención y como gestión de la situación evitando la escalada i la cronificación, a parte de la satisfacción del profesorado por los conocimientos adquiridos. Raga et al. (2016) afirman que el alumnado no mediador cree que la mediación escolar es de utilidad para solucionar conflictos y evitar que acaben en situaciones graves y violentas.

García, Chiva, Moral y Ramos (2016) centran su estudio en el alumnado mediador. Gran parte de los y las participantes en su estudio valora muy positivamente la mediación y lo recomendaría a sus compañeras y compañeros. Destacan su contribución a la prevención de situaciones graves y en la resolución de conflictos. También detectan la escasa formación en mediación del profesorado y concluyen que la mediación es una oportunidad para el alumnado mediador. El 65% de los participantes en el estudio señalan como ventaja la reducción de las sanciones. Tan solo el 17% de los y las participantes en el estudio han utilizado la mediación (como parte). Las tipologías de conflictos mediados son: insultos, rumores y amenazas. La mayoría de los y las mediadoras encuestadas han participado tan solo en 1 o 2 mediaciones.

Por último, se recoge la revisión de la literatura realizada por Boqué (2004) que plasma los resultados de diferentes estudios, haciendo énfasis en los aspectos positivos y en las críticas a la mediación escolar. Útiles como orientación para los centros porque puede contribuir a que el proceso de implantación sea más eficaz y de mayor calidad:

- Los programas de mediación escolar aumentan las competencias sociales del alumnado (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Dieckmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999) y repercuten directamente en la disminución de la intervención de los adultos en la resolución de los conflictos cotidianos, mejorando las relaciones interpersonales alumnado-profesorado (Bersgaard, 1997; Cunningham *et al.*, 1998; Jones y Bodtker, 1999; Schmith, 1993, 1996). Además, cambia la percepción y la gestión de los conflictos que se traduce en la disminución de los expedientes disciplinarios y las conductas disruptivas (Schmith, 1995; Thompson, 1996).
- Algunas investigaciones relacionan la mediación con la transformación del sistema educativo, la mayor implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, la comprensión y aceptación de la diversidad y el impulso a la participación ciudadana (Hartman y Chesley, 1997; Hill, 1996; Johnson *et al.*, 1997).
- Las principales críticas del Servicio de Mediación en las escuelas: ausencia de supervisión en la actuación del alumnado mediador (Hessler, Hollis y Crow, 1998), se cuestiona si los niños y las niñas tienen suficiente madurez para hacerse cargo del proceso (Long *et al.*, 1998) y, se detectan posibles problemas en las relaciones con los compañeros (Humphries, 1999). Algunos autores consideran imperativo que la cultura del centro sea congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmita, 2000; Johnson y Johnson, 1999).

Revisados algunos de los estudios que se han llevado a cabo, se puede afirmar que la mediación toma un sentido especial en los centros educativos. Proporcionando mayor protagonismo al alumnado en la mejora de la convivencia, a la vez que, potencia el desarrollo de las competencias necesarias para convivir en sociedad, incluidas en el currículum educativo.

### 3.3. El currículum por competencias y las habilidades mediadoras

Al hablar de la educación en los centros educativos, es indispensable hacer referencia a las competencias básicas que conforman y guían el currículum escolar. Se presenta una breve revisión de la definición de competencia en la enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la mediación.

En la legislación educativa actual se define el currículum como un conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Las competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se combinan e integran para dar respuesta a una situación concreta, en un contexto concreto. Por lo tanto, las competencias solo son definibles en la acción y se requiere que la persona tenga adquiridos el saber hacer y el saber estar (Tejada y Navío, 2007).

Las competencias curriculares transversales de la educación secundaria obligatoria se dividen en cuatro ámbitos que conforman a su vez, las 8 competencias básicas, tal y como se muestra en la figura 3.1.

Figura 3.1. Competencias y áreas curriculares

<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
	Competencia artística y cultural
<b>COMPETENCIA METODOLÓGICA</b>	Tratamiento de la información y competencia digital
	Competencia matemática
	Competencia de aprender a aprender
<b>COMPETENCIAS PERSONALES</b>	Competencia de autonomía e iniciativa personal
<b>DIFUSIÓN</b>	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Competencia social y ciudadana

Fuente: Elaboración propia, 2021, a partir del Departament d'Educació (2009)

No se entra en detalle en las explicaciones de cada una de las competencias, porque se aleja de mi objeto de estudio. Pero, al analizar detenidamente el currículum por competencias y los objetivos de la mediación escolar se observa cierta relación entre ambos. Silva y Torrego (2016) afirman que en los centros se está enseñando al alumnado las habilidades y las estrategias para abordar los conflictos. Munné y Mac-Cragh (2006) sostienen que la mediación contribuye al desarrollo de las competencias transversales, Rabazo y Castillo (2013) identifican las competencias social y ciudadana por la metodología que utiliza para el fomento de la convivencia pacífica.

Las competencias del ámbito personal y social son transversales, afectan y están vinculadas a todas las materias curriculares, incluida la tutoría (Departament d'Ensenyament, 2018). La mediación cumple una función de construcción y de reparación del vínculo social, entre las personas implicadas en el conflicto. Su potencialidad para la reconstrucción de las interacciones surge del fomento del reconocimiento entre las personas y la legitimidad de sus intereses y necesidades (Puntes, 2003, como se citó en Di Rosa, 2015).

La competencia social y ciudadana, según el Xtec es la capacidad de comprender la realidad en la que se vive, ejerciendo una ciudadanía activa y democrática. Consiste en aprender a enfrentarse a la convivencia y los posibles conflictos, basándose en los valores éticos y las prácticas democráticas, ateniendo a la diversidad, siendo responsable con los derechos y las obligaciones.

La competencia de autonomía e iniciativa personal, según el Xtec, se refiere a los valores y las actitudes personales relacionados con el autoconocimiento, la autoestima, la responsabilidad, la perseverancia, el control emocional, la capacidad de elección y decisión y, de imaginar proyectos, entre otros. En mi opinión, estas dos competencias se desarrollan en los programas de mediación puesto que, los y las mediadoras toman decisiones y guían el camino a seguir (estrategias, técnicas y preguntas) para la gestión de los conflictos. Además del control emocional propio y de la gestión de las emociones de las partes. Por esto, creo que se debería incluir la competencia de autonomía e iniciativa personal.

La Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (s.f.) defiende que *aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo*, porque contribuye a mejorar el clima de convivencia del centro que, a su vez, facilita la construcción del proyecto personal de cada estudiante, además de mejorar y potenciar los aprendizajes académicos.

Se recuperan las claves para entender las aportaciones del aprendizaje por competencias descritas por el Departament d'Educació (2007) de la Generalidad de Cataluña: la integración de conocimientos, la funcionalidad de los aprendizajes y la autonomía personal del alumnado, que les permite tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje. En este sentido, comprobar si el alumnado mediador ha ido integrando los conocimientos y procedimientos trabajados, ya sea en las actividades formativas o en las actuaciones de mejora de la convivencia que lleva a cabo el equipo de mediación del centro.

Pero, no me gustaría quedarme con esta visión, que puede resultar un poco reduccionista. Al realizar un análisis global de la situación, veo que estos conocimientos son útiles para contribuir

a mejorar el clima del centro, pero también son transferibles a las situaciones vividas fuera del centro, puesto que aprenden una manera diferente de comunicarse y relacionarse con los demás. Además, creo que también debe incluirse el aprendizaje directo o indirecto del resto de estudiantado que, aunque no forma parte del equipo de mediación, observa y descubre nuevas maneras de solucionar los conflictos.

Son numerosos los estudios que señalan la importancia del aprendizaje de gestión de conflictos y la mejora del clima para el desarrollo de las competencias. A lo largo del informe se presentan algunos datos más en esta línea.

En resumen, la mediación contribuye a desarrollar algunas de las competencias curriculares por su practicidad y la aplicabilidad de las técnicas en la mejora de la relación con los demás, la toma de decisiones y la contribución en la mejora del clima del centro.

### **3.4. El proceso de implantación de un servicio de mediación en el centro educativo**

El Servicio de Mediación Escolar (SME) es la operativización de los procesos de mediación en los centros educativos. Está liderado por el profesorado del centro que, de forma voluntaria, se forma en mediación, coordina el servicio e imparte la formación en mediación dirigida al alumnado del centro. Para tener éxito, requiere de la participación e implicación de los diferentes agentes educativos que, participan de forma voluntaria (Departament d'Ensenyament, 2012).

Con la intención de ofrecer una visión global que facilite el seguimiento del apartado, se presenta un esquema de los aspectos necesarios para la implementación efectiva del SME en los centros educativos (Boqué, 2004 y; Torrego y Galán, 2008). Una fase inicial de sensibilización de la comunidad educativa y de difusión, incidiendo en las ventajas y las oportunidades que ofrece el programa de mediación escolar. A continuación, se forma a las personas implicadas en el programa: profesorado, alumnado, orientadores, miembros del equipo directivo, familiares y personal de administración y servicios. La planificación del proceso de implementación, incluyendo la organización general y de funcionamiento, definiendo los recursos humanos (coordinación, miembros del equipo), infraestructura, horarios, protocolos y documentación que se utilizará. Es necesario definir las funciones, el tiempo disponible y las personas que asumen la coordinación de mediación. Se debe establecer la relación de la mediación con la cultura del centro y las prácticas que se llevan a cabo (documentos de centro, reglamento de régimen interno, plan de acción tutorial).

En estas fases encuentro a faltar la evaluación del proyecto. Esencial para analizar su efectividad y eficacia, pudiendo valorar su idoneidad y las posibles mejoras a introducir. Aunque, en este

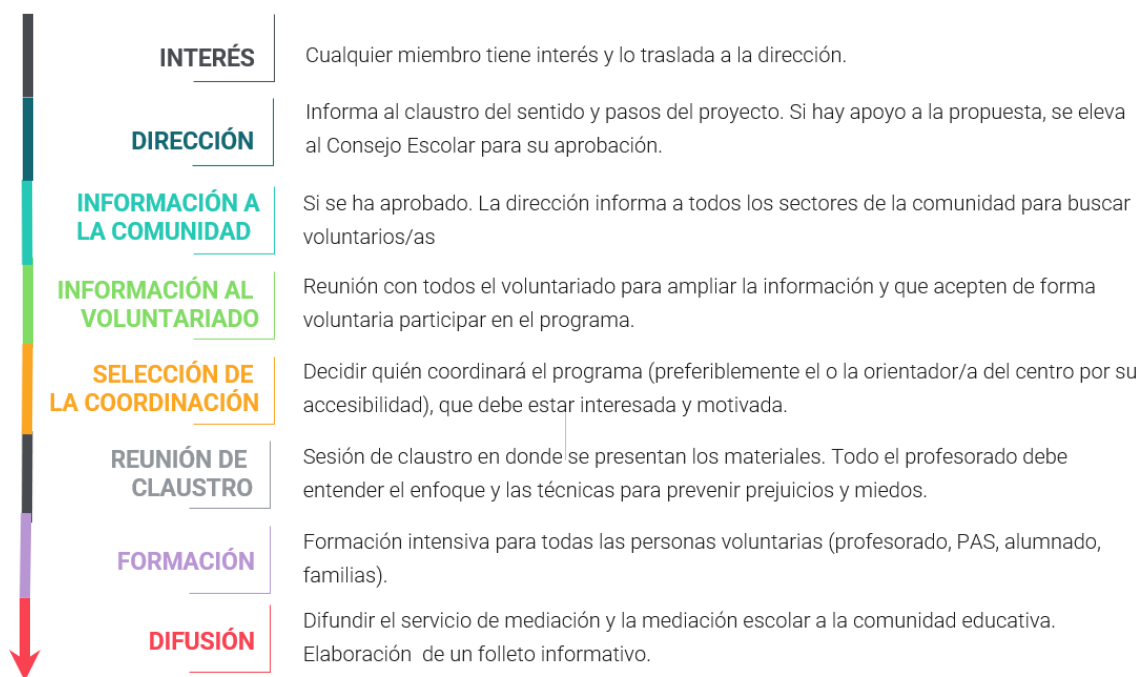
resumen inicial no aparezca, se incorpora dentro de este apartado, puesto que lo considero indispensable cuando se implementa y desarrolla un proyecto.

La figura 3.2. establece las fases para poner en marcha un programa de mediación escolar, destacando la importancia de tener un amplio apoyo de la comunidad educativa para que tenga éxito (Tuvilla, 2004b).

Presentada la visión general del proceso, se detalla cada uno de las fases y aspectos incluidos de forma más pormenorizada, analizando los elementos que se debe tener en cuenta. Asimismo, se incluyen algunas experiencias prácticas durante la explicación, para facilitar la transferencia de los conocimientos a la realidad educativa.

La experiencia y los diferentes estudios consultados señalan que, la concienciación de toda la comunidad educativa hacia una cultura de paz y del diálogo es una pieza clave en el proceso de implantación del SME. Esto implica un trabajo previo para analizar y definir los objetivos educativos en que se sustenta el SME. No se trata de poner en marcha proyectos por hacer algo. La mediación escolar persigue objetivos más generales y debe tener cabida dentro de un marco más general de la cultura y la convivencia del centro.

Figura 3.2. Fases de implantación del proyecto de mediación escolar



Fuente: Elaboración propia, a partir de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Tuvilla, 2004b)

La incorporación del SME en el centro educativo conlleva consecuencias positivas y beneficios objetivos a los centros educativos (Caurin, 2012; De Armas, 2003 y; Uranga, 1998), como se presenta en el subapartado anterior. En el inicio del proyecto, estos beneficios deben ser considerados y difundirlos a toda la comunidad educativa, sin pretender crear falsas

expectativas que darían mala imagen y podrían dañar a las personas que forman parte del servicio.

Una vez que, la comunidad educativa está concienciada de la necesidad de este cambio, se definen los pasos y las actuaciones para poner en marcha el proyecto. Los aspectos por incluir son: los principios, las actuaciones, la estructura, el personal implicado y el responsable del proyecto, los recursos y la formación necesaria.

Es interesante planificar el diagnóstico de la situación de partida del centro y, un conjunto coordinado de actuaciones, para optimizar el ambiente socioeducativo de los centros (Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, 2004). La definición del proyecto incluye tres aspectos: qué tipología de conflictos se gestionarán a través de la mediación; qué personas tienen acceso al servicio (sólo alumnado o también adultos) y; las relaciones entre la mediación y el reglamento interno (Boqué, 2004). Es importante que cada centro defina estos aspectos en base a su idiosincrasia, contexto e intereses. Para ello, la autora propone comenzar con conflictos con consecuencias poco graves para el centro, ofreciendo el servicio al alumnado (con la posibilidad de que algún adulto lo pueda utilizar) y, entendiendo que el reglamento de régimen interno y el proyecto de mediación son acciones paralelas.

Boqué (2018) plantea los pasos generales a seguir para incluir formalmente la mediación en el centro educativo, adaptables a cada contexto concreto:

1. Empatizar con la sensación de clima de convivencia del resto de los agentes de la comunidad educativa y, sus necesidades de mejora
2. Justificar porque se apuesta por implantar el servicio de mediación en el centro
3. Especificar los antecedentes en materia de convivencia
4. Tener presente la normativa de convivencia vigente y la aprobación del Consejo Escolar
5. Hacer una definición propia de mediación escolar
6. Definir los objetivos del programa de mediación escolar
7. Identificar y definir las acciones que se llevaran a cabo para la consecución de los objetivos
8. Clarificar el alcance del proyecto y los ámbitos de intervención
9. Establecer la estructura organizativa, las funciones del equipo mediador y los recursos
10. La cualificación y el reconocimiento de la labor mediadora que lleva a cabo el equipo
11. El balance o la evaluación anual del proyecto y la prospectiva para garantizar la continuidad del servicio.

Puede parecer un proceso largo y complejo, pero es muy necesario. He visto algunos centros que empezaban por la formación del alumnado mediador y la realización de mediaciones, sin haber hecho un análisis de la situación, la concienciación de la comunidad educativa, ni el

---

establecimiento de objetivos, recursos, estructura, y demás elementos. Entiendo que, el día a día de los centros es frenético y, a veces, frenar para pensar y definir los procesos puede ser complejo. Pero, para iniciar un proyecto es importante haber reflexionado, consensuado y definido sus componentes y su relación con la normativa del centro. En caso contrario, puede abocar el proyecto y todos los esfuerzos realizados al fracaso. Si no se asientan bien las bases, puede darse desconocimiento del servicio por parte del profesorado, del alumnado y de la comunidad educativa en general o, por la falta de estructura que conlleva a su desaparición cuando el alumnado o el profesorado referentes se van del centro o, por la falta de espacios y de relación con la regulación del centro.

Por ello, es importante tener en cuenta los aspectos que facilitan la implementación y, que promueven que el proyecto tenga éxito. En primer lugar, se tiene que definir un proyecto que se adecue a las características de cada centro, que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a cada grupo de estudiantes (Fernández y Galán, 2010). Torrego y Villaoslada (2004) establecen 7 elementos de cariz más organizativo e institucional para que el SME tenga éxito:

1. La aprobación del Consejo Escolar
2. La aprobación del claustro (al menos el 50%)
3. Un o una responsable del proyecto
4. Equipo de profesorado implicado directamente en el SME que impulse la inclusión en el día a día del centro
5. La participación del alumnado en el programa
6. Establecer un horario en que se realizará la formación inicial y las reuniones de equipo
7. Un espacio para realizar las reuniones

El proyecto requiere de la creación de un departamento de mediación y del equipo de mediación para tener la capacidad de institucionalizar la propuesta. Se debe definir un/a responsable del departamento que coordine al equipo, otorgarle una dedicación horaria, organizar las mediaciones y el registro de las actuaciones que se lleven a cabo (Madalena, 2009). Además, Boqué (2004) hace algunas orientaciones para facilitar que el Servicio de Mediación funcione al cien por cien. Se trata de aspectos por tener en cuenta en el desarrollo del proyecto, no tanto en su definición e institucionalización:

1. Apoyo de la mayoría de las personas que forman parte del centro. Compartir un lenguaje conciliador y una actitud similar es fundamental para crear confianza en la gestión positiva de conflictos.
2. Evitar discusiones inútiles entre las personas que están a favor de la mediación y los que la rechazan. Las dos posiciones buscan un buen clima de convivencia.
3. Utilizar estrategias de mediación de manera informal y extensa.

4. Promover la mediación en el centro a través de tableros, anuncios, en la revista y en los planes de acción tutorial entre otros. Y, promover la mediación cuando se dé un conflicto susceptible de ser resuelto entre los protagonistas.
5. Motivar al alumnado mediador reconociendo su función, organizando jornadas de alumnos mediadores y escuchando sus propuestas.
6. Incluir la mediación en la documentación del centro.
7. Planificar acciones para garantizar la continuidad del servicio: adaptación a las demandas del centro, variación en la plantilla y renovación del alumnado mediador.
8. Hacer formación en la acción para perfeccionar las capacidades y habilidades del alumnado en la realidad, partiendo de casos, lecturas, conferencias, sin olvidar la evaluación del equipo y la difusión del Servicio a través de una memoria.

Los centros educativos deben tomar decisiones para adaptar e implantar el SME, promoviendo su consolidación a medio-largo plazo. Algunas de las decisiones están relacionadas con: los **agentes que asumirán el rol de mediadores** pudiendo ejercerlas el profesorado, el propio alumnado, el personal del PAS, las familias u otros agentes externos al centro; **qué formación recibirá el alumnado** mediador; **la documentación** que se utilizará; la **tipología de conflictos que se gestionarán** o; **la difusión** de programa. Pongo el foco de atención en esta toma de decisiones, que requiere de un proceso de reflexión profundo puesto que, de ello puede depender el buen funcionamiento o no de la mediación. En este sentido, destacar otro aspecto crucial que señala Madalena (2009), la importancia de **planificar la renovación del personal** para garantizar la continuidad del proyecto, en caso de bajas o traslados de personal del cuerpo de profesorado o la renovación y, **la entrada de alumnado nuevo cada año** para sustituir al alumnado que finaliza los estudios y se marcha del centro.

Estoy de acuerdo con Boqué (2004) en señalar que, la mediación escolar se debe introducir en los centros educativos **sin prisa, pero sin pausa**. La autora considera que el servicio de mediación escolar necesita un promedio de tres años para estar consolidado, incluyendo la formación inicial, la experimentación y la oficialidad. En esta misma línea, Pulido et al. (2014) coinciden en destacar la importancia de no tener prisa en el proceso de implementación del SME, describiéndolo como un proceso en el tiempo que requiere de la adaptación del proceso a cada contexto, en donde se respeten los tiempos particulares para evitar abandonos prematuros. Mas y Torrego (2014) defienden que cualquier innovación debe incluir la conceptualización, los aspectos organizativos, las dinámicas grupales y las personas. Además, Torrego y Villaoslada (2004) establecen los elementos que se deben contemplar una vez iniciado el proyecto:

- Constituir el equipo y hacer campañas de difusión del programa, realizar reuniones periódicas, hacer formación continua, planificar las actividades de mejora de la convivencia, derivar a mediación en caso de conflicto, apoyo entre estudiantes y participación en actividades extraescolares.



- Difundir el SME a través de las tutorías, posters, simulaciones teatrales, panfletos informativos, entre otros. Se considera un aspecto imprescindible para el desarrollo y el mantenimiento del SME.
- Inclusión del SME en el proyecto educativo del centro, en las normas de organización y funcionamiento de centro e incluso en el currículum del centro.
- Asumir los compromisos que implica formar parte del equipo de mediación: asistir a reuniones, informar a las partes y a la coordinación del SME de las posibilidades de mediar, proponer la mediación a sus compañeros/as, favorecer el clima de convivencia y mantener la confidencialidad.
- Definir la composición y funcionamiento del equipo SME.

La composición del SME dependerá de las personas que forman parte del equipo, que reciben la formación y actúan realizando mediaciones. Se identifican 2 tipos de mediaciones en función de los agentes que realizan las mediaciones: la mediación interna o la mediación externa (Martin, 2015). En la **mediación externa**, la intervención mediadora la realiza personal externo al centro. En la **mediación interna**, se diseña un proyecto en el que se implican personas de la comunidad educativa. En esta modalidad se identifican 4 tipologías posibles:

- La mediación la lleva a cabo un/a mediador/a adulto que forma parte de la comunidad (profesorado, orientador/a, padres, madres, etc).
- La mediación entre iguales en que el rol de mediador/a lo asume el alumnado del centro. Se gestionan conflictos entre estudiantado.
- La construcción de una escuela pacífica y la implementación de programas curriculares de resolución de conflictos, es decir, hacer formación a los miembros de la comunidad educativa para desarrollar habilidades en gestión de conflictos.
- La mediación global que supone utilizar las 3 tipologías anteriores de forma combinada.

En las tipologías anteriores falta incluir la posibilidad de co-mediación adulto y estudiante que es bastante común en los centros educativos. En estos casos, 2 o más personas realizan el proceso de mediación de forma coordinada en donde uno de los mediadores pertenece al grupo de profesorado y, el otro, a estudiantado o, incluso, un miembro del profesorado y un padre o una madre, aunque es menos común.

La bibliografía que analiza los aspectos para tener en cuenta para implementar el servicio de mediación en un centro educativo es amplia. Se elabora el cuadro 3.2. que presenta una comparativa de los aspectos que influyen en la implantación del servicio de mediación escolar. La información se organiza en los apartados siguientes: potencialidades de la mediación escolar, requisitos indispensables para poner en marcha el proyecto (incluye temas de organización),

aspectos relacionados con los agentes participantes, aspectos relacionados con la formación de los agentes y, aspectos de difusión y sensibilización de la comunidad.

Cuadro 3.2. Comparativa de los elementos a tener en cuenta para implantar el SME en el centro educativo

	<b>Uranga (1998)</b>	<b>Boqué (2004)</b>	<b>Torrego i Galán (2008)</b>
<b>Potencialidad es de la mediación escolar</b>	Facilita la comunicación y un ambiente más distendido entre los miembros de la comunidad educativa.	La mediación busca un buen clima de convivencia.	Aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos para todos los miembros de la comunidad educativa.
	Mejora las habilidades sociales, favoreciendo la preocupación por los demás.		Prevención de conflictos.
	Tendencia a la disminución de los conflictos y del número de expedientes disciplinarios.	Mediación para la gestión positiva de los conflictos.	Contribuir al desarrollo y mejora de la convivencia en el centro escolar.
	Estrategias de solución pacífica de conflictos (otras alternativas a las sanciones reglamentarias).		Disminución del número de partes, amonestaciones escritas y expedientes disciplinarios.
<b>Requisitos y planificación</b>	Implicación de la comunidad educativa en el centro escolar.	Planificar acciones que garanticen la continuidad del servicio.	Hacer una sesión de organización e implantación del servicio.
		Incluir la mediación en la documentación del centro.	Definir las funciones del equipo, elaborar el material necesario, organizar sesiones de coordinación, diseño del plan de formación y entrenamiento permanente de los miembros.
		Evitar discusiones inútiles entre personas a favor de la mediación y las que la rechazan.	
		Reconocer la función del alumnado mediador y escuchando sus propuestas.	Organizar Jornadas intercentros de los Equipos de Mediadores.
<b>Agentes participantes</b>	La comunidad educativa	Necesaria implicación de la mayoría de las personas que forman parte del centro.	Comunidad educativa (equipo directivo, equipo de orientación, alumnado, profesorado, padres/madres y personal no docente).
	Favorece la implicación y la responsabilidad del alumnado en el funcionamiento del centro.		
<b>Formación</b>		Organizar jornadas de alumnado mediador.	Formación y entrenamiento de los futuros mediadores (20 horas).
		Hacer formación en la acción para el alumnado y evaluar el equipo.	
<b>Sensibilización y difusión</b>		Promover la mediación: tablones, anuncios en la revista, en los planes de acción tutorial ...	Diseñar un plan de difusión en el centro e incorporar al equipo de mediación en el organigrama del centro.

		Promover y recomendar la mediación en caso de conflictos.	
		Evaluar la difusión del Servicio.	

Fuente: elaboración propia a partir de Uranga (1998), Boqué (2004) y Torrego y Galán (2008)

Esta tabla se diseña como punto de partida para definir las categorías y los indicadores del estudio. Escogí estos 3 autores/as porque son referentes en el ámbito de la mediación escolar y su instauración en el ámbito educativo. En este sentido, no pretendo hacer una comparativa para ver con qué planteamiento estoy más de acuerdo, si no, para hacer un compendio de información que facilite la definición de las categorías, con la suma de los diferentes planteamientos. Además, estos se complementan con otros estudios que se presentan a continuación.

A nivel organizativo, los aspectos que facilitan y permiten el buen desarrollo del SME según Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate-Zentroa (GEUZ) (2012) son:

- Disponer de un espacio concreto. Debe ser tranquilo y acogedor, en el que no haya interrupciones mientras el equipo lo está utilizando. En la sala es aconsejable que haya mesa, sillas, la documentación del equipo y un archivo para guardarla.
- El horario. Es conveniente buscar un horario que interfiera lo mínimo en las clases y, que el equipo dedique el menor tiempo libre posible. Asumiendo que el alumnado mediador y las partes pueden dejar de asistir a algunas clases.
- La documentación. Son los documentos y formularios del registro. Los indispensables son: la solicitud de mediación y/o formulario de derivación, el acta inicial, el cuestionario de evaluación, el informe final de la mediación y el formulario del seguimiento, si es necesario.
- Los turnos. La organización de las parejas de mediación y el orden o criterios que se utilizaran para seleccionar el alumnado que mediará en cada caso.

Analizar los aspectos por tener en cuenta y las potencialidades de la mediación es necesario, pero también, conocer las principales dificultades con los que los centros se pueden encontrar. De este modo, se puede prever acciones que minimicen estas dificultades y/o planificar las actuaciones a llevar a cabo, en caso de que aparezcan. Pulido et al. (2014) identifica las dificultades a las que pueden enfrentarse en los centros de educación secundaria durante la implementación del SME:

- Número insuficiente de personas implicadas. En el caso del alumnado mediador se relaciona con la necesidad de dedicar horas personales no lectivas para implicarse en el proyecto.
- La necesidad de recibir una formación previa a la práctica de mediación. En general, hay la percepción de una formación inicial escasa para afrontar la práctica.
- Problemas de coordinación interna. El tema organizativo es otro aspecto relevante a tener en cuenta en la funcionalidad del SME, aspectos como la existencia de un espacio en donde hacer las reuniones del equipo y las mediaciones o, disponer de un listado de los mediadores del centro que aporte orden y facilite la gestión, dando mayor relevancia e importancia al proyecto.
- Problemas en la coordinación con los otros educativos. Implica la necesidad de consensuar criterios de derivación al SME para extender la mediación y compartir qué casos son mediables y cuáles no, los requisitos y los principios de la mediación.
- Falta de difusión de la mediación. Se detecta la necesidad de mayor difusión en el centro para que se conozca qué ofrece la mediación, como se puede solicitar y el equipo de alumnado mediador.

Como se observa, está muy relacionado con lo que comentaba en páginas anteriores. Estos aspectos pueden evitarse con una planificación inicial detallada, que incluya estos aspectos, que de por sí, están incluidos en los elementos a definir en el proyecto. Si bien es cierto que, son aspectos para incluir también en los procesos de evaluación para revisar la adecuación de la programación, que permita una identificación temprana de un pobre funcionamiento, pertinencia o eficacia de alguno de ellos. Soy consciente de la dificultad que supone abordar estos aspectos. La poca implicación del profesorado, las pocas horas y personal de que se dispone para realizar la formación, diseñar la difusión y evaluar son factores por analizar en el claustro, para buscar mayor implicación y una respuesta consensuada.

Llegados a este punto, debido a la cantidad de información presentada, hago un pequeño resumen para facilitar la comprensión. El servicio de mediación escolar contribuye al cambio de una cultura institucional hacia una cultura del diálogo y de la paz. Para ello, es importante que haya un paso previo dedicado a la concienciación y sensibilización hacia el cambio como requisito indispensable (ventajas y potencialidades de la resolución pacífica de conflictos) en la que todos o la mayoría de los miembros (liderados por la dirección escolar) estén convencidos del cambio. La participación de la comunidad es necesaria, así como, la planificación del proyecto en las diferentes fases: estructura, organización y recursos, pero también, la difusión (previa y durante el desarrollo), la formación inicial y continua del equipo, la renovación del personal (sobre todo, personal docente y alumnado), la inclusión de la mediación en la documentación escolar (proyecto de centro, reglamento de régimen interno, proyecto de convivencia y organigrama), y la inclusión en el currículum escolar (a través, por ejemplo de la acción tutorial), para trabajar conjuntamente en la misma dirección alcanzando mayor calidad

---

e implementación del proyecto en el centro. El SME también se puede enmarcar en un macroproyecto intercentro con reuniones y/o encuentros anuales en donde el alumnado y el personal responsable del SME intercambian experiencias, que les ayudan a mejorar el proceso y la gestión del servicio.

Se incorporan algunos aspectos de mejora que proponen Galindo y Sanahuja (2021), a raíz de su experiencia en el proceso de implantación del servicio de mediación en un instituto:

- Valoran como positivo la incorporación de técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo para favorecer la convivencia en el centro
- La necesidad de dar una buena formación al alumnado mediador para conseguir los objetivos del servicio
- La importancia de la difusión y la utilización de la mediación por parte del alumnado no mediador, para rentabilizar los esfuerzos y evitar que las personas implicadas abandonen.
- La implicación de la comunidad educativa en la ejecución del programa (equipo directivo, claustro y AMPA/AFA) para conseguir un cambio cultural en el centro.
- En relación con la formación:
  - Sesiones de formación de mínimo 1 hora y media.
  - Hacer 2 sesiones de formación a la semana
  - Hacer más prácticas
  - Realizar actividades con todas las personas que forman parte del equipo para crear sentimiento de equipo
  - Formación y preparación del personal que imparte la formación al alumnado mediador
- El alumnado participa en 2 sesiones de mediación junto con el profesorado mediador, antes de realizarlas de forma autónoma.
- Evaluar el servicio de mediación desde la perspectiva de los diferentes agentes implicados, para mejorar la calidad de la mediación. Algunos de los aspectos que proponen evaluar son: la experiencia, el lugar en donde se realizan las mediaciones, el tiempo dedicado, si se han resuelto los conflictos abordados, la duración de los acuerdos, la difusión del servicio, entre otros.

El estudio que se presenta se centra en la figura del alumnado mediador. Por este motivo, se incide en los casos de mediación que se gestionan en la mediación entre pares, también denominada, mediación entre iguales.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que no todos los conflictos y situaciones son mediables. Dar a entender lo contrario es un error de cara a las personas en conflicto (las partes),

como, para el propio servicio de mediación. Los conflictos que se gestionan a través de la mediación entre pares son: las peleas, las faltas de respeto, los malentendidos, los rumores malintencionados, las discusiones por las zonas de juego, las molestias en clase, falta de respeto al material de los demás y las luchas de poder. En definitiva, se trata de temas negociables para construir un buen clima de convivencia, pudiendo incorporarla como estrategia de reparación y de reconciliación (Departament d'Educació, s.f.; Fernández y Galán, 2010 y; Tuvilla, 2004b).

Será necesario valorar si es viable en casos de transgresiones graves de la normativa escolar o, en caso de desequilibrio de poder entre las partes. Y, en caso de aplicarla en casos graves será necesaria la participación del profesorado mediador. Por otro lado, los casos de *bullying*, violencia en los que hay un desequilibrio de poder, violencia de género, racismo, homofobia, etc no será aplicable la mediación. A mi entender, son aspectos que se deberían abordar con metodologías más adecuadas a estas circunstancias. Otros requisitos para participar en una mediación son: la voluntad de participación de las partes, la generación de confianza y credibilidad en el proceso, la participación de todas las personas implicadas directamente y que no se trate de hechos delictivos o de gravedad notoria.

Antes de acabar, dedicaré los últimos párrafos de este apartado a tratar en profundidad la difusión y la evaluación del programa de mediación. Son dos aspectos cruciales por la repercusión que tienen en el buen funcionamiento del SME.

**La difusión** pretende visibilizar la mediación en el centro. Que la comunidad escolar conozca y comprenda el funcionamiento del SME, para solicitarlo o actuar como agente derivador, si se da el caso (GEUZ, 2012). Numerosos estudios señalan que, una de las principales vías de entrada de casos es la derivación del profesorado y de los compañeros y las compañeras.

El mejor momento para iniciar la difusión es cuando finaliza la formación del equipo, en el caso de los centros que están implantando el servicio. Debe dirigirse a todos los colectivos del centro: el alumnado, el profesorado, el personal de administración y servicios, las familias y el órgano de máxima representación. Se debe elaborar material informativo (trípticos, cartas, carteles, noticias, etc.), utilizando los canales habituales del centro (comunicados, revista escolar, página web, tutorías, charlas informativas, reuniones,...) y, desarrollando estrategias creativas para captar la atención del alumnado (dramatizaciones, videos, eslóganes, cuadro del equipo de mediación, presentar por las clases al equipo de mediación, etc.) (GEUZ, 2012).

En el plan de difusión es importante contemplar que: el equipo de orientación informará a los tutores y tutoras del centro sobre el funcionamiento del SME, a la jefatura de los departamentos, al equipo de profesorado en general y en la Comisión de Coordinación Pedagógica, las reuniones de claustro, el consejo escolar, en las juntas de delegados de estudiantado y a la ciudadanía del municipio (Torrego, 2001).

El Departament d'Educació (2020) además de nombrar algunos de los medios que se pueden utilizar para difundir los programas de mediación (trípticos, murales, vídeos, la celebración del Día Europeo de la mediación, entre otros), destaca la importancia de recoger, difundir y compartir las buenas prácticas realizadas, con otros centros y profesionales.

Por último, **la evaluación** tiene la finalidad de mejorar la calidad de los programas de mediación (Pérez, 2007; Schmith, 2003 y; Torrego y Galán, 2008). Es clave para garantizar su sostenibilidad en el tiempo y la calidad de este. Estos autores señalan que, evaluar permite tomar mejores decisiones y, reajustar los aspectos del programa que no estén funcionando de forma adecuada. Torrego (2001) establece que es importante evaluar las diferentes funciones del equipo de mediación, incluyendo la planificación del proceso de resolución de conflictos y la evaluación del impacto en el centro. Es importante que, en esta evaluación, participen los diferentes miembros de la comunidad educativa, aportando datos e informándoles de los resultados obtenidos. Para ello, se han de definir los aspectos a evaluar y los momentos de evaluación en el momento del diseño.

Los resultados de la evaluación deben incorporarse en la memoria anual del centro, así como las propuestas de mejora (Departament d'Educació, 2020). Los aspectos que propone evaluar son: el grado de satisfacción de los agentes de la comunidad educativa y, el impacto de las estrategias de intervención en la mejora de la convivencia. Tomando como referentes para la evaluación, los objetivos del programa, del mismo modo que, en cualquier otro proceso de evaluación. Los elementos por considerar a la hora de evaluar el programa de mediación entre pares son (Pérez, 2001; Schmith, 2003 y; Torrego y Galán, 2008):

1. La consecución de los objetivos del programa inicialmente establecidos.
2. El entrenamiento del equipo mediador.
3. La actuación de los/as mediadores/as en las sesiones de mediación.
4. La satisfacción de las personas usuarias del programa.
5. Los resultados del programa de mediación (número de casos mediados, número de acuerdos alcanzado, cumplimiento de los acuerdos, etc.).
6. El funcionamiento de las reuniones de seguimiento.
7. El conocimiento y la percepción de los diversos colectivos de la comunidad educativa sobre la utilidad y el funcionamiento del programa de mediación.

A estos aspectos, Brandoni (2017) añade los siguientes:

- La evaluación del compromiso institucional con el programa.
- El trabajo en el aula con el alumnado.
- Las mediaciones realizadas: la cantidad, el tipo de disputas en las que se ha intervenido, los acuerdos y su cumplimiento.
- Las resistencias institucionales o de algún actor institucional.
- El funcionamiento del equipo de coordinación y de las instituciones externas, en caso de que intervengan.

García et al. (2012) proponen unos indicadores de evaluación, en función del momento y de los instrumentos a utilizar, que pueden ser múltiples: la observación directa, la revisión de los registros, las reuniones de claustro, los portafolios, los cuestionarios, el buzón de sugerencias, encuestas, entre otros. En el Anexo 1. Indicadores de evaluación (García *et al.*, 2012) se pueden consultar las tablas que proponen.

### 3.5. A modo de síntesis.

Se presentan las ideas principales planteadas en el capítulo 3.

- La mediación es una metodología de gestión positiva y dialogada de conflictos. Interviene una persona externa que guía el proceso, estableciendo puentes de comunicación entre las partes.
- Los principios de mediación son: la confidencialidad, la imparcialidad, la neutralidad, la voluntariedad, la buena fe y la autocomposición.
- La mediación pone el protagonismo y el poder en la toma de decisiones a las partes implicadas.
- La mediación trabaja con la mirada en el futuro.
- Se presentan 3 escuelas de mediación. Todas son válidas en función del contexto, las personas y los objetivos que se persiguen.
- La mediación educativa se basa bajo 4 supuestos: los conflictos son naturales y forman parte de la vida, el desarrollo de las habilidades en gestión de conflictos es tan educativo como cualquier otro aprendizaje, la intervención entre iguales es igual o más educativo que la intervención de un adulto y, la gestión colaborativa de conflictos entre alumnado actúa de forma más preventiva que el castigo (Cohen, 1995).
- La mediación escolar contribuye a mejorar la convivencia en el centro educativo, favorece un clima positivo y el desarrollo de habilidades y competencias.
- La mediación actúa de forma reactiva (gestión del conflicto) y preventiva.
- Los principios y los valores de la cultura de mediación deben impregnar las relaciones del centro educativo. Esta cultura del diálogo y de la paz se forja desde la infancia y desde lo cotidiano.
- El derecho a la paz es el fundamento básico del derecho a la educación y, que ésta, es a la vez el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje.



- El servicio de mediación escolar contribuye al cambio de cultura institucional hacia una cultura del diálogo y de la paz.
- La mediación escolar contribuye al desarrollo de habilidades sociales y las competencias curriculares social y ciudadana. Potenciando la cultura de la convivencia y de la paz.
- La mediación contribuye a desarrollar algunas de las competencias curriculares por su practicidad y la aplicabilidad de las técnicas en la mejora de la relación con los demás, la toma de decisiones y la contribución en la mejora del clima del centro.
- Se presentan los beneficios que aporta la mediación escolar a los centros educativos: reducción de los conflictos; gestión dialogada de conflictos; desarrollo de habilidades y competencias emocionales, sociales, personales y de resolución de conflictos; reduce los partes y amonestaciones; disminuye la intervención del adulto.
- Las tipologías de conflictos susceptibles de ir a mediación son: las peleas, las faltas de respeto, los malentendidos, los rumores malintencionados, las discusiones por las zonas de juego, las molestias en clase, falta de respeto al material de los demás, las luchas de poder. En definitiva, se trata de temas negociables para a construir un buen clima de convivencia, pudiendo incorporarla como estrategia de reparación y de reconciliación.
- Las fases de implementación del SME en el centro educativo son: El análisis del punto de partida, la sensibilización de la comunidad educativa y de difusión del proyecto; la formación de las personas implicadas en el programa; la planificación del proceso de implementación (incluye la organización general y de funcionamiento, los recursos humanos, la infraestructura, los horarios, los protocolos y la documentación que se utilizará); establecer la relación de la mediación con la cultura del centro y las prácticas que se llevan a cabo; la evaluación.
- Cada centro debe definir el proyecto en base a su idiosincrasia. En el capítulo se definen las fases y elementos que debe contener el proyecto.
- Es necesaria la institucionalización de la mediación en el centro, para facilitar su éxito y consolidación. Para ello, se debe crear un departamento de mediación, entre otros aspectos que se detallan en el capítulo.
- Hay que planificar y prever la renovación del personal (profesorado, alumnado y demás miembros del equipo) para garantizar su continuidad.
- La mediación escolar se puede llevar a cabo por alumnado, profesorado, personal de administración y servicio, familias, profesionales externos y demás personas que forman parte de la comunidad educativa.

## CAPÍTULO 4. EL ALUMNADO MEDIADOR: EL PERFIL Y SUS FUNCIONES

Las personas mediadoras tienen la función de favorecer y equilibrar la comunicación entre las personas en conflicto, dirigiendo el proceso y velando por que se dé una relación de respeto y cooperación (Departament d'Educació, 2020).

Como se ha comentado anteriormente, hay diferentes agentes que pueden ejercer como mediadores/as en los centros. El presente estudio se centra en el alumnado mediador, en concreto, en la mediación entre iguales. Es un tipo de mediación interna que consiste en que el propio alumnado ejerce como mediador, generalmente, en conflictos entre el estudiantado. Es habitual que, los casos se gestionen en comediación, es decir, en la mesa de mediación se sientan dos o más mediadores/as con las partes implicadas.

Las parejas de mediación pueden estar formadas por diferentes agentes:

- La coordinación SME acompañada por uno o más estudiantes mediadores
- Parejas de alumnado mediador
- Familias acompañadas por el profesorado
- Personal de administración y servicio acompañados por profesorado o familias
- Profesionales del ámbito educativo junto con alumnado, profesorado o familias

En realidad, las parejas se podrían formar combinando los diferentes agentes que pueden participar en el proyecto. Aunque, en la realidad, lo más habitual es que se formen parejas de comediación formadas por alumnado o, combinando profesorado y alumnado.

En el caso de parejas formadas solo por alumnado mediador, el profesorado puede estar presente como observador y, en caso de que el alumnado lo necesite, puede intervenir dando apoyo y orientación a los mediadores. Para intervenir en comediación es importante actuar de forma coordinada y trabajar en equipo, para seguir una misma línea de intervención.

La forma en como el alumnado desarrolla sus funciones está condicionada por la forma de gestionar los casos de mediación y las personas que intervienen en las sesiones. Estos aspectos, también influyen en la interiorización o no del rol de mediador/a. Por este motivo, se incluyen en el estudio como unos de los posibles aspectos que influyen en el rol del alumnado.

Se destaca el componente educativo de la mediación y su contribución a la formación en valores de los centros educativos. Por ello, en diversos círculos se habla de cultura de mediación (Madalena, 2009), por los beneficios que aporta la mediación al centro. Los beneficios se pueden clasificar en función de si los recibe el alumnado mediador (desarrollo de competencias), el

alumnado que participa en la mediación (aprendizajes y mejora de la convivencia) o, todo el alumnado y el personal del centro (mejora del clima, de las relaciones y los aprendizajes). Por lo tanto, la mediación supone un beneficio personal al alumnado implicado en el equipo, por el desarrollo de habilidades y competencias. Además, es una herramienta de resolución de los conflictos que contribuye a mejorar el clima del aula y a disminuir los conflictos entre alumnado (Silva y Torrego, 2017).

A partir de este punto, nos centramos en la figura del alumnado mediador: su rol y cómo viven el proceso. Silva y Torrego (2017) observan en el estudio, un alto grado de satisfacción con el servicio de mediación, del alumnado y del profesorado. En los grupos de discusión que realizan, el alumnado mediador comenta que, lo más positivo son las relaciones que se generan dentro del equipo y la oportunidad de establecer relaciones diferentes con el profesorado. Aun así, algunas personas participantes manifiestan la falta de apoyo por parte del profesorado, que se traduce en: el desconocimiento de las funciones que realizan y, ver de forma negativa cuando faltan a clase por estar realizando una mediación.

Antes de acabar la revisión del marco teórico, es importante dedicar un espacio al alumnado mediador, analizando cuáles son las tareas que desarrollan, las características de perfil enmarcadas en la literatura y la formación que reciben para incorporarse al equipo de mediación. Estos son algunos de los aspectos clave para comprender el fenómeno y analizarlo con mayor profundidad.

#### **4.1. Las funciones del alumnado mediador**

Este subapartado ofrece una visión general de las funciones y las actuaciones que se pueden llevar a cabo desde el servicio de mediación del centro educativo. Además, se incide en la gestión de casos de mediación, detallando las fases del proceso.

La principal tarea del equipo de mediación es la recepción y la gestión de los casos de mediación, el registro y las acciones de difusión del servicio (Brandoni, 2017). Aunque, en la realidad resuelven un menor número de conflictos que cantidad de mediadores/as hay en el equipo.

Con la finalidad de darles protagonismo y evitar que se defrauden se les asignan otras funciones, que han convertido a los equipos de mediación en equipos de convivencia (Madalena, 2009). Algunas tareas que tienen encomendadas son: organizar actividades lúdicas y deportivas en las horas de descanso o, acompañar y tutorizar al alumnado recién llegado al centro, entre otras. García et al. (2012) y Madalena (2009) añaden la realización de mediaciones informales, la “denuncia” y la neutralización de situaciones, la adaptación de los materiales de formación a su lenguaje, la creación de materiales divulgativos (carteles, trípticos, elaboración de vídeos, entre otros), la inclusión de información de mediación en la agenda escolar y las tareas del equipo y la participación en actividades de convivencia, como, por ejemplo, la celebración del “Día de la mujer”, el “Día de la Paz” o el “Día de los derechos humanos”.

---

Estas funciones suman en el camino hacia una buena convivencia en el centro. Siendo conscientes que, es importante tener en cuenta la opinión y las propuestas del equipo de SME. Es decir, se debe dotar no sólo de contenido a las actuaciones, sino, dar sentido a las propuestas y las actuaciones que llevan a cabo, poniendo en valor el esfuerzo y las horas que le dedican. Aun así, me parece muy adecuado que el alumnado vea que las funciones de la mediación se extienden más allá de la mesa de mediación.

Centrando la atención en el proceso de mediación, es decir, en la gestión de un caso, Levesque (1998; como se citó en De Armas, 2003) concreta en el cuadro 4.1. las principales funciones y objetivos de la mediación.

Cuadro 4.1. Principales funciones y objetivos de la mediación

FUNCIONES	OBJETIVOS
1. Hacerse cargo del proceso y establecer una estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiar los intercambios.</li> <li>• Establecer una relación.</li> <li>• Crear un ambiente.</li> <li>• Gestionar la agresividad.</li> <li>• Mantener su objetividad</li> </ul>
2. Establecer una comunicación funcional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar una comunicación honesta.</li> <li>• Favorecer sentimientos.</li> <li>• Identificar y clarificar juegos.</li> <li>• Compartir la información.</li> <li>• Identificar las expectativas.</li> </ul>
3. Facilitar la negociación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las necesidades.</li> <li>• Exponer lo que está en juego.</li> <li>• Equilibrar los poderes.</li> <li>• Favorecer la toma de decisiones.</li> <li>• Poner a prueba la realidad.</li> <li>• Planificar.</li> </ul>

Fuente: Levesque (1998, en De Armas, 2003)

No podemos olvidar el papel de las mediaciones informales que tienen lugar en la hora del patio y/o entre pasillos. En este caso, el proceso es más flexible, más breve y se realiza en el patio o en el lugar en donde se ha dado el conflicto.

Los procesos de mediación como metodología de gestión de conflictos son procesos flexibles que se adaptan a las necesidades emergentes, la evolución de la situación y a las características de las personas participantes. Aun así, en la literatura se pueden identificar las fases generales de un proceso de mediación escolar. A grandes rasgos coinciden en la estructura, aunque con ligeras diferencias. A continuación, se presenta las fases generales, tomando como referencia a Brandoni (2017), el Departament d'Educació (2019) y GEUZ (2012):

1. **Derivación o solicitud.** Inicio del proceso en el que se rellena el formulario de derivación. Puede solicitarlo cualquier persona de la comunidad escolar, una de las partes implicadas o miembros del equipo de mediación.
2. **Recepción del caso.** La coordinación de mediación recibe el documento y valora la situación y su mediabilidad. Si se considera mediable se asigna las personas mediadoras (generalmente con comediación) y se inicia la fase de premediación. Si no es un caso mediable, la coordinación propone otro tipo de intervención.
3. **Encontrémonos (pre-mediación).** Las partes van al servicio e inician la mediación. Se realizan las presentaciones, se explican las normas, las características y el procedimiento de la mediación. Se comprueba la mediabilidad del caso. En esta fase es muy importante la generación de confianza en los mediadores.

Las partes han de asistir de forma voluntaria, si no se interrumpe la mediación y se deriva el caso a otro tipo de intervención.

4. **Hablemos.** Las partes explican su versión y los mediadores hacen un resumen a las partes para garantizar la comprensión del relato. Se pretende comprender las perspectivas, las emociones y las preocupaciones de las partes, e indagar en sus intereses.
5. **¿Qué tenemos entre manos?** Se replantea el conflicto, pactando los intereses de cada parte y lo que quieren que cambie.
6. **Hacemos propuestas.** Es la parte más creativa: la generación de opciones. Las partes han de hacer propuestas que incluyan los intereses de todas las partes. Después se analizan en conjunto.
7. **Pongámonos de acuerdo para continuar juntos.** Se evalúan las diferentes opciones y alternativas y, las partes se ponen de acuerdo en cuál es la mejor solución. Incluye la redacción del plan, de cómo se llevará a cabo.
8. **Vivir y convivir en paz.** Se refiere al seguimiento, aunque no siempre se lleva a cabo. Se pacta con las partes si es necesario hacer un seguimiento y cuando se hará (suele ser una o dos semanas después), para valorar si los acuerdos han sido efectivos o es necesario revisarlos.

Boqué (2004) plantea un proceso parecido, introduciendo una diferenciación temporal entre las fases. De este modo, después de la pre-mediación, se habla del pasado (exploración del conflicto), para después hablar del presente (los intereses y las necesidades) y, acabar hablando del futuro (las alternativas). Una vez se ha pasado por estas fases, se establecen los acuerdos y se evalúan los resultados.

A grandes rasgos, las 2 propuestas son coincidentes. Por mi formación y experiencia en el ámbito, la fase **Hablemos** se centra en conocer las versiones de las partes, es decir, de conocer qué ha pasado. Expuestas todas las versiones se indaga sobre los intereses y necesidades, que

---

corresponde con la fase **¿Qué tenemos entre manos?** Y, a continuación, se inicia la fase de búsqueda de soluciones conjuntas **Hacemos propuestas** y **Pongámonos de acuerdos para continuar juntos**, que se centra en los acuerdos del futuro. Todo proceso de mediación pasa por estas fases, que no siempre son lineales. A veces se avanza hacia adelante y después se retrocede, para poder continuar avanzando.

Sí que considero importante incluir el seguimiento y la evaluación de los casos y de los procesos. El seguimiento para garantizar que los acuerdos son realistas y se ajustan realmente a las necesidades e intereses. En caso necesario, se ofrece una reunión posterior para reajustar los acuerdos a la realidad. La evaluación es necesaria para garantizar la calidad y el buen funcionamiento.

Estoy de acuerdo con GEUZ (2012) en que la coordinación y el seguimiento del equipo son aspectos clave para asegurar un adecuado funcionamiento del proyecto. El seguimiento tiene la finalidad de compartir las experiencias/casos, las problemáticas que se han encontrado, buscando posibles soluciones entre todo el equipo y compartir información relevante. Según los autores, estas reuniones periódicas también contribuyen a cohesionar el equipo, fomentar su compromiso y ofrecer un entrenamiento adicional.

Coinciden en señalar la importancia de realizar reuniones individuales al inicio, seguida de una reunión grupal que, finaliza con la redacción de los acuerdos. Por el resto, cada uno matiza algunos aspectos que se deben tener en cuenta en cada una de las fases. El Gobierno Vasco incluye la evaluación al finalizar la mediación.

El **momento en el que se realizan las sesiones** es otro aspecto por analizar en detalle. Si coinciden con horario de clase, previamente hay que contar con la aprobación del profesorado implicado. Cabe tener en cuenta que, generalmente, en las mediaciones escolares con una única sesión es suficiente. El acuerdo se recoge por escrito y firman las personas que han participado (las partes y las/los mediadoras/os) y, se entrega una copia a cada persona. Al finalizar, es recomendable evaluar la sesión y rellenar el informe (GEUZ, 2012).

En este punto, considero importante clarificar que no todos los conflictos son mediables. Este método promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan los intereses y las necesidades de todas las partes. Pero debe cumplir los principios de mediación y los requisitos que se han presentado en el capítulo anterior. Madalena (2009) constata que la mediación no es la panacea, se le han atribuido altas expectativas, en situaciones en las que no tiene cabida cómo, por ejemplo, la interrupción en el aula o el acoso escolar. Los límites de la mediación identificados por Brandoni (2017) son:

- *Límites dados por la materia o el objeto del conflicto*, es decir, que conlleva cuestiones de orden público.
- *Límites dados en función de los participantes*. Falta de voluntad, de interés, de demanda o de deseo de mejorar la situación; falta de plasticidad para seguir las etapas del proceso; falta de disposición para negociar o; desequilibrio de poder entre las partes.

- *Límites dados por el posicionamiento subjetivo de los participantes respecto de la resolución de su conflicto.* Hace referencia a la búsqueda de una sanción pública o una declaración de inocencia. Como ejemplo, el deseo de una acción punitiva respecto del otro, la búsqueda de la verdad o el querer sentar un precedente legal, no tienen cabida en la mediación.
- *Límites dados por el vínculo entre los participantes.* Casos en los que la hostilidad, el enfrentamiento y la rivalidad son tan fuertes, que no permite a las partes ver intereses comunes para la negociación.

Revisadas las funciones del equipo de mediación y las limitaciones de la mediación, considero necesario conocer la valoración que se hace de éste. El alumnado mediador valora de forma muy positiva los beneficios que les ha aportado la mediación. En general, están satisfechos/as de ser mediadores/as y creen que tienen las características adecuadas para el rol. Como aspectos de mejora, el alumnado mediador señala: *falta de sentirse valorados/as por el profesorado y su escasa participación en otras actividades para mejorar la convivencia en el centro* (García et al., 2016). Y, Madalena (2009) afirma que la tarea de mediador/a es valorada por todo el alumnado, que los considera personas sensatas, maduras y confiables.

Por último, García et al. (2012) identifican las resistencias que presenta el alumnado (no mediador) hacia su participación en un proceso de mediación:

- Falta de confianza en la neutralidad y la confidencialidad
- Miedo a represalias
- Falta de confianza en su utilidad
- Mucho rencor con las otras personas implicadas
- No quieren dedicar su tiempo libre
- No quieren perder clases

## **4.2. El perfil del alumnado mediador**

La participación en el equipo de mediación es voluntaria, es decir, todos los miembros del equipo han escogido que quieren formar parte de él. Previo paso por un proceso de selección a la incorporación en el equipo, por lo que, no todo el estudiantado tiene acceso.

Existen diferentes criterios para la selección del alumnado que entrará a formar parte del equipo de mediación. Brandoni (2017) cita algunos de ellos: el interés personal, propuesta del profesorado, la selección en función de características negativas de integración social (aislamiento o liderazgos negativos), entre otros. En la realidad de los centros he podido

observar que se utilizan criterios muy dispares, en ocasiones, incluso contradictorios. En mi opinión es muy importante valorar qué se pretende conseguir, antes de establecer los criterios de selección. También es importante informar al alumnado seleccionado de las pretensiones que se tienen, para evitar frustraciones o falsas expectativas y, tener en cuenta las habilidades de que dispone el alumnado, así como, su alineación con los valores de la mediación.

Brandoni cita como criterio las características negativas de integración social. En este caso, discrepo de su opinión. Se deben tener en cuenta los objetivos del servicio de mediación, ofrecer la posibilidad de participar a personas motivadas que realmente quieren aportar algo. De lo contrario, se puede conseguir un efecto no deseado, con un bajo rendimiento y funcionamiento del SME.

Es cierto que, en ocasiones, puede ser una oportunidad de aprendizaje de valores, que promueva la relación de algún estudiante con el grupo. Se debe tener muy claro el objetivo y analizar en profundidad el seguimiento que se hará y las posibles consecuencias. Además, en estos casos, suele suceder que la coordinación no tiene intención de que esa persona participe en mediaciones, pero él o la estudiante lo desconocen. Al ver que sus compañeros y compañeras de equipo sí que lo hacen, puede resultar frustrante. Se debe tener cuidado en cómo se aborda, que acompañamiento se da a la persona y al equipo, gestionando la parte emocional y relacional.

Los agentes que participan en el proceso de selección es otro aspecto para tener en cuenta. Puede participar: profesorado, tutores/as, alumnado (autonomiación y nominación de compañeros/as), coordinación del SME, etc. Los agentes participantes en la elección, el número de alumnado (cantidad) que conforma el equipo, los criterios de selección y la edad de incorporación en el equipo son aspectos que también varían entre centros.

En referencia a la edad del estudiantado que se incorpora en el SME, Madalena (2009) observó que, al centrarse en el segundo ciclo de la ESO o de bachillerato se obtienen un alto grado de madurez, pero se puede contar con el alumnado un período de tiempo corto, porque se van del centro. Por lo tanto, es necesaria una renovación constante del equipo. En cambio, si se considera que la formación del alumnado mediador es una inversión de futuro, se debe abrir la incorporación al primer ciclo de la ESO. Además, en 2º y 3º de la ESO son los cursos en que suele haber más conflictos, con lo que puede darse una respuesta más preventiva e inmediata.

Cualquiera de las dos opciones es válida, aunque, teniendo en cuenta el esfuerzo que requiere (por parte del centro, del profesorado y del estudiantado implicado) y, la finalidad de contribuir a la mejora de la convivencia (aumentando la implicación, la participación y la responsabilización del estudiantado), me parece más acertado hacer la formación en el primer ciclo. De este modo, hay representantes de las diferentes edades, el estudiantado puede implicarse durante más tiempo, participar en más actividades del centro y tener más posibilidades de participar en mediaciones. Además, ofrece la posibilidad de hacer mediación con *mentoring*. Es decir, conformar parejas de personas que tienen experiencia con otras que no. De este modo, se facilita el aprendizaje, el acompañamiento, la cohesión del equipo y la puesta práctica de las habilidades y las técnicas específicas.



Fernández y Galán (2010), en el estudio que realizan en primaria, señalan que la elección de los niños y las niñas se realiza teniendo en cuenta dos características: sus habilidades previas y la predisposición mostrada en la primera fase de la formación, que se imparte a todo el alumnado de 5º de primaria. En mi experiencia he podido observar que estos dos criterios también se aplican en secundaria.

Las habilidades que tienen, así como su predisposición, se relacionan con el perfil o las características personales. En la bibliografía revisada no hay una única definición de las características del perfil del mediador/a escolar. Gran parte de los aspectos y las aproximaciones publicadas son coincidentes, aunque se encuentran algunos elementos diferenciales. A continuación, se hace un breve resumen de la literatura consultada.

ACCEM (2009) afirma que la persona mediadora debe poseer los 3 saberes: *saber ser*, *saber hacer* para llevar a cabo su función mediadora y *saber saber*. En el *saber saber* hacen referencia al conocimiento del entorno, el mundo y la adquisición de los conocimientos básicos necesarios para llevar a cabo las prácticas y las técnicas de mediación. El *saber hacer* para llevar a la práctica los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas a través de la formación. Y, el *saber ser* teniendo en cuenta que el mediador ha de tener la capacidad de conocerse a sí mismo y detectar las proyecciones internas que hacen en los demás, para evitar que interfieran en el proceso de resolución.

El mediador/a escolar debe tener 4 actitudes (Junco, 2010): humildad, imparcialidad, independencia ante el conflicto y paciencia. Las características de la persona mediadora identificadas por ACCEM (2009) son: persona con autoridad, con una autoconfianza y seguridad elevadas, con miedo a ser juzgadas o a perder el prestigio y desagradar a los demás. Según los autores, este miedo ayuda al mediador a actuar sin prejuicios, ni estereotipos. También identifican que la persona mediadora sabe detectar las potencialidades y debilidades de las partes y confía que estas son capaces de llegar a las soluciones más adecuadas por ellas mismas.

En mi opinión, un miedo excesivo a ser juzgados podría influir en el proceso de manera que ponga en peligro la imparcialidad. Por lo tanto, habría que analizarlo con cuidado.

En otra línea, aunque son aspectos complementarios, Boqué (2004) señala que el perfil tiene que responder a las siguientes premisas: alguien en quien confiar que sabe escuchar, que se pone en el lugar del otro y lo respeta, con habilidades para centrar la comunicación en los aspectos importantes, analizando el conflicto y planteando las estrategias más adecuadas para la gestión y solución del caso.

El Departament d'Ensenyament (2012: 22) identifica las características y habilidades que son más relevantes para actuar como mediador/a con una visión más global. Es decir, hace una aproximación más detallada y completa del perfil:

- Ser una persona creíble y de confianza
- Saber escuchar con atención
- Creer en la capacidad de las personas

- Acoger y sentirse cómoda con las manifestaciones emotivas
- No temer la confrontación de pensamientos, sentimientos, demandas...
- Valorar el conflicto como una oportunidad de cambio y de crecimiento personal
- Demostrar interés por transformar constructivamente el conflicto
- Mostrar empatía sin ponerse a favor o en contra de nadie
- No juzgar, ni aconsejar, ni imponer soluciones
- Tener paciencia
- Ser un buen comunicador/a
- Mantener un discurso conciliador
- Ser imaginativo y trabajar con la mente abierta
- Transmitir seguridad y rigor en el proceso de trabajo
- Crear un entorno de respeto, honestidad, confidencialidad, amabilidad, atención, seriedad, calma y amistad
- Tener poca necesidad de reconocimiento personal

Serrano, Lopes, Rodríguez y Mirón (2006) relacionan las características de los mediadores con el éxito de la mediación. Desarrollan un estudio con 112 sujetos en el que concluyen que la *confianza, la credibilidad, la firmeza en las propuestas, la actitud conciliadora, la comprensión y la expresión de satisfacción por los avances*, son las habilidades asociadas a los criterios de éxito que establecen: la percepción de eficacia en la mediación y la satisfacción global con la misma.

Además, destacan los rasgos característicos de los mediadores y las mediadoras en los casos de éxito, dividiéndolos en dos ámbitos. Por un lado, las habilidades que contribuyen a crear un buen clima que posibilite la realización de la mediación como, por ejemplo, la simpatía, la imparcialidad o la confianza. Por otro lado, los conocimientos y la capacidad para clarificar los temas a tratar en la mediación. Estos autores, también describen los aspectos que podrían dificultar el proceso: la presión para alcanzar un acuerdo o, un proceso muy directivo.

Merino (2013: 2) cita 5 características de la mediación que condicionan las funciones, las habilidades y las características del profesional que realiza la mediación:

- *La actitud de facilitación y ayuda*
- *La capacidad de desarrollar el potencial de las personas protagonistas del conflicto*
- *<< Estrategia del yo >>*
- *La creación del espacio cooperativo*

- *La figura mediadora debe transmitir la humildad de quien reconoce y confía en el potencial individual (o grupal) que posee cada cual en una situación de crisis.*

La mayoría de los autores señalan que, las habilidades y las destrezas necesarias para llevar a cabo una mediación son: el resultado de la interacción y la confluencia de diferentes factores. En este sentido, Vicuña, Hernández, Paredes y Ríos (2006) identifican las siguientes habilidades: la comunicación, el compromiso, la perspectiva, el control emocional y la empatía como base para la gestión adecuada del conflicto. Además, deben tener la capacidad de codificar y decodificar las ideas e información (el mediador/a y de las partes) con empatía. También comentan que, la persona que realiza la mediación ha de saber gestionar las emociones y que le “importe” la situación, aunque no esté involucrada, con compromiso y responsabilización, para intentar que llegue a buen puerto, anticipándose a los acontecimientos.

Serrano y Mendez (1999) y, Méndez (1994) identifican 3 áreas de clasificación de estas habilidades y características: las habilidades personales (capacidad de comunicación, asertividad, empatía, etc.), las habilidades intelectuales (inteligencia, creatividad, etc.) y las habilidades técnicas (conocimientos del problema, entrenamiento, etc.). Por otro lado, Fernández-Ríos y Rico (1996) sintetizan el perfil en dos grandes categorías: la capacidad para integrar los intereses y para conjugar las variables y, los conocimientos técnicos. En función de esto, estructuran un programa de formación de mediadores especificando las materias, los contenidos, las experiencias y el tiempo de formación, aspectos que se abordan en el siguiente subapartado.

A la vista de la información recogida se hace necesario crear una tabla que aglutine y facilite el análisis de esta. El cuadro 4.2. presenta las características descritas, poniendo de relieve los aspectos coincidentes y divergentes. Esta tabla se utiliza para diseñar los ítems de perfil del cuestionario dirigido al alumnado mediador que se diseña *ad hoc*, con la intención de identificar el perfil teórico y compararlo con el perfil real del estudiantado mediador de los institutos.

En el estudio, el perfil del alumnado mediador se aborda desde la autopercepción del alumnado puesto que, se entiende que la forma de actuar es variable en función del contexto, las personas y las emociones, entre otros factores. Por esta razón, interesa conocer si ellos mismos creen que disponen de las habilidades y competencias establecidas en el perfil teórico del mediador y, no tanto, verificar si tienen más o menos desarrolladas las habilidades.

Cuadro 4.2. Comparativo del perfil del alumnado mediador

Ítems \ autoría	Mediación escolar			Mediación familiar	Gestión de conflictos	Mediación				Jóvenes
	ACCEM (2009)	BOQUÉ (2004)	Dep. Ensenyament (2012)			Serrano, Lopez et al. (2006)	TEST H.H.L.G. en L.N.D.C. (IPSE) 2008	Gonzalo Serrano (1999)	PEACEWORKS <a href="http://www.peaceworks.org.uk/mediation-">www.peaceworks.org.uk/mediation-</a>	
Genera confianza		X	X	X		X	X			
Credibilidad		X	X	X		X				
Asertividad						X	X	X		X
Establecer normas y compromisos									X	
Habilidades sociales									X	
Imparcialidad				X				X		
Simpatía				X			X			
Firmeza				X						
Actitud conciliadora				X			X			
Comprensión				X	X					
Manifestar satisfacción				X						
Control de expresiones hostiles entre las partes				X						
Empatía		X	X		X	X	X	X	X	X
Capacidad de sugerir y proponer				X					X	
Clarificar asuntos importantes				X	X	X				
Saber escuchar con atención		X	X		X		X			X
Colaborador/a										X
Promueve el compañerismo										X
Tolerante										X
Sin prejuicios										X
Confiada/o. Cree en la capacidad de las personas que tiene delante	X		X						X	
Acoger y sentirse cómodo/a con las manifestaciones emotivas			X		X					
No temer la confrontación de pensamientos y sentimientos			X			X				
Valorar el conflicto como una oportunidad de cambio y mejora			X							

Demostrar interés por transformar constructivamente el conflicto			X			X	X		X	
Mostrar empatía sin ponerse a favor o en contra de ninguno		X	X			X	X			
Capacidad para aprender de la experiencia							X			
Auténtico/a							X			
Apertura a otras personas							X			
Consciencia de sí mismo/a							X			
No juzgar, ni aconsejar, ni impone soluciones	X		X							
Tener paciencia			X							
Ser buen comunicador/a (verbal y no verbal)		X	X		X	X	X	X	X	
Expresar y escuchar gestual y posturalmente					X					
Mantener un discurso conciliador			X			X	X			
Ser imaginativo/a y trabajar con la mente abierta			X							
Transmitir seguridad en uno/a mismo/a y autoconfianza	X		X							
Respetas a los demás		X	X							
Flexibilidad (adaptarse al proceso)							X		X	X
Justo/a										X
Atender a la diversidad										X
Imparcialidad						X	X			
Compromiso con la igualdad de oportunidades						X	X			
Capacidad para analizar e identificar los temas		X			X		X		X	
Humildad (dar participación y responsabilidad a las partes)									X	
Hacer preguntas y agente de realidad									X	
Crear un entorno de honestidad, confidencialidad, amabilidad							X		X	
Detectar las potencialidades y debilidades de las partes	X								X	
Capacidad para desarrollar el potencial de las partes									X	
Saber integrar intereses						X				
Creatividad						X	X			
Inteligencia						X			X	

Autoridad y poder									X	
Sentido del humor									X	
Objetividad									X	
Profesional							X			
Gestión emocional					X					
Miedo a desagradar a los demás o perder prestigio	X									
Tener poca necesidad de reconocimiento personal			X							
Sentirse cómodo participando en la solución/gestión					X					
Experiencia									X	

Fuente: elaboración propia

Este cuadro representa el punto de partida del análisis del perfil teórico del alumnado mediador. A partir de aquí, se generan otras tablas para unificar ítems y discriminar los aspectos más relevantes. Esta información se presenta en el apartado 6.1. en donde se detalla el procedimiento que se sigue en el diseño del cuestionario dirigido al alumnado mediador.

A modo de resumen, se puede afirmar que la persona mediadora ha de tener desarrolladas las habilidades sociales para relacionarse con las personas, ser capaz de generar confianza, entender qué quieren transmitir las partes, sus intereses y necesidades, facilitar la comunicación entre las partes implicadas, potenciar la capacidad empática y la generación de opciones por parte de los implicados, que den respuesta a las necesidades de todos los implicados, respetuoso/a, no juzgar ni dejarse llevar por los posibles prejuicios o estereotipos y, saber detectar que les sucede/sienten las partes, garantizando la imparcialidad durante el proceso. Aspectos con los que coincido plenamente.

Cabe destacar la importancia de que el equipo disponga las habilidades identificadas, como uno de los aspectos de éxito de la mediación, definidos por Serrano et al. (2006):

- Las características personales de las partes implicadas.
- Las características de la relación, incluyendo: el tiempo que hace que tienen relación y los motivos que propician la ruptura.
- Las características de la separación, haciendo referencia al grado de conflictividad.
- Las características de la mediación: la motivación de los implicados, la voluntad de llegar a acuerdos, su disposición y confianza en la mediación.
- Las características del mediador, sus destrezas, habilidades y rasgos característicos.
- Los resultados de la mediación: el éxito de la mediación y la percepción final de las partes: grado de cumplimiento, satisfacción, etc.

Como se puede observar, se requieren muchas habilidades. Brandoni (2017) cree que todas estas cualidades que se describen en la literatura son de difícil cumplimiento. Por este motivo, plantean las características que consideran indispensables: vocación de ayudar, tendencia a interesarse por los otros, un poco de paciencia y saber escuchar. También deben conocer las herramientas para comunicarse claramente, conocer los prejuicios y trabajar con ellos.

Merino (2015) establece las características de la persona mediadora eficaz (cuadro 4.3.), en base a las funciones de la mediación.

Cuadro 4.3. Características de la Persona Mediadora Eficaz (Merino, 2011)

Características de la Persona Mediadora Eficaz		
Relacionadas con:	Habilidades intelectuales	Habilidades personales
Comunicación	Inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de comunicación verbal/ no verbal</li> <li>- Capacidades sociales</li> <li>- Capacidad de empatía</li> </ul>
Poder	Capacidad para generar nuevas ideas y propuestas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder</li> <li>- Autoridad</li> <li>- Recursos intercambiables</li> </ul>
Trayectoria	Conocimiento de la problemática a tratar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido del humor</li> <li>- Experiencia</li> <li>- Objetividad</li> </ul>

Fuente: Merino (2015)

Llegados a este punto, creo que es importante destacar que estas habilidades no deberían tomarse como criterios de selección en sí mismos. Más bien, como tendencias de perfil general. Es decir, que el alumnado seleccionado tenga buenas habilidades comunicativas, de relación social y motivación. Es en la formación, en dónde el profesorado deberá guiar y formar al equipo, en las habilidades y las competencias requeridas para llevar a cabo las funciones asignadas.

Una vez conformado y formado el equipo, se deberán establecer los criterios de asignación de casos entre los miembros del equipo. La existencia de turnos organizados que marcan el orden, o bien, la asignación de los miembros del equipo por parte de la coordinación del SME. En este segundo caso, pueden intervenir diferentes criterios cómo, por ejemplo, la edad, el sexo, el número de mediaciones realizadas, entre otros.

Por último, Madalena (2009) advierte que ha habido una feminización de los equipos de mediación. Es necesario prestar una especial atención a este punto, ya que puede ser debido a una maduración más temprana de las chicas o, a una atribución del rol femenino asociado a la cura de los demás. En mi experiencia también he observado este fenómeno en algunos centros.

Aunque, otros centros intentan equilibrar este aspecto, incorporando el mismo número de chicas que de chicos.

### 4.3. La formación dirigida al alumnado mediador

La mediación escolar es un método alternativo de resolución de conflictos, que propone trabajar CON el otro y no CONTRA el otro. Plantea una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos, creando un entorno de crecimiento, de aprendizaje y de respeto mutuo (Caurín, 2012). En consecuencia, la persona mediadora debe poseer una serie de herramientas, destrezas y habilidades para gestionar las diferentes situaciones, que según Brandoni (2017) se clasifican en conceptuales, comunicacionales, actitudinales y procedimentales. Las herramientas conceptuales se centran en la conceptualización del conflicto, sus características, los elementos de análisis y la intervención. Por ejemplo, conocer que es y en que consiste la legitimación, el *empowerment*, el reconocimiento o la negociación. Las herramientas comunicacionales son las que facilitan la conducción del proceso, la reformulación y el uso de técnicas para facilitar la comunicación positiva (preguntas abiertas, preguntas cerradas, preguntas circulares, resumen, replanteo y parafraseo). Las herramientas procedimentales se relacionan con las distintas tipologías de intervención y de reuniones. Las herramientas actitudinales hacen referencia al comportamiento, la capacidad de empatizar, de ser imparcial y neutral en el proceso, evitar los prejuicios, la escucha atenta y ubicarse en el lado del no saber.

Todas estas habilidades, destrezas y técnicas específicas de la mediación deben aprenderse y practicarse, ya sea a través de la formación inicial o continua: el alumnado, el profesorado, las familias y el PAS (Departament d'Educació, 2019; Fernández y Galán, 2010; Galindo y Sanahuja, 2021; Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate-Zentroa, s.f.; Pulido et al., 2014 y; Silva y Torrego, 2017). Se destaca la importancia de que el alumnado mediador reciba esta formación. Es necesario conocer los contenidos, las técnicas y las estrategias, pero es igual de importante la práctica para ponerlas en juego.

Además, coincido con Torrego (2001) al afirmar que la formación actúa como “instrumento de mejora permanente del equipo de mediación, que contribuye a favorecer su cohesión y coordinación interna”. La formación se puede dar a través de iniciativas concretas o en las reuniones de equipo (se propone hacer reuniones mensuales).

Según datos del 2012 de la Generalitat de Catalunya (Servei Escola i Família, 2012), en Catalunya había 311 IES con la mediación instaurada y más de 18.000 estudiantes de IES recibieron formación para aprender a gestionar los conflictos de forma pacífica, perspectiva alternativa a la confrontación y la violencia, desarrollando competencias sociales y personales incluidas en las competencias curriculares. De los 18.000 estudiantes, 5.430 estudiantes se formaron con personal externo al centro (formación externa) y, más de 18.000 estudiantes recibieron la formación con personal del centro (formación interna). No se dispone de datos posteriores al



tratarse de una formación voluntaria, pero creo que es interesante presentar este dato, a modo referencial.

Al reflexionar acerca de la formación y la práctica de la formación, se recupera un párrafo de la presentación del número 1 de la Revista Convives que representa la esencia de lo que la formación para la mejora de la convivencia debe perseguir: “Educar PARA la convivencia es desarrollar estas competencias personales y sociales. Se trata de construir unas bases sólidas, y que el alumnado sepa el porqué y el para qué de lo que se hace en la práctica. Precisamente por eso, educar PARA solo puede hacerse desde el EN, al reflexionar sobre lo que ya se vive” (Zaitegi, 2012).

El entrenamiento del alumnado mediador, según Brandoni (2017) suele tener un mínimo de 20 horas, e incluye contenidos relacionados con los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las técnicas de la mediación y la gestión positiva de conflictos. Es decir, que incluye aspectos relacionados con la comprensión de los conflictos, las percepciones, los sentimientos, la comunicación, la negociación y la mediación.

Se presentan los elementos que Zaitegi (2012) establece como referencia para el diseño de la formación de mediadores/as. En función de la situación de cada centro, de sus características y prioridades se acabará de definir el programa formativo más adecuado. La propuesta debe incorporar la finalidad, las modalidades, los contenidos y la evaluación. La imagen 4.1. representa un esquema de la información que debería contener.

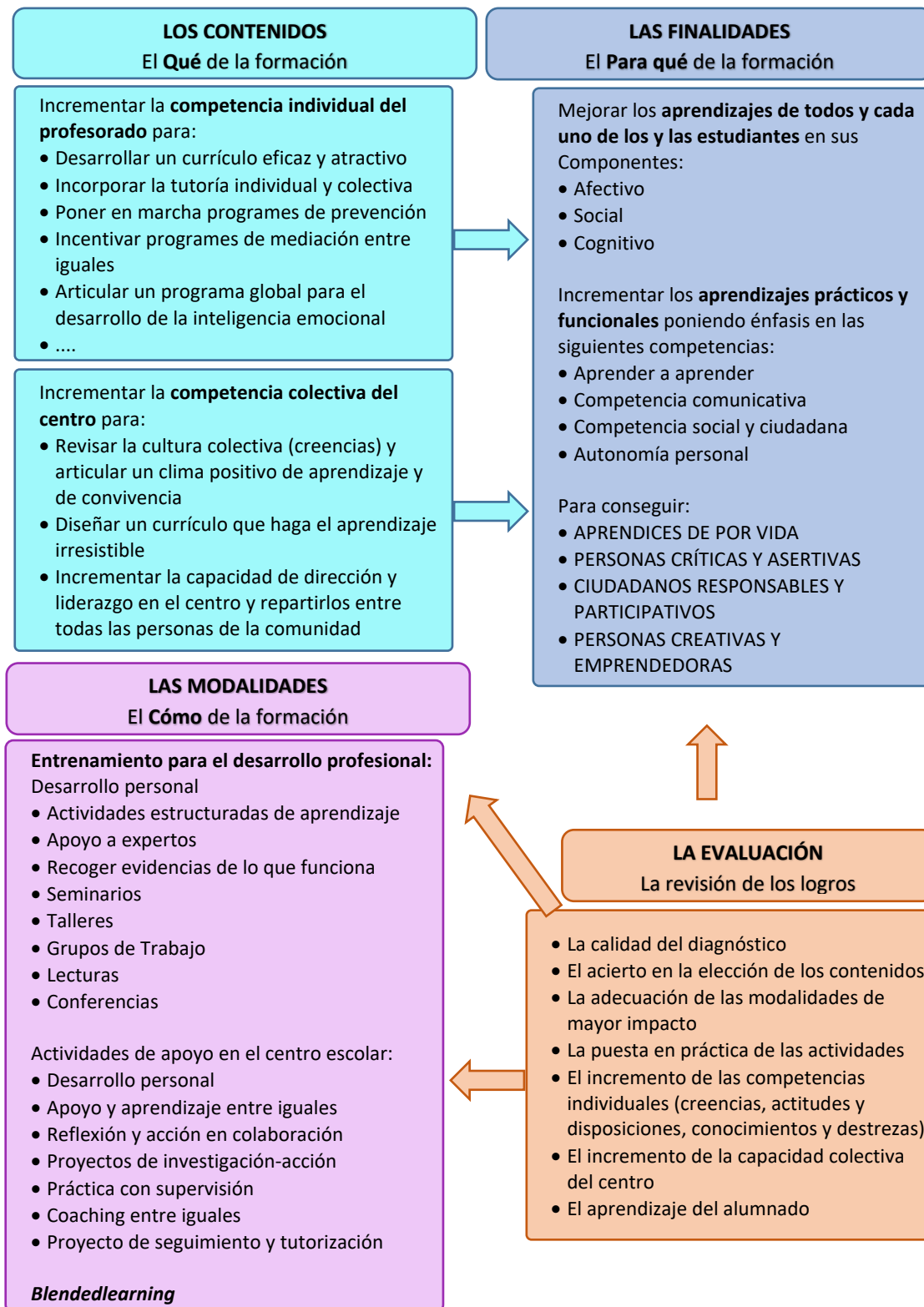
Como aspectos a destacar, el profesional que imparta la formación debe tener formación y experiencia en la práctica de la mediación (sea personal del centro o externo). Siendo conveniente dejar unos días entre las sesiones de formación para facilitar la comprensión y la interiorización de los aprendizajes.

Centrándonos en los elementos de la propuesta didáctica, Boque (2018) destaca la importancia de que los objetivos del programa sean compartidos y consensuados, que se adapten a cada etapa educativa, las características del centro y el perfil del grupo diana.

1. Valorar la importancia de disfrutar de un buen clima de convivencia
2. Desarrollar las competencias socioemocionales
3. Familiarizarse con los elementos característicos de los conflictos
4. Analizar las diversas opciones de respuesta a los conflictos
5. Comprender los principios del proceso de mediación y su desarrollo
6. Desarrollar el propio perfil mediador
7. Adquirir las herramientas para conducir un proceso de mediación
8. Rechazar la violencia y promover activamente la cultura de la paz

Existen numerosos cursos y materiales para la formación del equipo de mediación, así como, propuestas de los módulos o contenidos a impartir en la formación dirigida al alumnado mediador. A continuación, se hace un compendio de las propuestas más significativas, que pueden tomarse como marco general.

Figura 4.1. Marco de elección de necesidades formativas



Fuente: Zaitegi (2012: 6)

El Departament d'Educació (2019) publica un cuaderno de trabajo con los módulos formativos, incluyendo la propuesta de actividades a llevar a cabo. Los módulos formativos son los siguientes:

Módulo 1. Conflicto y mediación. Incluye la conceptualización de conflicto, las partes del conflicto, la diferencia entre posición e intereses y la mediación con las fases del proceso y las habilidades de la persona mediadora.

Módulo 2. Comunicación afectiva y efectiva. Se profundiza en las habilidades de comunicación necesarias para la mediación y la conducta asertiva.

Módulo 3. Emociones y toma de decisiones. Trata los sentimientos y las emociones y sus efectos. Profundiza en la inteligencia interpersonal e intrapersonal y la toma de decisiones en el proceso de mediación.

Módulo 4. Otras herramientas de gestión positiva de conflictos. Presentar las ADR y la diferencia entre estas.

Módulo 5. Servicio de Mediación. Organización, tareas y difusión del servicio de mediación

Además, en los módulos 3 y 4 propone recordar los pasos de mediación e ir realizando actividades prácticas.

Torrego y Villaoslada (2004) concretan los principales contenidos de la formación en:

1. Conflicto, elemento y estilos de enfrentamiento al mismo
2. La mediación como herramienta de resolución de conflictos dentro de un modelo integrado de gestión de la convivencia
3. Negociación, conciliación, arbitraje, juicio...
4. Habilidades básicas para la mediación. Parafraseo, escucha activa, reflejar sentimientos, clarificar, estructurar...
5. Mediación formal y espontánea
6. Experimentación de la mediación
7. Diseño o adaptación del proyecto por parte de cada centro

Boque (2018) define los contenidos en base a los objetivos y competencias que deben desarrollar las personas que forman parte del equipo de mediación.

1. La convivencia pacífica.  
Incluye: Clima de convivencia; Diversidad e inclusión; Cohesión de grupo; Convivencia pacífica; Valores para la paz y; Normas democráticas.
2. El proceso de mediación.

Incluye: Concepto de mediación; Principios; Normas; Fases del proceso; Límites de la mediación y; El caso del acoso escolar.

3. Los conflictos.

Incluye: Banco de conflictos; Concepto de conflicto; La persona, el problema, el proceso; Las posiciones, los intereses y las necesidades; Las capas del conflicto; La dinámica del conflicto; Respuestas pasivas, asertivas y agresivas; Estilos de respuesta al conflicto y; El entrampamiento.

4. Las personas.

Incluye: Los prejuicios; Las percepciones; La interdependencia; Las emociones y; Las narraciones.

5. El rol y las herramientas de la persona mediadora.

Incluye: Diferentes técnicas y valores; Perfil de la persona mediadora y; Características de la mediación.

6. El servicio de mediación.

Incluye: Difusión del servicio de mediación; Organización y funcionamiento del servicio de mediación; Registro de conflictos mediados y; Renovación y ampliación del servicio de mediación.

El Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco (GEUZ, 2012) propone 11 módulos a incluir en la formación de los mediadores y las mediadoras:

1. Introducción al conflicto: definición, aspectos positivos y negativos, tipos y causas del conflicto y estilos de resolución de conflictos.
  2. El proceso de mediación de conflictos: objetivos, principios y características.
  3. Casos mediables y no mediables.
  4. El análisis del conflicto.
  5. Técnicas de comunicación eficaz: barreras de comunicación, escucha activa, mensajes asertivos, preguntas adecuadas...
  6. Técnicas para el manejo de emociones intensas.
  7. El proceso de mediación de conflictos: fases y tareas.
  8. La mediación.
  9. Estrategias para superar bloqueos en el proceso de mediación.
  10. Ética de la persona mediadora.
  11. Procedimiento de implementación del programa en el centro: funciones y responsabilidades de las personas mediadoras.
-

En la investigación que realizan Marrugo, Gutiérrez, Concepción y Concepción (2016) proponen realizar una formación compuesta por 8 módulos que denominan cartilla pedagógica. Los talleres que se realizan en cada módulo han de ser participativos y dinámicos, con el fin de potenciar una convivencia pacífica:

- *El conflicto*
- *Soy un ser importante para la sociedad*
- *Poseo autocontrol de mi persona*
- *El respeto a las normas de convivencia*
- *La violencia genera conflictos*
- *La mediación*
- *La negociación y el arbitraje*
- *La cooperación en el trabajo.*

Galindo y Sanahuja (2021) abordan el proceso de implantación de un proyecto de mediación entre iguales en su artículo. Proponen realizar 10 sesiones de formación estableciendo los objetivos y dinámicas de cada sesión:

- 1ª sesión. Presentación del programa de mediación y expectativas del alumnado
- 2ª sesión. El conflicto, los elementos del conflicto y las formas de enfrentamiento
- 3ª sesión. El estilo colaborativo en la resolución del conflicto
- 4ª sesión. La mediación.
- 5ª sesión. Las fases de mediación y su función.
- 6ª sesión. Los estilos de comunicación
- 7ª sesión. El desarrollo de habilidades de comunicación para la mediación
- 8ª sesión. Prácticas de mediación (simulaciones)
- 9ª sesión. Conocer otras experiencias de mediación entre iguales y, consolidar la formación.
- 10 sesión. Prácticas de mediación (simulaciones) y evaluación del programa de mediación

La propuesta de Caurín (2013) se basa en la educación emocional como paso previo a la cultura de la mediación. Sostiene que la mediación se basa en la empatía y la educación emocional, siendo necesario el uso de técnicas de participación activa, de cooperación y de comunicación. Su propuesta se divide en 3 partes diferenciadas que se resumen a continuación:

**1ª PARTE. Aprender a pensar como mediadores. Educación de emociones y sentimientos**

---

La mediación, las características del mediador/a, el análisis de los conflictos (causas, efectos y consecuencias de sus actos y de los actos de los demás), los tipos de pensamiento (causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y de medios-fin) y algunas habilidades como la empatía, la imparcialidad y el manejo de las emociones propias y de los demás.

### **2ª PARTE. Educación para la igualdad. Explicación del proceso de mediación**

Educación para la igualdad. Se trabajan los estereotipos, los prejuicios, el rol sexual y la identidad de género. Proponen continuar trabajando la empatía y las emociones, el procedimiento de la mediación, las técnicas de comunicación, las fases y la evaluación de conflictos.

### **3ª PARTE. Competencia social y desarrollo moral**

La comunicación agresiva y la comunicación asertiva. La asistencia a mediaciones como observadores y realizar prácticas de mediación.

Se puede observar que hay algunos contenidos que coinciden en todas las propuestas como, por ejemplo, los conflictos, la mediación o la comunicación. En cambio, hay otros contenidos que aparecen tan solo en alguna de las propuestas, independientemente de su importancia como, por ejemplo: la ética de la mediación o, las técnicas de manejo de las emociones. Por último, hay contenidos que tan solo aparecen en algunas de las propuestas, aunque, seguramente se incluyen de una u otra forma en todas las formaciones. Algunos ejemplos son la comediación o la mediabilidad de los casos.

En mi opinión, hay 5 módulos que deben estar incluidos en todas las formaciones: el conflicto, la mediación y las técnicas específicas. Cada uno de estos módulos se desglosarían en:

- La convivencia. Incluye el clima, las relaciones con los demás, las habilidades relacionadas como la empatía, la solidaridad, los prejuicios, la igualdad, etc.
- El conflicto. Formado por la conceptualización, la tipología de conflictos, las causas, las posiciones e intereses, los elementos de análisis de los conflictos y las diferentes metodologías de gestión de conflictos.
- La comunicación. Incluye los procesos comunicativos, la comunicación asertiva, el análisis de las narrativas, las técnicas de comunicación eficaz para facilitar la comunicación entre las partes y las barreras de la comunicación.
- Las emociones. Compuesta de la identificación de las emociones, el papel de las emociones, su relación con las acciones, la gestión de las emociones.
- La mediación. Incluye la conceptualización, los principios, los beneficios, las fases del proceso, las técnicas específicas, las mediaciones informales, el rol del mediador/a, la comediación, la organización y el funcionamiento del SME y la mediabilidad de los casos (límites de la mediación).

Estos 5 módulos son esenciales en cualquier formación en mediación, con bastantes similitudes con la propuesta de Boqué. Existen otros aspectos que también podrían incluirse como la ética de la mediación, el trabajo con valores, etc. que son interesantes, pero no esenciales.

Las prácticas de la mediación, los *role playing*, simulaciones, etc., no los incluyo en los contenidos por dos motivos. Por un lado, al entender que hace referencia al apartado metodológico. Por otro, porque entiendo que la formación debe basarse en actividades prácticas que apoyen la teoría, para facilitar la comprensión e interiorización de los aprendizajes. Por lo tanto, todas las sesiones deben incluir actividades prácticas y vivenciales en su desarrollo.

La metodología es otro aspecto al que se debe dedicar tiempo de reflexión y diseño. Si se pretende desarrollar las habilidades y competencias necesarias, cabe tener en cuenta que, los aprendizajes competenciales son los que perduran en el tiempo, pueden aplicarse en diferentes contextos y permiten resolver problemas reales. Les caracteriza que son transferibles, significativos, permanentes, productivos y funcionales. El Departament d'Ensenyament (2018) señala que para conseguir aprendizajes competenciales la metodología más adecuada es la productiva, porque permite tomar consciencia de lo aprendido, del cómo se ha aprendido y para que se ha aprendido. El alumnado mediador dice que la teoría es importante, pero la práctica les ayuda a entenderlo mucho mejor (Silva y Torrego, 2017).

Coincidiendo con este planteamiento, Boqué (2018) señala la importancia de utilizar metodologías activas y participativas para que los aprendizajes se acerquen a la realidad, favoreciendo la fórmula "aprender haciendo". Recomienda el uso de las metodologías y las estrategias didácticas siguientes: dinámicas socioafectivas, *role-playing*, debate y controversia programada, proyectos de trabajo, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, aprendizaje-servicio, diálogos apreciativos, *design thinking*, gamificación y entorno virtual.

Cabe destacar que, las simulaciones están muy indicadas para desarrollar estrategias de resolución de conflictos porque sitúan al alumnado frente a una realidad diferente, en la que puede sentir y expresar sus sensaciones y sentimientos (Pantoja, 2005). Según el autor, el *role-playing* o juegos de rol son un tipo de simulaciones que presentan las siguientes ventajas:

- Generar mucha motivación, crear un ambiente con una alta participación en el debate posterior.
- Acercar al grupo a problemas de la vida real
- Ayuda a ir de lo abstracto a lo real
- El juego como instrumento de trabajo, de investigación y como forma de expresión

El *role playing* debe estar moderado por el profesorado. El autor describe las siguientes fases para la realización:

1. Crear un clima de aula adecuado y, a posteriori, explicar la situación o problema
2. Seleccionar a los participantes

3. Disponer o montar el escenario
4. Preparar a los observadores o las observadoras (gran grupo o grupos pequeños)
5. Representar la situación
6. Discutir y evaluar la situación
7. Representar de nueva la situación para revisar los roles y sugerir nuevas alternativas de comportamiento
8. Generalizar la experiencia y extrapolarla a situaciones que se dan en la vida real

Una vez realizada la formación se evalúa la satisfacción de los y las asistentes. Pulido et al. (2014) concluyeron que los asistentes estaban satisfechos con los aprendizajes y su utilidad. Además, el alumnado comprendió conceptos que no habían entendido con la teoría, al aplicarlos a casos reales o al ponerlos en práctica.

Otro aspecto que el alumnado valora positivamente es recibir algún reconocimiento, cómo, por ejemplo, recibir un diploma o un certificado al finalizar la formación. Aspecto que le otorga mayor reconocimiento y entidad.

Antes de finalizar este apartado, plasmar la importancia de ofrecer formación continua a lo largo de todo el tiempo que, los y las mediadoras forman parte del equipo. Madalena (2009) también propone la creación de una red de centros que disponen de equipos de mediación. Se trata de jornadas en donde se comparten preocupaciones, experiencias, dificultades y avances. Estos encuentros suelen estar muy bien valorados por el alumnado. En la relación que he tenido con alumnado y centros, todos valoran muy positivamente compartir estos espacios con personas de otros centros, conocer cómo se lleva a cabo la mediación en otros centros, que problemáticas o dificultades tienen y hacer actividades conjuntamente.

Aun así, considero que estos encuentros son importantes, pero no suficientes. Es muy importante la formación continuada, ya sea organizada en forma de materia optativa o, a través de las reuniones del equipo de mediación. En estas sesiones se tratan nuevas técnicas de mediación y sus aspectos esenciales, se recuerdan las técnicas tratadas en la formación inicial, se practican las fases de mediación, se ponen en común las dificultades con que se encuentran y, se planifica y organiza la difusión del servicio, entre otros.

Otro aspecto es la formación del profesorado mediador. Silva y Torrego (2017) concluyen que el profesorado reivindica la necesidad de recibir más formación (el profesorado) y, el reconocimiento horario que dedican al proyecto, aunque, es un aspecto que no se aborda en este trabajo.



#### **4.4. A modo de síntesis.**

Se presentan un acopio de las ideas principales que se abordan en este apartado. Este resumen pretende facilitar la lectura y la identificación de las ideas esenciales que presenta el capítulo 4.

- El equipo de mediación desarrolla diferentes tareas para contribuir a la mejora de la convivencia y difundir los valores de la cultura de la paz.
- La mediación escolar es un método alternativo de resolución de conflictos que propone trabajar CON el otro y no CONTRA el otro.
- La persona mediadora debe poseer una serie de herramientas, destrezas y habilidades conceptuales, comunicacionales, actitudinales y procedimentales (Brandoni, 2017).
- La coordinación y el seguimiento del equipo son aspectos clave para asegurar un adecuado funcionamiento del proyecto.
- Las fases del proceso de mediación están bien definidas y estructuradas.
- Los límites de la mediación para identificar si un caso es mediable o no mediable.
- La mediación escolar generalmente se lleva a cabo en una sola sesión, pero se debe escoger el momento y, la aprobación del profesorado implicado.
- Se identifican 6 resistencias del alumnado mediador para participar en una mediación: falta de confianza en la confidencialidad y neutralidad, miedo a represalias, falta de confianza en su utilidad, rencor hacia la otra parte, no querer dedicar su tiempo libre o, no querer perder clase.
- Existen diferentes criterios de selección del alumnado que entra en el equipo de mediación. Aunque, su incorporación es voluntaria.
- El éxito de la mediación tiene relación con las características de los y las mediadores, entre otros aspectos.
- El alumnado mediador debe tener habilidades sociales para relacionarse con las personas, ser capaz de generar confianza, entender que quieren transmitir las partes, sus intereses y necesidades, facilitar la comunicación entre las partes implicadas, potenciar la capacidad empática y de generar opciones de los implicados, para dar respuesta a las necesidades de todos los implicados, desde una perspectiva de respeto en que sean capaces de no juzgar ni dejarse llevar por los posibles prejuicios o estereotipos y, en cualquier caso, saber detectar que le pasa para actuar en consecuencia, garantizando la imparcialidad durante el proceso.
- Es necesario dar formación a los miembros que se incorporan en el equipo de mediación. Esta formación promueve el aprendizaje de los contenidos, las técnicas y las estrategias necesarias para actuar como mediadores/as, la práctica de éstas, favorece la cohesión y la coordinación interna del equipo.

- La formación e incorporación en el equipo puede darse en el primer ciclo o en el segundo ciclo de la ESO. Cada elección tiene sus ventajas e inconvenientes. En el primer ciclo son un poco más inmaduros, pero se mantendrán en el equipo más tiempo. Además, puede ser una herramienta de prevención y dar una respuesta más inmediata, puesto que en 2º y 3º de la ESO es donde suele haber más conflictos.
- Existe multitud de cursos y materiales para la formación del equipo de mediación. Se presenta una recopilación de las propuestas más significativas.
- El profesional que imparta la formación debe tener formación y experiencia en la práctica de la mediación (ya sea personal del centro o externo).
- Es conveniente que pasen unos días entre sesión y sesión para facilitar la comprensión y la interiorización de los aprendizajes.
- En el diseño de la formación se debe incluir los siguientes elementos: las finalidades, los contenidos, las modalidades y la evaluación.
- Los objetivos de la formación deben ser compartidos y consensuados, además de adaptados a la etapa educativa, las características del centro y el perfil del grupo diana.
- Se presentan diferentes propuestas de contenido, poniendo de relieve los módulos que considero esenciales en cualquier formación en mediación: la convivencia, el conflicto, la comunicación, las emociones y la mediación. Se presentan con mayor detalle en el texto.
- Para promover aprendizajes competenciales se debe utilizar una metodología práctica, activa y participativa favoreciendo la fórmula “aprender haciendo”.
- Es necesario ofrecer formación continua al alumnado para recordar las técnicas y aspectos esenciales, prácticas el proceso de mediación, conocer nuevas técnicas y estrategias, poner en común las dificultades con que se encuentran, promover la difusión del servicio, entre otros.



## C. Estudio de campo



---

## CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan los aspectos más relevantes del diseño del estudio, su planteamiento paradigmático y metodológico. Al hablar del diseño de la investigación se hace referencia al plan metodológico incluyendo *la selección de sujetos, de escenarios de investigación y de procedimientos de recogida de datos que respondan a las preguntas de la investigación* (McMillan y Schumacher, 2005). La finalidad es obtener datos fiables y válidos para responder a las preguntas de la investigación.

Hay algunos criterios de calidad que se deben cumplir en cualquier investigación que pretenda tener rigor científico. En este sentido Bisquerra (Coord.) (2009) señala que el conocimiento científico se caracteriza por:

1. Tiene un origen empírico, es decir, parte de la observación y se basa en hechos.
2. Es el producto que se obtiene al aplicar el método científico. Es importante que sea riguroso y fiable en la aplicación de los métodos y las técnicas.
3. La objetividad. La imparcialidad y la correspondencia con la realidad deben estar garantizadas.
4. Con carácter analítico. La realidad se fragmenta en elementos básicos (las variables) para reducir la complejidad y aportar rigurosidad y precisión.
5. Se basa en la especialización de cada campo de la ciencia, en aspectos concretos y parcelados.
6. Mantiene la duda metódica y es autocorrectivo. Es decir, en la validación del conocimiento científico hay cierta probabilidad y siempre puede perfeccionarse.
7. El conocimiento científico es hipotético e incierto.
8. Precisión y comunicabilidad. Lenguaje exacto, claro, específico y comprensible.
9. Practicidad y utilidad. Debe estar al servicio de las necesidades sociales y de la realidad.

Este conocimiento científico se diferencia del resto de conocimientos porque se puede demostrar y es aceptable como verdadero para todas las personas. Partiendo de la idea de que realizar una investigación significa pretender dar respuesta a uno o más interrogantes que, contribuyen a resolver un problema, a través del conocimiento científico (Bisquerra (Coord.), (2009).

Los apartados que conforma este capítulo son:

- Tipología y metodología de la investigación. Se describe el paradigma y la metodología utilizada, como marco general del estudio.

- Instrumentos para la recogida de la información. Se realiza un compendio de los diferentes dispositivos de recogida de información. Así mismo, se identifican los instrumentos utilizados en el estudio justificando la elección.
- Fases del estudio de campo. Se presentan las fases generales de la parte aplicada del estudio.
- Población y muestra. Se describe la población, el procedimiento muestral y la muestra para cada uno de los instrumentos utilizados.

### **5.1. Tipología y metodología de investigación**

Una investigación debe caracterizarse por su sistematismo y rigurosidad en la aplicación del método para cumplir con las funciones que se le atribuyen a la investigación (De Miguel, 1982, como se citó en Sandín, 2003:13):

- *Epistémica, debe servir de criterio en el análisis epistemológico del resto de disciplinas educativas.*
- *Innovadora, debe incorporar, antes que ninguna otra materia educativa, los métodos, procedimientos y técnicas de carácter científico más novedosos.*
- *Crítica de los resultados obtenidos a través de la investigación empírica en cualquier ámbito educativo.*
- *Sintética, por su papel integrador en la interpretación de los resultados y en la valoración del tipo de conocimientos que aportan otras disciplinas educativas.*
- *Dinamizadora de la práctica educativa, al potenciar la investigación en una dialéctica permanente entre teoría y práctica.*

Para ello, es importante tener en cuenta que el objeto de estudio y los objetivos que se persiguen son los que marcan el camino a seguir, actuando como brújula que guía las decisiones acerca de la idoneidad de los supuestos teóricos, los metodológicos y la población.

El desarrollo del estudio debe regirse por los 3 principios básicos, que, a su vez, conforman las 3 preguntas fundamentales a plantear (Denzin y Lincoln, 1994 y; González, 2003):

1. Supuesto ontológico. Hace referencia a la naturaleza de la realidad que se investiga y la creencia del investigador o investigadora sobre la misma. Se formula la pregunta <<¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por lo tanto, qué es lo que podemos conocer de ella? >>

2. Supuesto epistemológico. Es el modelo de relación que se establece entre el investigador y lo investigado, la forma en cómo se adquiere el conocimiento ya sea considerando que el conocimiento es objetivo o subjetivo. Se formula la pregunta <<¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? >>
3. Supuesto metodológico. Enmarca el modo de obtención de los conocimientos, incluyendo la perspectiva metodológica, los métodos y las técnicas de investigación utilizadas que dependen de los supuestos ontológicos y epistemológicos del personal investigador. Se formula la pregunta <<¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?>>

En este punto, cabe remarcar, que es de vital importancia que haya coherencia e interdependencia entre los diferentes principios.

Presentados los principios y las funciones de la investigación, se detallan los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño del estudio.

A nivel conceptual, el diseño de una investigación se enmarca en un paradigma concreto. Esto tiene implicaciones en relación con la finalidad, los objetivos y los métodos a utilizar. Decidir un paradigma significa definir el modelo o patrón a utilizar en la investigación, el procedimiento, los instrumentos y demás elementos a utilizar en el estudio para garantizar su rigurosidad (Kuhn, 1971). En palabras de Kuhn, los paradigmas son «realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.» (Kuhn, 1986:13).

Tejedor (1986) señala que la función del paradigma es servir *como guía para detectar los problemas de una disciplina, desarrollar esquemas explicativos (modelos y teorías); para establecer criterios apropiados de trabajo (metodología, instrumentos, tipo y forma de recolección de datos, ...); para proporcionar las bases epistemológicas a partir de las cuales construirse el conocimiento.*

Se identifican 3 paradigmas clásicos en investigación. Las características diferenciales de cada uno de ellos se exponen a continuación (Bisquerra (Coord), 2009; González, 2003):

- El paradigma positivista. También conocido como hipotético-deductivo, empírico-analítico o racionalista. Busca las normas y las leyes universales estableciendo las relaciones de causa-efecto. Pretende contribuir al conocimiento teórico y el avance de la ciencia. Asume la existencia de una sola realidad y, entiende que, la finalidad de la ciencia es descubrir las leyes universales que la rigen para poder hacer generalizaciones. Tiene un cariz eminentemente cuantitativo (sigue criterios estadísticos) que permite comprobar o refutar las hipótesis planteadas en la investigación. Es un paradigma adecuado en las ciencias naturales.
- El paradigma interpretativo. Es un paradigma de cariz cualitativo, con una lógica inductiva. Se basa en los problemas reales que afectan a los receptores directos,



estudiando los fenómenos de carácter social. Por este motivo, es apropiado en las ciencias sociales. Se aleja de las generalizaciones, centrándose en la comprensión y la transformación de una realidad concreta.

- Sociocrítico. Surge como reacción al reduccionismo del paradigma positivista y la afición al subjetivismo del paradigma interpretativo. Parte de una concepción social y holística. Sostiene que la investigación tiene un carácter emancipativo y transformador. Otorgando un papel activo a los sujetos investigados para transformar la realidad. Utiliza una metodología cualitativa basada en la acción, la práctica y el cambio.

La estrategia metodológica del estudio se sitúa bajo el paradigma interpretativo (La Torre, Del Rincón y Justo, 1996), porque pretende comprender e interpretar la realidad educativa partiendo de las percepciones y vivencias de las personas implicadas, que, en este caso, son las personas implicadas en los servicios de mediación de los centros de ESO de Cataluña.

El estudio pretende conocer la realidad para identificar los aspectos presentes y ausentes, identificando los elementos que pueden contribuir a mejorar el servicio de mediación del centro. El acercamiento a la realidad se hace a partir de las percepciones y experiencias de los sujetos participantes, con un enfoque personalista que no busca la generalización, sino un estudio de caso a caso y la comparación entre estos, para observar los patrones que se repiten. Se utiliza un proceso naturalista puesto que se estudia el fenómeno tal cual es, sin controlar ninguna de las variables. Además, tiene un carácter descriptivo y correlacional.

Se parte de los 5 axiomas que según Lincoln y Guba (1985, como se citó en González, 2001) caracterizan al paradigma interpretativo para afirmar que es el paradigma que más se ajusta a la realidad estudiada y a los objetivos planteados:

1. La naturaleza de la realidad. Se parte de la idea que las realidades son múltiples, holísticas y construidas, por este motivo, el centro de la investigación es la comprensión de los fenómenos, en vez de la predicción y/o el control.
2. La relación entre el investigador/a u observador/a y lo conocido. La interacción entre investigador/a y el objeto investigado hace que haya una influencia mutua (no independencia entre ambos).
3. La posibilidad de generalización. Se pretende desarrollar un cuerpo ideográfico que describa el objeto de estudio.
4. La posibilidad de nexos causales. Los fenómenos están en una influencia mutua, por lo tanto, no se puede distinguir causas y efectos.
5. El papel de los valores en la investigación. Toda actividad investigadora está en relación con los valores del propio investigador o investigadora, del paradigma donde se enmarca el estudio, la teoría que guía los procedimientos, el análisis de los datos y los resultados y, los propios valores del contexto.

Ubicados en el paradigma interpretativo, se procede a decidir el método más adecuado para los objetivos del estudio. En la toma de decisión metodológica se deben tener en cuenta los factores siguientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014):

1. Buscar el método que más se adapte al planteamiento del problema. De esta forma, los problemas que quieren establecer tendencias se ajustan más a un modelo cuantitativo y, los problemas que requieren ser explorados para su comprensión, se ajustan más a un diseño cualitativo. Si el fenómeno a estudiar es complejo, los métodos mixtos pueden ofrecer un mayor ajuste.
2. El método en el que el investigador o la investigadora posea más conocimientos y entrenamiento. Aunque es importante tener entrenamiento en los 3 enfoques.

Para seleccionar el método más adecuado es necesario conocer en profundidad los métodos existentes y sus características. Cea (2001: 46) presenta la comparativa de las características diferenciales de la metodología cuantitativa y cualitativa (cuadro 5.1.).

Cuadro 5.1. Características de las diferentes metodologías

	Cuantitativo	Cualitativo
Base epistemológica	Positivismo, funcionalismo.	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico.
Énfasis	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa.
Recogida de información	Estructurada y sistemática.	Flexible: un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.
Análisis	Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.	Interpretacional, sociolingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes.
Alcance de resultados	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Fuente: Cea (2001)

Si se atiende a la naturaleza de los datos, la investigación podría realizarse desde una metodología cuantitativa o una metodología cualitativa. La **metodología cuantitativa** fragmenta la realidad y trabaja con variables cuantificadas expresadas en valores numéricos, pretendiendo

ser objetivas, fiables, válidas y generalizables. Los instrumentos más típicos son las encuestas y las pruebas estandarizadas, utilizando la estadística para analizar los datos. La **metodología cualitativa** busca la comprensión de los fenómenos, entender la realidad en profundidad y transformarla. Los instrumentos más utilizados son la entrevista, la observación y el análisis documental, en donde los datos tienen forma de texto y se definen categorías para el análisis (Bisquerra (Coord), 2009). Pita y Pértegas (2002) remarcan las diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa (cuadro 5.2.).

Cuadro 5.2. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa (Pita, S. y Pértegas, S., 2002)

<b>Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa</b>	
<b>Investigación cualitativa</b>	<b>Investigación cuantitativa</b>
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos “ricos y profundos”	Datos “sólidos y repetibles”
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Fuente: Pita y Pértegas (2002)

Además de las características diferenciales de cada metodología es importante conocer sus ventajas e inconvenientes, contrastando la información con las pretensiones, los objetivos y los recursos disponibles para realizar el estudio. El cuadro 5.3. presenta las ventajas e inconvenientes establecidas por Pita, S. y Pértegas, S. (2002).

Cuadro 5.3. Ventajas entre investigación cualitativa y cuantitativa (Pita, S. y Pértegas, S., 2002)

<b>Ventajas e inconvenientes de los métodos cualitativos versus cuantitativos</b>	
<b>Métodos cualitativos</b>	<b>Métodos cuantitativos</b>
Propensión a “comunicarse con” los sujetos del estudio	Propensión a “servirse de” los sujetos del estudio
Se limita a preguntar	Se limita a responder
Comunicación más horizontal ... entre el investigador y los investigadores... mayor	

naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en un escenario natural	
Son fuertes en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa, lo que encuentran no es generalizable a la población	Son débiles en términos de validez interna – casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir-, pero son fuertes en validez externa, lo que encuentran es generalizable a la población
Preguntan a los cuantitativos: ¿Cuan particularizables son los hallazgos?	Preguntan a los cualitativos: ¿Son generalizables tus hallazgos?

Fuente: Pita y Pértegas (2002)

Existe una tercera opción metodológica que combina las dos anteriores: la metodología mixta. Esta metodología combina las ventajas de las 2 anteriores, compensando las desventajas de cada una de ellas.

En palabras de Ugalde y Balbastre (2013) la combinación metodológica aporta *hallazgos más completos, una mayor confianza, mejor validación y entendimiento de los resultados*. Asimismo, estos autores señalan que las fortalezas de cada una se maximizan y, las debilidades se disminuyen. Flick (2009, en Ugalde y Balbastre, 2013) señala que los estudios cualitativos son más útiles en estudios que requieren una información más detallada e ilustrativa, en cambio, las investigaciones cuantitativas, son útiles para confirmar hipótesis o la frecuencia de fenómenos.

Lee y Lings (2008 en Ugalde y Balbastre, 2013) definen 3 formas de llevar a cabo un estudio de metodología mixta:

1. En paralelo. Los datos cuantitativos y cualitativos se recogen de forma paralela, para obtener datos des de los diferentes prismas.
2. Realizando el estudio cualitativo en primer lugar, seguido de uno cuantitativo. Es el caso de estudios sobre fenómenos poco estudiados en que, en un inicio se explora el fenómeno, con la información se establecen hipótesis y se realiza un estudio cuantitativo para su comprobación.
3. Realiza el estudio cuantitativo en primer lugar, seguido de uno cualitativo. Se realiza un estudio cuantitativo, se analizan la información y, se escogen los datos contradictorios o inesperados para esclarecerlos por medio de la metodología cualitativa. Además, la parte cualitativa, ofrece la posibilidad de abordar algunos aspectos con mayor detalle.

Analizadas las características, las ventajas y desventajas de cada método, **se opta por un diseño de un estudio descriptivo de metodología mixta** para conseguir una aproximación más fiel y cercana a la realidad. Se utilizan datos numéricos que describen la realidad, combinados con datos en forma de texto que ofrecen una mayor comprensión y explicación de los fenómenos. Es decir, se opta por la tercera opción descrita por Lee y Lings. Se utiliza una metodología mixta

otorgando más peso al análisis estadístico, con el fin de analizar la influencia de los elementos que pueden influir en la asunción del rol de mediador escolar, así como, definir la tendencia actual del perfil del alumnado mediador de la ESO.

El análisis cualitativo permite arrojar luz y significación cualitativa sobre los datos cuantitativos para facilitar la comprensión de los datos, ofrecer una mayor explicación de los resultados y contrastar la información. Además, permite profundizar en aquellos aspectos de difícil abordaje en un cuestionario cuantitativo, como pueden ser los sentimientos respecto del rol, compartir situaciones, dar su opinión de la visión de los demás agentes, identificar los aspectos que les facilitan la asunción del rol y la formulación de propuestas de mejora.

La información se recaba a partir de las percepciones del propio alumnado siendo conscientes de que la información recogida puede distar de la realidad. Se decide priorizar la percepción del alumnado mediador para conocer en primera persona cómo se sienten y cómo viven el proceso.

La aplicación de una metodología mixta permite aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza de estos (conocido como la operacionalización múltiple) (Campbell y Fiske, 1959, como se citó en Cea, 2001), neutralizando o eliminando los sesgos de cada uno de los métodos, al permitir combinar diferentes niveles o unidades de análisis (Rodríguez y Valldeoriola, 2007). Creswell en Rodríguez y Valldeoriola (2007) define tres posibles procedimientos a aplicar en las metodologías mixtas:

- Procedimientos secuenciales. Caracterizados por el uso de diferentes métodos aplicados de forma secuencial, es decir, se recogen los datos con un método y se analizan. A continuación, se recogen los datos con otro método y se analizan y, así, sucesivamente.
- Procedimientos concurrentes. Se aplican las metodologías cualitativas y cuantitativas de forma simultánea para comprender mejor el objeto de estudio.
- Procedimientos transformadores. Se utiliza el enfoque teórico para el diseño de la investigación, incorporando datos cualitativos y cuantitativos.

La investigación realizada pretende contribuir a resolver los problemas prácticos y a mejorar los servicios de mediación escolar, por esto, se define como un estudio aplicado. Los instrumentos aplicados se han categorizado una vez analizados los datos, con el fin de facilitar su aplicación en los centros educativos. Se pretende que sean útiles para analizar las posibles mejoras a introducir en las categorías establecidas.

Las investigaciones que combinan la metodología cualitativa y la cuantitativa deben seguir un proceso de investigación mixto que implica (Hernández et al., 2014):

- La racionalización del diseño mixto
- La toma de decisiones respecto a los instrumentos a emplear para cada una de las metodologías; la prioridad de los datos y del análisis; la secuencia en la recolección y en

---

el análisis de los datos; cómo se va a asociar o combinar los diferentes datos y; el método de análisis en cada proceso y etapa.

- La toma de decisiones respecto la presentación de los resultados de cada enfoque y los datos en conjunto.

Al ubicar el estudio en el ámbito educativo, se toman como referencia las tendencias de la investigación educativa descritas por Bisquerra (2009), por lo que se pretende:

- *Mayor interés por la responsabilidad y el impacto social de la investigación.* El presente estudio pretende contribuir a mejorar la práctica de la mediación en los centros educativos, en concreto, identificar los aspectos que influyen en la identificación del rol del alumnado mediador para facilitar su desarrollo.
- *Metodología cualitativa versus cuantitativa.* En el siglo XXI se da cierta tendencia a utilizar la metodología cualitativa y la realización de estudios con una proyección aplicada, con un impacto social. El presente estudio utiliza una metodología mixta y pretende que los resultados utilizados y los instrumentos diseñados sean aplicables en los centros educativos.
- *El predominio de la fragmentación y la necesidad prioritaria de superar el reduccionismo.* Es cierto que el estudio parte de 0, pretende estudiar un fenómeno concreto (identificación del alumnado mediador con su rol) del que no se han hallado estudios similares anteriores. Por lo tanto, no contribuye a ampliar la visión de una investigación anterior, aunque sí amplía la información de estudios anteriores relacionados con la mediación escolar, aportando el punto de vista del alumnado mediador.
- *Los avances metodológicos en muchas áreas de la investigación.*

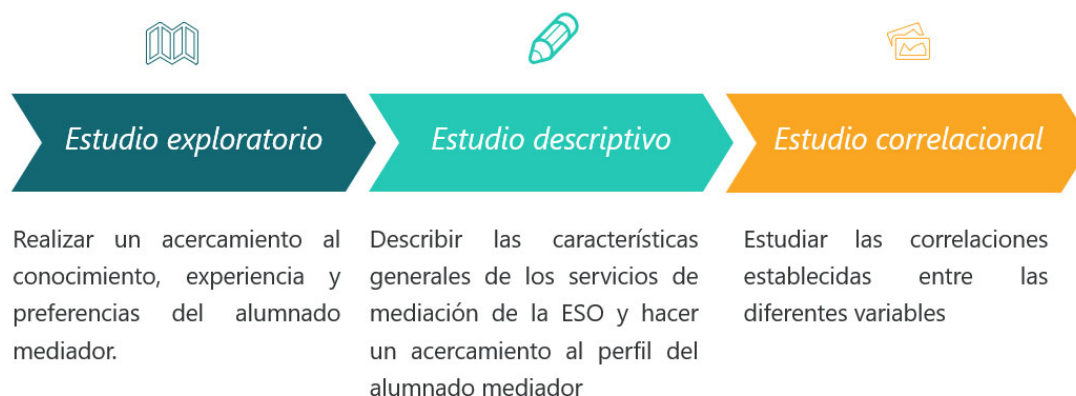
Para acabar, se define el tipo de estudio que se lleva a cabo. Dankhe (1986, como se citó en Hernández et al., 2008) divide los estudios en exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. La estrategia de investigación de cada una de estas tipologías es diferente en cuanto al diseño, la tipología de datos que se recolectan, los instrumentos utilizados y el resto de los componentes del proceso de investigación. A continuación, se explicitan las características de cada tipo de estudio (Hernández et al., 2008), identificando cuáles se llevan a cabo en la investigación que se presenta:

- *Estudios exploratorios.* Pretenden examinar un problema poco estudiado o que no se ha abordado con anterioridad. Cabe destacar que la mediación escolar se ha estudiado en profundidad, aunque, al inicio de la tesis se encontraron escasas referencias respecto la percepción, las necesidades e intereses del alumnado mediador. Por este motivo, no se define como un estudio puramente exploratorio, aunque, la primera fase es exploratoria al realizar un acercamiento al conocimiento, experiencia y preferencias del alumnado mediador.

- *Estudios descriptivos.* Pretenden describir situaciones o fenómenos. El estudio que se realiza pretende describir las características generales de los servicios de mediación de los centros de ESO (formación, difusión, organización, entre otros) y hacer un acercamiento al perfil mayoritario del alumnado mediador. Por lo tanto, hay una fase del estudio que cumple las características de los estudios descriptivos, aunque, pretende ir más allá.
- *Estudios correlacionales.* Pretenden conocer el comportamiento de una variable en relación con el comportamiento de otra variable, aportando cierta información explicativa. En el estudio que se presenta, se estudian las correlaciones establecidas entre las diferentes variables.
- *Estudios explicativos.* Pretenden responder a las causas de los fenómenos, es decir, explicar porque se da un fenómeno y las condiciones que se cumplen para que se origine o se dé. El estudio que se presenta no tiene esta pretensión.

En resumen, se pueden identificar tres tipologías de estudio en la investigación que se presenta, tal y como se observa en la figura 5.1.:

Figura 5.1. Tipologías de estudio



Fuente: elaboración propia

Un aspecto coincidente en las 3 tipologías es el uso de diferentes dispositivos para la recogida de la información. Aspecto en el que se profundiza en el apartado siguiente.

## 5.2. Instrumentos para la recogida de la información

Es necesario clarificar que un dispositivo o instrumento de recogida de información *es el mecanismo o dispositivo que utiliza el investigador para generar la información... permiten al*

---

*investigador observar y/o medir los fenómenos empíricos* (Yuni y Urbano, 2014). Existiendo multitud de instrumentos posibles para la recogida de los datos.

La decisión de qué dispositivos utilizar para la recogida de información está condicionada por el objeto de estudio, la naturaleza de éste y las decisiones epistemológicas y metodológicas del estudio, es decir, por los modelos teóricos utilizados y la lógica paradigmática del investigador/a (Yuni y Urbano, 2014). Estos autores identifican tres posibles situaciones en la elección del dispositivo más adecuado:

- La elección de las técnicas y/o instrumentos. Al formular el problema de investigación se debe analizar si existen estudios previos similares e, indagar en las técnicas e instrumentos que éstos han utilizado, su validez y confiabilidad. En caso de utilizar instrumentos válidos y fiables de otros estudios, permite la comparación de resultados y aporta mayor riqueza a las conclusiones.
- Validar una técnica y/o instrumento. Consiste en validar un dispositivo existente que todavía no ha sido validado y/o que las características de la población y la muestra sean diferentes y, por lo tanto, se deba proceder a su validación en el contexto del estudio.
- La construcción de los instrumentos. Se refiere a la construcción de los instrumentos adecuados para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

En el caso que nos ocupa, se realiza una búsqueda bibliográfica de los instrumentos existentes con el doble objetivo de: verificar si alguno de ellos se adecua al objeto de estudio y, descartar que sea un tema redundante. No se encuentran instrumentos que se adecuen al objetivo de estudio (validados o no) y, se procede a diseñar los dispositivos que permitan responder a las preguntas de la investigación.

A continuación, se hace una revisión de las técnicas de recogida de información básicas, sus características, ventajas y desventajas, para decidir cuáles son las técnicas de recogida de información más adecuada para los fines de la investigación. Las técnicas que se presentan son: la observación, el cuestionario y la entrevista (individual y grupal).

### **La observación**

Es una técnica que permite la observación consciente del fenómeno, en la que se selecciona una parte de la realidad (natural o social), con o sin soportes tecnológicos, a partir de unas categorías perceptivas previamente construidas, en base a las teorías seleccionadas.

Según Yuni y Urbano (2014: 40), para que la observación sea científica debe reunir los siguientes requisitos:

- *Que esté orientada por alguna teoría científica.*
  - *Que sirva a un problema ya formulado de investigación.*
  - *Que sea planificada y se realice de modo sistemático.*
-



- *Que guarde relación con proposiciones científicas más generales.*
- *Que emplee instrumentos objetivos, es decir, que aspire a observar, registrar e interpretar los hechos de tal forma que otras investigaciones puedan verificar sus hallazgos.*
- *Que esté sujeta a algún control para la comprobación de su validez y confiabilidad.*

Las características principales de la observación directa son (Yuni y Urbano, 2014):

- La recogida de los datos se hace a través de la percepción de los sentidos del investigador o investigadora, y no, de la información que aportan los sujetos de estudio.
- Se estudia los fenómenos espontáneos y/o en su estado natural.
- Se estudian los fenómenos presentes y pueden hacer referencia a hechos pasados o presentes.
- La realización debe cumplir con los requisitos de una investigación científica.

Se pueden encontrar diferentes tipologías de observación en función del grado de implicación del observador con la realidad estudiada (participante o no participante), según el grado de científicidad (precientífica, global, descriptiva y explicativa), según la modalidad perceptiva (directa o indirecta) y según las condiciones de la observación (observación en contextos naturales o en simulaciones artificiales) (Yuni y Urbano, 2014). Aunque no se entra en detalle en ninguna de las clasificaciones ya que esta técnica no se ajusta a los objetivos de la investigación.

### **El cuestionario**

El cuestionario es un instrumento asociado a la investigación cuantitativa, aunque también puede aportar datos cualitativos, *consiste en un proceso estructurado de recolección de información a través de la respuesta a una serie predeterminada de preguntas* (Yuni y Urbano, 2014). Yuni y Urbano (2014) afirman que permite describir, analizar y establecer relaciones entre las variables, obteniendo información de las personas de forma sistemática y ordenada.

El cuadro 5.4. presenta las ventajas y los inconvenientes del cuestionario, tanto en la elección como en el diseño.

Cuadro 5.4. Ventajas e inconvenientes del cuestionario

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener información de un gran número de personas</li> <li>• Información en estrecha relación con el objeto de evaluación</li> <li>• Sencillo tratamiento de los datos</li> <li>• Mínima ambigüedad</li> <li>• Útil para contrastar información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca flexibilidad</li> <li>• Información escueta que no permite el seguimiento</li> <li>• Porcentaje bajo de respuestas</li> <li>• Riesgos en la distribución</li> </ul>

Fuente: Ruiz (2007)

Además, el cuestionario permite mantener el anonimato de las fuentes, obtener un amplio abanico de información y confirmar y validar la información. Otros aspectos por tener en cuenta en el diseño del instrumento son (García et al., 2006): la población diana (nivel cultural, edad y estado de salud) y la forma en cómo se va a aplicar. Estos condicionaran el lenguaje, el número de preguntas y el formato de las respuestas.

Hay 3 fases de elaboración de los cuestionarios (Yuni y Urbano, 2014). 1) Definir qué se quiere medir; 2) determinar las variables a observar concretando las dimensiones y los indicadores y; 3) planificar el contenido del cuestionario.

En el diseño de los cuestionarios se deben tener en cuenta las categorías y los aspectos de los que se pretende recoger información, las características de la población y los recursos de la investigación (materiales, funcionales y humanos). Asimismo, conviene conocer las tipologías de preguntas que se pueden formular, para la redacción de los ítems del instrumento. García et al. (2006) y, Yuni y Urbano (2014) establecen las siguientes tipologías:

- Según la forma:
  - Preguntas abiertas. Cada participante responde a las preguntas con sus propias palabras, sin opciones preestablecidas. Proporciona información cualitativa porque los sujetos pueden expresarse libremente.
  - Preguntas cerradas. Se plantean de antemano las diferentes opciones o alternativas que debe elegir el o la encuestada. Generalmente son exhaustivas y excluyentes (aunque en algunas ocasiones se puede seleccionar más de una opción). Pueden ser dicotómicas (2 opciones de respuestas) o politómicas (3 o más opciones de respuestas en que se puede seleccionar una única opción) o de respuesta múltiple (pregunta politómica en que se puede seleccionar más de una opción).

- Preguntas semiabiertas. Ofrecen alternativas de respuesta (sin gradación) aunque el sujeto tiene la posibilidad de expresar otra respuesta que no figure en las opciones planteadas.
- Según el contenido:
  - De identificación del cuestionario. Hace referencia a aspectos globales como, por ejemplo, número de cuestionario, el lugar o la fecha.
  - De identificación del sujeto participante. Información relacionada con el sujeto como, por ejemplo, la edad, el sexo o la situación laboral.
  - Sobre el tema tratado en la encuesta. Aquellas que indagan sobre el objeto de estudio y están relacionadas con las conductas, actitudes, opiniones, intenciones o información de que se dispone.
- Respuestas en forma de códigos, puntuaciones y escalas.
  - Escala de Likert. Consiste en formular diferentes frases que expresan una opinión, para que él o la participante exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación.
  - Escala de Guttman. Es una escala con proposiciones jerarquizadas en la que los y las participantes deben situarse en un nivel concreto, que implica la aceptación de los niveles inferiores.
  - Escala de categorías. Los sujetos deben situarse en una escala lineal en la que los límites están claramente definidos.

El cuestionario permite recoger información de muestras más amplias que las entrevistas, aunque la profundidad del análisis es más superficial. Las limitaciones del cuestionario están relacionadas con el requisito de aplicarse en muestras amplias, debido a la tendencia a recoger información superficial y la rigidez en las respuestas (Yuni y Urbano, 2014). Se trata de un instrumento estructurado que requiere de la previa definición de las opciones de respuestas (pre-codificación de la realidad) que puede implicar la pérdida de parte de la información, si no están contempladas todas las opciones en las respuestas preestablecidas.

En el redactado de los ítems de los cuestionarios se tienen en cuenta las consideraciones que plantean diversos autores (Cea, 2001; García et al., 2006; Padua et al., 1987):

- Evitar preguntas ambiguas, es decir, garantizar la univocidad.
- Redactar las preguntas de forma personalizada
- No utilizan términos vagos, como, por ejemplo, “a veces”, “en ocasiones”.
- No formular dos preguntas en una.
- No formular la pregunta de forma negativa.

- Preguntas cortas y con pocos conceptos.
- Lenguaje sencillo, comprensible para los participantes.
- No sobrevalorar la memoria de los encuestados, es decir, preguntar acerca de cuestiones recientes.
- Utilizar preguntas cerradas para abordar las cuestiones personales.
- Evitar utilizar un número elevado en las opciones de respuesta de las preguntas cerradas.
- Preguntas neutras.
- Considerar todas las posibles alternativas.
- Las alternativas han de ser mutuamente excluyentes.
- Tener cuidado de la presentación, el orden de las preguntas y el formato del cuestionario.
- Evitar utilizar palabras con carga emocional, por ejemplo, racista, drogadicto, etc.

En el estudio se tienen en cuenta las pautas para mejorar la confiabilidad de los instrumentos de recolección de la información que plantean Yuni y Urbano (2014):

- Ofrecer instrucciones claras de los procedimientos utilizados para estandarizar el proceso de registro. En el informe se detallan las fases de diseño y el procedimiento de aplicación de los dispositivos.
- Intentar utilizar condiciones materiales y contextuales similares para la aplicación de los instrumentos para mejorar la comparabilidad. Aunque se pretende aplicar en situaciones similares de aplicación, somos conscientes que, en el caso de los cuestionarios, cada centro ha realizado la aplicación en el momento y forma en que les ha sido posible. En las entrevistas grupales se ha utilizado un procedimiento similar, aspecto más fácil de controlar al dinamizar la técnica la misma persona en todos los casos. Aun así, el horario, número de alumnado y de centros participantes ha sido diferente en cada caso. Este aspecto podría afectar a los resultados obtenidos.
- Tener en cuenta los procedimientos requeridos para cada técnica, para reducir los errores de mediación tales como la ambigüedad, aspectos de diseño y almacenamiento de la información, utilizando un lenguaje claro. Se ha tenido en cuenta los requisitos de cada dispositivo como se puede observar en los apartados correspondientes.
- Se realiza una prueba piloto del cuestionario.
- Medir repetidas veces la misma variable. Como ejemplo, se trataría de incluir en un cuestionario más de una pregunta sobre el tema de estudio. También se ha tenido en cuenta como se observa en el subapartado en que se presentan los cuestionarios.

Por último, estos mismos autores señalan que, se deben tener en cuenta algunos de los problemas que pueden darse en la utilización de los cuestionarios (Yuni y Urbano, 2014):

- Los cuestionarios no cumplimentados (de los que no se obtienen respuestas) pueden suponer una fuente de error, dado que la muestra que no ha respondido podría ser una población distinta, con lo que, se obtendrían respuestas distintas. Para subsanarlo se recomienda insistir con los sujetos que no han respondido, para conseguir que respondan y/o conforman una submuestra con todos los sujetos que no han contestado e intentar que una parte de esta submuestra responda, considerando a la parte que haya respondido como representativa del resto.
- La no respuesta, es decir, la opción de respuesta “no sé” que podría significar: falta de conocimiento, falta de actitud definida acerca del tema o, una evasión intencional por parte del sujeto.

### **La entrevista**

La **entrevista** es una técnica de recogida de datos cualitativos de forma oral y personalizada en la que los sujetos pueden explicar sus experiencias, creencias, sensaciones, opiniones, ideas y concepciones sobre la situación estudiada (Yuni y Urbano, 2014 y; Bisquerra (Coord.), 2009). Las características de las entrevistas según Ruiz (2007) son las siguientes:

- Tener en cuenta el marco de interpretación del entrevistado
- Flexibilidad
- Aporta matices a la información incluyendo la comunicación verbal y la no verbal
- Información más completa
- Versatilidad

Esta técnica permite recoger diferente tipo de información según el objeto y la información relevante para el estudio. En este sentido, Yuni y Urbano (2014: 82) listan los diferentes tipos de información que pueden recopilarse a través de la entrevista:

- *Antecedentes personales de los sujetos.*
- *Sucesos o condiciones (pasadas y presentes) de su medio.*
- *Personas y redes de intercambio social.*
- *Actitudes, sentimientos y opiniones referidos a diferentes temas.*
- *Motivos de las opiniones y acciones de los actores.*
- *Nivel de conocimientos sobre condiciones, situaciones y prácticas.*
- *Intenciones con respecto a comportamientos futuros.*

- *Situaciones o acontecimientos vitales críticos.*

Además del tipo de información, es importante tener presente las fases de desarrollo de la entrevista, previendo con anterioridad lo que sucederá en cada una de las fases. Yuni y Urbano (2014) identifican 3 fases de desarrollo de la entrevista:

1. Presentación y toma de contacto. Presentación del o la entrevistador/a, presentación del estudio, garantizar la confidencialidad de la información y los datos identificativos.
2. Cuerpo de la entrevista. Conversación acerca de los temas a tratar (siguiendo un guion o no) o, en formato cuestionario que se debe responder.
3. Cierre. Pequeño resumen de los temas tratados, concretar la fecha y forma de los siguientes contactos (en caso de que haya) y agradecer la colaboración.

En la preparación de la entrevista se precisa tener en cuenta algunos aspectos para garantizar la recogida de información útil (Bisquerra (Coord.), 2009): determinar los objetivos de la entrevista, identificar que sujetos serán entrevistados, formular las preguntas y secuenciarlas y, limitar el lugar para realizar la entrevista y prepararlo. Para preparar las preguntas de la entrevista es de vital importancia documentarse bien, atendiendo a los referentes teóricos sobre el tema a tratar. Estos autores también especifican los elementos para tener en cuenta en el desarrollo de la entrevista:

- Creación de un clima familiar y de confianza
- La actitud del entrevistador/a debe favorecer la comunicación
- El registro de la información

Cahué (1996, como se citó en Yuni y Urbano, 2014) cita algunas técnicas y tácticas que facilitan la profundización en los temas que se tratar:

- Pedir aclaraciones sobre algunos comentarios
- Dar algunos espacios de silencio
- Solicitar que se amplíe alguna idea
- Insistir en la pregunta cuando no se obtiene respuesta
- Clarificar la información que parece contradictoria
- Resumir las ideas clave
- Formular contraejemplos

La entrevista permite recoger información sobre fenómenos (internos y externos) a los cuáles no se puede acceder de ningún otro modo. Aunque también presentan algunas desventajas

(Yuni y Urbano, 2014) como, por ejemplo: pueden producir engaños, exageraciones y distorsiones que provienen del lenguaje verbal; los sujetos dicen y actúan de forma diferente en distintas situaciones; falta de conocimiento del contexto de los sujetos y; las barreras y distorsiones lingüísticas entre entrevistador/a y los sujetos.

Esta estrategia cualitativa no pretende la predicción ni la generalización, pero al estar ubicados en una actividad científica y sistemática se debe (Rodríguez y Valldeoriola, 2009):

1. Asegurar el rigor en la investigación, es decir, la credibilidad y confiabilidad de los datos del estudio.
2. Garantizar la veracidad del estudio. Hace referencia a la fiabilidad y la validez de los resultados. Las posibles estrategias que se pueden utilizar son:
  - La triangulación de la información, las fuentes, la metodología y los investigadores/as
  - Confirmación del estudio por parte de expertos o informantes secundarios
  - Comprobación y revisión por parte de los participantes

Existen numerosas clasificaciones de las entrevistas en función de los diferentes autores, finalidades, número de participantes, medios, estructuración, y demás aspectos. A continuación, se recogen algunas de las clasificaciones más comunes. Bisquerra (Coord.) (2009) las diferencia en función de su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) y en función del momento de realización (iniciales o exploratorias, de desarrollo o seguimiento y finales). En cambio, Yuni y Urbano (2014) las clasifica en función de la situación de la interacción en:

- Cara a cara. Se trata de una conversación en un lugar previamente acordado entrevistador y entrevistado en donde se puede obtener información verbal y no verbal.
- Telefónica. Generalmente utilizadas como filtro previo a las entrevistas cara a cara o para obtener una información muy específica.
- Mediante tecnologías informáticas. Se da una comunicación simultánea entre 2 o más personas ubicadas en distintas localizaciones, en donde se pueden combinar recursos visuales, auditivos y escritos.
- En base al número de participantes. Suele encontrarse dividida en individual o grupal.

La elección de realizar una entrevista individual o grupal dependen de los objetivos y pretensiones del investigador/a. Se destacan las oportunidades de las entrevistas grupales en frente de las individuales (Ruiz, 2012). En las entrevistas grupales el grupo actúa como provocador haciendo que las respuestas sean más ricas y completas que, en un autoanálisis individual en que se obtienen respuestas más limitadas. La interacción facilita el intercambio de

---

puntos de vista que sirven de estímulo para descubrir, analizar y describir las ideas propias, multiplicando las reacciones individuales. Por otro lado, el grupo crea un contexto en que la información adquiere mayor significado y realidad, al ofrecer más aclaraciones y detalles. Por último, permite ahorrar tiempo, dinero y energía. En el mismo tiempo, la entrevista individual permite conocer mejor a los participantes individualmente, pero la entrevista grupal permite conocer mejor un problema no individual.

En el presente estudio se realizan entrevistas grupales, atendiendo a las posibilidades que ofrece señaladas por Ruiz (2012): la información que ofrece la propia interacción en grupo, la dinámica que se establece, que da información para conocer el grupo y conocer algo que está fuera del grupo.

*El grupo de discusión es una entrevista cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Biquerra, 2004: 343). De esta definición, se pueden intuir las primeras características en su carácter grupal, presentando las particularidades de la entrevista en profundidad.*

Los grupos de discusión son un método de investigación dialógico en que un grupo conformado por entre 6 y 10 personas en que un moderador/a plantea unos temas concretos sobre los que el grupo discute (López, 2010). Se llama grupo focal por 2 motivos (Bisquerra y Sabariego, 2004):

- Se centra en abordar un número concreto de tópicos.
- El grupo se configura en base a la identificación de alguna particularidad compartida de los participantes, que concuerdan con los objetivos de la investigación.

Para llevar a cabo la técnica es indispensable planificar los contenidos, los objetivos y el guion que orienta los temas de conversación (Bisquerra y Sabariego, 2004). El primer paso es clarificar y definir la información que se pretende recoger, es decir, en que objetivos de investigación se ahondará. Estos mismos autores señalan que a través de los grupos de discusión se indaga en la visión de la realidad de los y las participantes, identificando las diferentes tendencias en el transcurso del diálogo o discusión.

Según Bisquerra (Coord.) (2009) las ventajas de la técnica del grupo de discusión son: están socialmente orientados, sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, se trata de una discusión no estructurada en que se parte de los tópicos previamente definidos, destacando la flexibilidad del proceso y del moderador/a, es fácil de comprender y ofrece unos resultados creíbles por su alta validez subjetiva, los costes son bajos y producen resultados de forma rápida.

### **El análisis documental**

Se hace referencia al análisis de los documentos para la reconstrucción de una realidad concreta, determinando su autenticidad, confiabilidad y representatividad. Para ello, se debe leer y analizar la información, preguntando al texto sobre un acontecimiento, convirtiendo la lectura en una mezcla de entrevista y observación (Yuni y Urbano, 2014). Asimismo, estos autores

---



identifican las características del análisis documental como un instrumento de bajo coste, de carácter no reactivo, exclusivo y con historicidad.

La documentación de consulta ofrece un abanico de recursos casi infinito que pueden clasificarse en función de (Yuni y Urbano, 2014):

- La materialidad del documento que se subdivide en: documentos escritos, documentos visuales y documentos audiovisuales.
- El contenido del documento y, si éste se relaciona con hechos reales o hechos ficticios.
- La intencionalidad en los documentos públicos o privados.

También se puede clasificar según si se trata de fuentes primarias, secundarias o terciarias, haciendo referencia a si las fuentes se consultan de forma directa o indirecta.

Una vez analizados los beneficios y las desventajas de cada instrumento se escogen los instrumentos más adecuados para la recogida de la información. Se opta por la combinación de dispositivos de cariz cualitativo (entrevistas grupales) y cuantitativo (cuestionarios) que se aplicaran a diferentes perfiles de participantes. Algunas de los requisitos que se tienen en cuenta en el diseño de los instrumentos son:

- Información accesible
- Instrumentos de fácil aplicación
- Centrados en responder las preguntas de investigación planteadas
- Facilitan la triangulación de los instrumentos y la triangulación de los informantes

En el siguiente apartado se detallan los diferentes procedimientos de selección de la muestra.

### **5.3. Criterios de selección de la muestra**

Una vez definida la población o universo de estudio y seleccionados los instrumentos de recogida de información, es el momento de seleccionar el segmento de la población que aportará los datos, es decir, la muestra. Hay 2 procedimientos que se pueden seguir: el muestreo probabilístico (tienen la finalidad transferir los datos, poder hacer generalizaciones sobre la población) y el no probabilístico (tienen un alcance más limitado, pretenden comparar los datos entre casos similares y hacer generalizaciones en base a la muestra, sin extrapolar las conclusiones). La elección depende del paradigma de investigación en el que esté ubicado el estudio (Yuni y Urbano, 2014). En el cuadro 5.5. se recogen las características de cada tipo de muestreo:

Cuadro 5.1. Tipologías de muestreo (Yuni y Urbano, 2014)

TIPO DE MUESTREO	CARACTERÍSTICAS
<b>MUESTRAS NO PROBABILÍSTICAS</b>	
Muestras accidentales o de agrupamiento casual	Se forman por elementos que se reúnen casualmente por la ocurrencia de ciertos fenómenos particulares, o porque forman grupos de fácil acceso.
Muestras decisionales	Los elementos de la muestra que se seleccionan son elegidos por el investigador, porque reúnen algún criterio que a su juicio lo convierten en un caso relevante o caso típico para los fines del estudio.
Muestras de cuotas	Se denominan así porque los investigadores definen de antemano una cantidad determinada de casos para categorías de datos. No se utiliza otro criterio para seleccionar los casos que la cantidad a incluir en la cuota.
Muestras de expertos	Se eligen informantes claves que supuestamente conocen a fondo las características del fenómeno que se investiga. La selección de estos informantes tiende a elegir casos representativos de la diversidad intrínseca de la población.
Muestras de propósito o intencionales	Se seleccionan aquellos casos que pertenecen a ciertos subgrupos de la población, con la intención de generar hipótesis comprensivas.
<b>MUESTRAS PROBABILÍSTICAS</b>	
Muestras aleatorias simples	Es un “método de selección de muestras en el cual las unidades se eligen individual y directamente por medio de un proceso aleatorio, en el que cada unidad no seleccionada tiene la misma oportunidad de ser elegida que todas las otras unidades en cada extracción de la muestra” (Lininger).
Muestras estratificadas	Se basa en el muestreo aleatorio simple. Se definen previamente estratos que representan características claramente diferenciales de la población y se seleccionan elementos de cada estrato por procedimientos aleatorios. Cuando la proporción de casos a seleccionar se mantiene igual en todos los estratos se llaman muestras estratificadas proporcionales. Cuando se seleccionan fracciones muestrales diferentes – generalmente para compensar las diferencias de tamaño entre los estratos – se denominan muestras estratificadas no proporcionales.
Muestras polietápicas	Se realizan muestreos aleatorios progresivos sobre diferentes unidades de observación. Primero se elige aleatoriamente un conjunto de unidades y luego dentro de ellas se seleccionan unidades cada vez más particulares. Por ejemplo, primero se seleccionan escuelas, luego cursos dentro de las instituciones elegidas y, finalmente dentro de cada grado se seleccionan algunos alumnos. Debe respetarse en todos los niveles que la selección sea aleatoria.

---

Muestras de áreas o conglomerados	Se seleccionan áreas geográficas y se incluyen en la muestra la totalidad o una muestra de los elementos que la conforman.
-----------------------------------	--

Fuente: Yuni y Urbano (2014)

La selección de la muestra del estudio es no probabilística, puesto que toda la población tiene las mismas posibilidades de participar. La investigación se sitúa en un paradigma interpretativo, sin pretender la generalización de los resultados. Interesa conseguir el mayor número de respuestas posibles, con variedad en la tipología de participantes para integrar las diversas realidades existentes en el objeto estudiado, consiguiendo una aproximación mayor a la realidad (González, 2003). Para ello, se da la oportunidad de participar a todos los centros que conforman la población, reenviando la solicitud de participación diversas ocasiones hasta conseguir una mayor participación de la muestra, que se acerque a la representatividad de la población.

Se envía a toda la población un correo electrónico con los 2 cuestionarios, invitándoles a participar. La pretensión es que toda la población tenga las mismas posibilidades de participar, teniendo en cuenta que toda la población, tanto los centros que han respondido como los que no, tienen características similares y siguen un patrón similar (al cumplir los criterios preestablecidos).

#### **5.4. Fases del estudio de campo**

La figura 5.2. presenta de forma visual las fases en que se ha estructurado el estudio de campo, ofreciendo una visión general del proceso. Se incluye desde la definición de la población hasta el análisis de los datos.

Clarificar que, el proceso general que se ha seguido con cada instrumento es el que se muestra en la gráfica. Aunque, las fases del diseño, aplicación y análisis de los datos de cada uno de los instrumentos se han llevado a cabo en momentos (temporalidad) diferente. De tal manera que, en el momento en que se está recogiendo la información con uno de los instrumentos, paralelamente, se está diseñando otro de los instrumentos. A continuación, se detalla cada una de las fases y el momento en que se han llevado a cabo.

Figura 5.2. Fases generales del estudio de campo



Fuente: elaboración propia

### Fase 1. Definición de la población y la muestra

La primera acción pretende conocer la población o universo del estudio, aspecto imprescindible para llevar a cabo la investigación. Inicialmente no se dispone de esta información y se contacta con la Administración pública de Educación para hacer la consulta y, confirman que no disponen de estos datos. Por este motivo, se contacta directamente con todos los centros de ESO de Cataluña para conocer cuáles de ellos cumplen los criterios de la población.

Se pone de manifiesto que puede haber algunos errores en los datos, porque no se ha recibido respuesta de todos los centros existentes y, por la variabilidad de los datos, ya que un centro que dispone de SME en un año concreto no implica que al año siguiente continúe con el proyecto, o al revés.

El proceso de definición de la población se alarga más de medio año y, por su complejidad, se explica en detalle en el subapartado 5.5., en dónde se muestra el mapa de la mediación entre pares en la ESO de Cataluña.

La muestra está formada por alumnado mediador que está estudiando en la ESO y la coordinación de mediación de los centros educativos. La definición de la muestra se presenta en el subapartado 5.6. Su complejidad y las características diferenciales de la muestra requieren de un espacio específico, en el que, la información se presenta por separado para cada uno de los instrumentos para facilitar la comprensión de la información.

### Fase 2. Revisión documental

Paralelamente a la definición de la población se lleva a cabo la revisión documental que guía el diseño de los instrumentos, contribuyendo a contextualizar y a dar validez de contenido a los

dispositivos de recogida de información. Además, será un referente para la contrastación de los resultados obtenidos.

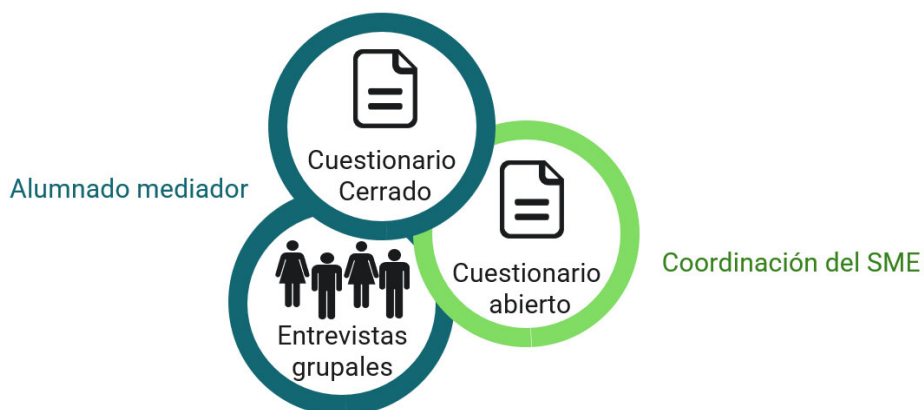
El proceso de vaciado de la información y el establecimiento de las categorías se detalla en el capítulo 6, en donde se especifica el procedimiento de elaboración de cada uno de los instrumentos.

### Fase 3, 4 y 5. Diseño de los instrumentos, solicitud de participación y aplicación de los instrumentos

El estudio que se presenta utiliza 4 instrumentos. Uno de ellos es la revisión documental que sirve como base para el diseño de los otros instrumentos, así como, para comparar los datos obtenidos en el estudio con la bibliografía de referencia. Por este motivo, no se incluye en los apartados de instrumentos de recogida de información.

La figura 5.3. muestra la relación entre los otros 3 instrumentos que se aplican a diferentes agentes informantes.

Figura 5.3. Relación entre instrumentos y agentes



Fuente: Elaboración propia

Al revisar la bibliografía no se encuentran instrumentos útiles para responder a los objetivos del estudio. Por este motivo, se opta por diseñar los instrumentos *ad hoc*.

El cuestionario se posiciona como el mejor instrumento para recoger información principalmente por dos motivos: el gran tamaño de la muestra y, porque permite hacer comparaciones y correlaciones entre las variables. Como hay diferentes agentes informantes, con versiones previsiblemente diferenciadas y distinto acceso a la información, se opta por diseñar un cuestionario dirigido al alumnado mediador y, otro cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.

Los cuestionarios aportan información cuantitativa muy interesante, pero se considera necesario el aporte de información cualitativa que permita profundizar y aclarar la información

obtenida a través de los cuestionarios. Por este motivo, se utiliza la entrevista grupal por las posibilidades de contrastación de la información y análisis en profundidad que permite.

La aplicación de cada instrumento se hace en momentos temporales diferentes. El orden de aplicación de los instrumentos es importante, puesto que, recogen y ahondan en informaciones complementarias. La figura 5.4. facilita la comprensión del proceso, el orden temporal en el diseño, aplicación y análisis de la información de cada instrumento.

Figura 5.4. Diseño y aplicación de los instrumentos y análisis de los datos



Fuente: Elaboración propia

Los primeros dispositivos que se diseñan y se aplican son los cuestionarios. Tanto el cuestionario dirigido al alumnado mediador, como el cuestionario a la coordinación de mediación.

El primer dispositivo que se diseña es el cuestionario dirigido al alumnado mediador. El cuestionario pasa por 2 procesos de validación por jueces, una prueba piloto y el análisis de la confiabilidad y validez del instrumento. El procedimiento se explica con detalle en el capítulo 6.1.

A continuación, se diseña el cuestionario dirigido al profesorado que coordina el servicio de mediación. En este caso, se decide no realizar una validación por expertos puesto que la información que se solicita es de cariz contextual y complementaria. El proceso de elaboración del instrumento se concreta en el apartado 6.2.

Los dos cuestionarios se diseñan online con la herramienta GoogleForms con la finalidad de facilitar la participación de los centros y el estudiantado en el estudio. De este modo, cada centro puede organizar y realizar la participación de la mejor manera posible, respondiendo a sus características y necesidades.

Una vez diseñados los dos cuestionarios, se contacta por correo electrónico con todos los centros que conforman la población, para que todos tengan las mismas posibilidades de participar. Se les explica en que consiste el estudio, se solicita su participación respondiendo a los cuestionarios y se adjunta una carta explicativa del estudio junto con los cuestionarios. Asimismo, los cuestionarios incluyen una explicación del funcionamiento de este y, los aspectos más relevantes para poder responder los ítems. En este mismo contacto, se pregunta a los

centros si están interesados en participar en las entrevistas grupales que se realizarán en la siguiente fase.

A medida que se reciben las respuestas online de los cuestionarios, se hace un registro de los centros interesados en participar en las entrevistas grupales. Durante el proceso de recogida de información de los cuestionarios, se realiza el primer diseño del guion de los tópicos de las entrevistas grupales. El diseño de los tópicos se da por terminado una vez se han analizado los datos del cuestionario dirigido al alumnado mediador, puesto que una de las finalidades de la entrevista es clarificar algunos datos que resultan llamativos en el proceso de análisis de los datos de los cuestionarios, como se explica en el apartado 6.3.

Una vez diseñados los tópicos de la entrevista, se contacta de nuevo con los centros educativos que han mostrado interés en participar en las entrevistas grupales para concretar el lugar y la fecha de realización de las entrevistas e informar de la posibilidad de mezclar estudiantes de diferentes centros de zonas geográficas próximas.

Asimismo, antes de la fecha de la entrevista se envía a los centros participantes un correo electrónico de recordatorio con los tópicos, la explicación de cómo se llevarán a cabo, un documento de presentación del estudio y el documento de consentimiento de participación que ha de firmar el alumnado y sus familias (al ser menores de edad).

Las entrevistas se realizan de forma presencial en las instalaciones de los centros educativos, en todas las áreas territoriales. Todas las entrevistas son grabadas con una cámara de vídeo con la finalidad de posibilitar un análisis más pormenorizado. Esto permite que la moderadora se pueda centrar en guiar la entrevista y no tanto en la toma de apuntes, sin perder información relevante. Aunque, en el momento también se anotan las informaciones más destacadas.

En relación con el tipo de información que se recoge con cada dispositivo, los cuestionarios dirigidos al alumnado mediador son cerrados y recogen información de la mayoría de las categorías estudiadas. Los cuestionarios de la coordinación de mediación son abiertos, y abordan aspectos que complementan la información facilitada por el alumnado, permitiendo la contrastación de la información, o bien, datos relacionados con aspectos que el alumnado mediador podría desconocer cómo, por ejemplo, el tipo de formación que se realiza, los contenidos trabajados u otros aspectos organizativos del servicio. En las entrevistas grupales se pretende recoger información acerca de cómo se siente el alumnado mediador, su experiencia y opiniones acerca de la formación que han recibido, la organización del servicio, la visión de los demás agentes y sus propuestas de mejora. Asimismo, se les pregunta acerca de algunos datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos al alumnado mediador.

El procedimiento de elaboración, validación y la codificación de los datos se detalla en el capítulo 6.

### **Fase 6. Análisis de la información**

En primer lugar, se analizan los datos obtenidos con el cuestionario dirigido al alumnado mediador. En segundo lugar, se analizan los datos de los cuestionarios dirigidos a la coordinación

---

---

de mediación. En tercer lugar, se analizan los datos de las entrevistas grupales. Para acabar, se triangula la información.

Se realiza un análisis estadístico de la información de los cuestionarios con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (de ahora en adelante, SPSS). Como se comenta anteriormente, se empieza por el cuestionario dirigido al alumnado mediador, puesto que los resultados se utilizan para acabar de confeccionar los tópicos de las entrevistas grupales.

El análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios de la coordinación de mediación se realiza de forma paralela a la realización de las entrevistas grupales. Una vez finalizado este proceso, se analizan los datos de las entrevistas grupales.

Para el análisis de las entrevistas, primeramente, se hace un resumen de la información recopilada en cada entrevista realizada, para cada una de las preguntas. A continuación, se hace un resumen general de los resultados obtenidos en cada pregunta, incluyendo los datos de todas las entrevistas (se destacan las diferencias más significativas entre centros y provincias, en caso de que las haya).

Una vez completado el análisis de las entrevistas, se revisa el análisis cuantitativo de los cuestionarios del alumnado mediador, ampliando el análisis de la relación entre las variables.

Para finalizar, se triangula la información en función de las categorías establecidas en el estudio, cruzando los datos obtenidos a través de los diferentes dispositivos y agentes informantes.

Cabe destacar que, el orden de aplicación de los instrumentos es importante, puesto que, recogen y ahondan en informaciones complementaria, que se utilizan para el diseño y la recogida de información de fases posteriores.

## 5.5. La población del estudio

La población hace referencia al universo del estudio sobre los que se recogen los datos, es decir, el conjunto de todos los casos posibles. Su definición se guía por las características de contenido, lugar y tiempo establecidas por Sampieri.

La población está compuesta por los centros de educación secundaria obligatoria públicos, privados y concertados de Cataluña, que tienen implementado el servicio de mediación en el período 2014-2016, en los cuáles, el alumnado lleva a cabo las mediaciones. Los criterios utilizados para definir la población conforman las características de la población y, son las siguientes:



- ▶ Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña
- ▶ Centros que tengan en funcionamiento el SME.  
Se pretende la participación de centros educativos con diferente grado de consolidación del servicio de mediación (atendiendo al tiempo que hace que el servicio de mediación está implementado)
- ▶ Centros que tengan estudiantes mediadores (no sólo profesorado)
- ▶ Representación de centros de las 4 provincias de Cataluña, haciendo la distribución en función del por Servicio Territorial Educativo, en vez de, distribución geográfica, puesto que es la forma de funcionamiento de los centros y del sistema Educativo.
- ▶ Participación de centros públicos y concertados (y a poder ser privados)

Para conocer la población de estudio, se contacta con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya para solicitar un registro de centros que disponen de SME pero afirman que no disponen de ésta información. En aquel momento, disponían de un registro de los centros que se habían formado en mediación a través de los Centros de Formación de Zona antes del 2012. Pero, esto no significaba que hubieran puesto en marcha el servicio o, que continuaran con el servicio de mediación en marcha o, que hubiese otros centros que se habían formado a través de otros organismos.

Delante de esta situación de indefinición de la población (no existían datos públicos), se contacta con los centros educativos que ofertan la ESO para conocer que centros tienen servicio de mediación, cuáles de ellos dispone de alumnado mediador. Con esta información se diseña el mapa de situación de la mediación escolar en la ESO en Cataluña. Inicialmente, se descarga el listado de centros educativos de ESO de Cataluña de la web de la Generalitat. Se considera que, debido al gran número de centros, el medio de comunicación más adecuado es el correo electrónico. En el listado de la Generalitat no aparece esta información, por eso, se buscan los datos de contacto de los centros (el correo electrónico y el teléfono) a través de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) de la zona, preguntando si conocen que centros tienen alumnado mediador. Aquellos centros y zonas en que no se encuentra esta información, se procede a buscar la información de contacto centro a centro.

Una vez se dispone de los datos de contacto de los centros educativos, se realiza un envío masivo de correos electrónicos con la presentación del estudio, solicitando que respondan Sí o No a las siguientes preguntas con el fin de poder dibujar el Mapa de la Mediación de Cataluña y extraer la población del estudio:

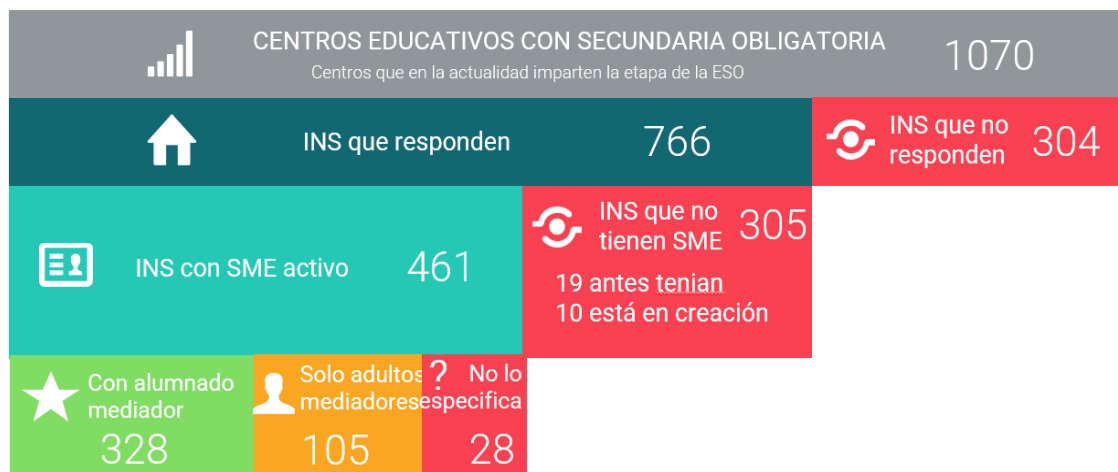
- ▶ Si el centro tiene SME (en caso negativo, no es necesario responder el resto de preguntas)
- ▶ En que año se creó el SME
- ▶ Que personal realiza las mediaciones: profesorado, alumnado mediador, personal externo
- ▶ Si quieren participar en el estudio

Las respuestas se gestionan con un documento de Excel creado a tal efecto.

Como era de esperar, no se recibe respuesta de todos los centros con el primer envío. Pasados un par de meses se dejan de recibir respuestas. Entendiendo que ha habido margen suficiente para responder, se actualiza la hoja de Excel con todas las respuestas y se realiza un segundo envío a los centros que todavía no han respondido, solicitando de nuevo su colaboración. Esta acción se repite 4 veces más. Pasado este tiempo, se considerado que los centros que no han respondido prefieren no facilitar esta información, ni participar en el estudio.

La figura 5.5. define la población del estudio: 328 centros de Educación Secundaria Obligatoria. Es importante explicar que estos centros 264 tienen alumnado mediador que interviene solo en las mediaciones, ya sea algunas veces o siempre. Los 64 restantes hacen comediación interviniendo a la vez profesorado y alumnado mediador.

Figura 5.5. Centros con SME y alumnado mediador en Cataluña



Fuente: Elaboración propia

Para poder analizar mejor la población es necesario realizar un estudio más pormenorizado de esta, en base a ciertas características diferenciales. Se decide agrupar la población en función del servicio territorial al que pertenecen en cada una de las provincias para que sea más fácil manejar los números. También se analiza el número de centros que disponen (o no) de SME en función de la titularidad del centro.

En relación con los servicios territoriales y las provincias, la figura 5.6. detalla la división de centros en función del área territorial a la que pertenecen.

Figura 5.6. Agrupación de los centros por área territorial y provincia



Fuente: Elaboración propia

De ahora en adelante, cuando se haga referencia a la ubicación del centro, se tomará como referencia la división que se ha presentado en la imagen anterior, entendiendo que el nombre de la provincia hace referencia a las áreas territoriales correspondientes y no tanto a la naturaleza geográfica.

En la tabla 5.1. se muestra la concreción des de la totalidad de centros educativos del territorio hasta la población del estudio, para cada área territorial y en su totalidad.

Tabla 5.1. Representación de los servicios de mediación de la ESO en Cataluña por servicio territorial y titularidad del centro

Total de centros por Área Territorial	Centros con SME	Centros con alumnado mediador
Barcelona: 794	<b>Si: 317</b> No: 231 (9 en curso) NC <sup>1</sup> : 244	<b>Total: 229</b> Públicos: 151 Privado: 2 Concertado: 76
Girona: 103	<b>Si: 51</b> No: 37 (2 en curso) NC: 15	<b>Total: 30</b> Públicos: 25 Privado: 3 Concertado: 2
Lérida: 62	<b>Si: 30</b> No: 15 (1 en curso) NC: 17	<b>Total: 24</b> Públicos: 21 Concertados: 3

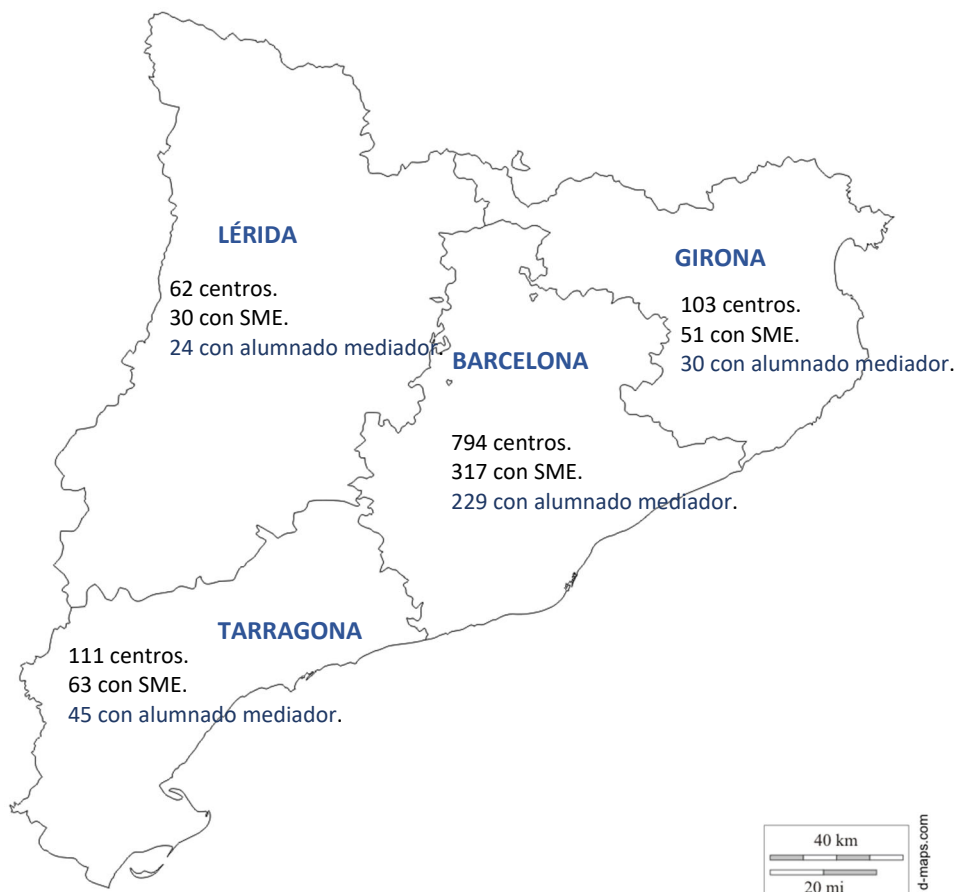
Tarragona: 111	<b>Si: 63</b> No: 23 NC: 25	<b>Total: 45</b> Públicos: 35 Concertados: 10
<b>TOTAL:</b> 1.070 INS en Cataluña 766 responden	461 tiene SME 328 tiene alumnado mediador 28 no lo especifican	<b>Públicos: 232</b> Privados: 5 Concertados: 91

<sup>1</sup> NC: No contesta

Fuente: Elaboración propia

La figura 5.7. muestra los datos de forma gráfica en un mapa para observar la distribución de la población en donde se muestra el número de centros que han respondido, el número de centros que dispone de SME y el número de centros que tiene alumnado mediador. Este último, conforma la población del estudio.

Figura 5.7. Mapa de la mediación en Cataluña



Fuente: Elaboración propia

Una vez concretada la población, se planifica el proceso de recogida de datos, seleccionando las técnicas más adecuadas en función del problema de investigación, las características de los datos y la metodología a utilizar (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). En el siguiente subapartado,

se especifican que instrumentos se utilizan para la recogida de la información, argumentando los motivos de la elección.

## **5.6. La muestra: concreción y contacto**

La muestra es un subgrupo de la población de interés que aporta los datos (participantes en el estudio), esta debe ser representativa de la población (Hernández et al., 2014).

En la selección de la muestra se utilizan unos criterios generales comunes a los 3 instrumentos:

- Participación de centros educativos con diferente grado de consolidación del servicio de mediación (desde centros con una reciente implantación del SME, hasta centros con mucha antigüedad en el servicio).
- Participación de centros pertenecientes a las diferentes áreas territoriales de Cataluña.
- Participación de centros públicos y privados.

Se contacta con toda la población para solicitar su participación, dando por finalizada la recogida de información con un total de 643 sujetos y 201 centros educativos. Esta participación se concreta para cada uno de los instrumentos de la siguiente forma: 456 estudiantes mediadores (cuestionario 1), 110 profesionales coordinadores del SME (cuestionario 2) (se eliminan 5 casos al no cumplir con los criterios) y 77 estudiantes que han participado en las entrevistas grupales realizadas (entrevistas). Estos participantes representan un total de 77 centros en el caso del alumnado mediador, 110 centros en el caso de los coordinadores del SME y 14 centros en las entrevistas grupales.

La diferencia en el número de centros participantes en las respuestas de los cuestionarios se debe esencialmente a que, en algunos centros, ha respondido el cuestionario únicamente uno de los dos agentes (alumnado o profesorado).

En la figura 5.8. se representa la muestra del estudio para cada uno de los instrumentos utilizados.

Figura 5.8. Muestra total por instrumento

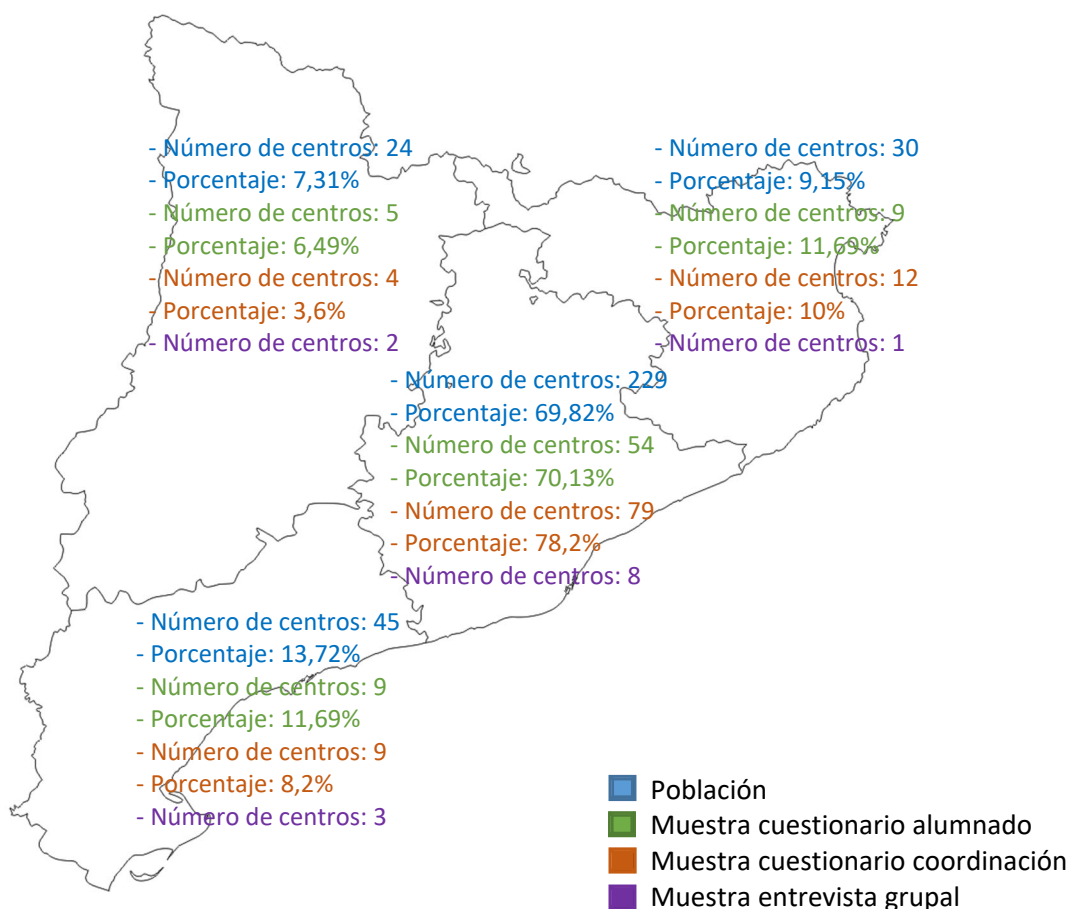


Fuente: Elaboración propia

Como se comenta en apartados anteriores, el estudio no pretende generalizar los resultados, aunque, sí que se pretende representar el máximo de la población de cada zona educativa. Por ello, se calcula la distribución de la población y el margen de error que ofrece el instrumento principal: el cuestionario dirigido a alumnado mediador.

La figura 5.9. muestra de forma gráfica la distribución de la muestra para cada uno de los dispositivos. En el caso de los cuestionarios, se especifica el número de centros y el porcentaje de participación de los centros, respecto del total de la población teórica. En el caso de las entrevistas grupales, tan solo se indica el número de centros participantes, puesto que calcular el porcentaje respecto del total carece de importancia. En los siguientes subapartados se detalla la muestra de cada instrumento.

Figura 5.9. Distribución del mapa de la mediación de Cataluña y de la muestra



Fuente: Elaboración propia

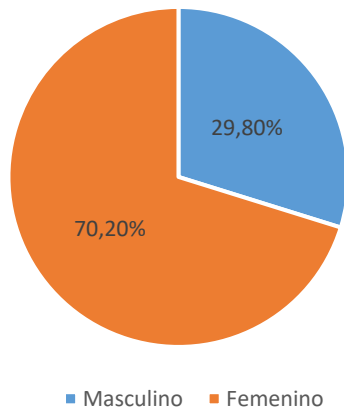
A continuación, se hace la descripción de la muestra para cada uno de los instrumentos utilizados en la fase de recogida de datos.

#### 5.4.1. Muestra del cuestionario dirigido al alumnado mediador

La muestra está conformada por 456 participantes, alumnado mediador de la ESO de la comunidad autónoma de Cataluña, que representan un total de 77 centros educativos, con representatividad en las 4 provincias de Cataluña (área geográfica del estudio). Hay una mayoría de representación del género femenino (el 70,2% de las y los participantes) y del ciclo superior de la ESO (un 91%) (anexo tabla 1 y 2). Las figuras 5.10. y 5.11. muestran la distribución de forma gráfica. El 74,3% de los centros son públicos, un 23,2% concertados y un 2,4% privados (anexo tabla 3).

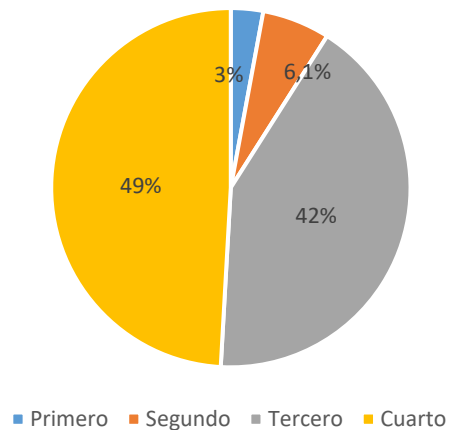
La distribución por área geográfica es la siguiente: 357 participantes son de la provincia de Barcelona (78,3%), 44 participantes de Lérida (9,6%), 34 participantes de Tarragona (7,5%) y, 21 participantes de Gerona (4,6%) (anexo tablas 4).

Figura 5.10. Distribución por sexo



Fuente: Elaboración propia

Figura 5.11. Distribución por curso



Fuente: Elaboración propia

La tabla 5.2. representa la distribución en función del área territorial de educación de la muestra del alumnado mediador. Cabe aclarar que el porcentaje no coincide con el número de centros de cada área territorial puesto que el número de alumnado participante en cada centro es muy dispar:

Tabla 5.2. Distribución muestra cuestionario alumnado mediador

Instrumento y fuente	Distribución del número de participantes (%)	Número de participantes	Número de centros
Área territorial			
Barcelona	78,3%	357	54
Gerona	4,6%	21	9
Tarragona	7,5%	34	9
Lérida	9,6%	44	5
<b>Total</b>	100%	456 participantes	77 centros

Fuente: Elaboración propia

Para asegurar que la muestra recoge las características de toda la población se comprueba la representatividad de la muestra en los cuestionarios del alumnado mediador. Se calcula el nivel de confianza tomando como referencia el número de centros de Cataluña, puesto que no se conoce el número de estudiantado mediador. Teniendo en cuenta que el universo es de 328

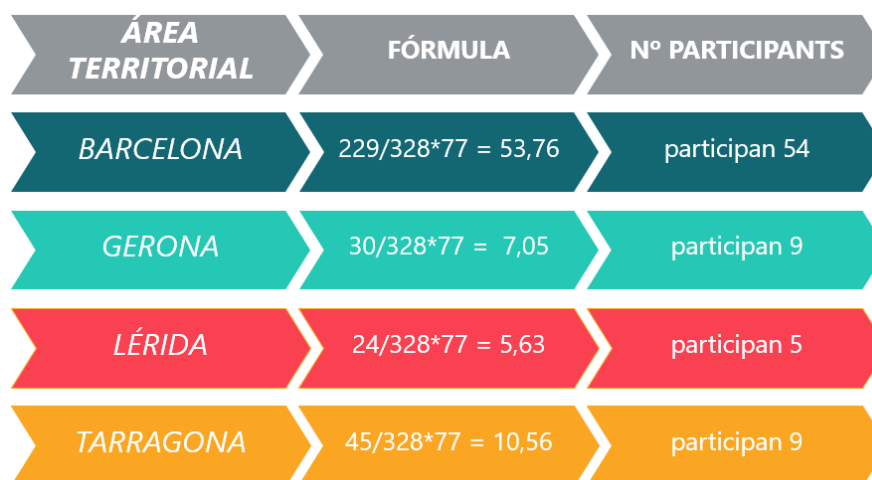


centros y la muestra es de n=77 centros, se obtiene un nivel de confianza del 95%, con un margen de error de  $\pm 10\%$ . Para calcular la representatividad por provincia se aplica la fórmula siguiente:

$$\frac{n \text{ centros provincia}}{n \text{ centros Cataluña}} * \text{total de la muestra}$$

Los cálculos y los resultados obtenidos se representan en la figura 5.12.

Figura 5.12. Representatividad y distribución de la muestra cuestionario alumnado mediador en función del área territorial



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan las características de los y las participantes en relación a tres aspectos: conocer cuánto tiempo hace que son mediadores (antigüedad), su experiencia en mediación y cómo ven la mediación como herramienta de gestión de conflictos.

#### - ¿Cuántos meses hace que entraron en el equipo de mediación?

Se refiere a la antigüedad en el equipo. Para facilitar el análisis de los datos, los resultados se agrupan en franjas de 6 meses, a excepción del primer semestre que se dividen en dos franjas de 3 meses, puesto que, se parte de la premisa que en los primeros meses es cuando se producen más cambios, debido al período de adaptación. Resulta interesando observar y recoger si hay cambios en estos períodos. A partir de los 10 años se engloban en la misma categoría, porque se entiende que no hay diferencias en las respuestas relacionadas con el número de años de experiencia o consolidación.

El 57,7% de los participantes hace menos de un año que son mediadores y, 1 de cada 5 mediadores llevan menos de 3 meses en el servicio (anexo tabla 5). Con una media de 14,6 meses y una mediana de 9,0 (anexo tabla 6). Llama la atención que un 15,1% hace más de 2 años

---

que son mediadores, seguramente debido a que la formación la recibieron en primaria y/o en primero de la ESO.

- **¿Número de casos de mediación en que han participado?**

Se refiere a la experiencia. En referencia a la práctica o experiencia en casos de mediación, los resultados se categorizan en una gradación de 3 casos, a excepción de 0 o ningún caso que conforma una categoría aparte por su idiosincrasia. A partir de los 10 casos se engloban en la misma categoría, porque se entiende que no hay diferencias en las respuestas relacionadas con el número de años de experiencia o consolidación.

Llama la atención que 8 de cada 10 mediadores han participado en 3 o menos mediaciones y, que casi 4 de cada 10 no han participado en ninguna mediación (anexo tabla 7). Esto puede ser debido a que se realizan pocas mediaciones en el centro (al menos en las que participe alumnado mediador) o, que la participación en las mediaciones se concentra en algunos de los alumnos en vez de distribuirse entre todos los miembros del equipo, independientemente de cuál sea el motivo. En los siguientes apartados se indagará en este aspecto.

La media de participación en casos de mediación se sitúa en 0,88 y la mediana en 1,0 (anexo tabla 8).

- **Percepción sobre la mediación como una herramienta para resolver conflictos.**

Se parte de la idea de que los y las participantes consideran la mediación como una buena herramienta para resolver conflictos, idea que el 88,4% confirma (anexo tabla 9).

*5.4.2. Muestra del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación*

Se obtienen 115 respuestas del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación. Al analizar los datos se percibe que 5 de los participantes responden que no tienen alumnado mediador en el centro. Se procede a eliminarlos de la muestra, con lo que, la muestra definitiva es de 110 participantes. Los casos eliminados son los siguientes:

- Caso 7 indica que no tiene alumnado mediador (ni chicos ni chicas) y, comenta que las respuestas se basan en conocimientos teóricos.
- Caso 22, 51 y 72 no tiene alumnado mediador
- Caso 89 responde toda la encuesta, pero en el campo de observaciones indica que no tienen alumnado mediador.

En la tabla 5.3. se presenta la distribución geográfica de la participación de la coordinación de mediación de los centros educativos (anexo tabla 137):

Tabla 5.3. Distribución por área territorial y centros de la muestra de coordinación SME

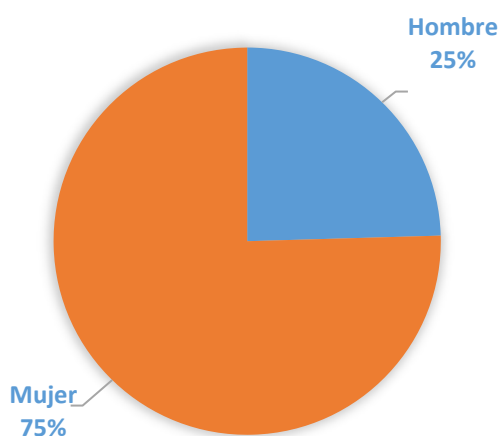
Instrumento y fuente	Distribución % del núm. Participantes	Frecuencia en núm. Participantes	Número de centros
<b>Servicio territorial</b>			
Barcelona	78,2%	86	86
Gerona	10,0%	11	11
Tarragona	8,2%	9	9
Lérida	3,6%	4	4
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>110</b>	<b>110</b>

Fuente: Elaboración propia

Se presentan las características de la muestra participante atendiendo a la información relacionada con el centro, las características de los y las participantes, además de algunos datos contextuales del SME.

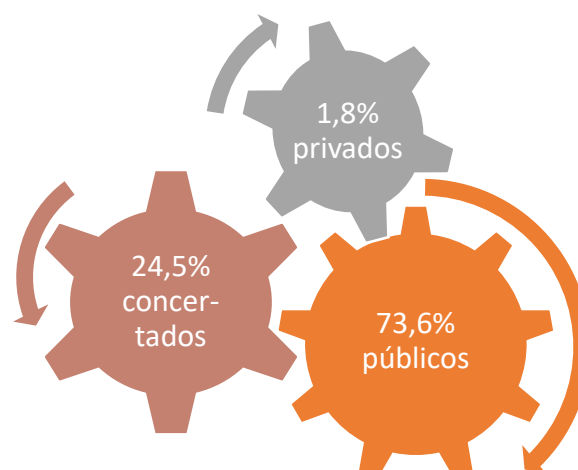
Un 75,5% de la muestra son mujeres, con presencia mayoritaria de centros públicos (73,6%) (figuras 5.13. y 5.14.) (anexo tablas 138 y 139).

Figura 5.13. Distribución por sexo (Coord.)



Fuente: Elaboración propia

Figura 5.14. Distribución por titularidad del centro (Coord.)

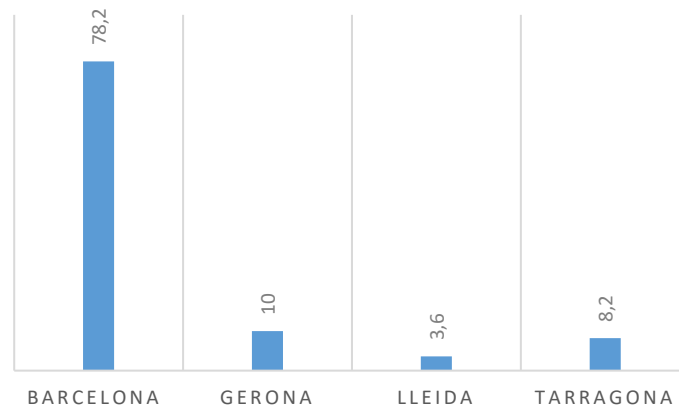


Fuente: Elaboración propia

La distribución por edad se realiza en franjas de 10 años, siendo la franja de 50 a 60 años en dónde hay la mayor concentración con un 43,6% de los casos (anexo tabla 140). Quiero comentar que, hay 8 casos perdidos puesto que han indicado la fecha en que han realizado la encuesta en lugar de la fecha de nacimiento.

La mayoría de los centros están concentrados en la provincia de Barcelona con un 78,2% del total (como era de esperar puesto que la provincia de Barcelona es la que tienen mayor población y mayor número de centros) y el área geográfica con menor representación es Lérida con un 3,6%, como se observa en la figura 5.15. se muestra la gráfica de distribución por área territorial.

Figura 5.15. Distribución por área territorial



Fuente: Elaboración propia

En relación con los niveles educativos de los centros participantes, el 4,5% únicamente imparten estudios de la ESO, el 72,7% imparten estudios de Educación Secundaria (bachillerato o ciclos formativos además de la ESO), el 10,9% ofertan Infantil, primaria y ESO y, el 11,9% abarcan todas las etapas. El 97,3% son centros que tienen 4 o más líneas en la ESO y, tan solo un 2,7% tiene una única línea (anexo tabla 141). Cabe tener en cuenta que, en la presentación de los datos tan solo se tiene en cuenta el número de alumnado de la etapa de la ESO, puesto que es la etapa en la que se centra el estudio.

Los centros participantes representan un total de 1.877 estudiantes mediadores. El rango de número de alumnos por centro es muy variado, situando la media en 17,10, la mediana en 13,50 y la moda en 6 (anexo tabla 142). Hay centros en los que seleccionan tan solo 3 estudiantes mediadores para todo el centro, mientras que otros optan por formar a todo el alumnado para intervenir como mediadores (el rango máximo indicado es 90). La mayoría del alumnado mediador son chicas (un 66,14%) (anexo tabla 143).

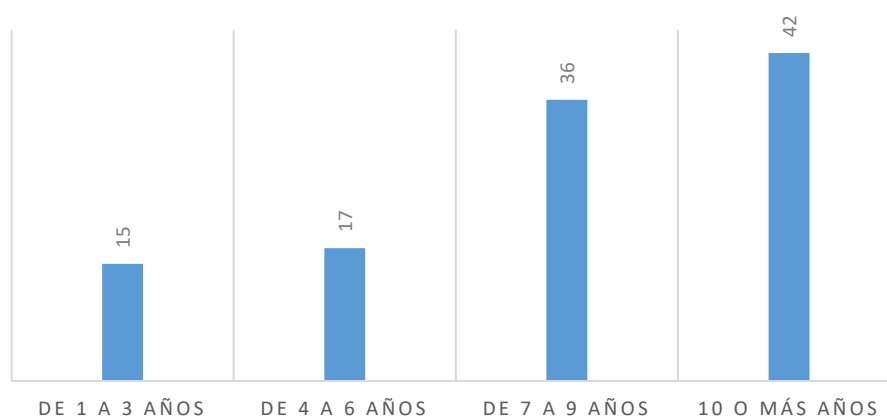
Presentadas las características generales de la muestra, se detalla la antigüedad del SME en los centros participantes, en categorías de 3 años, hasta los nueve años. Se parte de los 3 años porque es el número que Boque (2004) establece para poder hablar de un servicio consolidado, incluyendo la formación inicial, la experimentación y la oficialidad. En esta misma línea, Pulido; Calderón-López *et al.* (2014) coinciden en destacar la importancia de no tener prisa en el proceso

de implementación del SME, puesto que requiere de que se respeten los tiempos particulares para evitar abandonos prematuros, además de la adaptación del proceso a cada contexto.

Se entiende que las diferencias detectadas en los SME que tienen 10 o más años de antigüedad no serán atribuibles a sus años de experiencia, por eso, se crea la categoría 10 o más sin más desgloses en función de los años de antigüedad.

La figura 5.16. presenta una gráfica de la distribución de los centros participantes en función de la antigüedad del servicio de mediación. El 13,6% de los centros hace de 1 a 3 años (según Boqué, centros con el SME todavía no consolidado) y el 38,2% tienen 10 o más años de experiencia (centros con una larga experiencia y el servicio consolidado). Con lo cual, la muestra es variada y permite recoger información de las diferentes fases de formación, implementación y consolidación del servicio. La media se sitúa en 2,95 y la mediana en 3,00, teniendo en cuenta que el 3 corresponde con una antigüedad de 7 a 9 años (anexo tabla 144).

Figura 5.16. Antigüedad del SME en los centros (números totales)



Fuente: Elaboración propia

#### 5.4.3. Muestra de las entrevistas grupales con alumnado mediador

Se realizan 7 entrevistas grupales: 1 en cada región, a excepción de la provincia de Barcelona en donde se realizan 4, con la finalidad de equilibrar la muestra con la representación de la población por área territorial. Participan un total de 77 estudiantes mediadores que representan 14 centros educativos.

La Tabla 5.4. muestra la distribución de las entrevistas grupales (EG, en la tabla) realizadas, indicando el área territorial educativa, la población en donde se han realizado las entrevistas, el número de centros participantes, la tipología de centro y el número de participantes.

Tabla 5.4. Distribución de las entrevistas grupales

	Área territorial	Núm. centros concertados	Núm. centros públicos	Número de participantes
<b>EG 1</b>	Provincia de Barcelona. Barcelona ciudad	1	1	5 (3 chicos y 2 chicas)
<b>EG 2</b>	Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela pública)	0	1	12 (8 chicos y 4 chicas)
<b>EG 3</b>	Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela privada)	1	0	7 (2 chicas y 5 chicos)
<b>EG 4</b>	Provincia de Barcelona. Baix Llobregat	1	3	12 (1 chico y 11 chicas)
<b>EG 5</b>	Provincia de Girona	0	1	17 (8 Chicos y 9 chicas)
<b>EG 6</b>	Provincia de Lérida	0	2	14 (5 chicos y 9 chicas)
<b>EG 7</b>	Provincia de Tarragona	0	3	10 (4 chicos y 6 chicas)
	<b>TOTAL</b>	3	11	77 (31 chicos y 46 chicas)

Fuente: Elaboración propia

El 21,43% son centros concertados y el 40,26% de los participantes son chicos. En 2 de las entrevistas grupales participa alumnado de centros privados y concertados (juntos), 3 entrevistas se realizan con un único centro (1 con un centro concertado y 2 con un centro público) y las 2 entrevistas restantes se mezcla alumnado de diferentes centros públicos.

Hay que comentar que, antes de iniciar las entrevistas se recogen las hojas de Consentimiento informado y, a continuación, se distribuyen las sillas en forma de círculo con el objetivo de que todos los asistentes puedan verse y se sientan invitados a participar. Se realiza una presentación del estudio, se explica la finalidad de la grabación de la sesión y se reparten copias de los tópicos a abordar. A partir de ese momento, se inician las entrevistas.

## 5.5. A modo de síntesis.

Se presentan los aspectos más relevantes del diseño metodológico. Para ello, se selecciona la información más destacada para comprender el diseño del estudio, las fases del desarrollo del estudio, definiendo la población, la muestra y los instrumentos de recogida de información.

El capítulo 5 trata el planteamiento metodológico del estudio. Se comprueba que cumple los criterios de calidad de una investigación (Bisquerra, 2009), se plantea la tipología de investigación, la metodología utilizada, la selección de los instrumentos, las fases del estudio del campo, la población y la muestra.

Se cumplen con las funciones de la investigación, con un planteamiento riguroso y sistemático, utilizando los objetivos del estudio como brújula en todas las decisiones y actuaciones llevadas a cabo. Además, se cumplen los 3 principios básicos que conforman las preguntas fundamentales: el supuesto ontológico, el supuesto epistemológico y el supuesto metodológico, con interdependencia entre ellos.

El estudio se enmarca en un paradigma interpretativo porque se pretende conocer la realidad, comprenderla e interpretarla, identificando los aspectos que pueden contribuir a mejorar la situación actual. El acercamiento a la realidad se hace a partir de las percepciones y experiencias de los sujetos participantes. No se controla ninguna de las variables y tiene un carácter descriptivo y correlacional.

La elección del paradigma tiene implicaciones en relación con la finalidad, los objetivos y los métodos a utilizar. Analizadas las ventajas e inconvenientes de cada método, se opta por una metodología mixta. La combinación metodológica aporta mayor confianza, validación y unos resultados más completos, maximizando las fortalezas de la parte cualitativa y de la cuantitativa. Además, es la opción idónea en relación con los objetivos que se persiguen, aunque, la metodología cuantitativa tiene mayor peso que la cualitativa.

EL estudio responde a una lógica de un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional con las finalidades de: realizar un acercamiento al conocimiento y experiencias del alumnado mediador; describir las características generales de los SME y del perfil del alumnado mediador y; estudiar las correlaciones existentes entre las variables.

Se hace una revisión de la literatura para analizar las características, ventajas y desventajas de los dispositivos de recogida de información: la observación, el cuestionario, la entrevista y la revisión documental. Asimismo, se tienen en cuenta el objeto de estudio, la naturaleza de éste y las decisiones epistemológicas y metodológicas.

Una vez analizados, se considera que los instrumentos más idóneos para la recogida de datos de este estudio son el cuestionario, la entrevista grupal y el análisis documental.

Se realiza una búsqueda de posibles instrumentos en la bibliográfica pero no se encuentran instrumentos afines a los objetivos del estudio. Por este motivo, se diseñan dos cuestionarios exprofeso y *ad hoc*. Uno dirigido al alumnado mediador, que es el instrumento principal del

---

estudio. El otro, dirigido a la coordinación de mediación, para recoger datos de contextualización y sobre la organización del propio SME. En las entrevistas grupales participa alumnado mediador. El análisis documental se utiliza como marco teórico del estudio y, como base para el diseño de los instrumentos comentados.

En la recolección de los datos se tienen en cuenta los aspectos definidos por Yuni y Urbano (2014) para mejorar la confiabilidad: especificar claramente los procedimientos de registro, mantener unas condiciones materiales y contextuales de aplicación similares, tener en cuenta los requisitos y condiciones más adecuadas para cada técnica y la realización de una prueba piloto.

En la figura 5.2. se presentan las fases generales del marco aplicado con un breve resumen de las tareas llevadas a cabo en cada fase. En el apartado del informe se explica con mayor detenimiento cada una de las fases. Detallando que, las fases no siguen un orden cronológico, puesto que, el diseño y la aplicación de cada uno de los instrumentos se realiza en momentos diferenciados, realizando de forma paralela, diferentes fases de cada instrumento.

Las fases son las siguientes: en primer lugar, se define la población o universo del estudio. A continuación, se diseña el cuestionario dirigido al alumnado mediador, pasando los procesos de validación correspondientes. De forma paralela, se diseña el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación. Se contacta con los centros facilitando información sobre el estudio y pidiendo su participación respondiendo a los cuestionarios. Asimismo, se les pregunta si están interesados en participar en las entrevistas grupales que se realizarán en la siguiente fase.

Finalizado el proceso de recogida de datos, se analizan los datos del cuestionario dirigido al alumnado mediador. Con esta información se acaban de diseñar los tópicos de las entrevistas grupales y se contacta con los centros para organizar las entrevistas grupales. De forma paralela al desarrollo de estas se inicia el análisis de los datos de la coordinación de mediación. Finalmente, se analizan los datos de las entrevistas grupales y, se triangula la información.

La figura 5.3. muestra de forma visual el orden cronológico de las actuaciones y la aplicación de los diferentes dispositivos.

La población de estudio son los centros de educación secundaria obligatoria públicos, privados y concertados de Cataluña que tienen implementado el servicio de mediación en el período 2014-2016, en los cuáles, el alumnado lleva a cabo las mediaciones. Los criterios utilizados para definir la población conforman las características de la población y, son las siguientes:

- Institutos de ESO de Cataluña
- Centros con SME, con diferente grado de consolidación (antigüedad)
- Centros con estudiantado mediador (no solo profesorado)
- Representación de las 4 áreas geográficas, en función del Servicio Territorial Educativo: Girona, Barcelona, Tarragona y Lérida.
- Participación de centros públicos y privados (concertados o no)



La población de estudio es desconocida. Se contacta con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, pero no disponen de esta información. Por lo tanto, se procede a contactar con los servicios territoriales, los centros de recursos y/o con los propios centros para definir la población del estudio y dibujar el mapa de la mediación en Cataluña.

Se da por finalizada esta fase, con un total de 766 respuestas de 1070 centros. Se puede ver desglosado el proceso definición de la población en la figura 5.4. y la tabla 5.1., que detallan las diferentes aproximaciones en que se diferencia entre el total de centros, centros con SME, centros con alumnado mediador, los centros de los que no se obtiene respuesta, la población distribuida por servicio territorial y, en función de la tipología de centro.

Finalmente, la población del estudio es de 328 centros de la ESO. De estos, 264 tienen alumnado mediador que interviene en las mediaciones solo, ya sea algunas veces o siempre. Los 64 restantes hacen comediación interviniendo a la vez profesorado y alumnado mediador.

La selección de la muestra es no probabilística puesto que toda la población tiene las mismas posibilidades de participar. Al estar ubicados en un paradigma interpretativo no se pretende la generalización de los resultados, aunque, en el estudio me propongo conseguir el mayor número de respuestas posibles, con una variedad en la tipología de participantes, para integrar las diversas realidades existentes, consiguiendo una mayor aproximación a la realidad. Por este motivo, se contacta en diversas ocasiones con toda la población ofreciendo la oportunidad de participar. Se pretende y se consigue un nivel de confianza del 95% con un margen de error de  $\pm 10\%$ . El cálculo se realiza con el número de centros, en vez de, con el número de alumnado mediador, puesto que se desconoce este dato.

Se parte de la premisa que, al cumplir los criterios preestablecidos, los centros que han respondido y los que no tienen características similares y siguen un patrón similar.

Los criterios generales de selección de la muestra, comunes a los 3 instrumentos son:

- Participación de centros educativos con diferente grado de consolidación del servicio de mediación (desde centros que hace poco tiempo que implementaron el SME, hasta centros que tienen el SME consolidado con una antigüedad superior a 10 años).
- Participación de centros pertenecientes a las diferentes áreas territoriales de Cataluña.
- Participación de centros públicos y privados.

El cuestionario se posiciona como el mejor instrumento para recoger información que arroje luz a las cuestiones planteadas por dos motivos: el tamaño de la población y, el análisis y comparación estadística de los datos de las variables. Al entender que hay diferentes agentes implicados con versiones, previsiblemente diferenciadas, se opta por diseñar un cuestionario dirigido al alumnado mediador y, otro cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.

Además, se utiliza la entrevista grupal con alumnado mediador para recoger datos cualitativos que permitan analizar con mayor profundidad el fenómeno de estudio.

---

El cuestionario dirigido al alumnado mediador pasa por 2 procesos de validación por jueces, una prueba piloto y el análisis de confiabilidad y validez del instrumento. La mayoría de las preguntas son de respuestas cerradas y recogen información de la mayoría de las categorías del estudio.

En el diseño del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación se tiene en cuenta la validez de contenido. Se decide no realizar una validación por expertos puesto que la información que solicita es de cariz contextual, complementaria e incluye un apartado de propuestas de mejora. En su mayoría son preguntas abiertas que se categorizan en base a las respuestas obtenidas. Se abordan aspectos que complementan la información de los cuestionarios del alumnado, permitiendo la contrastación de la información, o bien, información relacionada con la gestión y la organización, que el alumnado mediador podría desconocer.

El diseño de los cuestionarios se hace online para facilitar la participación. Además, en el diseño de los cuestionarios se tienen en cuenta las consideraciones que plantean los y las autores/as para su formulación (García et al., 2006; Cea, 2001; Padua et al., 1987).

El análisis de los datos se realiza con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (de ahora en adelante, SPSS), aunque, el procedimiento se detalla con mayor precisión en los capítulos siguientes.

Las entrevistas se realizan cara a cara en los propios centros educativos participantes. Se opta por entrevistas grupales porque las interacciones del grupo facilitan el intercambio de diferentes puntos de vista, obteniendo respuestas más ricas y completas. Las entrevistas pretenden profundizar en aquellos aspectos que difícilmente podrían abordarse por medio de un cuestionario, clarificar algunas de las respuestas obtenidas en los cuestionarios del alumnado mediador y, ofrecer la posibilidad de formular propuestas de mejoras.

Para conformar los grupos se tiene en cuenta la zona geográfica, intentando que en cada entrevista participe alumnado de diferentes centros, aunque, no en todos los casos es posible.

Los tópicos de las entrevistas grupales se envían previamente a los centros para que, la coordinación del SME conozca los aspectos que se abordarán. Este documento se envía junto con un documento de presentación del estudio, una breve explicación de cómo se llevará a cabo la sesión y el documento de consentimiento de participación que ha de firmar el alumnado y sus familias (al ser menores de edad)

El análisis de las entrevistas se hace de forma individual (de cada grupo) y grupal (todas las entrevistas de forma conjunta).

Una vez analizados los datos de los 3 dispositivos, se triangula la información en base a las categorías definidas en el estudio. El cuadro 5.6. muestra la relación entre las categorías del estudio, los aspectos influyentes y los dispositivos de información con los que se recogen los datos.

Para acabar, en el apartado 5.4. se presenta la muestra para cada uno de los dispositivos, explicitando el contacto que se ha realizado con la muestra.

Participan un total de 643 sujetos y 201 centros educativos. La distribución de la muestra para cada dispositivo es de 456 estudiantes mediadores (cuestionario 1), 110 profesionales coordinadores del SME (cuestionario 2) (se eliminan 5 casos al no cumplir con los criterios) y 77 estudiantes que han participado en las entrevistas grupales realizadas (entrevistas). Estos participantes representan un total de 77 centros en el caso del alumnado mediador, 110 centros en el caso de los coordinadores del SME y 14 centros en las entrevistas grupales.

La población y la muestra de cada instrumento se representan de forma gráfica en la figura 5.9., a través del mapa de participación de cada ámbito territorial.

En el subapartado correspondiente se detallan con mayor detalle las características y la contextualización de la muestra, para cada uno de los dispositivos. Se especifican los datos relacionados con el número de participantes, la tipología del centro, el área territorial, el sexo, la experiencia/antigüedad en mediación, el número de casos realizados. Estos dos últimos aspectos tan solo se abordan en el caso de los cuestionarios.

- Cuestionario alumnado mediador. El 70,2% son chicas y el 91% son del ciclo superior de la ESO. La distribución por tipología de centro es del 74,3% de centros públicos, un 23,2% concertados y un 2,4% privados. Un 78,3% están en Barcelona, un 9,6% en Lérida, un 7,5% en Tarragona y un 4,6% en Gerona.

El 57,7% de los participantes hace menos de un año que son mediadores y, 1 de cada 5 mediadores llevan menos de 3 meses en el servicio. En general tiene poca o sin experiencia en la gestión de casos (8 de cada 10 mediadores han participado en 3 o menos mediaciones).

- Cuestionario coordinación de mediación. El 75,5% son mujeres, y un 43,6% tienen la edad comprendida entre los 50 y los 60 años. Hay una presencia mayoritaria de centros públicos (73,6%), un 24,5% concertados y un 1,8% privados. Un 78,2% están en Barcelona, un 10,0% en Lérida, un 8,2% en Tarragona y un 3,6% en Gerona.

Los centros participantes tienen un total de 1.877 estudiantes mediadores, con una media de 17,10 por centro, con predominio de chicas (66,14%).

La muestra es variada respecto a la antigüedad del servicio: el 13,6% de los centros hace de 1 a 3 años (según Boqué, centros con el SME no consolidado) y el 38,2% tienen 10 o más años de experiencia (centros con una larga experiencia y el servicio consolidado).

- Entrevistas grupales. Se realizan 7 entrevistas (4 en Barcelona, 1 en Gerona, 1 en Lérida y 1 en Tarragona) para equilibrar la representación de la muestra. Participan 77 estudiantes (31 chicos y 46 chicas) de 14 centros educativos. Los centros participantes son mayoritariamente públicos, excepto el 21,43% que son centros concertados.

En el caso del cuestionario dirigido al alumnado mediador, se comprueba la representatividad para verificar si hay una distribución más o menos similar a la realidad. Se toma como referencia el número de centros.

## CAPÍTULO 6. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y SU ADMINISTRACIÓN

Una vez analizadas las características de los diferentes dispositivos, las ventajas e inconvenientes y sus particularidades en la aplicación, se decide cuáles son los instrumentos más adecuados para la recogida de la información. Se opta por utilizar una combinación de diferentes instrumentos y agentes con la finalidad de contrastar y triangular la información. De este modo, se pretende evitar que las manifestaciones externas estén mediatizadas por las intenciones del sujeto, influyendo en su respuesta. Mediante la contrastación intersubjetiva de los datos se reduce el margen de error y la visión individualizada de un sujeto o entorno concreto, aumentando la calidad de los resultados.

La figura 6.1. presenta la relación entre los instrumentos utilizados, las fuentes de información y la información que recoge cada uno de los dispositivos.

Figura 6.1. Dispositivos de recogida de información y la información que recogen



Fuente: Elaboración propia

Además, el uso de diferentes instrumentos y agentes informantes permite la triangulación de los datos. Siguiendo el cuadro elaborado por Jiménez y Tejada (2007) se utiliza una triangulación doble de técnicas y agentes puesto que se utilizan tres instrumentos diferenciados, aplicados a informantes diferentes. También se da la triangulación de teorías (Denzin, 1994; en Yuni y Urbano, 2014) al tener en cuenta diferentes modelos, aportaciones y estudios anteriores en el diseño de los instrumentos.

La figura 6.2. presenta las categorías del estudio, es decir, los elementos que pueden influir en el proceso de identificación con el rol de mediador escolar, identificados a partir del marco teórico y de los objetivos de la investigación, como se indica más adelante. Estas categorías guían el proceso de recogida de información y el análisis de los datos.

Figura 6.2. Categorías del estudio



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las categorías:

- La categoría 'Elección' incluye 3 aspectos: el perfil del alumnado mediador en dónde se hace referencia a las capacidades y las habilidades del estudiantado mediador; la selección del alumnado mediador hace referencia a quién participa en la decisión de que estudiantes entran en el equipo de mediación y la forma en cómo se lleva a cabo el proceso de selección y; su autopercepción, es decir, como se ven ellos y como valoran sus propias capacidades.
- La categoría 'Formación' aborda los aspectos relacionados con la formación inicial y continua que recibe el estudiantado. Aspectos como los contenidos, la duración, el momento en que se oferta la formación, el personal docente o, que el alumnado reciba o no formación.
- La categoría 'Implementación' incluye la visión e implicación de los demás agentes (Dirección, profesorado, alumnado no mediador y familias), la Organización y gestión del servicio de mediación, el número de casos anuales (para analizar el uso del servicio) y los medios de comunicación utilizados para difundirlo.

- Por último, la categoría ‘Propuestas de mejora’ pretende aglutinar las propuestas para mejorar el funcionamiento del servicio y facilitar la tarea del alumnado mediador, realizadas por el profesorado que coordina la mediación en los centros educativos a través de los cuestionarios (ítem de respuesta abierta) y por el propio alumnado en las entrevistas grupales.

Una vez se han presentado los instrumentos y las categorías del estudio, el cuadro 6.1. presenta la relación entre estos. Cabe aclarar que, la revisión documental no está incluida en el cuadro porque se utiliza para conocer el estado de la cuestión, diseñar las categorías del estudio y los ítems de los instrumentos. Asimismo, al final del estudio, también son útiles para comparar y discutir los resultados (Rodríguez y Valldeoriola, 2007). En la revisión bibliográfica se utilizan fuentes primarias, secundarias y terciarias.

Cuadro 6.1. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados (elaboración propia)

FASES	ELEMENTOS	CUESTIONARIO ALUMNADO	CUESTIONARIO COORDINADOR/A	ENTREVISTAS GRUPALES
Elección	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales.	X		X
	Selección del alumnado mediador.	X	X	X
	Perfil del alumnado mediador.	X		
Formación	Tipología: inicial, continua	X	X	X
	Estructura: contenidos, duración	X	X	X
	Agentes		X	
	Valoración	X	X	X
Implementación	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos.	X	X	X
	Organización del servicio.	X	X	X
	Uso del SME: número de casos, difusión.	X	X	X
	Utilidad de la mediación	X		X
Propuestas de mejora	Propuestas de mejora		X	X

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, es importante esclarecer la relación entre los objetivos del estudio y los dispositivos de recogida de información, teniendo en cuenta que, la información que se recoge tiene la

finalidad de responder a las preguntas y los objetivos del estudio. El cuadro 6.2. muestra esta relación. Como se comenta anteriormente, se utiliza más de un instrumento para recoger información de cada uno de los objetivos, para garantizar la triangulación de los datos y aumentar la credibilidad de estos. Solo hay una excepción, el objetivo 1, en el que se recoge la información con un único instrumento. Se recuerda que el objetivo “Identificar el perfil (características personales) del alumnado mediador de la ESO respecto el perfil teórico” está muy focalizado en la autopercepción del alumnado mediador respecto de sus habilidades y características. Aun así, cabe recordar que, también se ha utilizado la revisión documental para establecer los ítems del cuestionario y para contrastar los datos con la revisión bibliográfica. La revisión documental no se incluye en el cuadro porque aplica a todos los objetivos y categorías del estudio.

Cuadro 6.2. Relación de instrumentos, preguntas y objetivos

<b>Objetivo específico</b>	<b>Cuestionario alumnado</b>	<b>Cuestionario Coordinador SME</b>	<b>Entrevista grupal</b>
1. Conocer el perfil (características personales) del alumnado mediador en la ESO respecto el perfil teórico.	X		
2. Describir y analizar la formación (inicial y continua) que recibe el alumnado mediador en la ESO.	X	X	X
3. Ahondar en los aspectos organizativos del servicio: los criterios de selección del alumnado mediador, quién lleva a cabo las mediaciones, la supervisión, el apoyo del coordinador del servicio y la difusión del servicio en el centro educativo.	X	X	X
4. Estimar la visión de la mediación del profesorado, el alumnado no mediador y la familia, a través de la percepción del alumnado mediador y la coordinación de mediación.	X	X	X
5. Conocer los cambios que se dan en la relación con los compañeros y compañeras, por haber entrado en el equipo de mediación.	X		X
6. Indagar en la utilidad y los beneficios de la mediación para el alumnado mediador.	X		X
7. Identificar los aspectos que facilitan y dificultan la práctica del alumnado mediador	X	X	X

Fuente: Elaboración propia

Presentados los instrumentos de recogida de información que se utilizan y, su relación con los objetivos y las categorías del estudio se detalla el proceso de elaboración de cada uno de los

dispositivos. En el caso del cuestionario del alumnado mediador, también se describe el proceso de validación y la confiabilidad del instrumento.

En primer lugar, se presenta el proceso de elaboración del cuestionario dirigido al alumnado mediador, a continuación, se explicita el proceso utilizado para diseñar el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación de los INS y, para acabar, se detalla el diseño y procedimiento que se lleva a cabo en las entrevistas grupales. Como puede observarse, se presentan los instrumentos en el mismo orden que se han diseñado, aplicado y analizado los datos.

## 6.1. Cuestionario dirigido al alumnado mediador

El principal objetivo de este instrumento es recoger información acerca del perfil del alumnado mediador y los aspectos que influyen en la identificación con el rol de mediador escolar, identificando los puntos fuertes y los débiles del proceso.

Se recupera el cuadro relacional 6.3., en donde se establece la relación entre las categorías del estudio y los instrumentos utilizados, diferenciando la información que se recaba con este dispositivo (las categorías que no se abordan con el instrumento se presentan en color gris). Los indicadores, la planificación y la forma de aplicación del cuestionario, se especifican en los siguientes subapartados en dónde se profundiza en el diseño del cuestionario.

Cuadro 6.3. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados

MOMENTO	ELEMENTOS	CUESTIONARIO ALUMNADO	CUESTIONARIO COORDINADOR/A	ENTREVISTA GRUPAL
<b>Elección</b>	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales.	X		X
	Selección del alumnado mediador.	X	X	X
	Perfil del alumnado mediador.	X		
<b>Formación</b>	Tipología: inicial, continua	X	X	X
	Estructura: contenidos, duración	X	X	X
	Agentes		X	
	Valoración	X	X	X
<b>Implementación</b>	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos.	X	X	X



	Organización del servicio.	X	X	X
	Uso del SME: número de casos, difusión.	X	X	X
	Utilidad de la mediación	X		X
<b>Propuestas de mejora</b>	Propuestas de mejora		X	X

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detalla el procedimiento utilizado para el diseño del instrumento y el proceso de validación seguido. Pero, antes de nada, con el fin de situar al lector/a, se comentan brevemente las fases del diseño:

- 1) Primer diseño del instrumento en base a la revisión de la bibliografía
- 2) Proceso de validación por expertos
- 3) Introducción de las modificaciones oportunas
- 4) Realización de una prueba piloto
- 5) Análisis de la confiabilidad e introducción de las mejoras en el dispositivo
- 6) Segundo proceso de validación por expertos
- 7) Introducción de los cambios señalados
- 8) Aplicación del instrumento obteniendo un Alfa de Cronbach alto (.932 y .878 y .911).

Para la explicación de cada una de las fases se sigue el orden de elaboración del instrumento y las fases detalladas en el párrafo anterior.

#### *6.1.1. Diseño inicial del instrumento*

El proceso de elaboración de los ítems del instrumento se realiza en 2 partes diferenciadas, por un lado, la elaboración de los ítems relacionados con los aspectos influyentes en el proceso de identificación con el rol y, por otro lado, los ítems relacionados con los aspectos relacionados con el funcionamiento y la puesta en marcha del servicio son susceptibles de influir en el proceso de identificación con el rol.

En el diseño de los ítems se parte de la información presentada en el marco teórico para cada uno de los procesos:

**La información relacionada con los aspectos que influyen en el proceso de identificación con el rol** se encuentra en el capítulo 3, en donde se presenta una tabla comparativa de los aspectos que se deben tener presentes en la implantación del proyecto de mediación escolar. También se detallan otros aspectos como la organización, la presentación y el análisis de los aspectos que influyen en la implementación y consolidación del proyecto de mediación. La literatura referente en el diseño de la tabla comparativa es:

- Las dimensiones del estudio que corresponden con las fases de implementación del proyecto de mediación en el centro educativo (Torrego y Galán, 2008; y, Boqué, 2004)
- Los aspectos para tener en cuenta en pro del buen funcionamiento y la consolidación del servicio.
- Las formas de materializar la mediación en el centro educativo (Martin, 2015)
- La difusión de los beneficios y de los resultados (Uranga, 1998)

Aunque, en el análisis y diseño de las categorías y subcategorías también se tienen en cuenta las siguientes fuentes bibliográficas:

- Guía breve para elaborar un proyecto integral de “Escuela: Espacio de paz”. Guion esquemático, de Tuvilla (2004b).
- Mediación en la práctica: Manual de implantación de un servicio de mediación escolar, de García, Giménez, González, Grund y Lara (2012).
- La mediació. Projecte de convivència i èxit educatiu, de la Generalitat de Catalunya (2013).
- La implantació d'equips de mediació als centres de Secundària de la Comunitat Valenciana, de Madalena (2009).
- Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora, de Pulido, Calderón-López, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2014).
- Los programes de mediación entre iguales en la construcción de la convivencia, de Rabazo y Castillo (2013).
- Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares, de Torrego y Galán (2008).
- Violencia en la escuela. Tratamiento de conflictos y mediación en la escuela, de Uranga (1998).

Una vez revisado y analizado el marco teórico, se definen los aspectos que influyen en la identificación con el rol de mediador: la autopercepción, la formación, la visión de la mediación de los diferentes agentes educativos, la organización del propio servicio, el reconocimiento de

---

los demás agentes (quién decide quien será mediador), las propias habilidades (perfil real *versus* perfil teórico), la comprensión del proceso de mediación y la difusión del servicio de mediación en el centro educativo.

**La información relacionada con el perfil del alumnado mediador** se encuentra en el capítulo 4. Se analizan diferentes fuentes bibliográficas que realizan aproximaciones al perfil del mediador/a.

En el diseño inicial del instrumento se hace una búsqueda de información del perfil del alumnado mediador en el ámbito escolar (ACCEM, 2009; Boqué, 2004 y; el Departament d'Ensenyament, 2012). En el diseño de los ítems se utiliza una escala de potencial semántico de Osgood para hacer el acercamiento al estudio del perfil real, al entender que permite presentar adjetivos bipolares antónimos y el sujeto determina el grado de la escala que mejor le identifica (Ruiz, 2007).

Se diseña un cuadro para vaciar todas las características, observando los aspectos coincidentes y divergentes. En base a esta información, se procede a elaborar el cuestionario inicial o primera versión.

➤ **Ítems y diseño del primer cuestionario**

Definido el perfil teórico, se procede al diseño de los ítems del cuestionario. Estos son politómicos y cerrados. Es decir, cada ítem presenta múltiples respuestas de las cuales la persona encuestada debe seleccionar una. A excepción del ítem 5 (respuesta múltiple), el ítem 11 (numérico) y el ítem 12 (respuesta abierta).

La estructura del cuestionario según la tipología de información está distribuida en 4 bloques diferenciados:

1. Datos de identificación personal. Corresponde a los ítems del 14 al 20.
2. Identificación del perfil del alumnado mediador. Corresponde a los ítems del 10 al 12 en base a la escala de diferencial semántico de Osgood.
3. Información del SME en el centro educativo. Se recoge la información en los ítems 1, 6, 7, 8, 9.
4. Los aspectos que influyen en la identificación con el rol. Corresponde a los ítems 3, 4, 5 i 13 (del ítem 13.1 al 13.63) con una escala de intensidad de respuesta de autonomía semántica parcial (Corbetta, 2007) ofreciendo 4 niveles de gradación: nada, poco, bastante y mucho.

Diseñado el instrumento (anexo 2 digital – cuestionario preliminar) se procede a analizar la validez y la fiabilidad para garantizar la calidad de los datos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

6.1.2. Validación por expertos 1 y confiabilidad. Fase 1

Al hablar de validez se hace referencia a que el instrumento mide lo que pretende medir y, debe lograrse en todos los instrumentos que se aplican.

Como se comenta anteriormente, existen diferentes tipologías de validación. En el estudio que se presenta se ha utilizado la validación de contenido, la validación por jueces y la validación de campo.

- La **validación de contenido** se lleva a cabo a través de la revisión bibliográfica que guía y establece los contenidos a incluir en la elaboración del instrumento.
- En el primer proceso de **validación por jueces** participan 9 expertos. Participan expertos de perfiles profesionales diferenciados con la finalidad de hacer una validación más completa. Se combinan perfiles teóricos y perfiles prácticos garantizando una revisión más global y completa. Los perfiles de los y las expertas se dividen en:
  - Expertos del ámbito científico que incluye profesorado universitario con título de doctor y una vida profesional activa en el ámbito de la investigación. Estos expertos se cree que atenderán más a los aspectos metodológicos y de diseño.
  - Profesionales del ámbito de la mediación que contribuyen a potenciar la validez de contenido y la relación entre objetivos y los elementos identificados.

En la validación por expertos se genera una tabla de doble entrada, pidiendo a los jueces que valoren cada ítem en base a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia:

- Univocidad. La claridad del redactado del ítem, evitando las dobles interpretaciones. Se valora de forma dicotómica, respuesta sí/no.
- Pertinencia. Verificar si los ítems tienen correspondencia con los objetivos del estudio. Se valora de forma dicotómica, respuesta sí/no.
- Importancia. Se puntúa en una escala del 1 al 4 para evitar las puntuaciones intermedias que podrían aportar confusión en el momento de decidir si eliminar o mantener un ítem concreto.

Además, en la derecha de cada ítem se añade un apartado de observaciones para que los jueces puedan aportar los comentarios que consideren oportunos.

- La **validez de campo** se realiza mediante la revisión del cuestionario por parte de 2 estudiantes y 1 coordinador de mediación. Se pretende verificar si el redactado está adaptado a la edad, es decir, si se entienden bien los diferentes ítems y, confirmar que sean unívocos.

Una vez finalizado el proceso de validación se realizan los siguientes cambios en el instrumento:

- Se realiza alguna modificación lingüística en el redactado de los ítems 3, 5, 6, 10, 12, 13.4, 13.20, 13.22, 13.25, 13.31, 13.34, 13.21, 13.55, 17.

- Se incorpora un nuevo ítem (número 8) para recoger información sobre la formación continua.
- El ítem 9 se limita a una única respuesta posible.
- Se divide un ítem en dos, a propuesta de los jueces (16.40 y 16.46 del cuestionario aplicado).
- Eliminación de los ítems 13.7, 13.47, 13.50, 13.52, 13.54, 13.57, 13.58, 13.59, 13.61, 13.62 porque son redundantes. Inicialmente, se habían incorporado como preguntas de control, pero los jueces lo valoran como redundante y, finalmente se prioriza reducir el número de ítems para no colapsar a los participantes.
- Se procede a unificar los ítems 17 y 18, codificándolos para identificar estas características.
- Se modifica el ítem 19 para hacerlo más visual y sencillo.

Una vez modificado el cuestionario (ver anexo 3 digital - Cuestionario aplicado en la prueba piloto), se hace una prueba piloto para medir la confiabilidad del instrumento. El cuestionario se aplica en 5 centros Educación Secundaria al alumnado de 3º y 4º de la ESO. La muestra se centra en las zonas del Vallés Occidental y del Garraf. Todos los centros participantes tienen una experiencia en mediación de entre 4 y 10 años (proyectos consolidados según Boqué, 2004). Obteniendo una muestra de 57 cuestionarios.

### *6.1.3. Prueba piloto, fiabilidad y modificaciones*

La población de la prueba piloto está formada por los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña con un servicio de mediación escolar consolidado. Según Boqué (2004) se da a partir del 4º año de su implementación. Se escogen centros con el servicio consolidado para reducir el sesgo de los datos, producidos por la falta de tradición e institucionalización. Se considera importante contar con centros que tienen una larga experiencia para que vislumbren posibles deficiencias en el instrumento, puesto que, se pretende analizar si el instrumento es válido y fiable, mejorar el instrumento y, obtener algunos datos que guíen el diseño de los demás instrumentos, incorporando los aspectos que se observen en esta primera fase.

Los participantes en la prueba piloto siguen un procedimiento de muestra no probabilística que no pretende la generalización. La selección de la muestra cumple los criterios de la población, contactando con los participantes por medio del correo electrónico y de llamadas telefónicas.

Se ha contactado de forma aleatoria a 42 centros educativos que imparten la ESO en la zona del Vallés Occidental, el Vallés Oriental, Barcelona, el Barcelonés y el Garraf, por la proximidad a la muestra. Confirman su participación 11 centros (un 26,2% del total de centros contactados).

A continuación, se seleccionan los centros participantes mediante la revisión del cumplimiento o no de los criterios de selección de la población y la muestra: tener el SME implementado como

mínimo hace 4 años y tener alumnado mediador en tercero y/o cuarto de la ESO. En total se descartan 6 centros por los siguientes motivos:

- Se elimina 1 centro porque, aunque tiene el SME implantado desde hace más de 4 años, este año no dispone de alumnado mediador en 3º, ni en 4º de la ESO. Comentan que ser mediador es una elección voluntaria y, en estos momentos, disponen de alumnado mediador en 2º de la ESO y en 1º de Bachillerato.
- Se elimina 1 centro porque el centro tiene una antigüedad de 2 años, aunque dispone de SME desde su creación. Por lo tanto, no cumple ninguno de los requisitos: tener implantado el SME por un tiempo de 4 años o más y, no dispone de alumnado mediador en 3º, ni en 4º de la ESO (tienen mediadores/as en 1º y 2º de la ESO).
- Se elimina 1 centro porque el SME tiene una antigüedad de 2 años, por lo que no cumple el requisito de consolidación del proyecto.
- Se eliminan 2 centros porque están implementando el SME en la actualidad, así que, no cumplen el requisito de antigüedad y consolidación del proyecto.
- Se elimina 1 centro porque en estos momentos no tienen el SME activo. Comentan que antes sí que tenían, pero no funcionó correctamente y lo eliminaron.

### **Características de la muestra de la prueba piloto**

Las personas participantes en la prueba piloto pertenecen a 5 centros educativos, ubicados en Terrassa, Rubí y Vilanova y la Geltrú, representando las zonas del Vallés Occidental y el Garraf. En cuanto a tipología de financiación, 3 son públicos (imparten ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos) y 2 concertados (imparten Infantil, Primaria y ESO).

La antigüedad del SME oscila entre 4 y 10 años, situando en 7,2 años la mediana de años y, en 13,6 el número de mediaciones que realizan al año, con una variación importante entre centros que va de los 4 casos anuales a los 28.

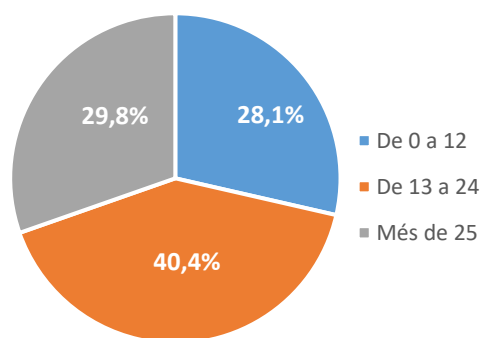
El alumnado mediador de los centros está representado por un 57,14% de mujeres de un total de 116 estudiantes mediadores. De estos, han respondido el cuestionario 57, que cumplan los criterios de selección: cursar 3º o 4º de la ESO y tener la disponibilidad y la voluntad de participar. Se pide que tan solo participe alumnado de 3º y 4º para unificar los criterios de selección de los participantes, puesto que tan solo uno de los centros disponía de alumnado mediador en 1º y 2º de la ESO. Es importante subrayar que, se pide al alumnado participante que, en caso de no entender algún ítem, lo dejen en blanco para tenerlo en cuenta e introducir las mejoras oportunas en el proceso de validación.

En cuanto a la distribución y las características de la muestra, el 59,6% son mujeres y tienen edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, siendo los 14 años (35,1%) y los 15 años (42,1%) las edades más representativas. El 61,4% del total están cursando 3º de la ESO y el 38,6% cursa 4º de la ESO.

El 75,4% de los y las participantes estudian en centros públicos y el 24,6% en centros concertados. La formación que recibe el alumnado mediador la imparte el personal del propio centro (91,2% de los casos).

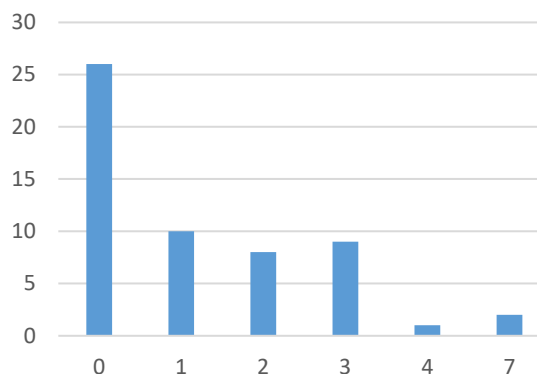
El 40,4% de los participantes tiene entre 13 y 24 meses de experiencia en el equipo (figura 6.3.), aunque, un 45,6% no han participado en ningún caso de mediación, seguido de un 17,5% que ha participado en 1 mediación, un 15,8% ha participado en 3 mediaciones y un 14% ha participado en 2 mediaciones (figura 6.4.).

Figura 6.3. Meses antigüedad en el SME



Fuente: Elaboración propia

Figura 6.4. Número de casos realizados



Fuente: Elaboración propia

La formación inicial que recibe el alumnado mediador se oferta en 2º de ESO como materia optativa en 3 de los centros, aunque varía la distribución horaria (materia trimestral o materia anual). Uno de los centros ofrece la formación bianualmente a alumnado de 1º y de 2º, fuera del horario escolar. El quinto centro, organiza un taller con formadores externos para formar al alumnado mediador. La duración de la formación varía entre las 30 y las 50 horas.

En cuanto a la formación continua, todos los centros afirman que la realizan a través de la participación en jornadas o charlas de mediación escolar con otros centros de la zona, reuniones de formación interna del equipo o bien, charlas impartidas por personal externo experto en mediación.

Por último, se analiza la fiabilidad con alfa de Cronbach. La fiabilidad es la consistencia interna del instrumento, es decir, la estabilidad de los resultados al aplicar la técnica o instrumento en situaciones similares. Se considera que el instrumento tiene una buena consistencia interna al obtener un valor de entre ,70 y ,90 (Celina y Campo, 2005), aunque algunos autores señalan ,750 como valor mínimo a aceptar para considerar un instrumento fiable (Berbel, 2016).

En el análisis de fiabilidad del instrumento se obtiene un alfa de ,650 al analizar los ítems juntos (ítems del perfil y ítems de los aspectos influyentes). A continuación, se aplica Alfa de Cronbach por separado a los ítems relacionados con el perfil del alumnado mediador y a los aspectos influyentes. Los ítems del perfil del alumnado mediador (los 16 ítems de la pregunta 13) se obtiene un ',680' (anexo, tabla 12A). Los ítems relacionados con los aspectos influyentes obtienen una confiabilidad del ',798' (los ítems del 16.1 al 16.50) (anexo, tabla 12B).

Al obtener un valor de confiabilidad por debajo de ,800, se procede a analizar ítem a ítem para introducir mejoras en el instrumento, intentando aumentar el alfa para obtener una fiabilidad mayor (anexo, tabla 12C). Los cambios introducidos son los siguientes:

- Se modifica la tipología de escala de los ítems entendiendo que, a menudo, las características y las habilidades personales no se definen en términos bipolares y, podría resultar un obstáculo para la identificación del perfil. Esta dificultad se identifica por dos aspectos. En primer lugar, la dificultad de que el estudiantado se sitúe hacia un extremo u otro de la categoría (en el uso de los polos opuestos). Y, por otro lado, se entiende que hay características de difícil definición en términos de bipolaridad.

Por ello, en vez de utilizar una escala de Osgood, se opta por una escala en forma de gradación tipo Likert que facilita la comprensión, la ubicación de los individuos en frente a las diferentes situaciones y aporta mayor similitud respecto de las demás preguntas del instrumento.

- Al obtener un alfa de ,680 en los ítems relacionados con el perfil del alumnado mediador, se considera un alfa medio-baja y se decide ampliar la revisión de la literatura e incorporar información de otras fuentes (algunos se centran en la mediación escolar y otros en el perfil del mediador/a en general) para intentar mejorar la confiabilidad. El proceso utilizado para el diseño de los ítems del perfil es el siguiente:
  1. Se realiza una búsqueda más exhaustiva de información, incorporando artículos y documentos que realizan aproximaciones al mismo. En primer lugar, se realiza el vaciado de la información recogida para establecer las principales características de los/las mediadores/as (anexo 4 digital). Cabe destacar que, para analizar el perfil mediador, se incluye información del perfil de mediador/a profesional y del perfil de alumnado mediador.
  2. Una vez extraídos los ítems se procede a:
    - Extraer los ítems consultando las definiciones de las diferentes descripciones del perfil, las características y las habilidades definidas en la bibliografía.
    - Agrupar y seleccionar los diferentes ítems. Se procede a eliminar los ítems que se considera que no están relacionados directamente con el perfil o rasgos característicos de la personalidad y, aquellos ítems nombrados por un único autor/a puesto que se considera que su relevancia es insuficiente, a excepción de los casos en que se considera que el aspecto tiene relevancia para la definición del perfil. Se identifican 63 ítems (anexo 5 digital).
    - Realizar una segunda revisión para reagrupar ítems similares y eliminar aquellos que se considere que no están relacionados directamente con el perfil, y se agrupan los ítems en categorías. Se definen 29 ítems divididos en 4 categorías: Habilidades sociales, capacidades personales, capacidades cognitivas y habilidades de comunicación. En el anexo 6 digital se presenta el vaciado de la información, en función de las categorías establecidas. Y se hace una primera

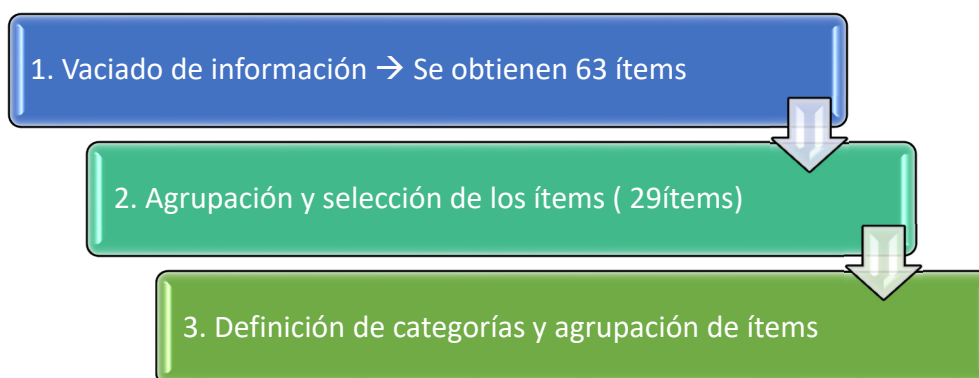


aproximación a la redacción de los ítems según los diferentes aspectos y categorías.

- Se modifica el redactado de los ítems relacionados con el perfil del alumnado mediador. Al modificar el tipo de escala utilizada, es necesario reformular el redactado de los ítems, en base a las categorías establecidas con la nueva revisión de la bibliografía.

La figura 6.5. muestra las 3 fases del procedimiento utilizado:

Figura 6.5. Procedimiento de elaboración del cuestionario al alumnado mediador



Fuente: Elaboración propia

Una vez se han introducido todas las modificaciones, se inicia un nuevo proceso de validación por jueces.

#### *6.1.4. Validación por expertos 2*

Se modifica el instrumento inicial (anexo 7 digital) y se somete a una segunda validación por expertos en que participan 10 jueces con perfiles profesionales diferentes. Se cree necesario que haya representados los perfiles siguientes:

- Mediadores profesionales en activo
- Investigadores del ámbito universitario
- Coordinadores/as del servicio de mediación escolar de un instituto de secundaria

De igual modo que, en el primer proceso de validación por jueces, se pide a los jueces que valoren el cuestionario en base a los criterios de univocidad, pertinencia e importancia (anexo 1 – tabla de validación por jueces) y se procede a realizar modificaciones en el instrumento en base a las valoraciones de los jueces y sus comentarios (anexo 8 digital – comentarios de los jueces).

Los cambios introducidos son los siguientes (la numeración corresponde al cuestionario enviado a los jueces):

- Modificación de la escala de valoración a tipo Likert (1-5), inicialmente establecida de 1 a 4.
- Modificación del redactado de algunos ítems con el fin de clarificar el significado y/o adaptarlo a la edad de los sujetos.
- Modificación del redactado de algunos ítems:
  - Modificación de las opciones de respuestas con el fin de objetivar las respuestas: ítem 1.
  - Establecer un tiempo concreto en el ítem 3.
  - Modificar las opciones de respuestas de los ítems 4 y 5, intentando unificar las opciones de respuesta.
  - Modificar el redactado de las respuestas para unificar el redactado de las mismas: ítems 6 y 7.
- Añadir la opción de respuesta “información entre compañeros” en el ítem 8.
- Ítem 12.27 y 12.35 se unifican con un ítem a parte para conocer en qué sentido ha cambiado la relación con los compañeros por ser mediador, en caso de que ésta haya cambiado. Ítem 12 del cuestionario definitivo.
- División de algunos ítems en dos: ítem 12.3.
- Se añade el ítem 13.35 del cuestionario definitivo.

#### *6.1.5. Contacto con la muestra y aplicación del cuestionario*

Una vez introducidos los cambios (anexo 2 – cuestionario definitivo dirigido al alumnado mediador) se diseña el cuestionario online con la herramienta Google Forms (anexo 9 digital). Se decide utilizar un cuestionario online para recoger información del alumnado mediador, considerando que es la herramienta más útil: permite el anonimato de las fuentes, una rápida aplicación, obtener un amplio abanico de información (una muestra más amplia), una adaptabilidad en el tiempo y forma de respuesta al cuestionario y confirmar y validar los datos.

El enlace al cuestionario se envía por correo electrónica a toda la población (INS de Cataluña con alumnado mediador) para solicitar su participación. Se realizan diferentes contactos con la población por medio del correo electrónico. En la comunicación se presenta el estudio, los objetivos que se persiguen, se explica la utilización de 3 instrumentos, aunque pueden participar en una parte (no en la totalidad de los instrumentos), solicitando su colaboración. También se facilitan los datos de contacto por su hubiera alguna duda o fuera necesaria alguna aclaración.

Este correo se envía en primera instancia a la totalidad de la población (centros que cumplen los criterios establecidos). Pasados un par de meses, momento en que se dejan de recibir respuestas y/o se reciben de forma muy puntual, se actualiza el Excel con los datos de la población que ha respondido el cuestionario y los que no. Se procede a realizar un segundo envío a los centros que no han participado. Y así, hasta 4 veces. Una vez se realizan los 4 envíos de recordatorio, se da por finalizada la muestra.

Cabe destacar que, el cuestionario se aplica de forma voluntaria y anónima para garantizar la confidencialidad de los participantes. El formato es online para facilitar la participación, al poder responder el cuestionario en el momento más idóneo para cada uno de los centros. Se estima un tiempo de aplicación de 30 a 40 minutos, aspecto que se considera que facilita la aplicación y evita respuestas fortuitas por cansancio.

El cuestionario que envía a la muestra del estudio está compuesto por 85 variables distribuidas de la siguiente forma:

- 3 variables multirrespuesta
- 13 variables de identificación y contextualización
- 30 variables relacionadas con el PERFIL del alumnado mediador
- 38 variables relacionadas con los ASPECTOS INFLUYENTES
- 1 variables, campo de observación

#### *6.1.6. Validez y confiabilidad*

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se aplica de nuevo Alfa de Cronbach para conocer la consistencia interna del dispositivo. Se calcula Alfa en tres agrupaciones de ítems diferentes:

- En el conjunto de los ítems clave del estudio (ítems relacionados con el perfil e ítems relacionados con los aspectos influyentes)
- Los ítems relacionados con los aspectos influyentes
- Los ítems relacionados con el perfil.

Los resultados que se obtienen señalan que el instrumento tiene una alta confiabilidad interna. A continuación, se presentan los resultados para cada uno de ellos:

- **Análisis conjunto de los ítems relacionados con los aspectos influyentes y con los ítems de perfil juntos.**

Se considera que el instrumento es fiable para analizar el perfil del alumnado mediador en caso de obtener más de un 0,750 de fiabilidad interna (Berbel, 2016). Al analizar los ítems relacionados con los aspectos influyentes y los ítems de perfil de forma conjunta se obtiene un ,932. Con lo que, parece indicar que el instrumento es confiable internamente (tabla 6.1.).

Tabla 6.1. Alfa de Cronbach – conjunto de ítems

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	456	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	456	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,932	68

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el primer análisis de confiabilidad, se procede a analizar los ítems de los aspectos influyentes y los ítems de perfil de forma independiente. Se pretende averiguar si los ítems de cada uno de los aspectos analizados son confiables, al aplicarlos por separado.

➤ **Ítems relacionados con el perfil del alumnado mediador**

En relación con los ítems de perfil se considera que el instrumento es confiable puesto que se obtiene un 0,878 de fiabilidad interna y ningún caso excluido, como se observa en la tabla 6.2. No se estima realizar ninguna modificación en los ítems puesto que no se obtendría una mayor puntuación en caso de eliminar o modificar algún ítem (anexo tabla 13A).

Tabla 6.2. Alfa de Cronbach – ítems perfil alumnado mediador

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	456	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	456	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,878	30

Fuente: Elaboración propia

➤ **Ítems relacionados con los aspectos que influyen en la identificación con el rol**

Al analizar los ítems asociados a los aspectos influyentes en la asunción del rol de mediador se obtiene un 0,911, por lo que, parece indicar que el instrumento también es confiable para medir los aspectos que influyen en el rol, como se muestra en la tabla 6.3. No se realiza ninguna modificación en los ítems puesto que no se vería incrementada la confiabilidad de instrumento (anexo tabla 13B).

Tabla 6.3. Alfa de Cronbach – aspectos que influyen en la asunción del rol mediador

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	456	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	456	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	38

Fuente: Elaboración propia

Alfa de Cronbach indica que es un instrumento con una consistencia interna alta. De forma complementaria, se realiza el análisis de Alfa si se elimina el elemento para detectar si al eliminar alguno de los ítems podría aumentarse aún más la confiabilidad del instrumento. No se realiza ninguna modificación o eliminación de ningún ítem porque no produciría aumento significativo en la fiabilidad.

Realizados los procesos de validez y confiabilidad aplicados, se puede afirmar que el cuestionario ha pasado el proceso de validación de contenido, la validación por expertos y la validación de campo o consistencia interna (Bisquerra (Coord.), 2009).

## 6.2. Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación

El estudio que se presenta utiliza un segundo cuestionario, en este caso, dirigido a la coordinación de mediación de los centros.

A partir del marco teórico se diseña el cuestionario. Se tiene en cuenta la información relacionada con la difusión de las características de los SME en los centros educativos, los aspectos para tener en cuenta en la implementación de un SME en el centro educativo, su consolidación y buen funcionamiento. Por lo tanto, se toma como referencia la misma información que para el diseño de los ítems relacionados con los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador, destacando las principales dificultades por tener en cuenta en la planificación e implementación del proyecto en un centro de la ESO descritas por Pulido et al. (2014), entre otros.

Se retoma el cuadro que relaciona las categorías y los instrumentos del estudio (cuadro 6.4.) en donde se evidencian las variables y subvariables de las que se pretende recoger información por medio de este dispositivo. Las subvariables de las que no se recoge información se escriben en color gris. Del mismo modo que, en el caso del cuestionario dirigido al alumnado mediador, se recoge información de las 4 categorías establecidas en el estudio con la finalidad de ahondar en los procesos y, permitir la comparación y complementación de los datos obtenidos del alumnado mediador.

Cuadro 6.4. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados (elaboración propia)

CATEGORÍAS	ELEMENTOS	CUESTIONARIO ALUMNADO	CUESTIONARIO COORDINADOR/A	ENTREVISTAS GRUPALES
<b>Elección</b>	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales	X		X
	Selección del alumnado mediador	X	X	X
	Perfil del alumnado mediador	X		
<b>Formación</b>	Tipología: inicial, continua	X	X	X
	Estructura: contenidos, duración	X	X	X
	Agentes		X	
	Valoración	X	X	X
<b>Implementación</b>	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos	X	X	X

	Organización del servicio	X	X	X
	Uso del SME: número de casos, difusión	X	X	X
	Utilidad de la mediación	X		X
<b>Propuestas de mejora</b>	Propuestas de mejora		X	X

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes subapartados se detalla el procedimiento utilizado para el diseño del dispositivo, sus características principales, el proceso de codificación de la información, la tipología de variables que se utilizan para el análisis de los datos y las pruebas estadísticas aplicadas.

#### 6.2.1. Diseño del instrumento

Se diseña el cuestionario dirigido a la coordinación del servicio de mediación de los centros participantes con la doble finalidad de: recoger información contextual y, recoger información de las diferentes variables, para triangular los datos recabados a través de los cuestionarios del alumnado mediador. Asimismo, se incluyen algunos campos para recoger la visión de la coordinación y sus propuestas de mejora (anexo 10 digital).

Se pretende recoger datos cuantitativos y cualitativos por medio de la combinación de preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario se diseña online para facilitar el acceso y la participación de los centros, al permitir contestar en el lugar y momento que mejor se adecue a su día a día.

El cuestionario está conformado por 30 ítems de la tipología siguiente:

- 12 son preguntas de identificación
- 7 ítems de respuesta cerrada categorizada
  - 5 de respuesta única
  - 2 de respuesta múltiple
- 13 preguntas abiertas

Como se puede observar, hay un gran número de preguntas abiertas que permiten tener un acercamiento mayor a la realidad, aunque dificulta el análisis de los resultados. Una vez finalizado el proceso de recogida de información, se categorizan las respuestas, estableciendo

unas categorías que permitan un análisis con mayor profundidad (ver apartado 7.2.1. Tratamiento de los datos del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación).

Las preguntas se centran en los aspectos organizativos, de funcionamiento y, acerca de los factores de identificación con el rol. Además, también se recoge información situacional y de contexto que permita una comprensión más completa de la realidad estudiada. Se incluyen preguntas de percepción y valoración personal sobre el servicio. Se recaba información de los siguientes aspectos:

- Formación dirigida al alumnado mediador: estructura, tipología, contenidos, duración.
- Criterios de selección del alumnado mediador.
- Percepción respecto del apoyo y la visión de los diferentes agentes respecto del SME.
- Medios utilizados para difundir el servicio de mediación.
- Ventajas y limitaciones de la mediación.
- Aspectos por tener en cuenta para mejorar el servicio.

También se incluyen algunas variables coincidentes con los ítems del estudiantado (formación, selección del alumnado mediador, difusión y percepción sobre la visión de los demás agentes), con el fin de comparar y/o complementar la percepción de los dos agentes informantes.

La participación en el cuestionario es voluntaria y anónima. Del mismo modo que el cuestionario dirigido al alumnado mediador, también se diseña online con la herramienta GoogleForms para facilitar la participación en el estudio (anexo 11 digital).

El envío de los dos cuestionarios (al alumnado mediador y la coordinación de mediación) se hace de forma conjunta en el mismo correo electrónico. Por lo tanto, el contacto con los centros es el mismo que el detallado en el apartado anterior: se envía un correo electrónico a toda la población en dónde se presenta el estudio, los objetivos que se persiguen, se explica la utilización de 3 instrumentos, aunque pueden participar en una parte (no en la totalidad de los instrumentos) y se solicita su colaboración. También se facilitan los datos de contacto por su hubiera alguna duda o quisieran solicitar alguna aclaración.

Al cabo de un par de meses, cuando la recepción de respuestas semanales ha bajado notablemente, se revisa el Excel con los datos de la población en donde se registra los centros que participan en el estudio. Se procede a realizar un segundo envío a los centros que no han participado. Y así, hasta 4 veces. Una vez se realizan los 4 envíos de recordatorio, se da por finalizada la muestra.

Quiero aclarar que, la participación en el cuestionario dirigido al alumnado mediador no implica la obligatoriedad de responder el cuestionario dirigido a la coordinación del SME, ni al revés.



Aunque la mayoría de los centros responde los 2 cuestionarios, algunos centros solo participan en uno de ellos.

### *6.2.2. Codificación de los resultados*

Utilizar un dispositivo con preguntas abiertas permite establecer las categorías en función de las respuestas y aportaciones de los y las participantes, con lo que, se da mayor sentido y contextualización a las respuestas. Por otro lado, dificulta el proceso de análisis de los datos puesto que se deben establecer las categorías una vez se han obtenido todos los datos.

La preparación de los datos para el análisis estadístico se divide en dos grandes bloques. En primer lugar, se codifican y establecen las categorías de las preguntas abierta. Y, en segundo lugar, se prepara la información para el análisis estadístico (códigos numéricos, traspasar la información a SPSS y preparar los datos). El proceso de codificación de las preguntas abiertas se inicia cuando se da por finaliza la fase de recogida de datos y se realiza en 2 fases.

Una vez definidas todas las categorías, se procede a modificar las preguntas y respuestas del dispositivo, incorporando las categorías en las opciones de respuesta para facilitar su aplicación en el futuro (anexo 3-Cuestionario definitivo dirigido a la coordinación de mediación). El cuestionario definitivo consta de 35 ítems (32 de ellas son preguntas cerradas):

- 11 preguntas de identificación
- 21 preguntas cerradas
  - 13 politómicas de una única respuesta correcta
  - 8 politómicas de respuesta múltiple
- 3 preguntas abiertas. En dos de ellas se piden los contenidos que se trabajan en la formación inicial y en la formación continua y, en la tercera, se solicita que se concreten las propuestas de mejora.

## **6.3. Entrevistas grupales con el alumnado mediador**

La entrevista es una técnica de recogida de información de forma oral y personalizada que puede ser aplicada con identidad propia o de forma complementaria a otras técnicas (Bisquerra y Sabariego, 2004).

En el estudio se opta por las entrevistas grupales que se utilizan para recopilar información sobre el problema de investigación, similar a la entrevista en profundidad, pero con carácter colectivo (Bisquerra y Sabariego, 2004). Se opta por entrevistas en grupo porque permiten recoger información cualitativa más compleja que las entrevistas individuales, por la contraposición de las opiniones y experiencias de los sujetos participantes, aportando mayor complejidad y profundización en los temas analizados.

Los datos recabados en las entrevistas grupales tienen la finalidad de esclarecer y completar la información obtenida a través de los cuestionarios del alumnado mediador, introduciendo matices o aclaraciones a los mismos. También se profundiza en algunas informaciones, difíciles de abordar a través de los cuestionarios.

Para llevar a cabo la técnica es indispensable planificar los contenidos, los objetivos y el guion que orienta los temas de conversación (Bisquerra y Sabariego, 2004). Para estos autores, el primer paso es clarificar y definir la información que se pretende recoger, es decir, en que objetivos de investigación se ahondará. Así pues, se establecen las temáticas y se decide el número de grupos de discusión a realizar.

Se recupera el cuadro 6.5. diferenciando las subcategorías que se abordan en las entrevistas en color negro. Los aspectos que no se recogen con este instrumento se escriben en color gris.

Cuadro 6.5. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados

CATEGORÍAS	ELEMENTOS	CUESTIONARIO ALUMNADO	CUESTIONARIO COORDINADOR/A	ENTREVISTAS GRUPALES
<b>Elección</b>	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales	X		X
	Selección del alumnado mediador	X	X	X
	Perfil del alumnado mediador	X		
<b>Formación</b>	Tipología: inicial, continua	X	X	X
	Estructura: contenidos, duración	X	X	X
	Agentes		X	
	Valoración	X	X	X
<b>Implementación</b>	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos	X	X	X
	Organización del servicio	X	X	X
	Uso del SME: número de casos, difusión	X	X	X
	Utilidad de la mediación	X		X

Propuestas de mejora	Propuestas de mejora		X	X
----------------------	----------------------	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Estos aspectos de los cuáles se quiere recoger información se tomarán como referencia en el diseño de los tópicos a abordar, teniendo en cuenta que, la entrevista se utiliza para recoger los datos de difícil abordaje por medio de un cuestionario (Yuni y Urbano, 2014) y, que contribuye a arrojar luz y profundizar en las informaciones obtenidas con el cuestionario. El guion de los tópicos se presenta a continuación.

### 6.3.1. Los Tópicos

En el desarrollo de las entrevistas grupales se utilizan unos tópicos preestablecidos en base a las necesidades del estudio (el guion de los tópicos se puede consultar en el anexo 4). En el diseño de los tópicos se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Situar al alumnado mediador dentro de su papel de mediador/a
- Esclarecer si se sienten mediadores y mediadoras o no, pidiendo los aspectos que les han ayudado o les podrían ayudar a sentirse mediadores
- Ir de aspectos sencillos a aspectos complejos
- Facilitar algunos resultados de los cuestionarios para que ayuden a esclarecer los datos

Se decide dirigir cada pregunta a una de las categorías del estudio. A priori, el desarrollo de la entrevista sigue el orden de las preguntas preestablecidas, aunque se respeta y se da prioridad al discurso del grupo. Por lo tanto, cuando emerge algún tema en el grupo que no está previsto en ese momento, se prioriza el ritmo y camino que dibuja el grupo. Una vez se dan por finalizadas las aportaciones sobre cada uno de los temas, se procede con la siguiente pregunta.

Las preguntas de las entrevistas son:

- Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?
- Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a?
- Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?
- Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?

- Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?
- Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?

Al finalizar las aportaciones de los participantes, antes de plantear la siguiente pregunta, se facilitan algunos datos obtenidos con los cuestionarios del alumnado mediador. Se pretenden que el grupo de su opinión, ayudando a arrojar luz sobre los datos. Estas informaciones se pueden ver en el anexo 12 digital.

Al analizar la información de las entrevistas, se observa que las respuestas de las preguntas 5 y 6 son coincidentes. Por este motivo, se decide aunar las respuestas en la pregunta 5 y reformular la pregunta 6, para recoger las opiniones del alumnado mediador respecto de las críticas a la mediación escolar (que se les planteaba al final de la pregunta 6). Las preguntas definitivas son las siguientes:

- Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?
- Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?
- Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?
- Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?
- Pregunta 5. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea y que aspectos os ayudarían a mejorarla?
- Pregunta 6. ¿Qué opináis de las críticas que realizan algunos autores sobre la mediación escolar?

### *6.3.2. Contacto con la muestra y administración*

Se detallan los contactos con la población para definir la muestra y, el proceso seguido durante la realización de las entrevistas grupales.

Se contacta con los centros que habían mostrado interés en participar en las entrevistas grupales para concretar los grupos, intentando mezclar alumnado mediador de diferentes centros, cuando es posible hacerlo. El proceso de comunicación y selección de la muestra participante se detalla a continuación:

- ➔ En los meses de mayo-junio del curso 2016-17 se envía un correo electrónico a los centros participantes en donde se informa que durante el curso 2017-18 se realizaran
-

entrevistas grupales con alumnado mediador, se les invita a participar y se les informa de los objetivos y los requisitos.

Confirman su interés en participar 23 centros. La distribución por provincia se muestra en la tabla 6.4.:

Tabla 6.4. Interés inicial en participar en las entrevistas

Provincia	Confirman su participación
Barcelona	18
Gerona	1
Lérida	1
Tarragona	3

Fuente: Elaboración propia

- ➔ A principios del curso 2017-18 se contacta por correo electrónico con los centros que han confirmado su interés en participar en las entrevistas para concertar día, hora y lugar de realización de las entrevistas.

En la comunicación a los centros se les informa de la posible participación en la entrevista de otros centros educativos. Asimismo, se adjunta el documento de *Consentimiento informado* (anexo 13 digital) que el alumnado participante y sus familias deben firmar para poder participar, el guion de los tópicos que se abordan en la entrevista grupal (anexo 4 - tópicos de las entrevistas grupales definitivos) y una carta de presentación del estudio para facilitar a las familias y al alumnado mediador (anexo 14 digital).

Se pide explícitamente a los centros que participe en las entrevistas grupales alumnado con mucha y con poca experiencia para poder recoger información diferente, en función del punto en que se encuentran.

- ➔ Durante el curso 2017-18 hubo algunas incidencias (cambios de profesorado responsable de mediación, bajas médicas, dificultades horarias) y se procedió a modificar algunos de los centros participantes en las entrevistas grupales. Para ello, se envió un segundo correo electrónico a los centros educativos, solicitando de nuevo su participación en las entrevistas grupales. Finalmente, se realizan las 7 entrevistas grupales tal y como estaba inicialmente previsto.

En la decisión sobre el número idóneo de grupos a realizar se tiene en cuenta: el objeto de estudio, las características de la población, el diseño global de la investigación y el número de

categorías. Teniendo presente que, deben realizarse las reuniones necesarias para saturar el campo de estudio (López, 2010).

En la investigación que nos ocupa, se han realizado 7 entrevistas grupales con los criterios siguientes:

- Representación de todas las provincias. 4 de las entrevistas son del área territorial de Barcelona y comarcas, 1 en el área territorial de Lérida, 1 en Gerona y 1 en Tarragona. En el área de Barcelona se realizan más entrevistas para intentar englobar las diferentes características de la población, puesto que la población es mucho mayor que en el resto del territorio.
- Intentar acercarnos a la representatividad de la población, por ello, se realizan más grupos de discusión en Barcelona provincia, puesto que hay mayor población en dicha provincia, sin pretender una generalización.
- Representar centros de diferentes titularidades.
- Participación de centros con diferente grado de consolidación del servicio de mediación (antigüedad).

Como se puede intuir, los centros participan de forma voluntaria. En el momento en el que confirman su participación, se envía un correo electrónico con la información siguiente:

- Se facilitan los tópicos que se abordaran en las entrevistas.
- Es necesario tener el documento “consentimiento informado” firmado para poder participar en las entrevistas.
- Una carta de presentación del estudio junto con el guion de tópicos para facilitarlo a las familias y al alumnado.
- Se informa de que las sesiones se grabaran en vídeo con fines meramente de la investigación (registrar más información para un análisis más completo).
- Se ofrece la posibilidad de realizar entrevistas grupales en que participe alumnado de otros centros.
- Se pide a los centros que participe alumnado heterogéneo en cuanto a la edad, los cursos y el grado de experiencia. Interesa obtener información de las diferentes fases de consolidación, experiencia y sexo, para evitar llegar a conclusiones erróneas en caso de tratarse de alumnado y centros con unas características muy concretas (alumnado experimentado y centros con un alto grado de consolidación).

Las entrevistas grupales se realizan de forma presencial, cara a cara, en los mismos centros educativos. Los y las participantes se sientan en círculo de forma que todos/as puedan verse para facilitar la participación y el diálogo. Al tratarse de menores de edad, las familias y el

---

alumnado firman su conformidad de participación en el estudio, dando su consentimiento para filmar la sesión con fines de la investigación (facilitar el análisis de la información, evitando pérdida de datos). El consentimiento informado se recoge antes de iniciar la entrevista al dar la bienvenida a los asistentes. Se realiza una breve presentación del estudio, se explica la finalidad de la grabación de la sesión y se entrega a los participantes el guion de los tópicos.

Los tópicos de las entrevistas se abordan uno a uno según el guion preestablecido, a excepción de aquellos casos en que, las aportaciones han llevado a otros aspectos que estaba previsto abordar más adelante. En esta situación se ha adaptado el orden del guion a la conversación, respetando el discurso del grupo.

Al iniciar la entrevista, la facilitadora formula la primera pregunta que los y las participantes han de responder siguiendo el orden en que están sentados. Esta respuesta es la única en que se pide que todos y todas respondan. A partir de este momento, la facilitadora lanza la pregunta y los y las participantes hacen sus aportaciones y sus comentarios de forma voluntaria siguiendo el turno de palabra.

Con la intención de ayudar a esclarecer los datos que resultan llamativos durante el análisis de los datos del cuestionario, al finalizar las aportaciones de cada una de las preguntas, la facilitadora lee algunos de los datos obtenidos en el cuestionario y se pide a los asistentes que den su opinión al respecto (anexo 12 digital).

#### **6.4. A modo de síntesis.**

En el capítulo 6 se presentan los instrumentos de recogida de información, las fases del diseño de los instrumentos, los procesos de validación que se han utilizado y el contacto con la población de estudio y los criterios de selección de la muestra.

Además, se presenta la relación de cada instrumento con las categorías del estudio y con los objetivos del estudio.

Se combinan diferentes instrumentos y agentes para la recogida de datos, con la finalidad de contrastar y triangular la información. Con la contrastación intersubjetiva de los datos se pretende reducir el margen de error y la visión individualizada, aumentando la calidad de los resultados.

La figura 6.1. detalla la información que se recoge con cada uno de los dispositivos:

- Revisión documental. Información acerca de todos los aspectos influyentes, el estado de la cuestión y consulta de estudios.
- Cuestionario dirigido al alumnado mediador de la ESO. Información acerca del acceso al servicio, el perfil, la formación en mediación, la percepción de los diferentes agentes, el seguimiento, la organización del servicio y la difusión.

- Cuestionario abierto dirigido a la coordinación del SME. Información acerca de la organización del servicio, la formación, la visión de los agentes, la difusión, el funcionamiento general del servicio y las propuestas de mejora.
- Entrevistas grupales con alumnado de la ESO. Análisis cualitativo de los aspectos clave como la necesidad de formación, la visión de los agentes, el sentimiento mediador y las propuestas de mejora (comparar con los otros dispositivos).

Se utiliza una doble triangulación: triangulación de técnicas y de agentes informantes. Además de la contrastación de teorías al incluir diferentes modelos, aportaciones y estudios anteriores en el diseño de los instrumentos.

La figura 6.2. presenta las categorías del estudio (los aspectos que influyen en el proceso de identificación con el rol de mediador escolar) y están más detalladas en el apartado correspondiente. Las categorías se establecen teniendo en cuenta el marco teórico y los objetivos del estudio. Estas guían el proceso de recogida de información y el análisis de los datos.

- Elección. Se incluyen 3 aspectos: autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales; selección del alumnado mediador y; el perfil del alumnado mediador
- Formación. Se clasifican en dos aspectos diferenciados: la tipología (inicial, continua) y; las características
- Implementación. Incluye 4 aspectos: la visión de los diferentes agentes; la organización del servicio; el uso del servicio (número de casos y difusión) y; la utilidad de la mediación
- Propuestas de mejora. Las propuestas de mejora se clasifican en función de las aportaciones de los y las participantes en cada instrumento.

La tabla 6.2. establece las relaciones entre los objetivos del estudio y los dispositivos de recogida de información. Como se observa, la información que contribuirá a responder a los objetivos se recoge por medio de diferentes instrumentos, facilitando la contrastación de la información. Hay una excepción, el objetivo 1, que se centra en el perfil del alumnado mediador. Interesa conocer la autopercepción del alumnado mediador y, por lo tanto, se recoge a través del cuestionario. Aunque, también se ha tomado como referencia la revisión documental, aunque no aparezca en el cuadro, porque es transversal y aplica a todos los objetivos y categorías. También se detallan la finalidad de cada instrumento y el proceso de elaboración seguido.

#### **Cuestionario dirigido al alumnado mediador**

Pretende recoger información del perfil del estudiantado mediador y sobre los aspectos que influyen en la identificación con el rol. Este dispositivo tiene un proceso de elaboración largo. En primer lugar, se diseña en base al marco teórico, pasa por un proceso de validación por jueces y se realiza una prueba piloto. Se analiza la confiabilidad, se introducen mejoras en base a los resultados y una segunda revisión de la literatura (mayor validez de constructo). Con todas las



modificaciones, se realiza una segunda validación por jueces, se introducen las modificaciones oportunas y se aplica en el estudio, obteniendo una alta confiabilidad ( $,932$  y  $,878$  y  $,911$ ). Por lo tanto, el dispositivo tiene una validez de contenido, validez por expertos y es confiable internamente.

La explicación del proceso de elaboración del cuestionario se realiza en base a las 2 partes esenciales en que se divide la información del cuestionario: los ítems relacionados con los aspectos que influyen en el proceso de identificación con el rol y, por otro lado, los ítems del perfil. Se detalla la literatura utilizada en la definición de los ítems de cada una de las 2 partes.

Se definen los aspectos que influyen en la identificación con el rol de mediador escolar: la autopercepción, la formación, la visión de la mediación de los diferentes agentes educativos, la organización del propio servicio, el reconocimiento de los demás agentes (quién decide quien será mediador), las propias habilidades (perfil real *versus* perfil teórico), la comprensión del proceso de mediación y la difusión del servicio de mediación en el centro educativo. Estos aspectos concretan las categorías definidas y sirven de guía para el diseño de los instrumentos, la recogida y análisis de los datos.

En el proceso de validación por expertos se utilizan los criterios de univocidad, pertinencia e importancia. Los dos primeros tienen dos posibles opciones de respuesta (SI/NO) y, la importancia, se valora de 1 a 4. También se añade un apartado de observaciones, en donde pueden hacer comentarios y aportaciones. Los jueces representan 3 perfiles diferenciados: mediadores/as profesionales en activo, investigadores/as del ámbito universitario, coordinadores/as del servicio de mediación escolar de un INS. El instrumento pasa por 2 procesos de validación por jueces diferentes, con expertos diferentes en cada proceso.

En el apartado correspondiente se detallan las modificaciones introducidas en el instrumento, después de cada proceso de validación.

La prueba piloto se lleva a cabo con 5 centros educativos de Cataluña. La muestra es no probabilística, cumple con los criterios de la población, incorporando que sean centros que tienen el SME consolidado. En esta fase, se considera importante contar con centros que tienen una larga experiencia para que vislumbren posibles deficiencias en el instrumento, con el fin de mejorarlo.

La muestra de la prueba piloto se conforma por 57 estudiantes de 5 centros educativos, que tienen una experiencia en mediación de entre 4 y 10 años, con una mediana de 13,6 mediaciones anuales, aunque el rango varía de 4 a 28 casos anuales. Se detalla el sexo, la tipología de centros, el número de casos realizados por los y las participantes, la formación inicial recibida, entre otros.

Se analiza la fiabilidad con alfa de Cronbach, obteniendo un  $,650$  al analizar los ítems en su conjunto, un  $,680$  de los ítems de perfil y, un  $,798$  de los ítems de los aspectos influyentes. Al obtener un valor de confiabilidad por debajo de  $,800$ , se procede a analizar ítem a ítem para introducir mejoras en el instrumento.

Al obtener un alfa de Cronbach inferior a lo esperado, se introducen algunas modificaciones en el cuestionario siguiendo las siguientes fases:

- Revisión más exhaustiva de los ítems de perfil
- Agrupación y selección de ítems
- Segunda revisión para la agrupación y selección de ítems similares
- Modificación de la escala utilizada
- Revisión del redactado de los ítems
- Segundo proceso de validación por jueces
- Modificación del instrumento con las aportaciones de los jueces

El cuestionario definitivo está compuesto por 85 variables:

- 3 variables multirrespuesta
- 13 variables de identificación y contextualización
- 30 variables relacionadas con el PERFIL del alumnado mediador
- 38 variables relacionadas con los ASPECTOS influyentes
- 1 variables, campo de observación

Una vez modificado el instrumento se diseña online con la plataforma GoogleForms, con la intención de facilitar la participación en el estudio. El enlace se envía por correo electrónico a toda la población, junto con un documento de presentación del estudio, el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación y se pide su colaboración. Pasado un tiempo prudencial, en el que se deja de recibir respuestas, se realiza otro envío a la parte de la población que no ha participado. Y así, hasta 4 veces. Momento en que se da por finalizada la muestra.

La participación en el estudio es voluntaria y anónima para garantizar la confidencialidad de los y las participantes. Se aplica Alfa de Cronbach, obteniendo una alta consistencia interna. Como en el caso anterior, se calcula en 3 supuestos:

- Los ítems relacionados con los aspectos influyentes: ,911
- Los ítems relacionados con el perfil: ,878
- Análisis conjunto de los anteriores: 0,932

Se realiza el análisis de alfa si se elimina el elemento, pero no se obtendrían cambios en la confiabilidad, por este motivo, se decide no introducir cambios en el cuestionario.

---

### **Cuestionario dirigido a la coordinación de mediación**

---

Se diseña el instrumento en base a la información recogida de la literatura. Se pretende recabar información relacionada con los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador (la información del perfil no se aborda con este instrumento). La información de este dispositivo permite contextualizar los datos, conocer de más de cerca la situación de los SME en Cataluña y contrastar algunos datos de los cuestionarios del alumnado mediador, identificando aspectos de mejora. Se recoge información de los siguientes apartados:

- Formación dirigida al alumnado mediador: estructura, tipología, contenidos, duración.
- Criterios de selección del alumnado mediador.
- Percepción respecto del apoyo y la visión de los diferentes agentes respecto del SME.
- Medios utilizados para difundir el servicio de mediación.
- Ventajas y limitaciones de la mediación.
- Aspectos por tener en cuenta para mejorar el servicio.

Se recogen datos cualitativos y cuantitativos con la combinación de preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario se conforma de 30 ítems: 12 preguntas de identificación, 7 ítems de respuesta cerrada categorizada y 13 preguntas abiertas.

El gran número de preguntas abiertas dificultan el análisis y el tratamiento de los datos. Por este motivo, al dar por finalizado el proceso de recogida de datos, se categorizan las opciones de respuestas, teniendo en cuenta la información recabada. Se opta por las respuestas abiertas porque permiten un mayor acercamiento a la realidad de los centros.

El cuestionario se diseña online para facilitar la participación en el estudio. La participación también es anónima y voluntaria.

El envío del cuestionario se hace por medio del correo electrónico, en el mismo envío que el cuestionario del alumnado mediador, en donde se presenta el estudio y se pide la colaboración en el estudio. Asimismo, se facilita información de las fases e instrumentos del estudio. Como en el caso del cuestionario del alumnado mediador, cuando las respuestas semanales que se reciben son muy bajas, se realiza otro envío a los centros que no han participado, hasta 4 veces. Posteriormente, se da por finalizada la fase de recogida de datos del cuestionario.

La participación en un cuestionario no implica la participación en el otro cuestionario o en las entrevistas. Pudiendo escoger cada centro, en qué fase, con que agentes y en que instrumento quieren participar.

El análisis de los datos se realiza en 2 grandes bloques:

1. Codificación y establecimiento de categorías
2. Análisis estadístico: Preparación de la información, traspasar los datos al programa estadístico y análisis de los datos

Una vez establecidas todas las categorías se modifica el instrumento para facilitar su aplicación posterior en otros contextos. El cuestionario definitivo consta de 35 ítems: 11 preguntas de identificación, 21 preguntas cerradas (13 de respuesta única y 8 de respuesta múltiple) y 3 preguntas abiertas.

### **Entrevistas grupales con alumnado mediador**

Se opta por entrevistas grupales porque permiten profundizar en los aspectos seleccionados, aportando una visión colectiva, que permite la contraposición de opiniones y experiencias.

Las entrevistas permiten obtener información cualitativa y esclarecer la información recogida a través de los cuestionarios, aportando matices o aclaraciones.

Se diseñan los tópicos de las entrevistas grupales en base a la literatura y, a los resultados del cuestionario dirigido al alumnado mediador. Los aspectos que se tienen en cuenta en el diseño de los tópicos son:

- ➔ Situar al alumnado mediador dentro de su papel de mediador/a
- ➔ Esclarecer si se sienten mediadores y mediadoras o no, pidiendo los aspectos que les han ayudado o les podrían ayudar a sentirse mediadores
- ➔ Ir de aspectos sencillos a aspectos complejos
- ➔ Facilitar algunos resultados de los cuestionarios para que ayuden a esclarecer los datos

Las entrevistas se estructuran en 6 tópicos. En el desarrollo de las entrevistas se sigue el orden de las preguntas, aunque se respeta y se da prioridad al discurso del grupo. Cuando emerge algún tema que no está previsto en ese momento, se respeta y se mantiene el rumbo que toma el grupo. Una vez se dan por finalizadas las aportaciones sobre cada uno de los temas, se procede con la siguiente pregunta. Cada pregunta se dirige a una de las categorías del estudio.

Al analizar los datos se observa que las respuestas de las preguntas 5 y 6 son muy similares. Se decide unificar las respuestas y, reformular la pregunta 6, que se destina a presentar las opiniones acerca de las críticas a la mediación escolar. Este aspecto se presentaba después de la pregunta 6, antes de dar por finalizada la entrevista. Las preguntas definitivas son:

- Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?
- Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?
- Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?
- Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?

- Pregunta 5. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea y que aspectos os ayudarían a mejorarla?
- Pregunta 6. ¿Qué opináis de las críticas que realizan algunos autores sobre la mediación escolar?

Al finalizar cada pregunta se facilitan algunos datos obtenidos con los cuestionarios del alumnado mediador para pedir la opinión del grupo acerca de los datos.

Se explicita el contacto con la población hasta la definición de la muestra y la realización de las entrevistas. En el curso 2016-17 se contacta con la población por correo electrónico para ofrecer la posibilidad de participar en las entrevistas grupales que se realizaran durante el curso 2017-18, informando de los objetivos y los requisitos para la participación. Muestran interés 23 centros (18 de la provincia de Barcelona, 1 de Gerona, 1 de Lérida y 3 de Tarragona). Al inicio del curso 2017-18 se contacta de nuevo con los 23 centros para concertar día, hora y lugar de realización de las entrevistas.

La participación en las entrevistas es voluntaria y, en el momento en que, el centro confirma su participación, se le envía una comunicación por correo electrónico en donde se facilita información sobre el desarrollo de las entrevistas junto con los tópicos a tratar en la entrevista, el documento “consentimiento informado” y una carta de presentación del estudio. Asimismo, se informa de que las sesiones se grabaran en vídeo con fines meramente de la investigación (registrar más información para un análisis más completo).

Se pide a los centros que participe alumnado heterogéneo en cuanto al sexo, la edad, los cursos y el grado de experiencia para incluir las diferentes perspectivas y situaciones. Y, se ofrece a la posibilidad de realizar entrevistas grupales mezclando alumnado de diferentes centros.

Debido a diferentes motivos (cambios de profesorado responsable de mediación, bajas médicas, dificultades horarias) algunos de los centros no pueden participar en las entrevistas. Por este motivo, se envía un segundo correo animando a los centros a participar en las entrevistas grupales, para conseguir el número de entrevistas que se había fijado: 7 entrevistas.

Criterios para la selección de la muestra:

- Representación de todas las provincias. Se realizan 4 en el área territorial de Barcelona, 1 en Gerona, 1 en Lérida, 1 en Tarragona con la pretensión de saturar el estudio de campo. En el área de Barcelona se realizan más entrevistas para acercarnos a la distribución de la población e intentar englobar las diferentes características de la población, puesto que concentra un mayor número de centros.
- Intentar acercarnos a la representatividad de la población, por ello, se realizan más entrevistas en el área de Barcelona, sin pretender la generalización.
- Representación de centros de diferentes titularidades.
- Participación de centros con diferente grado de consolidación del SME (antigüedad).

Las entrevistas grupales se realizan en los centros educativos, de forma presencial, cara a cara, con el alumnado sentado en círculo, para que todo el grupo pueda verse. Al inicio de la sesión se realiza una breve presentación del estudio, se explica la finalidad de la grabación de la sesión y se entrega a los participantes el guion de los tópicos. La primera pregunta la responden todos los y las participantes, siguiendo el orden como están sentados. En el resto de las preguntas, comentarios y aportaciones se sigue el orden en que piden turno de palabra, sin ser obligatoria la participación.



# D. Resultados y triangulación de datos





## CAPÍTULO 7. RESULTADOS DEL ESTUDIO

El capítulo 7 presenta el tratamiento de los datos y los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos de forma independiente: el cuestionario dirigido al alumnado mediador, el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación y las entrevistas grupales con alumnado mediador.

La figura 7.1. presenta las categorías que guían el diseño de los instrumentos y el análisis de los datos.

Figura 7.1. Categorías y subcategorías del estudio



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos de los cuestionarios se realiza con el programa SPSS (versión 15.0.), en donde se definen las variables de análisis. Las variables son constructos o cualidades que asumen diferentes valores. Estos constructos se exploran, analizan y describen (Martínez-Fernández, 2015). Las variables pueden actuar en cada caso como dependientes (variables afectadas) o independientes (variables que influyen a otras), clasificándose en diferentes tipologías. (García et al., 2006; Martínez-Fernández, 2015 y; Berbel, 2016):

- Las variables nominales expresan un atributo cualitativo, con valores discretos, limitados. Los valores permiten distinguir entre las cualidades expresadas, pero no se pueden ordenar numéricamente. Cada valor representa una categoría.
- Las variables ordinales son variables cualitativas con valores limitados que permiten establecer un orden.

- Las variables de intervalo son métricas (cuantitativas), además, permiten conocer la distancia entre los valores. Se pueden distinguir 3 tipos: categorizada, continua y discreta.

Los datos de las entrevistas se analizan individualmente para, a continuación, realizar un análisis de la información de todas las entrevistas en su conjunto, sin ayuda de ningún programa específico.

En cada uno de los apartados se describe el tratamiento que se ha dado a los datos (especificando la tipología y el número de variables utilizadas), la relación del dispositivo con las categorías de estudio, el proceso que se ha seguido para analizar los datos y los resultados obtenidos. Los resultados de cada uno de los dispositivos se presentan en el informe en el siguiente orden:

- ➔ Los datos contextuales de la muestra: número de participantes, sus características, las características de los centros participantes, representación por sexo y provincia, antigüedad del SME o el uso que se hace de la mediación, entre otros.
- ➔ Los datos relacionados con las categorías del estudio, mostrando los resultados de cada categoría independientemente: Elección, Formación, Implementación y Propuestas de Mejora.
- ➔ La triangulación y contrastación de la información. Con la finalidad de realizar un análisis más completo y fidedigno, dando coherencia interna a los datos se realiza la triangulación de los datos por informantes y por instrumentos. La triangulación se presenta en el capítulo 8, se comparan los datos obtenidos para cada una de las categorías.

Quiero comentar que, en el caso de los cuestionarios, se calcula la homocedasticidad de la muestra aplicando Kolmogorov-Smirnov para comprobar si los datos siguen la ley de normalidad, es decir, si la distribución es normal o asimétrica. La decisión de aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas se basa en las características de los datos. En este sentido, Martínez-Fernández (2015) identifica que los criterios para aplicar pruebas paramétricas son los siguientes:

- La muestra ha de ser superior a 30 sujetos,
- Las variables han de estar medidas a nivel de intervalo,
- La muestra debe tener una distribución normal

En caso de no cumplir los 3 criterios, se deben aplicar pruebas no paramétricas en el análisis de las variables. Para finalizar el análisis de los datos, se aplican las pruebas de análisis y comparación entre variables.

En los casos en que la muestra no sigue la ley de probabilidad, es decir, que tiene una distribución libre, deben aplicarse las pruebas no paramétricas (Berlanga y Rubio, 2012). Según Berlanga y Rubio (2012), las características de las pruebas no paramétricas son:

- Resultan más fáciles de aplicar
- Se pueden aplicar a los datos jerarquizados
- Aplicables en caso de dos series de observaciones que provienen de poblaciones distintas
- Son la única alternativa en muestras pequeñas
- Útiles a un nivel de significancia previamente especificado

Los resultados y el tratamiento de los datos se presentan por separado para cada uno de los instrumentos. En primer lugar, se presenta la información relacionada con el cuestionario dirigido al alumnado mediador. En segundo lugar, los resultados del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación y, para acabar, los resultados de las entrevistas grupales con alumnado mediador.

### **7.1. Resultados del cuestionario dirigido al alumnado mediador**

El cuestionario que se dirigen al alumnado mediador pretende objetivar la información subjetiva aportada por cada uno de los participantes en el estudio. Es decir, a partir de las percepciones, conocimientos y experiencias individuales se pretende llegar a un estadio más general, a través de los aspectos coincidentes.

Por esto, se pide al profesorado mediador que en el cuestionario participe alumnado heterogéneo (diversidad de sexo, de edades, de cursos, de experiencia y de perfiles) para disponer de la información necesaria para dar respuesta a los objetivos del estudio representado lo mejor posible a la población. En la figura 7.2. se presentan las pretensiones del estudio, a las que el cuestionario dirigido al alumnado mediador contribuye a esclarecer.

Figura 7.2. Pretensiones del estudio



Fuente: Elaboración propia

Se recuerda que, la población la componen 330 centros que tienen alumnado mediador. Y, la muestra la conforman 456 participantes, que representan a 76 centros educativos. El proceso de selección, los criterios utilizados y la definición de la población y de la muestra se pueden consultar en el capítulo 6 aunque, en la primera parte de la presentación de los resultados se hace una breve descripción contextual y de las características de la muestra.

#### 7.1.1. Tratamiento de los datos del cuestionario dirigido al alumnado mediador

Una vez se da por finalizado el proceso de recogida de datos, se realiza una revisión de la información obtenida en el Excel para depurar y codificar los datos, preparándolos para exportarlos al programa estadístico SPSS versión 15.0. El procedimiento utilizado en la elaboración del instrumento se detalla en el apartado 6.1.

La relación de las variables utilizadas en el cuestionario al alumnado mediador es la siguiente:

- 12 variables nominales:
  - 2 variables que abordan como se realiza la selección del alumnado que entra en el equipo de mediación
  - 2 variables preguntan acerca de la tipología de formación que recibe el alumnado mediador
  - 2 variables que recoge información acerca de la elección y la participación de los mediadores y las mediadoras en los casos
  - 1 variables que pregunta acerca de los medios de difusión del SME que utiliza el centro

- 
- 1 variable que pregunta los posibles cambios en la relación con los compañeros
  - 1 variable dicotómica para el sexo
  - 1 variables que recoge la población y el nombre del INS,
  - 1 variable que recoge el área territorial (Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona)
  - 1 variable que pide la titularidad del centro (Público, Concertado o Privado)
- 73 variables ordinales:
- 1 variable que pregunta acerca de la conflictividad del centro (número de conflictos que se dan en el centro)
  - 1 variable que recoge la fecha de nacimiento
  - 1 variable que recoge el curso (1º de la ESO a 4º de la ESO)
  - 2 variables que recogen la formación del padre y de la madre
  - 30 ítems de perfil. Se utiliza una escala de medición de 1 (Nada) a 5 (Mucho).
  - 38 ítems de aspectos influyentes relacionados con las 3 primeras categorías (elección, formación e implementación). Se utiliza una escala de medición de 1 (Nada) a 5 (Mucho).
- 3 variables de intervalo.
- 3 variables que miden la antigüedad de los estudiantes en el equipo de mediación y el número de casos en que han participado

Establecidas las variables y definidas las diferentes opciones de respuesta, los datos están preparados para iniciar el análisis estadístico con el programa estadístico SPSS. Las primeras pruebas que se realizan son las tablas de contingencias, las frecuencias y los porcentajes de las respuestas del cuestionario.

Se calcula la homocedasticidad de la muestra con Kolmogorov-Smirnov. Se observa que se trata de una distribución libre, por lo tanto, se aplican pruebas no paramétricas en el análisis estadístico y se calcula la mediana (puesto que, la media y la varianza no tienen sentido en muestras asimétricas). En la figura 7.3. se presentan las pruebas aplicadas al cuestionario para la explotación de los datos.

Figura 7.3. Pruebas aplicadas en el cuestionario del alumnado mediador



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la imagen, además de analizar la homocedasticidad de la muestra, se realiza análisis descriptivo para realizar una primera aproximación a los datos. Se realizan diferentes pruebas de análisis y comparación entre variables y, para finalizar el análisis, se calcula Alfa de Cronbach para hacer el análisis de confiabilidad del instrumento, obteniendo un resultado de consistencia fuerte, como se comenta en el capítulo 6.1.

Los datos se recogen, se analizan y se presentan en base a las 4 categorías definidas en el estudio. La figura 7.4. muestra la información y se toma como referencia para la presentación de los datos.

Figura 7.4. Categorías del estudio



Fuente: Elaboración propia

Para realizar un análisis de las variables eficaz y congruente es importante establecer las relaciones entre los ítems del cuestionario y las categorías del estudio. En el cuadro 7.1. se presenta esta relación, que sirven de guía en el proceso de análisis de los resultados.

Cuadro 7.1. Relación entre los ítems del instrumento y las categorías de la investigación (elaboración propia).

TIPOLOGÍA	CATEGORÍA	ELEMENTOS	ÍTEM
Preguntas de IDENTIFICACIÓN	Identificación	Características personales de los participantes	1, 2, 3, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	Elección	Selección del alumnado mediador	4, 5, 13.31
		Perfil del alumnado mediador	PERFIL (11.1-11.30)
		Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales.	13.9, 13.13, 13.18, 13.24, 13.28, 13.32
	Formación	Tipología: inicial, continua	13.15
		Estructura: contenidos, duración	13.23
		Valoración	6, 7
	Implementación	Visión de la mediación y apoyo de los diferentes agentes educativos.	12, 13.5, 13.6, 13.7, 13.8, 13.10, 13.11, 13.16, 13.21, 13.25, 13.35
		Organización del servicio.	9, 10, 13.2, 13.12, 13.17, 13.19, 13.20, 13.30, 13.33
		Uso del SME: número de casos, difusión.	8, 13.3, 13.22, 13.26, 13.29, 13.34, 13.38



		Utilidad de la mediación	13.1, 13.4, 13.14, 13.27, 13.36, 13.37
		Cambios producidos en los estudiantes mediadores	12
PERFIL	Relaciones sociales	Cómo se relaciona con los demás: respeto, si juzga, actitud conciliadora, etc.	11.2, 11.5, 11.6, 11.9, 11.15, 11.19, 11.20, 11.29, 11.30
	Habilidades de comunicación	Expresar con claridad y escuchar, asertividad, etc.	11.1, 11.3, 11.4, 11.7, 11.8, 11.16, 11.17, 11.21, 11.25
	Capacidad cognitiva	Flexibilidad, comprensión, análisis de las situaciones	11.10, 11.11, 11.14, 11.26, 11.27, 11.28
	Otras habilidades personales	Humildad, seguridad, confiado, sentido del humor	11.12, 11.13, 11.18, 11.22, 11.23, 11.24

Fuente: Elaboración propia

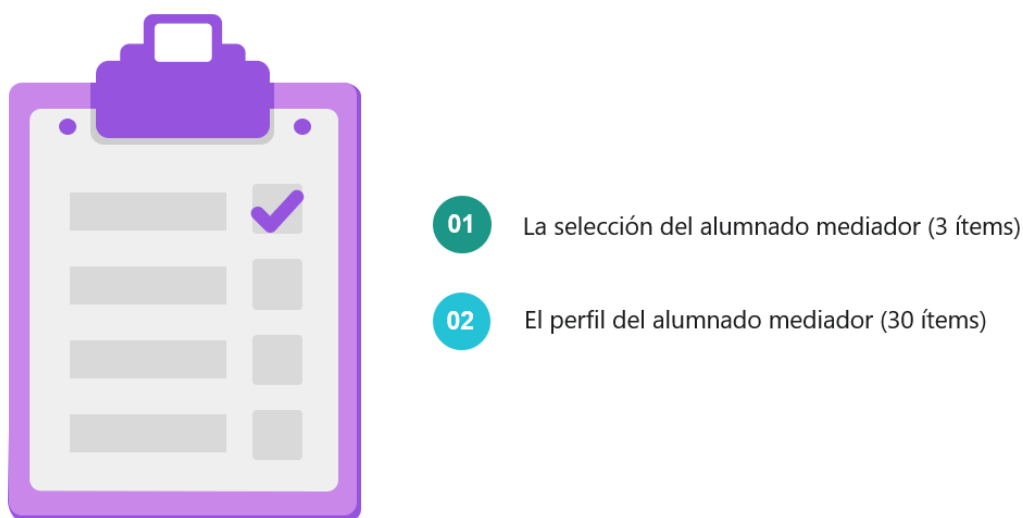
A continuación, se presentan los resultados para cada una de las fases o categorías del estudio. En primer lugar, se presentan los datos relacionados con la categoría elección. En segundo lugar, los datos de la categoría formación. Y, para acabar, los datos de la categoría implementación. El cuestionario dirigido al alumnado mediador no recoge propuestas de mejoras (la cuarta y última categoría del estudio), por eso, no se detalla en este apartado.

#### 7.1.2. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría elección

La elección incluye 3 aspectos: el perfil del alumnado mediador/a en dónde se hace referencia a sus habilidades y capacidades; quién o cómo se lleva a cabo el proceso de selección del alumnado que entrará a formar parte del SME y; su autopercepción, es decir, como se ven ellos y como valoran sus propias habilidades.

La figura 7.5. muestra las categorías que conforman la fase de elección.

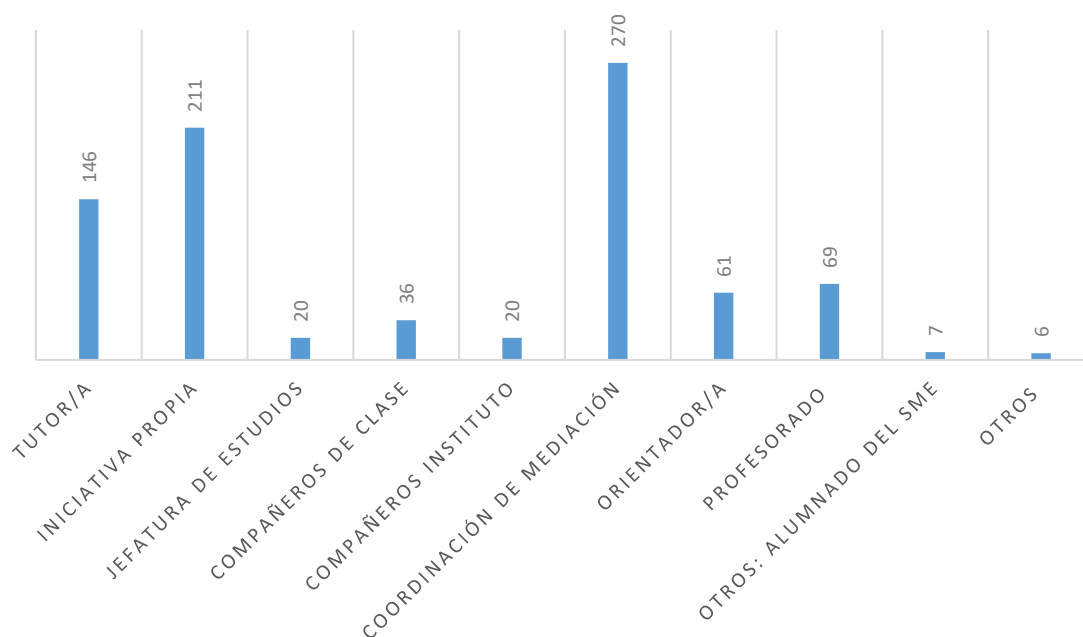
Figura 7.5. Categorías de la fase de elección (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

En relación con la **selección del alumnado mediador**, los agentes que más participan proponiendo (de forma nominativa) qué alumnado es susceptible de entrar en el equipo son: la coordinación de mediación, el propio alumnado (autonomiación) y el tutor/a (en 270, en 211 y en 146 casos de 456, respectivamente). Es necesario comentar que, el ítem que aborda esta cuestión es de respuesta múltiple. Por lo tanto, los porcentajes representados para cada una de las opciones son sobre el 100% de la muestra, como puede observarse en la gráfica representada en la figura 7.6.

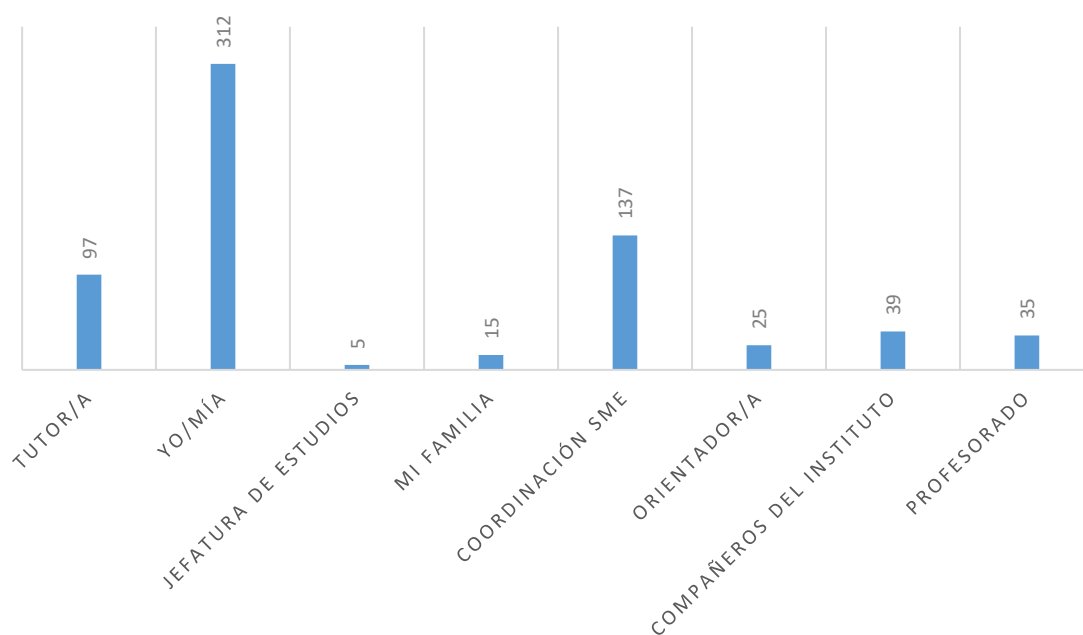
Figura 7.6. Agentes que proponen a los mediadores/as



Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la propuesta, se decide el estudiantado al que se le propondrá que entre en el servicio de mediación, pudiendo aceptar o no (es una opción voluntaria). Además, es interesante conocer de quién ha sido la idea de que las personas mediadoras sean mediadoras. Aunque pueda sonar redundante, con esta cuestión, se pretende diferenciar entre las personas que realizan las propuestas o nominaciones, de las personas que han planteado la idea de ser mediador/a a cada estudiante. Como se observa en la figura 7.7., los datos indican que, en la mayoría de los casos, ellos mismos han tenido la idea o querían formar parte del equipo (312 casos), seguido de la coordinación de mediación (137 casos) y el tutor/a (97 casos).

Figura 7.7. Agentes que proponen a los mediadores/as



Fuente: Elaboración propia

En el proceso de selección del alumnado mediador se tienen en cuenta los criterios de selección y renovación del equipo, que varían en cada caso. Estas cuestiones se abordan en los cuestionarios a la coordinación de mediación y en las entrevistas grupales puesto que, por un lado, se intuye que el alumnado puede desconocer los protocolos internos del centro (no se trata en los cuestionarios al alumnado mediador) y, por otro lado, se considera preferible hacer un acercamiento más cualitativo, preguntando directamente al alumnado en las entrevistas grupales.

**El perfil del alumnado mediador** se define en base a 4 categorías: las relaciones sociales, la comunicación, la capacidad cognitiva y las otras habilidades personales.

Estos datos se recogen en los ítems del 11.1 al 11.30 del cuestionario, en donde se pregunta a los y las participantes como se definen, es decir, su autoimagen. Se parte de la concepción de que la forma de actuar de las personas es un aspecto multifactorial, que varía en función del contexto, las personas y las emociones, entre otros. Por ello, se realiza una aproximación al perfil

de los mediadores escolares para comprobar si ellos mismos creen que disponen de las habilidades y competencias que el perfil teórico del mediador establece. Es decir, no interesa qué habilidades reales posee el alumnado (aspecto de difícil abordaje, que podría variar en función de la situación y del agente informante) sino, conocer la percepción del alumnado mediador respecto de sus propias habilidades, sin la pretensión de confirmar o verificar si realmente se cumplen o no las percepciones (cuestión que se alejaría de los objetivos del estudio).

Me gustaría destacar que, el 64,9% de los mediadores confía en sus propias capacidades y un 22,6% dice ‘a medias’ (anexo tabla 55). Esto puede ser debido a la inseguridad de los inicios o, a la responsabilidad de la función que se ejerce, viendo la necesidad de formación continua para continuar desarrollando las habilidades mediadoras, como también es necesario hacerlo en el ejercicio profesional.

Aclarados estos aspectos, se presentan las frecuencias y los porcentajes del perfil que denominamos en el estudio como “perfil real” del alumnado participante. Se denomina perfil real para diferenciarlo del perfil teórico en la literatura. Se utiliza el término real para señalar que es el perfil del alumnado que ejerce como mediador en los centros.

La tabla 7.1. presenta los ítems del perfil real en base a las 4 categorías establecidas. Las respuestas de la mayoría de los ítems se centran en las opciones “bastante” y “mucho” con lo que se intuye que, el alumnado mediador tiene una buena autoapreciación de las habilidades relacionadas con la mediación.

Tabla 7.1. Perfil del alumnado mediador (elaboración propia con los resultados del SPSS)

		Nada		Poco		A medias		Bastante		Mucho	
		Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
RELACIONES SOCIALES	Las personas confían en mi	0	0,0	4	0,9	45	9,9	258	56,6	149	32,7
	Transmito buen rollo y conecto	0	0,0	10	2,2	63	13,8	227	49,8	156	34,2
	Soy simpático/a	0	0,0	7	1,5	51	11,2	223	48,9	175	38,4
	Tengo sentido del humor	5	1,1	28	6,1	120	26,3	182	39,9	121	26,5
	Soy respetuoso/a	1	0,2	11	2,4	67	14,7	202	44,3	175	38,4
	Cómodo con personas que piensan diferente	12	2,6	28	6,1	133	29,2	179	39,3	104	22,8
	Incómodo con personas con valores distintos a los míos	94	20,6	125	27,4	130	28,5	75	16,4	32	7,0
	Empatía	0	0,0	11	2,4	38	8,3	186	40,8	221	48,5
	Me relaciono con los demás con facilidad	3	0,7	29	6,4	75	16,4	199	43,6	150	32,9
COMUNICACIÓN	Me expreso de forma clara	3	0,7	12	2,6	85	18,6	265	58,1	91	20,0
	Generalmente digo lo que pienso	4	0,9	36	7,9	106	23,2	163	35,7	147	32,2
	Gente entiende lo que quiero decir	4	0,9	15	3,3	87	19,1	286	62,7	64	14,0

	Facilidad para entender a los demás	0	0,0	2	0,4	62	13,6	231	50,7	161	35,3
	Ayudo a las personas a entenderse	0	0,0	8	1,8	64	14,0	232	50,9	152	33,3
	Escucho con atención	0	0,0	5	1,1	35	7,7	172	37,7	244	53,5
	Me expreso sin juzgar	6	1,3	26	5,7	104	22,8	215	47,1	105	23,0
	No juzgo a las personas	15	3,3	50	11,0	124	27,2	183	40,1	84	18,4
	Indago quien tiene razón (disputa)	33	7,2	60	13,2	144	31,6	166	36,4	53	11,6
CAPACIDAD COGNITIVA	Capacidad análisis de las situaciones	0	0,0	6	1,3	68	14,9	228	50,0	154	33,8
	Facilidad distinguir cosas importantes	1	0,2	16	3,5	96	21,1	215	47,1	128	28,1
	Veo puntos fuertes-débiles de las personas	3	0,7	28	6,1	116	25,4	197	43,2	112	24,6
	Adaptación a los cambios	5	1,1	41	9,0	122	26,8	202	44,3	86	18,9
	Soy creativo/a	10	2,2	39	8,6	127	27,9	154	33,8	126	27,6
	Soy inteligente	2	0,4	19	4,2	112	24,6	232	50,9	91	20,0
		Reconozco las emociones de los demás	1	0,2	5	1,1	58	12,7	216	47,4	176
OTRAS HABILIDADES	Confío que los demás hacen bien las cosas sin mi ayuda	13	2,9	66	14,5	182	39,9	154	33,8	41	9,0
	Ayudo proponiendo soluciones a los demás	2	0,4	10	2,2	40	8,8	210	46,1	194	42,5
	Prefiero hacer yo las cosas (a que lo hagan los demás)	4	0,9	25	5,5	123	27,0	154	33,8	150	32,9
	Soy seguro/a: confío en mis capacidades	11	2,4	46	10,1	103	22,6	177	38,8	119	26,1
	Ayudo a los demás a comprender sus emociones	0	0,0	24	5,3	83	18,2	231	50,7	118	25,9

Fuente: Elaboración propia

Al trabajar con tantos datos, se hace indispensable un tratamiento más pormenorizado de los mismos. Para ellos, es necesario conocer si la distribución de la muestra cumple los criterios de una distribución normal. Se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo una significancia de 0.00. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis alternativa (H1), es decir, los datos no corresponden con una distribución normal en los ítems de perfil (ver tabla 7.2.).

Al aceptar la H1 se asume que la distribución es asimétrica y se aplican pruebas no paramétricas para el análisis de las variables.

Tabla 7.2. Distribución de la muestra, ítems de perfil

	N	Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. Asintót. (bilateral)
Me expreso de forma clara	456	6,675	,000
Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	456	6,302	,000
Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	456	7,382	,000
Sé escuchar con atención	456	7,058	,000
Las personas confían en mi	456	6,428	,000
El buen rollo que transmito a las personas me ayuda a conectar con ellas	456	5,423	,000
Generalmente digo lo que pienso	456	4,666	,000
Expreso lo que pienso sin juzgas a los demás	456	5,757	,000
Creo que tengo sentido del humor	456	4,923	,000
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	456	5,377	,000
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	456	5,455	,000
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	456	4,307	,000
Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	456	4,394	,000
Me adapto fácilmente a los cambios	456	5,489	,000
Me considero simpático/a	456	5,333	,000
Ayudo a las personas a entenderse	456	5,455	,000
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	456	5,702	,000
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	456	5,167	,000
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	456	5,024	,000
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	456	4,886	,000
No juzgo a las personas	456	5,146	,000
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	456	5,480	,000
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	456	5,151	,000
Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	456	5,967	,000

En una disputa indago quién tiene la razón	456	4,638	,000
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	456	5,242	,000
Soy una persona creativa	456	4,414	,000
Soy inteligente	456	5,968	,000
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	456	5,500	,000
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	456	3,835	,000

Fuente: Elaboración propia

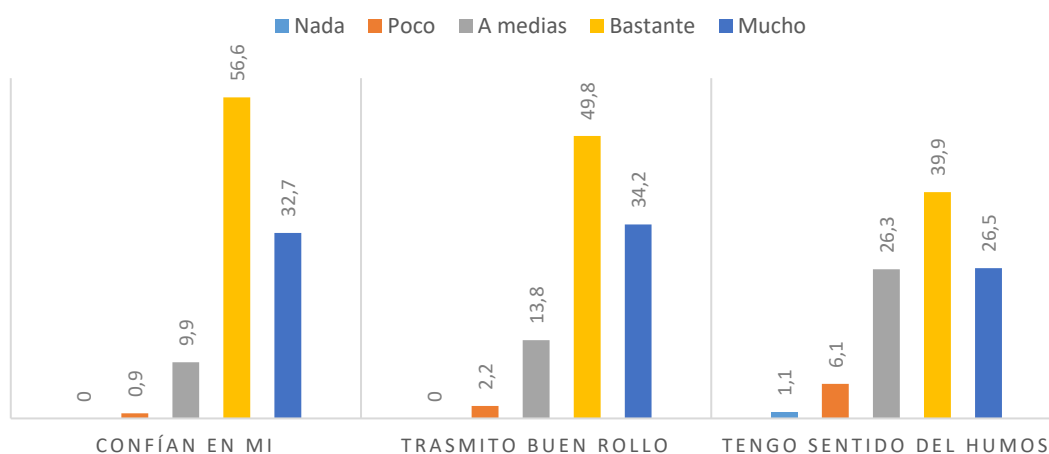
A continuación, se presentan los datos de las categorías de perfil. El orden de presentación de los resultados será el siguiente: las relaciones sociales, las habilidades de comunicación, la capacidad cognitiva y las otras habilidades personales.

#### A. RELACIONES SOCIALES

En este apartado se incluyen los aspectos relacionados con las habilidades de relación social. Más en concreto, con la confianza, la relación que se crea con las partes y su sentido del humor.

Los participantes se consideran personas respetuosas (82,7%), simpáticas (87,3%) y confiables (89,3%) (anexo tablas 14, 15 y 16, respectivamente). Creen que, el buen rollo que transmiten a las partes les ayuda a conectar con ellas (84%) (anexo tabla 17) y, una tercera parte de los participantes afirma tener sentido del humor (anexo tabla 18). La figura 7.8. representa de forma gráfica los resultados.

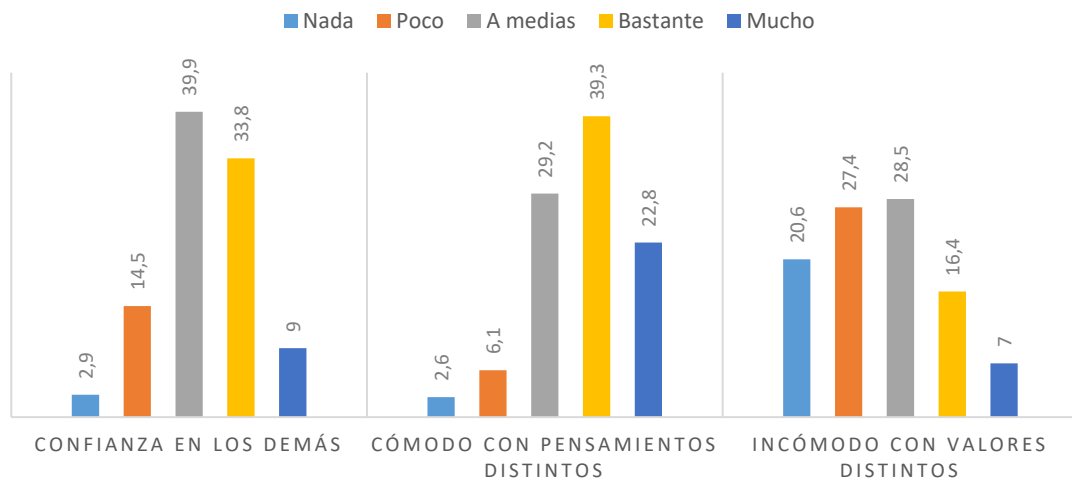
Figura 7.8. Relaciones sociales – Confían en mí, transmito buen rollo y tengo sentido del humor



Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto importante en el perfil del mediador/a es la capacidad de sentirse cómodo, aunque las personas con las que está hablando o mediando tengan pensamientos distintos a los suyos. Llama la atención que, 3,8 de cada 10 estudiantes mediadores se siente incómodo al hablar con personas que piensan de forma distinta a ellos (anexo tabla 19). La situación incrementa cuando hacemos referencia a los valores, en dónde más de la mitad de los participantes dicen sentirse incómodos cuando hablan con una persona con valores distintos a los suyos (anexo tabla 20), como se observa en la figura 7.9.

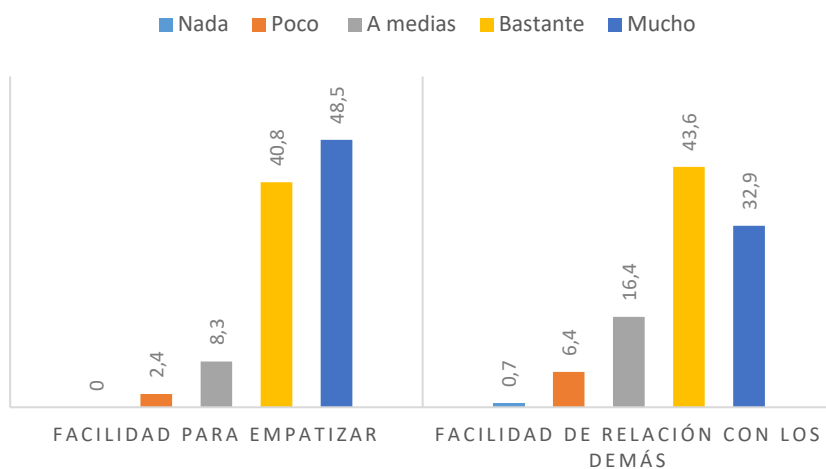
Figura 7.9. Relaciones sociales – Confianza en los demás, me siento cómodo al hablar con personas con pensamientos y valores diferentes de los míos



Fuente: Elaboración propia

Aunque, afirman tener la capacidad de empatizar con las personas (89,3%) y dicen tener facilidad para relacionarse con los demás (76,59%) (anexo tablas 21 y 22, respectivamente). Ambos aspectos son importantes en la gestión de conflictos (figura 7.10.).

Figura 7.10. Relaciones sociales – Empatía y facilidad de relación



Fuente: Elaboración propia



Se analiza la mediana de la dimensión ‘Relaciones Sociales’ y se observa que todos los ítems a excepción de uno tienen una mediana de 4 sobre 5. Por lo tanto, el alumnado mediador cree que tiene bastantes habilidades de relaciones sociales. El único aspecto con una mediana ligeramente inferior (de 3) es la relación con personas que tienen valores y principios distintos a los propios, que también presenta una varianza y desviación típica mayores al resto de componentes, como se observa en la tabla 7.3.

El valor con más frecuencia, es decir, la moda, coincide con la mediana a excepción del caso de la empatía, en que la moda se sitúa en 5, aunque la mediana es 4.

Tabla 7.3. Mediana, desviación típica y varianza de las relaciones sociales

	N		Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
	Válidos	Perdidos				
Las personas confían en mí	456	0	4,00	4	,646	,417
El buen rollo que transmito a las personas me ayuda a conectar con ellas	456	0	4,00	4	,737	,544
Creo que tengo sentido del humor	456	0	4,00	4	,923	,851
Me considero simpático/a	456	0	4,00	4	,707	,500
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	456	0	4,00	4	,784	,615
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	456	0	4,00	4	,966	,934
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	456	0	4,00	4	,899	,808
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	456	0	3,00	3	1,184	1,401
Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	456	0	4,00	5	,736	,541

Fuente: Elaboración propia

Al tratarse de variables con una distribución asimétrica, se aplican pruebas no paramétricas para analizar la relación existente o ausencia de relación entre las variables. Se analiza si hay relación entre los ítems asignados a esta categoría.

Se aplica Rho de Spearman entendiendo que:

- La ausencia de relación significa aceptar la hipótesis nula (H<sub>0</sub>)
- Sí existe relación entre las variables se acepta la hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>).

En el análisis de las correlaciones entre las variables de los ítems de perfil de la categoría “relaciones sociales” se acepta la hipótesis alternativa conforme existe relación entre las variables (anexo tabla 130). Se obtienen correlaciones significativas entre las diferentes variables a excepción del ítem “Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos” que tan sólo obtiene una correlación significativa muy débil con los ítems “Creo que tengo sentido del humor” ( $r = ,135^{**}$ ;  $p: ,004$ ), “Soy una persona respetuosa con todo el mundo” ( $r = ,068$ ;  $p: ,145$ ) y “Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente” ( $r = ,068$ ;  $p: ,145$ ).

Las correlaciones más fuertes que se obtienen se dan entre las siguientes variables:

- “Me considero simpático/a” con las variables “El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas” ( $r = ,369$ ;  $p: ,000$ ), “Creo que tengo sentido del humor” ( $r = ,371$ ;  $p: ,000$ ) y “Tengo facilidad para relacionarme con los demás” ( $r = ,448$ ;  $p: ,000$ ).
- “Tengo facilidad para relacionarme con los demás” con “El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas” ( $r = ,399$ ;  $p: ,000$ ).
- “Soy una persona respetuosa con todo el mundo” y “Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente” ( $r = ,407$ ;  $p: ,000$ )

No hay correlación entre los ítems “Soy una persona respetuosa con todo el mundo” y “Creo que tengo sentido del humor” ( $r = ,068$ ;  $p: ,145$ ).

Se aplica Chi cuadrado para conocer si hay relación entre los ítems de la categoría ‘Relaciones sociales’ con el sexo, la titularidad del centro, el tiempo que hace que son mediadores/as (antigüedad) y la experiencia (número de casos en que han participado). El análisis se centra en observar el grado de significación para aceptar la  $H_0$  o  $H_1$  que indica la presencia o ausencia de relación entre las variables. En caso de que haya relación, se mira la diferencia entre las frecuencias esperadas y las observadas, indicando las respuestas que son superiores a las frecuencias esperadas.

- La  $H_0$  indica que no hay asociación entre las variables independientes (sexo, titularidad, antigüedad y experiencia) y las variables dependientes que conforman la categoría Relaciones sociales (Sig. > ,05).
- La  $H_1$  indica que sí hay asociación entre las variables independientes y las variables dependientes de la categoría Relaciones sociales (Sig. < ,05).

En la tabla 7.4. se muestran los resultados obtenidos en la categoría Relaciones sociales (anexo tablas 24 y 25).

Tabla 7.4. Significación entre las variables Relaciones sociales y las variables sociodemográficas (Chi cuadrado)

	Sexo	Titularidad	Antigüedad	Experiencia
Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,007	,261	,001	,738
Las personas confían en mí	,005	,055	,029	,163
El buen rollo que transmito a las personas me ayuda a conectar con ellas	,312	,961	,591	,305
Creo que tengo sentido del humor	,004	,250	,092	,003
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,468	,584	,020	,006
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,031	,597	,005	,306
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,374	,292	,264	,829
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	,641	,093	,000	,651

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, las variables independientes que muestran más relaciones con las variables de la categoría son el sexo y la antigüedad, en donde se identifica la asociación entre 4 y 5 variables respectivamente. La titularidad del centro no se asocia con ninguna de las variables y, la experiencia en números de casos en que han participado se asocia con 2 de las variables de la categoría.

Al analizar la variable sexo, en la mitad de las variables dependientes se acepta H1 al obtener una relación significativa con las variables de la categoría (Sig. < ,05) en las siguientes variables:

- En el ítem 'Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás', los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'Bastante' y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'mucho' ( $X^2=12,218(a)$ ;  $p= ,007$ ).
- En el ítem 'Las personas confían en mí', los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'Bastante' y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'mucho' ( $X^2=13,006(a)$ ;  $p= ,005$ ).
- En el ítem 'Creo que tengo sentido del humor', los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'Bastante' y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'A medias' ( $X^2=15,570(a)$ ;  $p= ,004$ ).
- En el ítem 'Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente', los hombres puntúan más alto de lo esperado en las opciones 'Nada' y 'Poco'

y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'Mucho' ( $X^2=10,663(a)$ ;  $p=,031$ ).

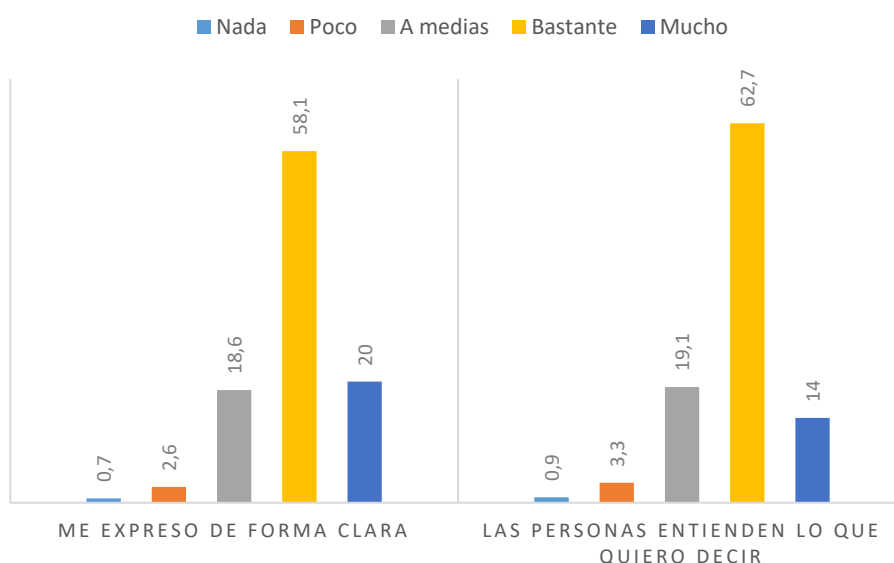
Por otro lado, la antigüedad del alumnado en el equipo de mediación obtiene una relación significativa con la empatía (facilidad para ponerse en el lugar de los demás) ( $X^2=38,749(a)$ ;  $p=,001$ ), la confianza que los demás depositan en ellos ( $X^2=26,977(a)$ ;  $p=,029$ ), con ser una persona respetuosa ( $X^2=35,027(a)$ ;  $p=,020$ ) y que el alumnado se sienta cómodo al hablar con personas que piensan diferente ( $X^2=40,012(a)$ ;  $p=,005$ ) o tienen valores diferentes de los propios ( $X^2=107,463(a)$ ;  $p=,000$ ).

## B. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

La subcategoría 'habilidades de comunicación' incluye los aspectos relacionados con la transmisión y la recepción de la información, el análisis de la información y el proceso de escucha.

El 91,2% afirma tener capacidad para escuchar con atención y, casi 8 de cada 10 afirman decir lo que piensan, de forma clara (78,1%) (anexo tabla 26, 27 y 28, respectivamente). Asimismo, creen que las personas entienden lo que les quieren decir (76,7%) (anexo tabla 29), como se muestra en la figura 7.11. Con éstas dos cuestiones se diferencia entre el hecho de creer que uno se expresa de forma clara y, el hecho que las demás personas entiendan e interpretan exactamente lo que se quiere transmitir, entendiendo que son procesos o aspectos diferentes que forman parte de la comunicación.

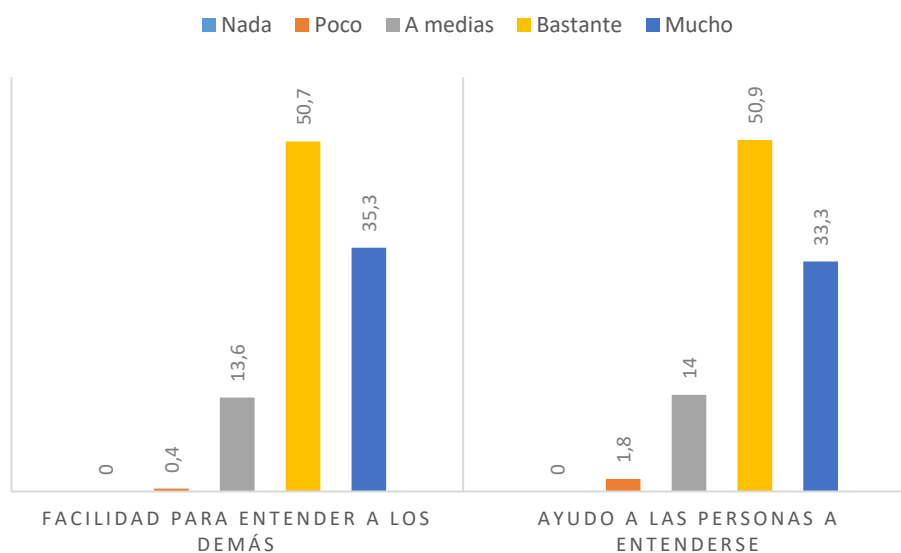
Figura 7.11. Comunicación – Me expreso de forma clara, las personas entienden que quiero decir



Fuente: Elaboración propia

Se analiza la información relacionada con la capacidad de entender a las personas, es decir, la capacidad para recibir y analizar la información. Los y las participantes en el estudio afirman tener facilidad para entender lo que los demás les explican y afirman ayudar a las personas a entenderse (86,0% y 84,2%, respectivamente) como muestra la figura 7.12. (anexo tabla 30 y 31). Estas cualidades están relacionadas con la comprensión de la información, dado que, para ayudar a las personas a entenderse, primeramente, se debe entender en primera persona que están intentando transmitir. Esto incluye cribar la información relevante del mensaje, la emoción y los aspectos importantes que pueden haber quedado diluidos en el mensaje. Aspectos importantes en un proceso de mediación que pretende facilitar el establecimiento de puentes de comunicación entre las personas.

Figura 7.12. Comunicación – Facilidad de entender a los demás y les ayudo a entenderse



Fuente: Elaboración propia

Los últimos aspectos de las habilidades comunicativas son: la capacidad de escucha y de análisis la información sin juzgar a las personas.

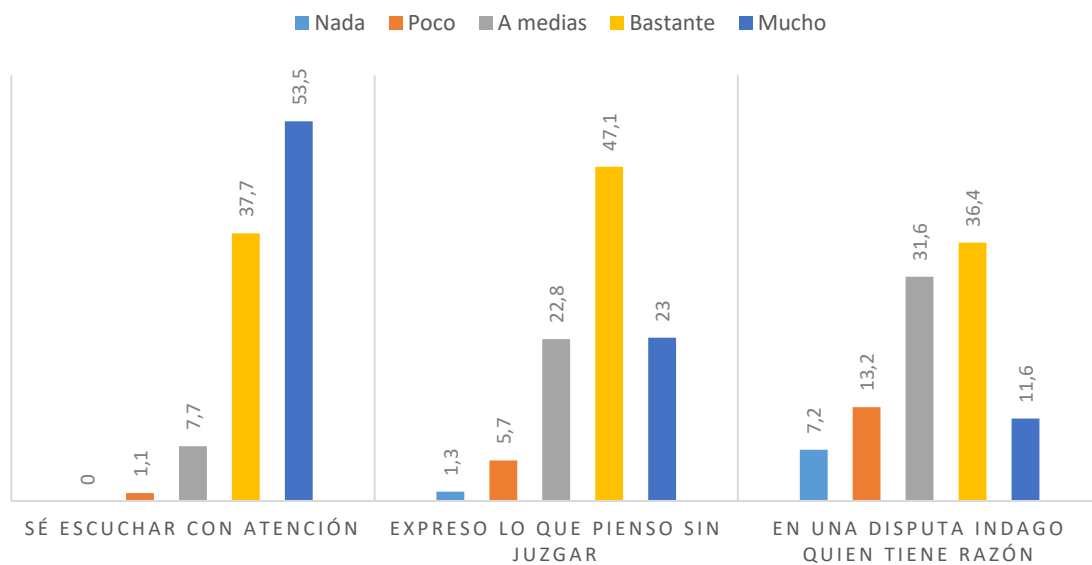
El 70,1% dice expresar lo que piensan sin juzgar a los demás, aunque, más de 4 personas de cada 10 afirman que juzgan a las personas (anexo tabla 32 y 33, respectivamente). Además, llama la atención que 3 de cada 10 participantes se expresa emitiendo juicios de valor. Este, es un aspecto en el que se debería indagar, preguntando por los momentos y la manera en que se emiten los juicios de valor, por si fuera necesario practicarlo más en la formación del alumnado mediador. La figura 7.13. presenta de forma gráfica estos resultados.

También llama la atención que tan solo el 7,2% responden 'nada' al ítem 'busco quien tiene la razón en una disputa'. Algunos de los principios de la mediación son la imparcialidad y la neutralidad. Y, buscar quien tiene la razón implica establecer un juicio de valor en que se pierde la imparcialidad de la figura del mediador. Por este motivo, es interesante indagar más sobre

este aspecto para verificar a que se debe esa respuesta y que uso se da a la información (anexo tabla 34), aspectos que se plantean en las entrevistas grupales.

Como se observa en la tabla 7.5., la mediana de los ítems de habilidades comunicativas se sitúa en 4 sobre 5. A excepción del ítem ‘Sé escuchar con atención’ que se sitúa en 5 y, el ítem ‘En una disputa indago quién tiene la razón’ con una mediana de 3. Por lo tanto, el alumnado mediador considera que tiene las habilidades de comunicación bastante desarrolladas. Aspectos importantes para un mediador/a. El único ítem que se valora con un 3 hace referencia a la indagación de quien tiene razón en caso de una disputa, aspecto que se da de forma cotidiana en el día a día, pero cabría confirmar que no tenga lugar en las mediaciones. En caso de que no sea así, sería necesario realizar formación o entrenamiento para que los mediadores no intenten indagar quién tiene razón. Esta metodología de gestión de conflictos parte del supuesto de que cada persona tiene sus vivencias, motivos y emociones que hacen que actúen de una determinada manera. Por eso es importante, dejar de banda los juicios de valor (aspecto subjetivo que puede dificultar el proceso) y centrarse en las relaciones de cara a futuro en donde las partes deciden que es importante y que no lo es.

Figura 7.13. Comunicación– Sé escuchar, me expreso sin juzgar y en una disputa indago quien tiene razón



Fuente: Elaboración propia

En las variables de esta categoría, la moda y la mediana coinciden, a excepción del hecho de indagar quien tiene la razón en una disputa, en que la mediana es 3 pero la moda es 4, como muestra la tabla 7.5.

Al observar las varianzas, se observa que son menores a 1 a excepción de los ítems ‘No juzgo a las personas’ y ‘En una disputa indago quien tiene razón’ que son de 1,028 y 1,150 respectivamente.

Tabla 7.5. Mediana, desviación típica y varianza de las habilidades de comunicación

	N		Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
	Válidos	Perdidos				
Me expreso de forma clara	456	0	4,00	4	,740	,548
Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	456	0	4,00	4	,723	,522
Sé escuchar con atención	456	0	5,00	5	,683	,466
Generalmente digo lo que pienso	456	0	4,00	4	,971	,943
Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	456	0	4,00	4	,885	,784
Ayudo a las personas a entenderse	456	0	4,00	4	,721	,520
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	456	0	4,00	4	,681	,464
No juzgo a las personas	456	0	4,00	4	1,014	1,028
En una disputa indago quién tiene la razón	456	0	3,00	4	1,072	1,150

Fuente: Elaboración propia

Como en la subcategoría anterior, se trata de variables con una distribución asimétrica. Se aplican pruebas no paramétricas para analizar la relación existente o ausencia de relación entre las variables. A continuación, se presentan los resultados de los ítems asignados a esta categoría, para acabar, con el análisis de la relación de estos con las variables el sexo, la antigüedad en el equipo y la experiencia (número de casos).

Se aplica Rho de Spearman entendiendo que:

- La ausencia de relación significa aceptar la hipótesis nula (Ho).
- Sí existe relación entre las variables se acepta la hipótesis alternativa (H1).

A continuación, se presentan los resultados de las correlaciones de Rho de Spearman de las variables de la categoría: Habilidades de comunicación (anexo tabla 35). Igual que en la categoría anterior, se espera aceptar la hipótesis alternativa que indica que hay relación entre las variables.

Tal y como se preveía, se obtienen correlaciones débiles y moderadas entre todas las variables de la categoría “Habilidades de comunicación”. A continuación, se detallan las correlaciones moderadas obtenidas (las que muestran una relación más fuerte):

- ‘Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir’ con ‘Me expreso de forma clara’ ( $r= ,524^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ‘Tengo facilidad para entender lo que los demás explican’ con las variables ‘Sé escuchar con atención’ ( $r= ,401^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y ‘Ayudo a las personas a entenderse’ ( $r= ,426^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

Se calcula Chi cuadrado para conocer si hay relación entre la categoría Habilidades de comunicación y las variables: el sexo, la titularidad del centro, la antigüedad del alumnado mediador y el número de casos en que ha participado el alumnado. Se pretende conocer si estas variables están relacionadas con la autopercepción de las habilidades del alumnado. Al aplicar Chi cuadrado el análisis se centra en observar el grado de significación para aceptar  $H_0$  o  $H_1$ , que indican la presencia o ausencia de relación entre las variables y, en caso de que haya relación, se mira la diferencia entre las frecuencias esperadas y las observadas, indicando las respuestas que son superiores a las frecuencias esperadas.

En la tabla 7.6. se muestran los resultados obtenidos cruzando las variables pertenecientes a la categoría Habilidades de comunicación con las variables contextuales (anexo tablas 36 y 37).

Tabla 7.6. Significación entre las variables Habilidades de comunicación y algunos datos sociodemográficos (Chi cuadrado)

	Sexo	Titularidad	Antigüedad	Experiencia
Me expreso de forma clara	,956	,000	,298	,254
Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,869	,028	,087	,003
Sé escuchar con atención	,031	,081	,004	,801
Generalmente digo lo que pienso	,602	,666	,075	,517
Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,012	,093	,050	,992
Me considero simpático/a	,154	,055	,101	,278
Ayudo a las personas a entenderse	,041	,053	,010	,207
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,760	,080	,032	,090
No juzgo a las personas	,754	,379	,053	,295
En una disputa indago quién tiene la razón	,113	,121	,001	,602

Fuente: Elaboración propia



En la interpretación de los datos, se tiene en cuenta que:

- H0 indica que no hay asociación entre las variables independientes (sexo, titularidad, antigüedad y experiencia) y las variables dependientes que conforman la categoría Habilidades de comunicación (Sig. > ,05).
- H1 indica que sí hay asociación entre las variables independientes y las variables dependientes de la categoría Habilidades de comunicación (Sig. < ,05).

Como puede observarse en la tabla 7.6., la variable sexo muestra una asociación significativa con 3 variables de la categoría, de tal forma que se acepta H1 observando que:

- En el ítem 'Sé escuchar con atención', los hombres puntúan ligeramente más alto de lo esperado en la opción 'A medias' y, las mujeres puntúan ligeramente más alto de lo esperado en las opciones 'Bastante' y 'Mucho' ( $X^2=8,844(a)$ ;  $p= ,031$ ).
- En el ítem 'Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás', los hombres puntúan ligeramente más alto de lo esperado en la opción 'A medias' y, las mujeres puntúan ligeramente más alto de lo esperado en la opción 'Bastante' ( $X^2=12,788(a)$ ;  $p= ,012$ ).
- En el ítem 'Ayudo a las personas a entenderse', los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'A medias' y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción 'Mucho' ( $X^2=8,281(a)$ ;  $p= ,041$ ).

La titularidad del centro muestra una relación significativa con 2 de las variables dependientes: 'Me expreso de forma clara' ( $X^2= 29,309(a)$ ;  $p= ,000$ ) y 'Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir' ( $X^2= 17,168(a)$ ;  $p= ,028$ ). Al analizar las diferencias entre las frecuencias esperadas y las reales se observa que:

- En el ítem 'Me expreso de forma clara', los centros públicos y privados muestran mayor concentración de respuestas en la opción 'Bastante' y los centros concertados en 'Mucho'.
- En el ítem 'Me expreso de forma clara' los centros públicos obtienen una puntuación mayor a la esperada en la opción 'A medias' y, los centros concertados obtienen mayor puntuación a la esperada en la opción 'Mucho'.
- En el ítem 'Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir' las tres tipologías de centro tienen mayor concentración de respuestas en la opción 'Bastante'.
- En el ítem 'Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir' los centros concertados obtienen mayor puntuación de la esperada en la opción 'Bastante' y los centros públicos obtienen una mayor puntuación de la esperada en la opción 'A medias'.

---

La antigüedad (tiempo que llevan los mediadores/as en el equipo) muestra una relación significativa con las variables que hacen referencia a la comprensión de los mensajes que las personas quieren transmitir, ya sea por la propia interpretación del mensaje (entender lo que los demás explican ( $X^2=26,640(a)$ ;  $p=,032$ ) e indagar quién tiene razón ( $X^2=45,288(a)$ ;  $p=,001$ ) o, en la acción de ayudar a transmitir el mensaje (ayudar a las personas a entenderse ( $X^2=30,517(a)$ ;  $p=,010$ )).

La experiencia (número de casos en que han participado) muestra una asociación significativa con la capacidad de expresarse de forma clara ( $X^2=41,880(a)$ ;  $p=,003$ ).

### C. CAPACIDAD COGNITIVA

La capacidad cognitiva incluye la capacidad de análisis de las situaciones, la capacidad de adaptabilidad, la creatividad y la inteligencia (entendida en términos generales desde la visión subjetiva de cada sujeto).

El alumnado participante afirma tener bastante capacidad de análisis de las situaciones (8,3 mediadores de cada 10) y distinguir con facilidad las cosas importantes de las que no lo son (75,2%) (anexo tablas 38 y 39 respectivamente). Dicho de otro modo,  $\frac{1}{4}$  parte presenta dificultades para distinguir los aspectos relevantes de los banales y, un 32,2% presenta dificultades para ver los puntos fuertes y débiles de las personas (anexo tabla 40).

Casi 4 de cada 10 mediadores presentan dificultades para adaptarse a los cambios, 6 de cada 10 se autodefinen como personas creativas y, 7 de cada 10 como inteligentes (anexo tablas 41, 42 y 43, respectivamente). En este caso, se han incluido las respuestas ‘mucho’ o ‘bastante’.

El concepto inteligencia es complejo y se pueden encontrar distinción en la comprensión y definición de esta. Al alejarse del objeto de estudio, en este caso no interesa entrar a analizar los tipos de inteligencia, ni definir si la concepción de la que se parte está alineada con la concepción de Binet, Spearman, Cattell, Sternberg, Piaget, Gardner o muchos otros autores que podemos encontrar en la literatura. Se pretende recoger la percepción que tiene el alumnado mediador sobre sí mismo. Si en general se considera inteligente o no, para dar respuesta al perfil establecido en el marco teórico.

Del mismo modo que en las dos categorías anteriores, la mediana y la moda de los ítems de la categoría ‘Capacidad Cognitiva’ también se sitúa en 4 y son coincidentes ambos cálculos (ver tabla 7.7.). Esto puede indicar que, los mediadores escolares también creen que tienen estas capacidades bastante desarrolladas, como puede observarse en la tabla siguiente. Y, las varianzas son inferiores a 1, excepto en el ítem ‘Soy una persona creativa’.

Tabla 7.7. Mediana, desviación típica y varianza de las capacidades cognitivas

	N		Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
	Válidos	Perdidos				
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	456	0	4,00	4	,717	,514
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	456	0	4,00	4	,808	,653
Me adapto fácilmente a los cambios	456	0	4,00	4	,912	,831
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	456	0	4,00	4	,885	,784
Soy una persona creativa	456	0	4,00	4	1,020	1,039
Soy inteligente	456	0	4,00	4	,795	,632

Fuente: Elaboración propia

Como con el resto de las categorías de perfil, se trata de variables con una distribución asimétrica, por esto, se aplican pruebas no paramétricas para analizar la relación entre las variables. Se aplica Rho de Spearman entendiendo que:

- La ausencia de relación significa aceptar la hipótesis nula (Ho)
- Sí existe relación entre las variables se acepta la hipótesis alternativa (H1).

Todas las variables de la categoría “Capacidad cognitiva” correlacionan entre ellas. Predominantemente son correlaciones débiles (entre  $r=,216^{**}$  y  $r=,356^{**}$ ), una correlación moderada entre la capacidad de análisis de las situaciones y la identificación de los puntos fuertes y débiles de las personas ( $r=,414^{**}$ ;  $p: ,000$ ). También se obtienen 2 correlaciones muy débiles (de la variable “Soy inteligente” con la capacidad de análisis de las situaciones ( $r=,187^{**}$ ) y con la facilidad de adaptación a los cambios ( $r=,185^{**}$ ) (anexo tabla 44).

A continuación, se aplica Chi cuadrado para conocer si hay relación entre los ítems de la categoría “Capacidades cognitivas” y las variables contextuales (el sexo, la titularidad, la antigüedad del alumnado mediador o la experiencia (el número de casos en que ha participado). Se pretende conocer si estas variables están relacionadas con la autopercepción de las habilidades del alumnado. Al aplicar Chi cuadrado el análisis se centra en observar el grado de significación para aceptar H0 o H1, que indican la presencia o ausencia de relación entre las variables y, en caso de que haya relación, se mira la diferencia entre las frecuencias esperadas y las observadas, indicando las respuestas que son superiores a las frecuencias esperadas. La tabla 7.8. muestra los resultados obtenidos (anexo tabla 45 y 46):

Tabla 7.8. Significación entre las variables Capacidad cognitiva y algunos datos sociodemográficos (Chi cuadrado)

	Sexo	Titularidad	Antigüedad	Experiencia
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,075	,002	,001	,382
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,413	,280	,001	,732
Me adapto fácilmente a los cambios	,673	,273	,002	,013
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,678	,502	,348	,751
Soy una persona creativa	,718	,001	,030	,138
Soy inteligente	,126	,000	,002	,854

Fuente: Elaboración propia

Se definen H0 conforme no hay relación entre las variables independientes (sexo, titularidad, antigüedad y experiencia) y las variables dependientes que conforman la categoría Capacidad cognitiva (Sig. > ,05). Se acepta H1 sí hay asociación entre las variables independientes y las variables dependientes de la categoría Capacidad cognitiva (Sig. < ,05).

En todas las variables de la categoría Capacidad cognitiva se acepta H0 puesto que no hay asociación entre las variables de perfil de la Capacidad cognitiva y el sexo (Sig. > ,005). Sí que se hallan algunas asociaciones con las otras variables contextuales: la titularidad, la antigüedad y la experiencia.

La titularidad del centro se relaciona de forma significativa con la capacidad de análisis de las situaciones ( $X^2= 21,032(a)$ ;  $p= ,002$ ), la creatividad ( $X^2= 26,238(a)$ ;  $p=,001$ ) y la inteligencia ( $X^2= 30,035(a)$ ;  $p= ,000$ ).

La antigüedad en el equipo de mediación muestra una relación significativa con todas las variables a excepción de la capacidad de ver los puntos fuertes y débiles de las personas:

- Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones ( $X^2= 39,465(a)$ ;  $p= ,001$ )
- Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son ( $X^2= 45,024(a)$ ;  $p= ,001$ )
- Me adapto fácilmente a los cambios ( $X^2= 43,941(a)$ ;  $p= ,002$ )
- Soy una persona creativa ( $X^2= 33,520(a)$ ;  $p= ,030$ )
- Soy inteligente ( $X^2= 42,623(a)$ ;  $p= ,002$ )

Por último, la experiencia (número de casos en que han participado) tiene una única relación significativa con la adaptabilidad a los cambios ( $X^2= 36,7135(a)$ ;  $p= ,013$ ).

#### **D. OTRAS HABILIDADES PERSONALES**

En el análisis de las habilidades personales se incluyen los aspectos del perfil que no tienen cabida en los apartados anteriores como, por ejemplo: la gestión y el reconocimiento de las emociones en los demás, la propuesta de soluciones a las partes en caso de conflicto y la autoconfianza en las propias capacidades.

La muestra participante indica tener facilidad para la identificación y la gestión de las emociones (8 personas de cada 10 dicen tener facilidad para reconocer las emociones de los demás y, 7 de cada 10 afirman ayudar a los demás a comprender sus emociones y sentimientos) (anexo tablas 47 y 48, respectivamente). Estos resultados van en la línea de los supuestos en los que se basa la mediación. Aunque, sería conveniente ayudar al alumnado que dice tener dificultades para reconocer los sentimientos de los demás y gestionar las mismas.

Llama la atención que, tan solo un 39,9% afirman confiar 'a medias' en que los demás harán las cosas bien sin su ayuda y, tan solo un 42,8% dice 'mucho' o 'bastante' (anexo tabla 49), sobre todo, porque este aspecto está directamente con el concepto de 'autodeterminación' en mediación. Por ello, es necesario revisar e incidir más este aspecto en las formaciones, para ayudar al alumnado mediador a desarrollar esta habilidad. A su vez, también está relacionado con la directividad del proceso. Es decir, la mediación parte de la confianza en las capacidades de las personas implicadas, aunque, puede haber diferentes niveles de dirección del proceso en función de las habilidades, tanto del mediador/a como de las partes en conflicto. En esta línea, el 66,7% prefiere hacer las cosas en primera persona que dejarlas en manos de los demás (anexo tabla 50) y el 88,6% dicen que proponen posibles soluciones a las personas en conflicto (anexo tabla 51).

Al aplicar Rho de Spearman se observa que hay relación muy débil significativa ( $r= ,131^{**}$ ;  $p: ,005$ ) entre la confianza en las propias capacidades 'Soy una persona segura: confío en mis capacidades' y 'Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda' (anexo tabla 52).

La tabla 7.9. muestra la mediana y la moda de los ítems de la categoría Otras habilidades, obteniendo el valor 4 en todos los casos, a excepción del ítem 'siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda' que se sitúa en 3. En el análisis de las medianas se observa que algunos de los aspectos deberían desarrollarse más o abordarse en las formaciones del alumnado mediador. Por ejemplo, 'prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás' podría entrar en contradicción con alguno de los principios de la mediación, robando el protagonismo de las partes. Por lo tanto, es necesario analizar más en detalle este aspecto, por ello se trata en las entrevistas grupales realizadas. O, el hecho de proponer soluciones a los problemas, que en el caso de la mediación son las partes las que deben pensar posibles

soluciones a la situación (no el mediador/a). Pero, sí que es importante la confianza en las propias capacidades para llevar el proceso.

Tabla 7.9. Mediana, desviación típica y varianza de otras habilidades personales

	N		Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
	Válidos	Perdidos				
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	456	0	4,00	4	,945	,893
Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	456	0	3,00	3	,926	,858
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	456	0	4,00	4	,724	,525
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	456	0	4,00	4	,750	,563
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	456	0	4,00	4	1,026	1,053

Fuente: Elaboración propia

Al tratarse de variables con una distribución asimétrica, se aplican pruebas no paramétricas para analizar la relación existente o ausencia de relación entre las variables. Se aplica Rho de Spearman entendiendo que:

- La ausencia de relación significa aceptar la hipótesis nula (Ho)
- Sí existe relación entre las variables se acepta la hipótesis alternativa (H1).

En los resultados de las correlaciones de las variables de la categoría “Otras habilidades personales” (anexo tabla 52) se preveía encontrar menos correlaciones que en las categorías anteriores, puesto que, incluye características y habilidades diferenciadas. Pero no ha sido así. Hay correlaciones en 12 de las posibles relaciones. A continuación, se destacan las 3 correlaciones más fuertes, que están relacionadas con la comprensión y expresión de las emociones: El ítem “Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos” correlaciona de forma moderada con “Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas” ( $r = ,468^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y “Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás” ( $r = ,447^{*}$ ;  $p: ,000$ ). Y, este último, correlaciona con “Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas” ( $r = ,373^{*}$ ;  $p: ,000$ ).

Igual que en el caso anterior, no se encuentran correlaciones entre los ítems definidos en la categoría de otras habilidades personales en función del territorio, el tiempo que llevan como mediadores o, el número de casos en que han participado. Pero, sí que se hallan correlaciones

muy débiles entre el sexo y los ítems “Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás” ( $r = ,110^*$ ;  $p: ,019$ ), “Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás” ( $r = ,120^*$ ;  $p: ,010$ ), “Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas” ( $r = ,207^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y “Soy una persona segura: confío en mis capacidades” ( $r = ,148^{**}$ ;  $p: ,002$ ).

Se aplica Chi cuadrado para conocer si hay relación entre los ítems de la categoría Otras habilidades personales y las variables siguientes: el sexo, la titularidad, la antigüedad del alumnado mediador o la experiencia (el número de casos en que ha participado). Se pretende conocer si estas variables están relacionadas con la autopercepción de las habilidades del alumnado. Al aplicar Chi cuadrado el análisis se centra en observar el grado de significación para aceptar  $H_0$  o  $H_1$ , que indican la presencia o ausencia de relación entre las variables y, en caso de que haya relación, se mira la diferencia entre las frecuencias esperadas y las observadas, indicando las respuestas que son superiores a las frecuencias esperadas. La tabla 7.10. muestra los resultados obtenidos (anexo tablas 53 y 54).

Tabla 7.10. Significación entre las variables Otras habilidades personales y algunos datos sociodemográficos (Chi cuadrado)

	Sexo	Titularidad	Antigüedad	Experiencia
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	<b>,024</b>	<b>,692</b>	<b>,101</b>	<b>,803</b>
Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	<b>,315</b>	<b>,675</b>	<b>,229</b>	<b>,347</b>
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	<b>,046</b>	<b>,660</b>	<b>,026</b>	<b>,958</b>
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	<b>,000</b>	<b>,143</b>	<b>,423</b>	<b>,344</b>
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	<b>,017</b>	<b>,154</b>	<b>,073</b>	<b>,558</b>
Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	<b>,015</b>	<b>,317</b>	<b>,116</b>	<b>,174</b>

Fuente: Elaboración propia

En la interpretación de las correlaciones se tiene en cuenta que:

- $H_0$  indica que no hay asociación entre las variables independientes (sexo, titularidad, antigüedad y experiencia) y las variables dependientes que conforman la categoría Otras habilidades personales (Sig. > ,05).
- $H_1$  indica que sí hay asociación entre las variables independientes y las variables dependientes de la categoría Otras habilidades personales (Sig. < ,05).

---

Se acepta H1 puesto que hay asociación entre todas las variables de la categoría Otras habilidades personales y el sexo de los participantes de la muestra (Sig. < ,005), excepto en el ítem “Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda” que muestra independencia, por lo tanto, se acepta H0.

En el análisis de los resultados se observan algunas relaciones significativas entre la variable sexo y los siguientes ítems:

- ‘Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás’ en donde los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘A medias’ y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Mucho’ ( $X^2=11,285(a)$ ;  $p=,024$ ).
- ‘Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás’ en que los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘A medias’ y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Mucho’ ( $X^2=9,707(a)$ ;  $p=,046$ ).
- ‘Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas’ en donde los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Bastante’ y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Mucho’ ( $X^2=22,376(a)$ ;  $p=,000$ ).
- ‘Soy una persona segura: confío en mis capacidades’, los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Bastante’ y ‘Mucho’ y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘A medias’ y ‘Poco’ ( $X^2=12,086(a)$ ;  $p=,017$ ).
- ‘Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos’ en que los hombres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Poco’ y ‘A medias’ y, las mujeres puntúan más alto de lo esperado en la opción ‘Bastante’ ( $X^2=10,461(a)$ ;  $p=,015$ ).

La antigüedad (el tiempo que hace que forman parte del equipo de mediación) muestra una relación significativa con la facilidad para reconocer las emociones de los demás ( $X^2=34,072(a)$ ;  $p=,026$ ). No se observan otras relaciones significativas con el resto de las variables dependientes, ni con las variables dependientes titularidad y experiencia.

Para acabar, me gustaría comentar que se considera necesario destacar que, en las medianas de las 4 categorías se observa cierta tendencia a valorar las distintas capacidades y habilidades presentadas por la franja alta. Sería interesante realizar un estudio cualitativo para comprobar si esta percepción es el resultado de una percepción excesivamente positiva, el resultado de querer agradar socialmente (respuestas socialmente aceptables) o el reflejo real de su percepción individual.

En cualquier caso, en este estudio interesa conocer su percepción y que opina el alumnado mediador, por lo que el estudio de las posibles opciones se aleja de los objetivos del estudio.



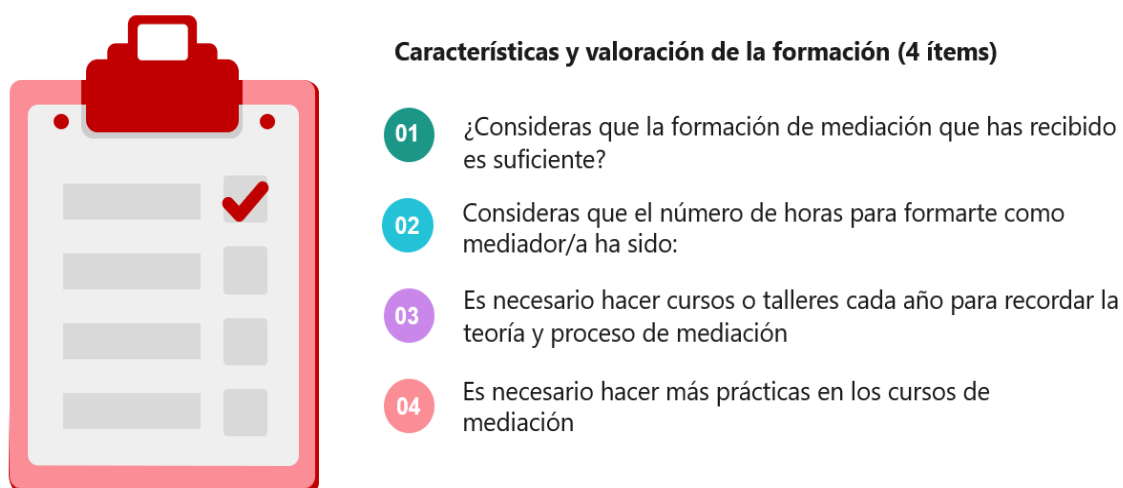
7.1.3. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría formación

Esta formación recoge información relacionada con la formación que recibe el alumnado mediador, ya sea en el momento inicial o continuo y, las características de ésta. Los ítems definidos están enfocados a conocer si reciben formación o no, la percepción sobre la suficiencia de la formación (su valoración), la realización de formación continua o no, y la suficiencia de las prácticas durante la formación, en caso de que hagan.

La información de esta categoría también se recoge por medio de los otros dos instrumentos. En concreto, se ahonda en las características más específicas de la formación en los cuestionarios dirigidos a la coordinación de mediación, puesto que, se entiende que disponen con mayor facilidad de los aspectos organizativos y de gestión, puesto que son las personas encargadas de planificarla.

La figura 7.14. muestran los ítems que conforman la categoría de formación:

Figura 7.14. Categorías de la fase de formación (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

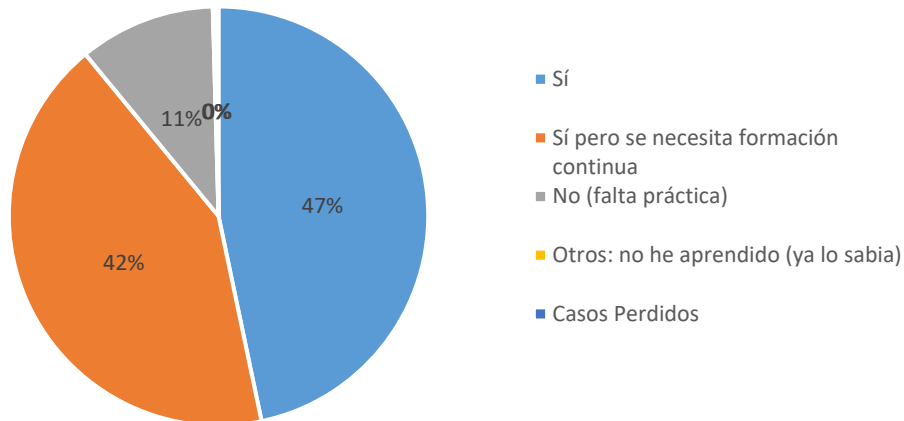
9 de cada 10 participantes afirma que la formación inicial que han recibido es suficiente, aunque, casi la mitad de éstos, remarcan la necesidad de recibir formación de manera continuada (46,5%), como se observa en la figura 7.15. La formación continua permite actualizar y refrescar conceptos y realizar más prácticas (anexo tabla 58). Quiero destacar que, 9 de cada 10 señalan la necesidad de realizar más prácticas durante la formación (anexo tabla 59).

En relación con la duración, un 83,6% de los participantes considera que ha habido suficientes horas y, tan solo un 13,6% valora la duración como insuficiente por falta de tiempo (anexo tabla 60).

Se pregunta directamente por la formación continua y, más del 70% de los participantes percibe 'bastante' o 'mucho' la necesidad de recibirla. Aunque, casi un 10% cree que no es necesario

(anexo tabla 57). Cabría preguntar el motivo de esta valoración para conocer si es debido a que creen que ya tienen las capacidades necesarias para realizar las mediaciones con éxito (y no valoran o desconocen lo que les puede aportar la formación continua), porque no realizan mediaciones en sí mismas o algún otro motivo. Sería el caso de los centros participantes que han comentado que una parte del alumnado mediador realiza talleres al resto del alumnado del centro (como ponentes) y participan en proyectos que ayudan a mejorar la convivencia y el clima de centro, pero no realizan mediaciones.

Figura 7.15. Suficiencia de la formación



Fuente: Elaboración propia

Antes de profundizar en el análisis de los diferentes ítems, se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov para conocer si la distribución de la muestra. Se rechaza la hipótesis nula (H0) al obtener una significancia de 0.00 en los ítems relacionados con los aspectos que influyen en el rol (ver tabla 7.11.). Por lo tanto, se aplican pruebas no paramétricas para el análisis de estas variables.

Tabla 7.11. Distribución de la muestra, ítems de formación

	N	Parámetros normales		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. Asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
Es necesario hacer cursos o talleres cada año para recordar la teoría y proceso de mediación.	456	3,98	1,053	4,878	,000
Es necesario hacer más prácticas en los cursos de mediación.	456	3,72	1.040	3,911	,000

Fuente: Elaboración propia

Se aplica Rho de Spearman obteniendo una relación moderada entre la percepción de necesitar formación continua y la necesidad de realización de más prácticas durante la formación ( $r=$

,448\*\*;  $p$ : ,000). Además, la necesidad de realizar formación continua muestra relación con que se sientan mediadores ( $r=,191^{**}$ ;  $p$ : ,000) y con la percepción de que tienen habilidades para mediar con éxito ( $r=,190^{**}$ ;  $p$ : ,000), que a la vez correlaciona con la necesidad de realizar más prácticas durante la formación ( $r=,208^{**}$ ;  $p$ : ,000) (anexo tabla 61).

En la figura 7.16. se muestran un resumen de las correlaciones halladas en las variables de formación.

Figura 7.16. Correlaciones con la variable formación



Fuente: Elaboración propia

Con la prueba Chi cuadrado se analiza si hay relaciones entre las variables de formación y las variables contextuales: sexo, titularidad del centro, provincia, el número de casos en que han participado y la antigüedad en el equipo, es decir, cuanto tiempo llevan siendo mediadores. En la mayoría de las relaciones se acepta la hipótesis nula: No hay relación entre las variables. Se

acepta la hipótesis alternativa conforme sí que hay relación entre (anexo tablas 62, 63, 64 y 65). Los resultados se presentan en la tabla 7.12.:

- La antigüedad de los participantes en el equipo de mediación y la suficiencia de la formación en cuanto a contenidos y en cuanto al número de horas de la formación. De tal manera que, a más antigüedad en el equipo se valora de forma más positiva a la formación recibida y, a menor antigüedad, la percepción es de haber recibido una formación más insuficiente tanto en cuanto a contenidos como a lo que respecta a la duración (número de horas).
- La antigüedad muestra relación con la necesidad de hacer más prácticas de formación.
- La necesidad de la formación continua en función de la provincia. En donde se observa que las provincias de Barcelona y de Tarragona tienden a puntuar más ‘Mucho’ y, las provincias de Lleida y Girona tienden a puntuar más ‘A medias’.

Tabla 7.12. Variables de formación en función de las variables contextuales.

	Sexo	Provincias	Titularidad del centro	Antigüedad en el equipo
Suficiencia de la formación inicial	( $\chi^2= 0,325$ ; $p: ,569$ )	( $\chi^2= 6,167$ ; $p: ,104$ )	( $\chi^2= 5,399$ ; $p: ,067$ )	( $\chi^2= 75,646$ ; $p: ,000$ )
Suficiencia de la duración de la formación (número de horas)	( $\chi^2= 3,453$ ; $p: ,178$ )	( $\chi^2= 10,562$ ; $p: ,103$ )	( $\chi^2= 2,295$ ; $p: ,682$ )	( $\chi^2= 58,483$ ; $p: ,000$ )
Es necesaria la formación continua	( $\chi^2= 8,545$ ; $p: ,074$ )	( $\chi^2= 23,891$ ; $p: ,021$ )	( $\chi^2= 13,166$ ; $p: ,106$ )	( $\chi^2= 26,892$ ; $p: ,138$ )
Es necesario hacer más prácticas en la formación	( $\chi^2= 2,327$ ; $p: ,676$ )	( $\chi^2= 14,073$ ; $p: ,296$ )	( $\chi^2= 6,928$ ; $p: ,544$ )	( $\chi^2= 33,540$ ; $p: ,029$ )

Fuente: Elaboración propia

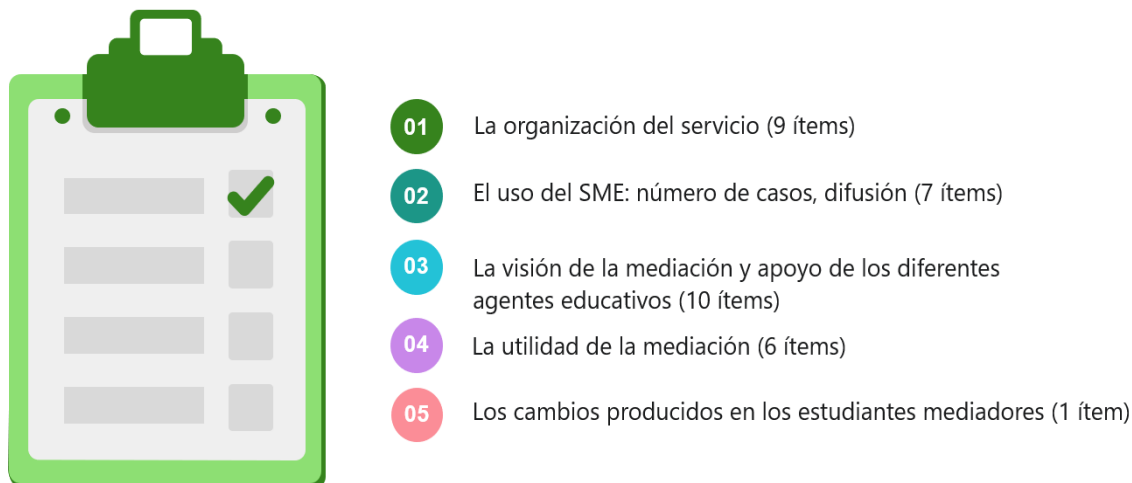
Se obtiene relación entre las diferentes variables de la categoría de formación. Es decir, que la valoración de la suficiencia de la formación esté relacionada con la duración (número de horas) de la formación ( $r= -,300^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la necesidad de realizar formación continua ( $r= ,254^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y la necesidad de hacer más prácticas ( $r= ,283^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Por otro lado, la necesidad de realizar más prácticas durante la formación también está relacionado con la necesidad de hacer formación continua ( $r= ,448^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y con la valoración de la suficiencia o no de la duración de la formación ( $r= -,237^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 66).

Una vez analizada la fase de formación, se procede a analizar los aspectos relacionados con la fase de implementación, es decir, aquellos aspectos relacionados con la gestión y la organización, las repercusiones (incluye la relación con los compañeros, la visión de los demás agentes y la utilidad de la mediación) y la difusión del servicio.

7.1.4. Resultados del cuestionario al alumnado mediador. Categoría implementación

Esta categoría incluye un total de 33 ítems, distribuidos entre las 5 subcategorías siguientes, tal y como se representa en la figura 7.17.

Figura 7.17. Categorías de la fase de implementación (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las categorías por separado, siguiendo el orden de la imagen superior. Pero antes de presentar los datos, se calcula la distribución de la muestra aplicando la prueba Kolmogorov-Smirnov. Se rechaza la hipótesis nula puesto que se obtiene una significancia de 0.00 (ver figura 7.13). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa conforme la distribución de la muestra no cumple los criterios de normalidad. Por este motivo, se aplican pruebas no paramétricas para el análisis de las variables.

Tabla 7.13. Distribución de la muestra, ítems de los aspectos influyentes

	N	Parámetros normales		Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. Asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica		
La mediación entre iguales es un medio efectivo para resolver conflictos de forma pacífica.	456	4,32	,814	5,948	,000
En el servicio de mediación están muy bien definidos los pasos a seguir en una mediación.	456	4,27	,778	5,620	,000
Me consta que hay conflictos en que podríamos intervenir, que no llegan al servicio de mediación del instituto.	456	3,86	1,055	4,718	,000

Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro personal	456	3,88	,956	5,174	,000
Valoro muy positivamente ser mediador.	456	4,30	,800	5,911	,000
El coordinador del servicio está a mi lado para ayudarme.	456	4,21	,917	5,565	,000
Mi familia está contenta de que sea mediador.	456	4,18	,894	5,699	,000
En general, los alumnos del instituto valoran positivamente el servicio de mediación.	456	3,52	,967	4,262	,000
Confío en mis habilidades como mediador/a	456	4,15	,749	5,759	,000
Mi tutor cree que es muy adecuado que yo sea mediador.	456	3,97	,913	4,928	,000
Mi grupo de amigos del instituto ven bien que sea mediador.	456	4,02	,884	4,506	,000
Prefiero que seamos 2 mediadores, que hacer las mediaciones solo.	456	4,39	,945	7,695	,000
¡Me siento mediador!	456	4,20	,879	5,389	,000
Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas.	456	4,14	,909	5,052	,000
Los profesores valoran muy positivamente a los mediadores.	456	3,87	1,021	4,524	,000
En el instituto, los conflictos se ven como una cosa natural.	456	3,30	1,176	4,015	,000
Me siento preparado para hacer una mediación yo solo.	456	3,43	1,180	4,148	,000
Los casos de mediación se reparten de forma equitativa entre los mediadores.	456	3,76	1,045	5,350	,000
Hacemos seguimiento de todos los casos de mediación con el profesor coordinador de mediación.	456	3,76	1,107	5,542	,000
Mi familia me apoyó cuando decidí ser mediador.	456	4,11	1,010	6,124	,000
Los compañeros del instituto saben que en el instituto hay un servicio de mediación.	456	4,39	,823	6,844	,000
Cuando estoy mediando, me siento bien.	456	4,11	,818	4,996	,000

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO en Cataluña*

El coordinador de mediación confía en mi tarea como mediador.	456	4,27	,835	5,884	,000
El profesorado sabe que en el instituto hay servicio de mediación.	456	4,60	,716	8,775	,000
Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro profesional.	456	3,97	,937	4,728	,000
Estoy orgulloso de ser mediador.	456	4,32	,809	6,458	,000
Cuando hay una pelea entre alumnos, el profesorado les propone que vayan a mediación.	456	3,90	1,078	5,275	,000
Siempre hacemos seguimiento del cumplimiento de los acuerdos de mediación.	456	4,07	,931	5,099	,000
Me parece bien cómo se reparten los casos entre los mediadores.	456	3,98	,978	5,051	,000
Tengo habilidades para hacer las mediaciones con éxito.	456	3,97	,850	5,718	,000
Prefiero realizar la mediación con un profesor mediador que con otro alumno mediador.	456	2,80	1,344	3,454	,000
Cuando hay un conflicto entre 2 alumnos, los compañeros del instituto les recomiendan que vayan a mediación.	456	3,17	1,244	4,078	,000
En el INS ser mediador está bien visto (da prestigio).	456	3,21	1,102	4,437	,000
Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación.	456	3,41	1,088	4,325	,000
El profesorado conoce las ventajas de la mediación.	456	4,11	,906	4,992	,000
Es necesario hacer más publicidad de la mediación en el instituto.	456	3,96	,990	4,535	,000

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentados los resultados de la distribución de los ítems, se presentan los resultados del estudio de la fase de implementación:

- A. Organización del servicio
- B. Uso del SME: Número de casos, difusión
- C. Visión de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes educativos

- D. Utilidad de la mediación
- E. Cambios producidos en el estudiantado mediador

A continuación, se presenta la categoría 'Organización del servicio'.

### A. ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO

Esta subcategoría incluye información de la gestión y la organización del servicio de mediación. En concreto, se pregunta por la visión de los conflictos en el INS, las personas que realizan las mediaciones, los procesos de selección del alumnado que mediará en cada caso, la definición o indefinición de los pasos a seguir en una mediación, el seguimiento de los casos y de los acuerdos con la coordinación de mediación.

Como se indica en el marco teórico, dos de los requisitos para llevar a cabo correctamente la práctica de la mediación son: que en el INS entiendan los conflictos como algo natural, el 46,3% afirman que así es (anexo tabla 67); y, que se conozcan los pasos y el procedimiento general, un 86,1% aseguran que están bien definidos 'bastante' o 'mucho' (anexo tabla 68).

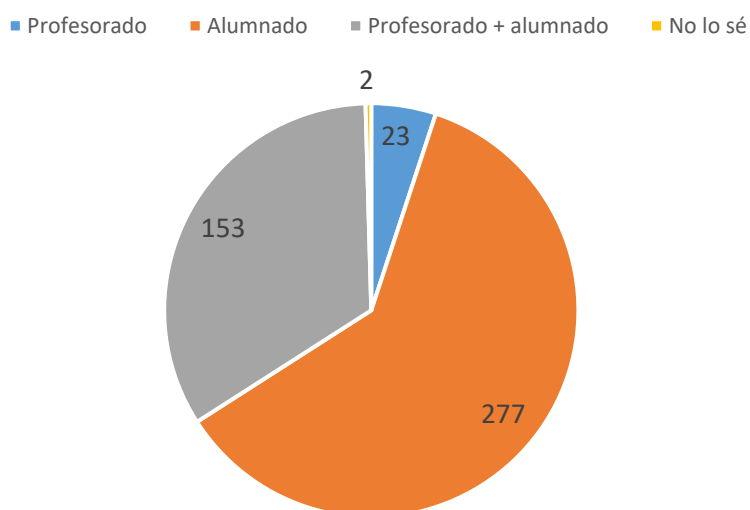
Se aplica Rho de Spearman y se obtienen diversas relaciones débiles y muy débiles. La visión de los conflictos en el INS como algo natural correlaciona con la creencia de que hay conflictos que no se gestionan ( $r=,295^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la valoración positiva de ser mediador ( $r=,249^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y con la visión de los diferentes agentes: la familia está contenta de que sean mediadores ( $r=,174^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la valoración positiva de los mediadores por parte del profesorado ( $r=,163^{**}$ ;  $p: ,000$ ), el coordinador del SME me ayuda ( $r=,138^{**}$ ;  $p: ,003$ ) y que los amigos del INS vean bien que sea mediador ( $r=,122^{**}$ ;  $p: ,009$ ) (anexo tabla 69).

Otro aspecto de gran relevancia responde a la cuestión: ¿quién lleva a cabo las mediaciones? El alumnado sólo o acompañado. Para conocerlo se pregunta a los y las participantes quién se sienta en la mesa de mediación junto con las partes y cuántos mediadores participan en el proceso.

Se ofrecen diferentes opciones de respuesta que combinan profesorado y alumnado juntos y/o por separado. Una vez analizadas las respuestas, se agrupan en: profesorado mediador, alumnado mediador junto con profesorado mediador o, alumnado sólo (independientemente del número de alumnado que participe) (anexo tabla 70).



Figura 7.18. Quién realiza las mediaciones



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 7.18., 6 de cada 10 realizan las mediaciones el alumnado sólo, seguidos de la fórmula que combina profesorado y alumnado mediador (33,6%). Se pregunta al alumnado cómo prefiere realizar las mediaciones y, el 84,7% prefiere mediar a realizar las mediaciones sólo. Y, tan solo un 5,0% preferiría mediar en solitud (anexo tabla 71). La preferencia en la pareja o trío de mediación no está clara (en algunos casos participan 3 miembros del equipo de mediación), 4,4 de cada 10 prefieren mediar con otro estudiante, en cambio, 2,1 de cada 10 prefieren que su pareja sea un profesor/a (anexo tabla 72).

Para elegir que estudiantes mediadores participan en cada caso se pueden utilizar diversos criterios, que pueden ser muy variados. Este aspecto se aborda en el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación. Y, con el fin de conocer si el alumnado mediador conoce los criterios o procedimiento utilizados para la selección también se aborda esta cuestión en las entrevistas grupales.

Los cuestionarios dirigidos al alumnado mediador se centran en recoger información acerca de quién decide los miembros del equipo que mediarán en cada caso, su aprobación con los criterios utilizados y su percepción respecto si la repartición de los casos es equitativa o no.

La gran mayoría de los casos, la coordinación de mediación es quién decide quién mediará en cada caso (en 347 casos de 456), seguido del alumnado que forma parte del equipo (47 casos) y de las partes en conflicto (31 casos). Se ofrecen otras opciones como por ejemplo seguir el orden cronológico de una lista, la TiS o la Dirección, pero son minoritarios (anexo tabla 73). Se pregunta al alumnado si está de acuerdo con los criterios de selección utilizados. Un 73,1% de los participantes afirman estar de acuerdo 'bastante' o 'mucho' en cómo se reparten los casos entre los mediadores del equipo, aunque, 1/3 parte cree que la repartición de los casos no es equitativa (anexo tablas 74 y 75, respectivamente). Cabe tener en cuenta que, en la valoración de la equidad en la repartición intervienen otros aspectos como, por ejemplo, el tipo de casos

que llegan a mediación, el sexo y la edad de las partes, entre otros. Como veremos en otros capítulos, son algunos de los criterios de selección del alumnado, que pueden hacer que la repartición no sea equitativa.

Se aplica Rho de Spearman para conocer los aspectos que relacionan con una opinión favorable de cómo se reparten los casos. Se obtienen relaciones con la valoración de que hay una repartición equitativa de los casos ( $r=,602^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la creencia de que el coordinador/a les ayuda ( $r=,322^{**}$ ;  $p: ,000$ ), el seguimiento de todos los casos con la coordinación ( $r=,338^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la recomendación del profesorado de ir a mediación en caso de disputa ( $r=,350^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y el realizar seguimiento de los acuerdos ( $r=,422^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

Llama la atención que la experiencia (el número de casos en que han participado) no muestra relación con que estén de acuerdo con la repartición de los casos ( $r=,049$ ;  $p: ,294$ ), aunque, sí relaciona de forma muy débil pero significativa con la percepción de que hay una repartición equitativa de los casos entre los miembros del equipo ( $r=,194^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 76).

Al analizar las variables que se relacionan con la repartición equitativa de los casos, se obtiene una correlación significativa con una buena definición de los pasos a seguir en una mediación ( $r=,310^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la percepción de que el coordinador del SME les ayuda ( $r=,336^{**}$ ;  $p: ,000$ ), el seguimiento de todos los casos con la coordinación ( $r=,426^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y el seguimiento de los acuerdos ( $r=,351^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

La preferencia del alumnado por mediar con otro estudiante o con profesorado correlaciona con una visión positiva de los mediadores ( $r=,279^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y en un conflicto los compañeros del INS recomiendan ir a mediación ( $r=,261^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 77).

El último aspecto incluido en el apartado de Organización del Servicio de Mediación es el seguimiento de los casos y de los acuerdos, con la coordinación del SME. El 67,4% afirma hacer seguimiento de todos los casos con el profesorado mediador y que el 32,7% dicen que o no hacen seguimiento de los casos con el coordinador/a o que sólo la realizan algunas veces (anexo tabla 78A). El número es ligeramente favorable respecto al seguimiento de los acuerdos de mediación (el 23% no hace seguimiento del cumplimiento de los acuerdos) (anexo tabla 78B). Los datos parecen indicar que hay más coordinadores que centran sus esfuerzos en las tareas de cierre (los acuerdos), que en las tareas de proceso (el desarrollo del caso). Por último, se obtiene una correlación débil entre el seguimiento de los casos y de los acuerdos con el hecho de que se sientan mediadores/as ( $r=,262^{**}$ ;  $p: ,000$  y;  $r=,328^{**}$ ;  $p: ,000$ , respectivamente) (anexo tabla 79).

## B. EL USO DEL SME: NÚMERO DE CASOS, DIFUSIÓN

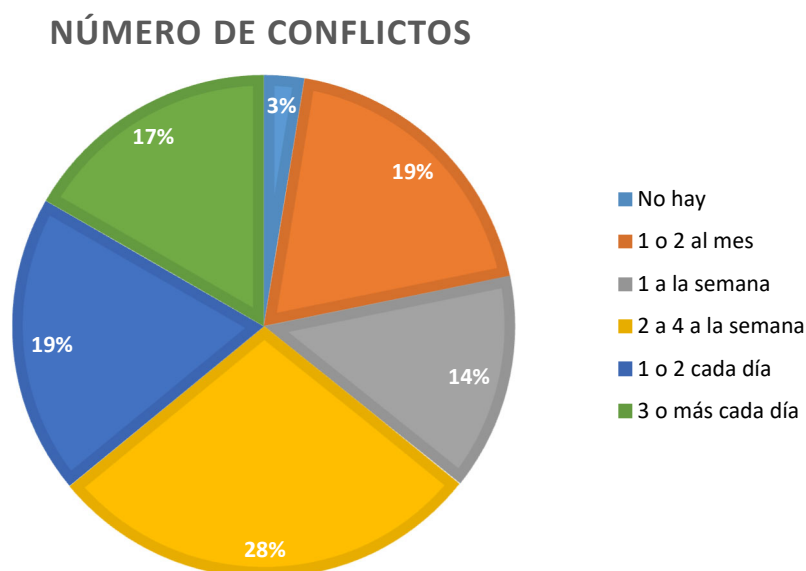
El uso que se hace de la mediación en el centro tiene que ver con diferentes aspectos: la filosofía del centro, la organización o la difusión, entre otros.

Una de las premisas para que el servicio de mediación funcione es tener la percepción de los conflictos como algo natural, aunque, como se comenta en el apartado anterior, un 53,7% lo valora como ‘poco’, ‘nada’ o ‘a medias’. Este es un aspecto a mejorar o trabajar. Relacionado con esto, un 66,9% afirma que hay conflictos susceptibles de ir a mediación que no llegan al servicio ( $r=,295^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Esta es una variable multifactorial, seguramente con una respuesta compleja. Pero, con la intención de acercarnos un poco más a la realidad de los centros, se pregunta al alumnado mediador cuántos conflictos creen que se dan en el instituto (anexo tabla 80).

Como se observa en la figura 7.19., el 78% de los y las participantes afirman que hay conflictos todas las semanas. Hay que destacar que, un 36% afirma que hay conflictos todos los días.

Al preguntar al alumnado mediador si creen que en el INS hay conflictos susceptibles de ser gestionados a través de la mediación, que no se derivan al SME, tan sólo un 10,0% responden ‘poco’ o ‘nada’ de acuerdo (anexo tabla 82). Por lo tanto, parece que hay una visión generalizada de que hay conflictos que se podrían gestionar con mediación, que no llegan al servicio.

Figura 7.19. Percepción de la conflictividad en el INS

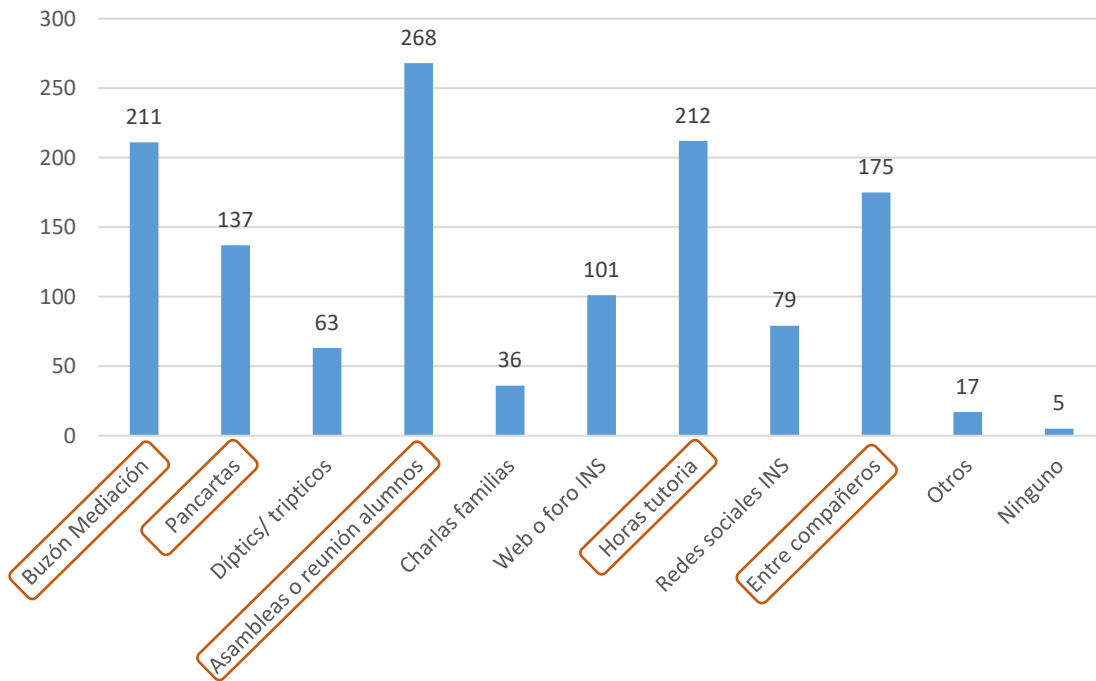


Fuente: Elaboración propia

Otra de las variables que influyen en el uso que se hace de la mediación es la difusión. Parece obvio pensar que, si no se conoce su existencia, no se utilizará. Para abordar esta cuestión, se pregunta al alumnado mediador que medios de difusión se utilizan, entendiendo que los medios que citan son aquellos más accesibles para ellos o, en los que han participado en la elaboración. Además, se parte de la idea que, algunos de los medios utilizados puedan ser invisibles para el alumnado, por este motivo, esta cuestión también se aborda en los cuestionarios del profesorado coordinador, para triangular los resultados.

Los medios más utilizados son: las asambleas o reunión con alumnos (por ejemplo, pasando por las clases a explicar que es la mediación), las horas de tutorías, el buzón de mediación, la información entre compañeros y las pancartas. Paralelamente es interesante conocer si el alumnado mediador cree que los medios de difusión utilizados son suficiente o es necesario invertir más esfuerzos en la difusión. Y, casi 7 de cada 10 mediadores creen que es necesario hacer más publicidad del SME (anexo tabla 81). Los resultados se muestran en figura 7.20.:

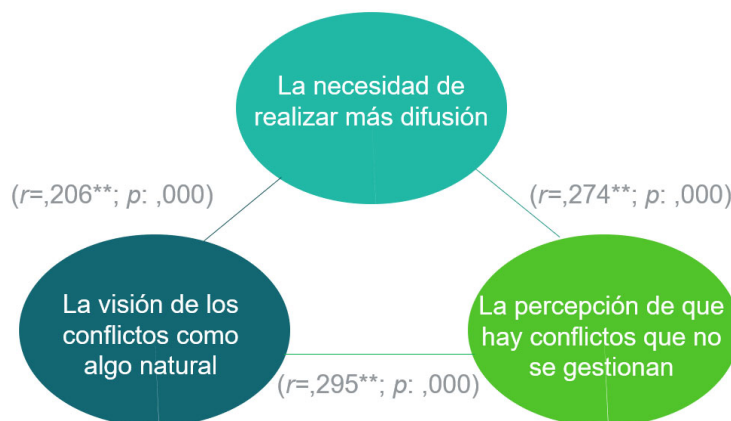
Figura 7.20. Medios de difusión utilizados (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

Se aplica Rho de Spearman para analizar las posibles relaciones entre diferentes variables y la percepción de necesidad de hacer más difusión. Se observa que: hay una correlación débil pero significativa entre la visión de los conflictos como algo natural, la necesidad de realizar más difusión y la percepción de que hay conflictos que no se gestionan (figura 7.21.) (anexo tabla 83).

Figura 7.21. Correlación entre la necesidad de difusión, la visión de los agentes y la percepción de conflictos no gestionados



Fuente: Elaboración propia

Se aplicó Chi cuadrado para indagar en la relación entre estos aspectos y la antigüedad del servicio. Se observa relación entre la percepción de que es necesario hacer más difusión de la mediación en el INS y la antigüedad de los participantes en el equipo. La tendencia parece indicar que, cuanto más tiempo llevan siendo mediadores/as, más aumenta su percepción de que es necesario realizar más difusión ( $\chi^2= 43,693(a); p: ,002$ ) (anexo tabla 84).

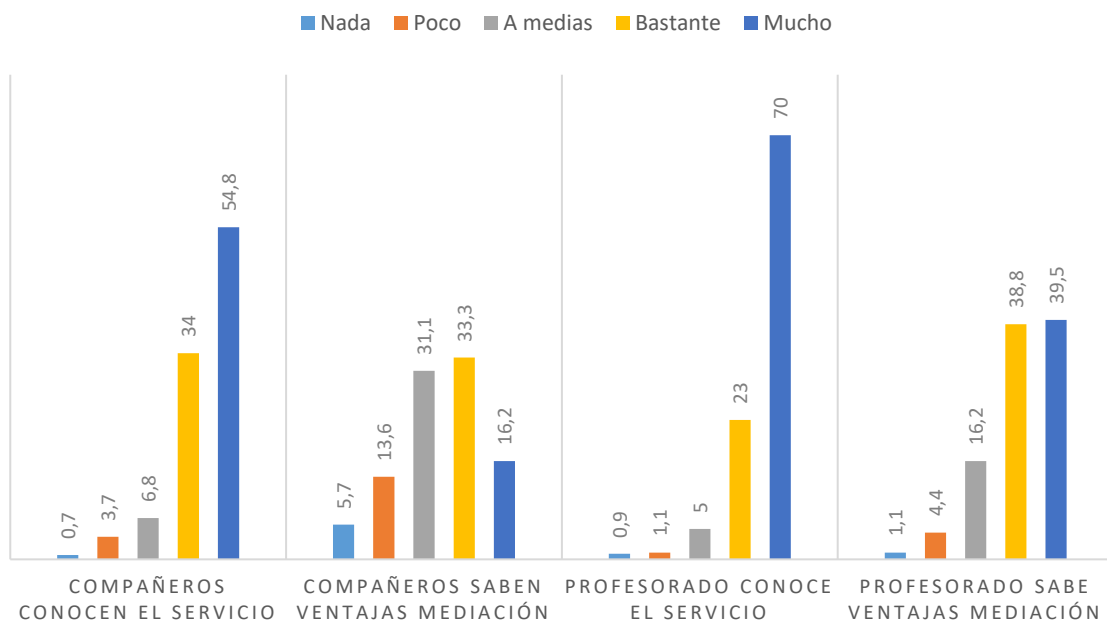
Resulta interesante analizar la posible relación entre la percepción de que hay conflictos mediables que no llegan al servicio de mediación y la percepción de la cantidad de conflictos que creen que hay en el INS. Para ello se aplica Kruskal-Wallis, obteniendo una relación significativa ( $p=0,002$ ) entre las variables, que parece indicar que a medida que se perciben más conflictos en el INS, aumenta la percepción de que hay conflictos que se podrían gestionar a través de mediación que no llegan al SME (anexo tabla 85).

Para poder hacer un análisis global de las variables, es interesante conocer el número de casos que se gestionan al año, qué medios de difusión se utilizan en los centros que concentran mayor y menor número de casos, y la percepción sobre el nivel de conflictividad del INS respecto al número de casos que se gestionan al año. Algunas de estas cuestiones se abordan en el capítulo 7.2 *Resultados del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación*. Mientras tanto, se aplica Chi cuadrado para ver si hay relación entre la experiencia (número de casos en que el alumnado ha participado) y la antigüedad (tiempo que hace que el alumnado forma parte del equipo). Se acepta H1 conforme hay una relación significativa entre las variables, que indica que cuanto más antigüedad tienen en el equipo (tiempo), más casos de mediación realizan ( $\chi^2= 127,272(a); p=,000$ ) (anexo tabla 86).

Por otro lado, es interesante conocer si la difusión debe reforzarse en el target de alumnado (un 88,8% cree que sus compañeros conocen que existe el servicio de mediación, pero la mitad cree que no conocen las ventajas de la mediación (anexo tablas 87 y 88) o, de profesorado (un 93,0% afirma que el profesorado sabe que hay mediación en el centro, pero un 21,7% creen que no conocen las ventajas de la mediación (anexo tablas 89 y 90). Esta información queda representada en la figura 7.22.

En conclusión, parece ser que el profesorado y el alumnado conocen la existencia del servicio de mediación, aunque no llega en igual medida en qué consiste el servicio o en qué casos es útil y beneficioso. En este punto, consideramos que es interesante conocer qué opinión cree el alumnado mediador que tienen el resto de los agentes sobre la mediación (profesorado, alumnado y familia). Se pretende conocer su percepción. Arrojar luz acerca de la valoración de diferentes agentes, a partir de las vivencias del alumnado mediador. Así como, la adecuación y eficacia de los medios de difusión utilizados y el uso del servicio. En el siguiente apartado se profundiza en esta cuestión.

Figura 7.22. Conocimiento del SME y las ventajas de la mediación (profesorado y alumnado)



Fuente: Elaboración propia

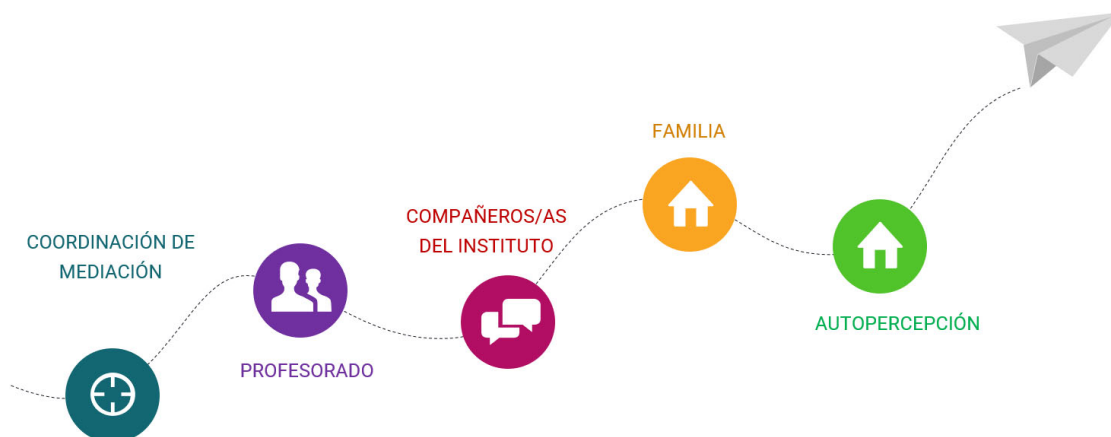
### C. LA VISIÓN DE LA MEDIACIÓN Y EL APOYO DE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS

Los datos obtenidos en relación con este apartado se presentan por separado para cada uno de los agentes, para presentar la información de forma más clara y profundizar más en cada uno de los agentes, evitando la confusión entre los mismos. El orden en que se presentan los datos se muestra en la figura 7.23.

Antes de entrar en la información de cada uno de los agentes, hay que comentar que el 37,9% cree que está bien visto ser mediador/a en el INS 'bastante' o 'mucho' y un '21,5% creen que está 'poco' o 'nada' bien visto, observando una gran variabilidad en las respuestas (anexo tabla 91).

Para facilitar la lectura y la identificación de los diferentes agentes, la primera vez que aparecen se escribirán con el color identificativo utilizado en la imagen.

Figura 7.23. Orden de presentación de los resultados: Visión de los diferentes agentes (Cuestionario alumnado)

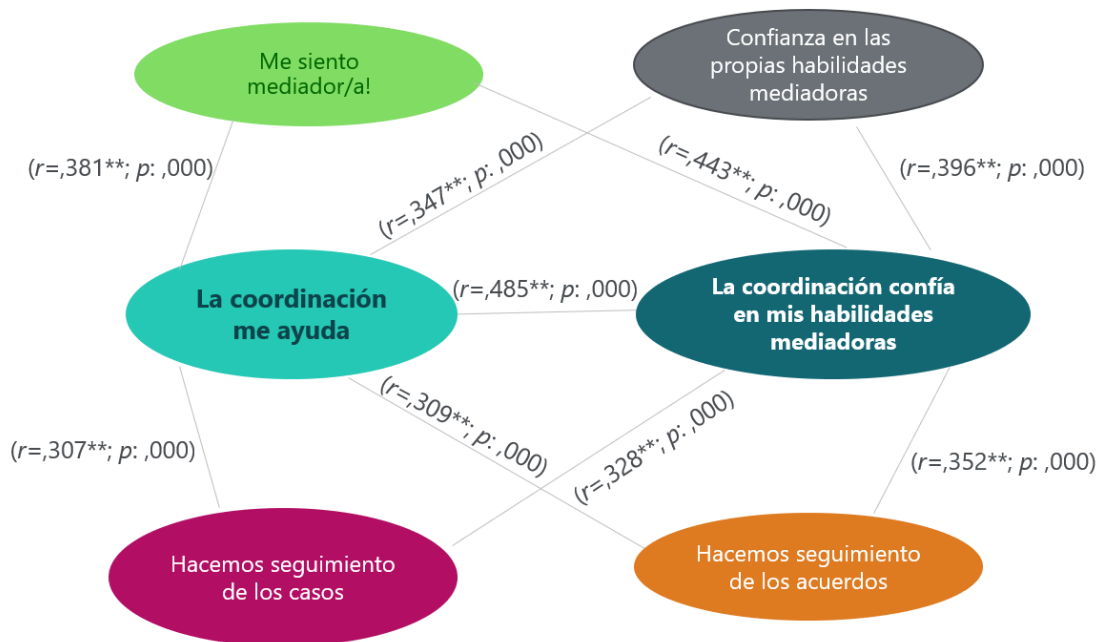


Fuente: Elaboración propia

En general, los participantes sienten que **el coordinador/a de mediación** les ayuda y que confía en su tarea como mediadores (el 82,0% y 84,2%, respectivamente) (anexo tablas 92 y 93, respectivamente). Esta percepción podría estar relacionada con la supervisión de los casos y de los acuerdos con la coordinación y/o, con la confianza en las propias habilidades mediadoras. Al aplicar Rho de Spearman para analizar la posible relación se observa que, todos los ítems analizados muestran correlaciones entre ellos (anexo tabla 94). Los resultados se detallan a continuación, mostrándolos de forma gráfica en la figura 7.24.:

- La coordinación del SME me ayuda está relacionada con la confianza del alumnado mediador en sus propias habilidades ( $r=,347^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y, con que se sientan mediadores ( $r=,381^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- La percepción de que la coordinación les ayuda correlaciona con la percepción de que confía en sus habilidades mediadoras ( $r=,485^{**}$ ;  $p: ,000$ ), con la realización del seguimiento de los casos ( $r=,307^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y el seguimiento de los acuerdos ( $r=,309^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- La confianza que la coordinación deposita en ellos correlaciona con la autoconfianza en las habilidades mediadoras del estudiantado ( $r=,396^{**}$ ;  $p: ,000$ ), el sentimiento mediador ( $r=,443^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y la realización de seguimiento de los casos ( $r=,328^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y de los acuerdos de mediación ( $r=,352^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

Figura 7.24. Rho de Spearman – correlación entre la coordinación de mediación, la confianza en sí mismos, el seguimiento y la supervisión de los casos



Fuente: Elaboración propia

El alumnado mediador afirma que **el profesorado** conoce la existencia del servicio de mediación (93,0%), aunque, 2 de cada 10 participantes dicen que el profesorado no conoce las ventajas de la mediación (anexo tablas 89 y 90, respectivamente). En relación con el uso de la mediación, el 28,9% cree que el profesorado no recomienda o recomienda pocas veces la mediación en caso de peleas entre alumnado (anexo tabla 95). Quizás por esto, 1/3 parte cree que el profesorado valora poco a los mediadores y las mediadoras (anexo tabla 96).

Estos datos se triangulan en el capítulo 8, con la información extraída en las entrevistas grupales, para conocer que les hace pensar que el profesorado valora positivamente o no a los mediadores.

Debido a la importancia del tutor/a como profesorado referente para el alumnado, se pregunta explícitamente por este agente: el 71,9% afirma que su tutor/a cree que es adecuado que sea mediador/a (anexo tabla 97).

Es importante recordar que la información analizada parte de la creencia y vivencias del alumnado mediador y, su percepción sobre la realidad.

Se analizan las posibles correlaciones aplicando Rho de Spearman. Los resultados se presentan en 3 apartados diferenciados (anexo tabla 98):

- Conocimiento del profesorado respecto de la mediación
- Valoración del equipo de mediación por parte del profesorado
- Derivaciones a mediación realizadas por el profesorado



### **Conocimiento del profesorado respecto de la mediación**

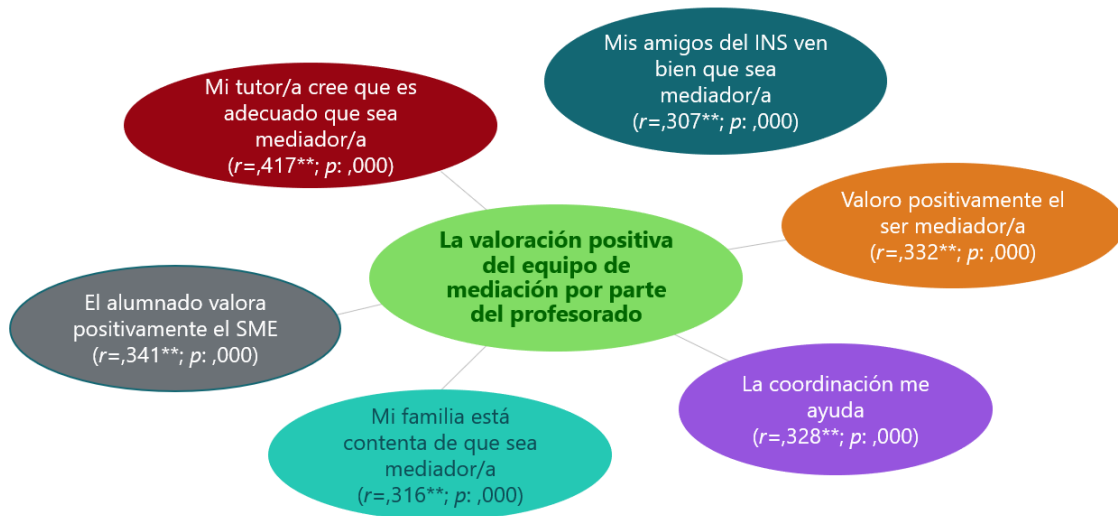
- ➔ El profesorado sabe que en el INS hay SME correlaciona de forma significativa con que el alumnado conozca el SME ( $r=,489^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y, con que el profesorado conozca las ventajas de la mediación ( $r=,304^{**}$ ;  $p: ,000$ ). También correlaciona de forma muy débil con la variable 'valoró positivamente ser mediador/a' ( $r=,199^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y con 'el coordinador me ayuda' ( $r=,199^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ➔ El profesorado conoce las ventajas de la mediación correlaciona con que la coordinación de mediación ayude a los mediadores/as ( $r=,256^{**}$ ;  $p: ,000$ ), que el alumnado conozca las ventajas de la mediación ( $r=,526^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y valore positivamente el servicio ( $r=,305^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Otras correlaciones observadas están relacionadas con que las amistades del instituto vean bien que sean mediadores ( $r=,225^{**}$ ;  $p: ,000$ ), que el profesorado valore positivamente a los y las mediadoras ( $r=,471^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y que el alumnado valore positivamente ser mediador ( $r=,210^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Pero no se da correlación con la necesidad de hacer más publicidad del SME ( $r=,0,084$ ;  $p: ,074$ ).
- ➔ Es importante destacar que las variables relacionadas con que el profesorado conoce las ventajas de la mediación y, que el profesorado recomiende ir a mediación en caso de conflictos, correlaciona de forma débil y significativa ( $r=,388^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Por lo que, se puede deducir que el profesorado deriva casos a mediación cuando valora positivamente a los mediadores.

No se encuentran correlaciones entre las tres variables estudiadas (que hacen referencia a conocer la existencia del SME, conocer las ventajas de la mediación y la valoración que el profesorado hacen del alumnado mediador) con la titularidad del centro o el área territorial. Aunque sí se acepta la hipótesis alternativa conforme hay relación con el sexo (anexo tabla 99). Los resultados parecen indicar que las chicas creen que el profesorado conoce el SME ( $X^2=16,444$ ;  $p: ,002$ ), más que los chicos.

### **Valoración del equipo de mediación por parte del profesorado**

En la figura 7.25. se muestran las correlaciones existentes entre la valoración del equipo de SME positiva por parte del profesorado y, la visión y el apoyo del resto de los agentes (anexo tabla 100).

Figura 7.25. Rho de Spearman con La valoración positiva del equipo de mediación por parte del profesorado (Cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que, la valoración positiva de los mediadores y las mediadoras por parte del profesorado también correlaciona con que ser mediadores les ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas ( $r=,270^{**}$ ;  $p: ,000$ ), con la utilidad profesional futura ( $r=,359^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y una visión positiva de la mediación en el INS ( $r=,373^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 100).

También se halla una relación entre el profesorado conocen las ventajas de la mediación y el profesorado valora positivamente a los mediadores/as ( $r=,471^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 101).

En relación con el/la tutor/a, el ítem 'Mi tutor cree es adecuado que sea mediador' correlaciona de forma significativa débil o muy débil con la mayoría de los aspectos influyentes. Entre los cuales, igual que en los casos anteriores, destacan las variables relacionadas con la visión y el apoyo del resto de agentes. A continuación, se muestran algunas de las correlaciones halladas (anexo tabla 100):

- ➔ Valoro positivamente ser mediador ( $r=,368^{**}$ ;  $p: ,000$ )
- ➔ La coordinación de mediación confía en mi tarea como mediador/a ( $r=,419^{**}$ ;  $p: ,000$ )
- ➔ Mi familia está contenta de que sea mediador/a ( $r=,325^{**}$ ;  $p: ,000$ )
- ➔ El alumnado valora positivamente el SME ( $r=,376^{**}$ ;  $p: ,000$ )
- ➔ Mis amigos del INS ven bien que sea mediador/a ( $r=,498^{**}$ ;  $p: ,000$ )
- ➔ El profesorado valora positivamente a los mediadores ( $r=,417^{**}$ ;  $p: ,000$ )

### Derivaciones a mediación realizadas por el profesorado

Se aplica Rho de Spearman a la variable 'Cuando hay una pelea entre alumnos, el profesorado les propone que vayan a mediación' y se observan diferentes correlaciones (anexo tabla 102):

- ➔ El alumnado conoce el SME ( $r=,370^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y en caso de conflicto recomiendan a sus compañeros/as ir a mediación ( $r=,367^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ➔ Se realiza seguimiento de los acuerdos ( $r=,330^{**}$ ;  $p: ,000$ ), quizás sea porque se le ve una utilidad o, porque la gestión de las situaciones al realizar seguimiento da mayor confianza al profesorado.
- ➔ Es importante destacar que las variables relacionadas con que el profesorado conoce las ventajas de la mediación y, en caso de pelea entre alumnado, el profesorado recomienda ir a mediación, correlaciona de forma débil y significativa ( $r=,388^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Por lo que, se podría deducir que, cuando el profesorado valora positivamente a los mediadores, tiende a derivar más casos o situaciones a mediación.

El siguiente agente analizado son **los compañeros/as del instituto**. Lo primero que se observa es que no hay unanimidad respecto a su valoración sobre el SME. Más de la mitad de los mediadores cree que sus compañeros valoran positivamente a los mediadores, un 13,2% cree que no los valoran y un 35,7% responde 'a medias' (anexo tabla 103). Sucede lo mismo al preguntar si creen que los compañeros/as proponen a las personas en conflicto que vayan a mediación, en donde el 31,4% cree que no; el 24,3% parte responde 'a medias' y un 44,3% cree que si recomiendan ir a mediación (anexo tabla 104). Este resultado puede ser debido a que la mitad de los participantes opinan que sus compañeros conocen 'nada', 'poco' o 'a medias' las ventajas de la mediación, como se comenta en el apartado anterior.

Se reduce el círculo para preguntar por la opinión de sus amistades, 7 de cada 10 mediadores/as afirman que sus amistades del INS ven bien que sean mediadores (anexo tabla 105).

Se aplica Rho de Spearman para analizar las correlaciones con el ítem 'En general, los alumnos del instituto valoran positivamente el servicio de mediación' obteniendo los siguientes datos (anexo tabla 106):

- ➔ Correlaciona con que esté bien ser mediador/a en el instituto ( $r=,421^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y con la visión del resto de los agentes sobre la mediación: el tutor/a cree adecuado que sea mediador/a ( $r=,376^{**}$ ;  $p: ,000$ ), la valoración que hace el profesorado del SME ( $r=,341^{**}$ ;  $p: ,000$ ), las amistades del INS ven bien que sea mediador/a ( $r=,354^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y los compañeros/as conocen las ventajas de la mediación ( $r=,501^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ➔ Aunque podría parecer una obviedad, hay relación ( $r=,344^{**}$ ;  $p: ,000$ ) entre el hecho de que los alumnos del centro conozcan las ventajas de la mediación y que, en caso de conflicto, los propios alumnos recomienden a sus compañeros ir a mediación.
- ➔ Resulta interesante, encontrar relación con el hecho de que se sientan bien cuando están mediando ( $r=,309^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

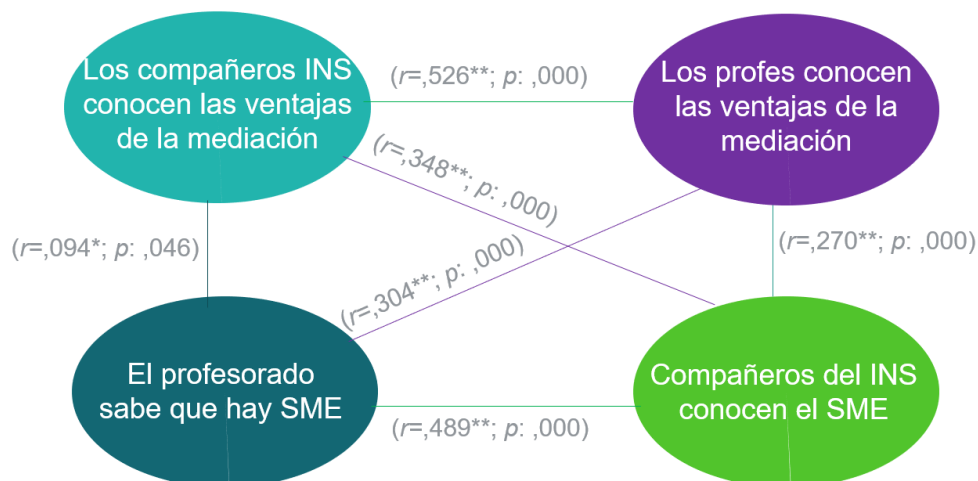
- ➔ Sorprende que no se encuentra correlación con la necesidad de realizar difusión del servicio en el INS ( $r=-,03$ ;  $p: ,529$ ).

En segundo lugar, se analizan las relaciones del ítem ‘Cuando hay un conflicto entre 2 alumnos, los compañeros del instituto les recomiendan que vayan a mediación’ (anexo tabla 107) con:

- ➔ Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación ( $r=,485^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y valoran de forma positiva el SME ( $r=,344^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Y, con que ser mediador esté bien visto en el INS ( $r=,467^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ➔ También correlaciona con que se hayan producido cambios en la relación con los compañeros desde que forman parte del equipo de mediación ( $r=,126^{**}$ ;  $p: ,007$ ).
- ➔ El profesorado valora positivamente a los mediadores/as ( $r=,293^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y recomienda a los estudiantes ir a mediación, en caso de conflicto ( $r=,367^{**}$ ;  $p: ,000$ ).
- ➔ En un plano más organizativo, correlaciona con la variable que recoge la preferencia de mediar con un profesor o con otro estudiante mediador ( $r=,261^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y con realizar seguimiento de los acuerdos ( $r=,260^{**}$ ;  $p: ,000$ ).

Para acabar este subapartado, se analizan las posibles relaciones de las variables que preguntan acerca del conocimiento de las ventajas de la mediación por parte de los diferentes agentes. Rho de Spearman muestra una correlación significativa entre la percepción de los diferentes agentes. Es decir, que la visión de cada uno de los agentes influye en la visión y el conocimiento de los demás agentes (ver figura 7.26).

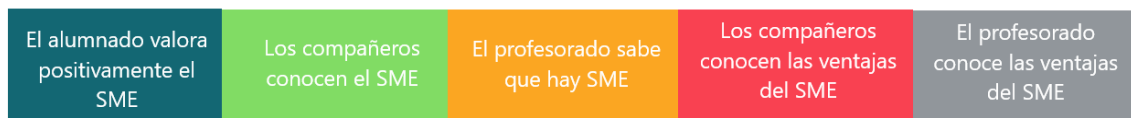
Figura 7.26. Rho de Spearman – conocimientos de la mediación de los diferentes agentes (cuestionario alumnado)



Fuente: Elaboración propia

Se aplica Chi cuadrado para conocer si hay relación entre las variables relacionadas con la visión de los diferentes agentes y la titularidad del centro o la antigüedad de los participantes en el equipo. Las variables analizadas se presentan en la figura 7.27.

Figura 7.27. Variables analizadas



Fuente: Elaboración propia

Los resultados parecen señalar que, en general, no hay relación entre la percepción de los diferentes agentes en función de la titularidad del centro. Aunque sí que parece haber cierta relación con que el alumnado y el profesorado valoren positivamente el SME. No la hay con el conocimiento de las ventajas de la mediación por parte de estos agentes (anexo tabla 108):

- El alumnado valora positivamente el SME ( $X^2= 36,365(a)$ ;  $p: ,014$ ) y el profesorado sabe que hay SME ( $X^2= 41,056(a)$ ;  $p: ,004$ ) correlacionan con la antigüedad de los participantes en el equipo.
- Se encuentra una relación significativa entre la titularidad del centro y que los compañeros no mediadores conozcan la existencia del SME, pareciendo indicar que en los centros públicos tienden a puntuar más alto la opción 'Mucho' respecto de los concertados que tienden a puntuar por encima de lo esperado la opción 'Bastante' ( $X^2=16,681(a)$ ;  $p: ,034$ ).

El siguiente agente que se aborda es **la familia**, entendiendo que puede ser importante para los estudiantes lo que opine su núcleo familiar.

En este caso, 7 de cada 10 estudiantes afirman que su familia les apoyó cuando decidieron entrar en el equipo de mediación. Es interesante abordar los motivos por los cuáles 3 de cada 10 no se sintieron apoyados o, por los cuáles sus familias no querían que fueran mediadores (anexo tabla 109).

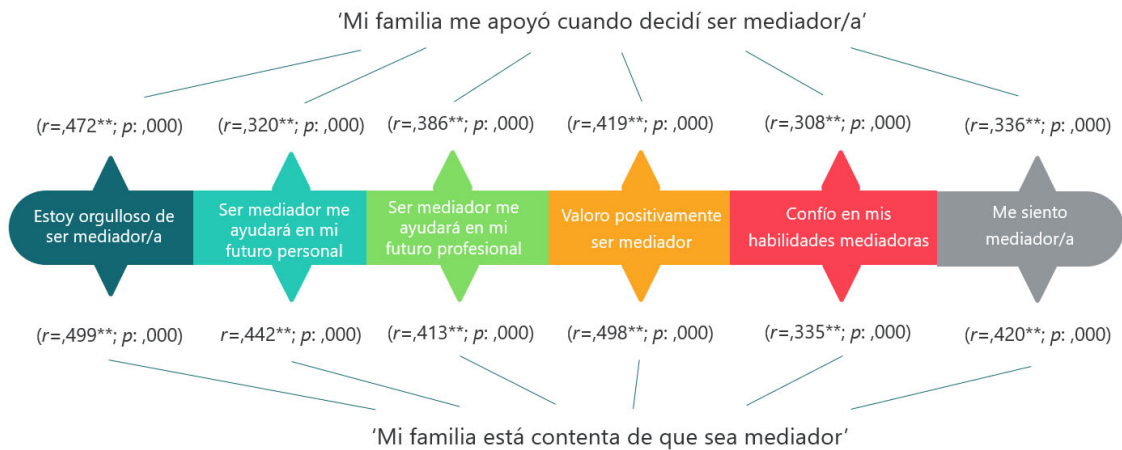
Una vez se ha indagado sobre el momento inicial, en que entran a formar parte del equipo del SME, cabe ahondar en el presente. El 77,6% afirman que sus familias están contentas de que sean mediadores y, tan solo un 3,5% creen que no (anexo tabla 110). Al aplicar Rho de Spearman para analizar las relaciones entre las variables se observa que, como en los apartados anteriores, se obtienen correlaciones con la visión y apoyo del resto de los agentes. Además, también se obtienen correlaciones con la autovaloración y la utilidad de la mediación en el día a día del alumnado mediador/a.

Se presentan los resultados obtenidos para cada una de las 2 variables relacionadas con la familia: 'Mi familia está contenta de que sea mediador' y 'Mi familia me apoyó cuando decidí ser mediador'. Pero, antes de nada, es necesario comentar que al cruzar éstas 2 variables se

obtiene una correlación fuerte y significativa ( $r=,650^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 110), que parece indicar que las familias que apoyaron a sus hijos/as en el momento de tomar la decisión de ser mediadores, ven con buenos ojos y están contentos de que sean mediadores, y viceversa.

A continuación, se presentan los resultados de las correlaciones (Rho de Spearman) mostrando los resultados en dos imágenes diferenciadas. En la figura 7.28. se muestran las correlaciones con variables relacionadas con la utilidad y la valoración de la familia, percibida por el estudiante (anexo tabla 111). En la figura 7.29. se muestran las correlaciones con las variables relacionadas con la opinión y el apoyo de los demás agentes (anexo tabla 112).

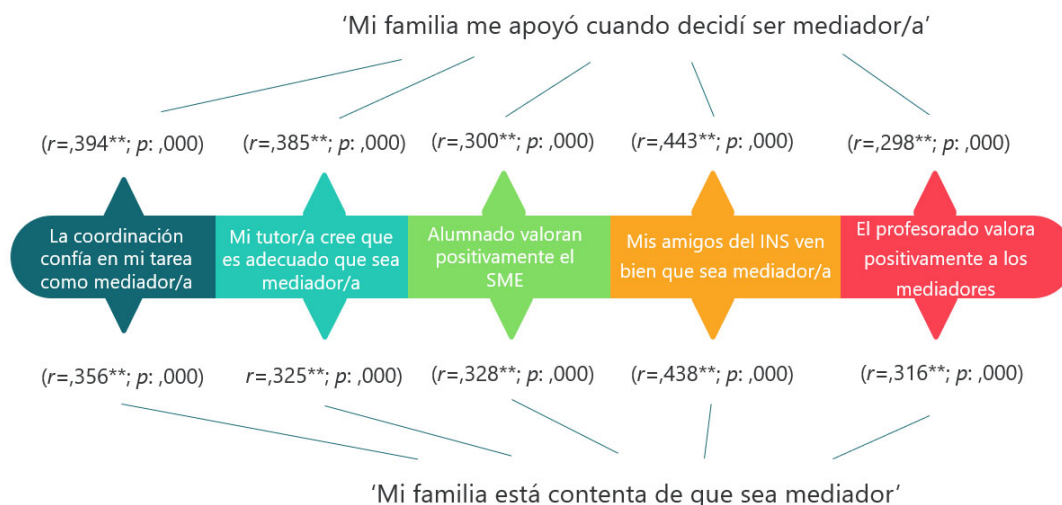
Figura 7.28. Correlaciones entre la opinión y el apoyo de la familia y, las variables de utilidad y la valoración del propio estudiante



Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, el apoyo y valoración de la familia se relaciona con la autopercepción, el desarrollo del sentimiento mediador y la valoración de la mediación por parte del alumnado mediador. Del mismo modo, que también se relaciona con la valoración y la visión del resto de los agentes educativos. El ítem que mide la percepción del apoyo de la familia en el momento de tomar la decisión de incorporarse en el equipo se correlaciona con el resto de los agentes con una fuerza de la relación de mayor a menor de la siguiente manera: las amistades del INS, la coordinación de mediación, la opinión del tutor/a, el alumnado no mediador y el profesorado. La fuerza de la relación con el hecho de que la familia esté contenta de que sus hijos/as sean mediadores sigue el mismo orden a excepción de la valoración del alumnado no mediador y del tutor, que invierten el orden.

Figura 7.29. Correlaciones entre la opinión y el apoyo de la familia y la opinión y apoyo del resto de agentes



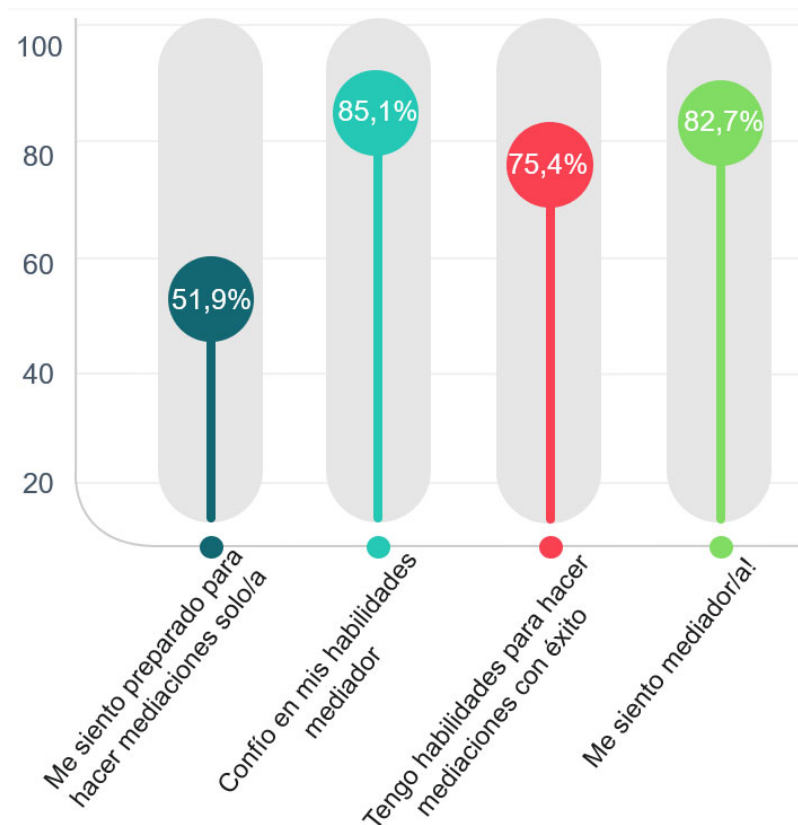
Fuente: Elaboración propia

Por último, una vez se han presentado los resultados de la visión y el apoyo de los diferentes agentes, se indaga en **la autopercepción** de las habilidades relacionadas con la mediación, cómo se siente el alumnado con el rol de mediador y si creen que le es útil en la actualidad o en su futuro personal y profesional.

Quiero destacar que, más del 85,0% del alumnado mediador valora positivamente ser mediador y se sienten orgullosos de ser mediadores. Además, se sienten bien cuando está mediando (78,7%) y confían en sus propias capacidades (64,9%), aunque un 22,6% dice ‘a medias’ (anexo tablas 114, 115, 116, respectivamente). Ello puede ser debido a la inseguridad de los inicios o, a la responsabilidad de la función que se ejerce, viendo la necesidad de formación continua para continuar desarrollando las habilidades mediadoras, como también es necesario hacerlo en el ejercicio profesional.

Además, 8 de cada 10 se sienten mediadores/as (anexo tabla 117) y, un 75,5% creen que tienen habilidades para hacer mediaciones con éxito y un 85,1% confía en sus habilidades mediadoras (anexo tablas 118 y 119, respectivamente), aunque, la mitad de los mediadores preferirían hacer las mediaciones acompañados (anexo tabla 120). En la figura 7.30. se muestra la comparativa de resultados de las 4 variables de la autopercepción de las propias habilidades (los datos incluyen las respuestas ‘bastante’ y ‘mucho’):

Figura 7.30. Comparativa en las 4 variables de auto percepción de las habilidades (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

Se analiza la relación entre estas variables y el número de casos en que han participado, el tiempo que hace que son mediadores, la formación, la valoración de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes. Se aplica Rho de Spearman para analizar las correlaciones entre dos variables métricas y Chi cuadrado para analizar una variable métrica con otra ordinal o nominal.

Como se comenta en subapartados anteriores, se puede afirmar que se dan correlaciones entre las diferentes variables que conforman esta categoría. Rho de Spearman muestra que, una buena definición de los pasos a seguir en una mediación correlaciona de forma débil o moderada con las variables estudiadas ( $r=,111^*$ ;  $r=,230^{**}$ ;  $r=,229^{**}$  y  $r=,242^{**}$  respectivamente). También hay relación con la valoración positiva de ser mediador/a ( $r=,552^{**}$  'Me siento mediador' y  $r=,403^{**}$  'Confío en mis habilidades mediadoras'), con la supervisión de los casos por parte de la coordinación de mediación (entre  $r=,219^{**}$  y  $r=,266^{**}$ ) y el seguimiento de los acuerdos (entre  $r=,203^{**}$  y  $r=,328^{**}$ ) (anexo tabla 121). También se observan correlaciones con otras variables de la fase de implementación, aunque de forma más débil.

Al analizar la posible relación entre las propias habilidades y el apoyo de los diferentes agentes, se obtienen relaciones débiles y moderadas significativas con las 4 variables. En las imágenes siguientes, se muestran las 2 variables que obtienen relaciones más fuertes con la visión de los demás agentes (anexo tabla 121):



En primer lugar, se muestran las correlaciones con la variable de la confianza en las habilidades mediadoras propias (figura 7.31.).

Figura 7.31. Relaciones con la variable confianza en mis habilidades mediadoras



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se muestran las correlaciones con la afirmación 'Me siento mediador/a' (figura 7.32).

Figura 7.32. Relaciones con la variable confianza en mis habilidades mediadoras



Fuente: Elaboración propia

Se analiza si la confianza en las propias habilidades para mediar tiene relación con el número de casos en que han participado y/o con la antigüedad en el equipo. Al aplicar Chi cuadrado se acepta la hipótesis alternativa que indica que sí hay relación, como se observa en la tabla 7.14. (anexo tablas 122 y 123).

Tabla 7.14. Chi cuadrado – Habilidades personales versus antigüedad y tiempo

	Antigüedad en el equipo	Número de casos
Confío en mis habilidades mediadoras	( $X^2= 30,955$ ; $p: ,009$ )	( $X^2= 28,989$ ; $p: ,016$ )
Me siento mediador/a	( $X^2= 23,562$ ; $p: ,262$ )	( $X^2= 54,283$ ; $p: ,000$ )
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	( $X^2= 34,902$ ; $p: ,021$ )	( $X^2= 41,746$ ; $p: ,003$ )
Me siento preparado/a para hacer una mediación yo solo/a	( $X^2= 48,561$ ; $p: ,000$ )	( $X^2= 43,521$ ; $p: ,002$ )

Fuente: Elaboración propia

Como era de esperar, al analizar las frecuencias esperadas y las obtenidas, se observa que cuánto más tiempo llevan en el servicio de mediación, más confían en sus habilidades mediadoras (anexo tabla 124). De igual modo, a medida que las personas participan en más casos de mediación, aumenta la autoconfianza en las habilidades mediadoras. El único ítem que no muestra relación con la antigüedad en el equipo es ‘Me siento mediador’. Parece ser que es un fenómeno multifactorial, en la que el tiempo de pertenencia al grupo no influye. Se ahonda más en este aspecto en las entrevistas grupales con alumnado mediador.

Para acabar, nos interesa conocer que aspectos están relacionados con que el alumnado mediador se sienta orgulloso/a de ser mediador. En la tabla 7.15., se muestran las correlaciones obtenidas, en función de las subcategorías establecidas en el estudio (anexo tablas 125 y 126). Se aplican Rho de Spearman ( $r$ ) o Chi cuadrado ( $X^2$ ) en función de la naturaleza de las variables. En cada caso se indica cuál de las pruebas se ha aplicado para el análisis.

Tabla 7.15. Correlaciones con el ítem “Estoy orgulloso/a de ser mediador”

Organización del SME ( $r$ )	Visión de los agentes ( $r$ y $X^2$ )		Utilidad ( $r$ )
Pasos de la mediación están bien definidos ( $r= ,322^{**}$ ; $p: ,000$ )	Autopercepción: Valoro positivamente ser mediador/a ( $r= ,594^{**}$ ; $p: ,000$ )	Cambios en la relación con los compañeros por ser mediador/a ( $X^2= 44,198$ ; $p: ,000$ )	Mediación como herramienta para resolver conflictos ( $r= ,371^{**}$ ; $p: ,000$ )
Repartición equitativa de los casos ( $r= ,271^{**}$ ; $p: ,000$ )	La coordinación confía en mi tarea como mediador/a ( $r= ,440^{**}$ ; $p: ,000$ )	El profesorado valora positivamente a los mediadores/as ( $r= ,335^{**}$ ; $p: ,000$ )	Ser mediador/a me ayudará en mi futuro personal ( $r= ,493^{**}$ ; $p: ,000$ )
Seguimiento de los casos con la coordinación ( $r= ,246^{**}$ ; $p: ,000$ )	Mi familia está contenta de que sea mediador/a ( $r= ,499^{**}$ ; $p: ,000$ )	Autopercepción ( $r$ )	Ser mediador/a me ayudará en mi futuro profesional ( $r= ,519^{**}$ ; $p: ,000$ )
Seguimiento de los acuerdos ( $r= ,249^{**}$ ; $p: ,000$ )	Alumnado no mediador valora el SME ( $r= ,282^{**}$ ; $p: ,000$ )	Me siento mediador/a ( $r= ,555^{**}$ ; $p: ,000$ )	Ser mediador/a me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas ( $r= ,479^{**}$ ; $p: ,000$ )
Es necesario hacer más difusión ( $r= ,248^{**}$ ; $p: ,000$ )	Mi tutor/a cree que es adecuado que sea mediador/a ( $r= ,325^{**}$ ; $p: ,000$ )	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito ( $r= ,395^{**}$ ; $p: ,000$ )	Experiencia ( $X^2$ )
Me parece bien como se reparten los casos ( $r= ,337^{**}$ ; $p: ,000$ )	Mis amigos del INS ven bien que sea mediador/a ( $r= ,362^{**}$ ; $p: ,000$ )	Cuando estoy mediando me siento bien ( $r= ,529^{**}$ ; $p: ,000$ )	No se encuentran

Fuente: Elaboración propia

Se quiere comprobar si el sexo influye en el grado en que se sienten mediadores. Se aplica Chi cuadrado y se observa que sí que hay diferencias entre hombres y mujeres ( $X^2=11,106(a)$ ;  $p=,025$ ) (anexo tabla 127). Hay una ligera diferencia entre la frecuencia esperada y la observada. En el caso de los hombres hay más casos de los esperados en las opciones “Nada” y “Poco” y, en el caso de las mujeres, en las opciones “A medias”, “Bastante” y “Mucho”.

Se realiza una comparación de las medias con la prueba de Kruskal Wallis para analizar si la antigüedad, la provincia, la titularidad del centro o la experiencia (número de casos en que han participado) influyen en que el alumnado se sienta mediador, obteniendo los siguientes resultados (anexo tabla 128):

- Se acepta  $H_0$  conforme el área territorial no influye con que el alumnado se sienta mediador (no hay diferencias según el territorio) ( $p=,126$ ), ni tampoco el tiempo que hace que forman parte del SME (la antigüedad) ( $p=,069$ ).
- Se acepta  $H_1$  conforme el número de casos en que ha participado (la experiencia) influye en que el alumnado se sienta mediador y ( $p=,000$ ).

Por último, al aplicar Kruskal Wallis se observa que la suficiencia y la duración de la formación no tienen influencia con que el alumnado se sienta mediador/a ( $p=,106$  y  $p=,229$ ) (anexo tabla 129). En los dos casos, se acepta la hipótesis nula conforme no se hay influencia en las variables. En cambio, sí se hayan algunas relaciones débiles significativas (Rho de Spearman) con la necesidad de realizar más prácticas en la formación (entre  $r=,136^{**}$  y  $r=,208^{**}$ ) o con la necesidad de realizar formación continua (entre  $r=,132^{**}$  y  $r=,191^{**}$ ) (anexo tabla 130).

#### **D. LA UTILIDAD DE LA MEDIACIÓN**

Este apartado pretende incorporar la percepción y las creencias del alumnado mediador, en relación con los beneficios que les aporta, es decir, si creen que les es de utilidad para su vida.

En primer lugar, tal y como se ha comentado en apartados anteriores, es importante destacar que 2/3 partes de los participantes creen que hay conflictos en el centro que podrían tratarse a través de la mediación que no llegan al SME. Esto nos da una primera aproximación a la percepción de la utilidad de la mediación escolar, al percibir la necesidad de que los conflictos se deriven al SME. Por otro lado, también permite hacer un tímido acercamiento a la visión de la utilidad de la mediación, en comparación con el uso que se hace de la mediación en el centro.

La mayoría de los participantes afirman que la mediación les será útil en su futuro personal y profesional (69,3% y 70,9%, respectivamente) (anexo tabla 131 y 132, respectivamente).

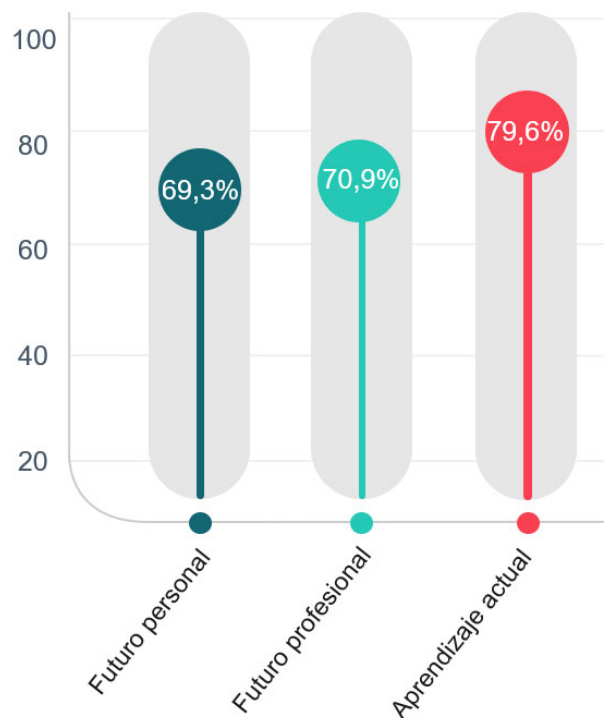
La aplicabilidad en la esfera personal, generalmente, se asocia a una mejor relación con las personas que les rodean y a la ayuda que se ofrece a los familiares y las amistades para ayudarles a resolver sus conflictos. Como es de suponer, lleva implícita la premisa de que la mediación les

ha cambiado la manera de entender las relaciones con los demás, sus habilidades de comunicación, empatía, etc., las cuáles afirman que han cambiado ‘mucho’ o ‘bastante’ (79,6%) (anexo tabla 133).

La utilidad profesional futura de la mediación se puede relacionar porque quieren dedicarse a la mediación y la gestión de conflictos, su interés en trabajar en el ámbito social realizando algún tipo de intervención con personas o grupos o, a nivel más general, porque los conflictos están presentes en cualquier ámbito en la relación con los compañeros, los proveedores, los clientes, etc. Desarrollar habilidades de comunicación y gestión de conflictos aplicables a cualquier lugar de trabajo. Pero, no se puede deducir que la formación y la práctica en mediación les será útil de per se. Es necesario que se hayan producido algunos cambios en el alumnado, debido a los aprendizajes adquiridos. Al preguntar acerca de los aprendizajes, el 79,6% señala que sí se han producido aprendizajes. Los datos relacionados con este aspecto se presentan en el apartado 5 en mayor en profundidad.

La figura 7.33. ilustra la percepción de los participantes respecto la utilidad de la mediación (anexo tablas 131, 132 y 133). Como puede verse, la mayor valoración se obtiene para la categoría “aprendizaje actual”. En la realización de la gráfica, sólo se incluyen los resultados valorados como ‘bastante’ o ‘mucho’:

Figura 7.33. Percepción de la utilidad (cuestionario alumnado mediador)



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado se entra en detalle en los cambios producidos a raíz de ser mediadores. Cambios en su día a día y en la relación con sus compañeros. Se realiza un abordaje más general, incluyendo las principales críticas que se hacen a la mediación escolar, en la bibliografía.

## E. LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LOS ESTUDIANTES MEDIADORES

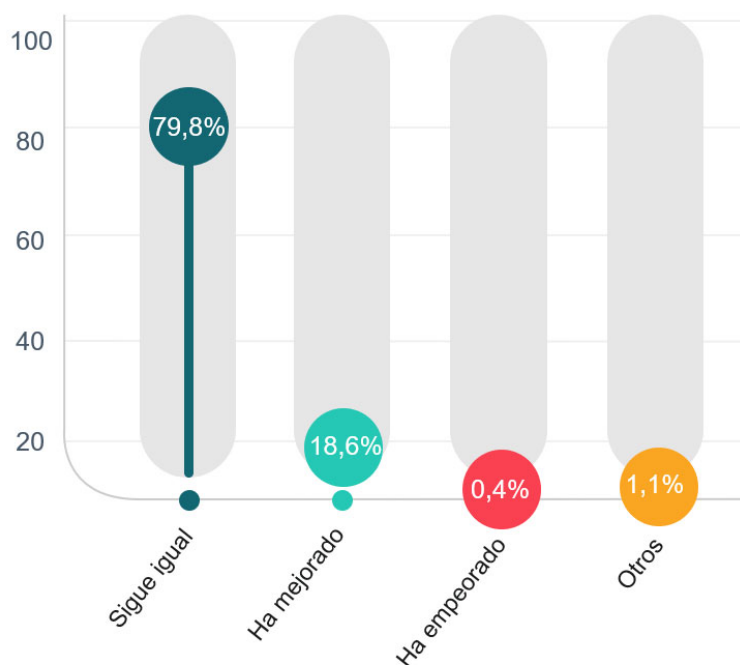
La última categoría hace referencia a los cambios que se han producido en la vida del alumnado mediador a raíz de haber entrado en el equipo de mediación. Los aspectos que interesa analizar son los siguientes:

- Verificar si se producen cambios en las relaciones del alumnado mediador con el resto de sus compañeros/as como plantea Humphries (1999) en Boqué (2004).

8 de cada 10 participantes afirman que la relación con sus compañeros/as continua igual y, tan sólo un 0,4%, es decir, 2 de los participantes, afirman que la relación ha empeorado (anexo tabla 134) (ver la figura 7.34).

Se obtienen correlaciones al aplicar Rho de Spearman entre los cambios producidos y: la mediación les ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas ( $r=,171^{**}$ ;  $p: ,000$ ); ser mediador está bien visto en el instituto ( $r=,151^{**}$ ;  $p: ,001$ ); la valoración de que ser mediadores les ayudará en su futuro personal ( $r=,157^{**}$ ;  $p: ,001$ ) y profesional ( $r=,227^{**}$ ;  $p: ,000$ ); en caso de conflictos los estudiantes del centro recomiendan ir a mediación ( $r=,126^{**}$ ;  $p: ,007$ ) y; sus amigos y amigas del instituto vean bien que sean mediadores ( $r=,097^{*}$ ;  $p: ,038$ ). También se observa una correlación muy débil y negativa con la percepción de que hay conflictos en el instituto que no se gestionan ( $r=-,121^{**}$ ;  $p: ,001$ ) y con la titularidad del centro ( $r=-,171^{**}$ ;  $p: ,000$ ) (anexo tabla 135).

Figura 7.34. Cambios en la relación con los compañeros y compañeras del instituto



Fuente: Elaboración propia

---

Se realiza una comparación por grupos para observar si hay diferencias en función del sexo y no se observan diferencias (anexo tabla 136).

b. La madurez del alumnado mediador.

Una de las principales críticas del Servicio de Mediación que recoge Boqué (2004) es precisamente el cuestionamiento de Long *et al.* respecto la madurez de las chicas y los chicos para hacerse cargo del proceso. Algunos de los ítems que se acercan a este aspecto indican que, más de la mitad de los participantes se sienten ‘bastante’ o ‘muy’ preparados para hacer mediaciones solos o; el 75,4% que cree que tiene habilidades para hacer mediaciones con éxito (anexo tabla 120 y 118).

c. Congruencia de la filosofía del centro con los principios de la mediación.

Entre las críticas a la mediación que recoge Boqué (2004), se encuentra que la cultura del centro debe ser congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmitta, 2000; Johnson y Johnson, 1999). En el estudio, se parte de la concepción de los conflictos naturales en las relaciones humanas. Por ello, se pregunta por la visión de los conflictos en el INS y tan solo un 46,3% del alumnado cree que en el centro se ven los conflictos como algo natural (anexo tabla 67).

Una vez presentados los resultados relacionados con las críticas a la mediación escolar, no podemos dar por finalizado este apartado sin preguntar al estudiantado por los cambios producidos en ellos, es decir, los aprendizajes realizados. En este sentido, el 79,6% afirma que ser mediador les ha enseñado otra forma de ver las cosas, que como es de suponer, repercute en las diferentes esferas de la vida (anexo tabla 133). Se analizan las posibles correlaciones con este aspecto y se obtiene que: la mediación les ayudará en su futuro personal ( $r=,429^{**}$ ;  $p: ,000$ ) y profesional ( $r=,445^{**}$ ;  $p: ,000$ ). Este aprendizaje quizás es el que los lleva a ver que hay conflictos que no se gestionan ( $r=,113^{*}$ ;  $p: ,016$ ) (anexo tabla 135).

## 7.2. Resultados del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación

El cuestionario dirigido al profesorado mediador pretende recoger información de las 4 categorías de estudio para indagar en los aspectos organizativos del servicio y, contrastar y complementar la información facilitada por el alumnado mediador.

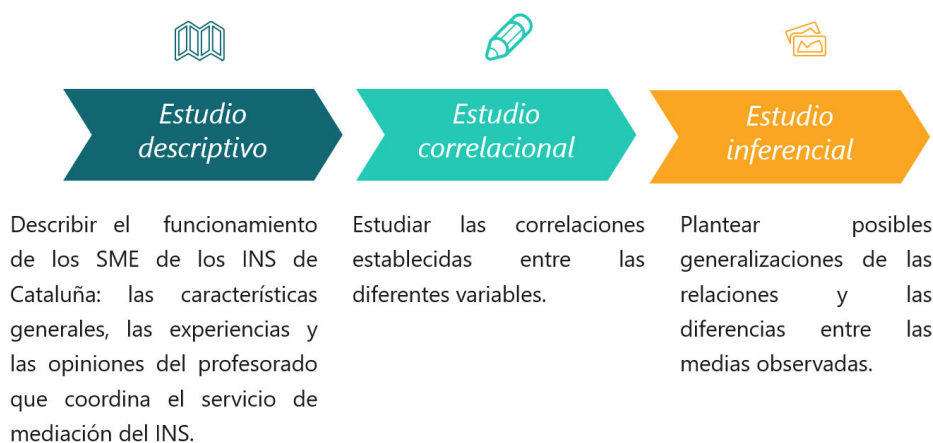
El enlace al cuestionario online se envió por correo electrónico a la coordinación de los centros educativos que conforman la población, solicitando su colaboración en el estudio. El cuestionario online es una de las técnicas de investigación en línea más utilizadas en la actualidad (Rodríguez y Valldeoriola, 2007) por la potencialidad que ofrece.

Como se comenta en capítulos anteriores, la población o universo de estudio definido está compuesto por 330 centros (con alumnado mediador). Y, la muestra está formada por 110 profesionales coordinadores del servicio de mediación de 110 centros educativos diferentes. El 75,5% son mujeres y un 73,6% pertenecen a centros públicos y un 24,5 % concertados. Los criterios de selección de la muestra y sus características se pueden consultar en el apartado 6.1.2. *Muestra del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación*. De igual modo, en la primera parte de la presentación de los resultados se hace una breve descripción contextual y de las características de la muestra.

En la figura 7.35. se presentan las pretensiones del estudio, focalizadas en el cuestionario dirigido a la coordinación de mediación.

De igual modo que el cuestionario dirigido al alumnado mediador, en primer lugar, se realiza un análisis descriptivo para hacer la aproximación a los datos. Se calcula la distribución de la muestra observando que se trata de una distribución asimétrica, por lo tanto, se aplican pruebas no paramétricas y se calcula la mediana (puesto que, la media y la varianza no tienen sentido en muestras asimétricas). Para finalizar el análisis de los datos, se aplican las pruebas de análisis y comparación entre variables.

Figura 7.35. Pretensiones del estudio – coordinación de mediación



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado se escribe el tratamiento de los datos, antes de presentar los resultados obtenidos con el cuestionario.

7.2.1. Tratamiento de los datos del cuestionario dirigido a la coordinación de mediación

El cuestionario inicial lo conforman 32 variables: 12 preguntas son de identificación, 7 categóricas cerradas y 13 preguntas son abiertas. Al dar por finalizada la fase de recogida de información, se preparan los datos para analizarlos estadísticamente (Berbel, 2016) divididos en dos grandes fases. En primer lugar, se codifican y establecen las categorías de las preguntas abiertas. Y, en segundo lugar, se prepara la información para el análisis estadístico (códigos numéricos, traspasar la información a SPSS y preparar los datos).

Es necesario establecer categorías de respuesta en las preguntas abiertas. Se procede a hacer una doble revisión de las respuestas para establecer las diferentes categorías (en las respuestas abiertas), transformando posteriormente los resultados a éstas.

A continuación, se detalla el proceso de codificación de las preguntas abiertas del cuestionario que se realiza en 2 fases. En la primera fase, se realizan varias lecturas de las respuestas una a una, para hacer el vaciado de la información y empezar a delimitar las posibles categorías (la primera lectura en profundidad también sirve para depurar los datos y eliminar los casos que no cumplen con los requisitos). En la primera clasificación se establece un número de categorías excesivo, de difícil manejo. Por ello, se hace una segunda revisión con el fin de depurar, clarificar y reducir las categorías. Se pretende facilitar el análisis, la comparación de los datos y la posibilidad de hacer inferencias cruzando la información.

En el cuadro 7.2. se presentan las categorías definitivas de las preguntas del cuestionario que, inicialmente se plantean como ítems de respuesta abierta.

Cuadro 7.2. Categorías definitivas

<p><b>Ítem 12.</b></p> <p>Los coordinadores responden qué tipo de formación inicial se da al alumnado mediador categoriza en 8 opciones de respuesta. Para facilitar el análisis, se procede a dividir la información en 2 aspectos diferenciados: la naturaleza de la formación (optativo, obligatorio) y el formato en que se ofrece.</p>	<p><u>Categorías del cuestionario inicial:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Optativa cuatrimestral (no necesariamente cada año)</li> <li>2. Optativa anual</li> <li>3. Anual obligatoria</li> <li>4. Aprendizaje práctico con los mediadores</li> <li>5. Curso de formación</li> <li>6. Alguna hora puntual</li> <li>7. Depende: puede ser trimestral o curso fuera del horario escolar</li> <li>8. Orientación por parte de la coordinación SME</li> </ol> <p><u>Voluntariedad:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Optativo</li> <li>2. Obligatorio</li> </ol> <p><u>Temporalidad:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anual</li> <li>2. Cuatrimestral</li> <li>3. Curso o taller corto</li> </ol>
---	---



	4. Orientación (no formación)
<p><b>Ítem 17.2</b></p> <p>Cada cuánto tiempo se hacen talleres de formación continua, en caso de que se hagan.</p>	<p>0. No se hace</p> <p>1. 1 o 2 al año</p> <p>2. Trimestralmente</p> <p>3. Mensualmente</p> <p>4. Formación continua</p> <p>5. No está especificado (según las necesidades detectadas)</p>
<p><b>Ítem 17.3</b></p> <p>Qué agentes realizan la formación continua.</p> <p>Las opciones se concretan en función de los perfiles, diferenciado si es personal interno o externo al centro, la participación del alumnado mediador y, si la formación continua la realiza un único agente o un conjunto de personas (no tanto la figura concreta que lleva a cabo la formación).</p>	<p>0. Nadie</p> <p>1. Personal del centro</p> <p>2. Profesionales externos</p> <p>3. Alumnado mediador y exmediadores</p> <p>4. Agentes externos e internos</p> <p>5. En conjunto: profesorado y mediadores/as</p>
<p><b>Ítem 18</b></p> <p>Qué agentes participan en la elección del alumnado que entrará a formar parte del servicio de mediación. Es un ítem de opción de respuesta múltiple que en un inicio presentaba 8 categorías más otra de opción abierta (en donde se hacía referencia a 4 categorías más). Al revisar la codificación se definen 4 categorías.</p>	<p>1. Coordinación de mediación</p> <p>2. Profesionales del centro</p> <p>3. El propio alumnado</p> <p>4. Los compañeros/as</p>
<p><b>Ítem 19</b></p> <p>Los criterios que se utilizan para decidir qué estudiantado entra en el equipo de mediación.</p>	<p>1. Características personales, evolución académico-personal e interés</p> <p>2. Habilidades sociales</p> <p>3. Formación</p> <p>4. Criterios formales marcados por la escuela</p> <p>5. Opinión del personal docente, la familia y compañeros de clase</p>
<p><b>Ítem 21</b></p> <p>Quién decide qué alumnado mediador participará en cada caso (selección de las personas del equipo que intervienen en cada caso concreto). Se decide unificar el profesorado mediador y la coordinación SME entendiendo que, en muchos casos, hacen</p>	<p>1. Profesorado mediador</p> <p>2. Personal docente, coordinación y dirección</p> <p>3. Quien solicita</p> <p>4. Las partes en conflicto</p> <p>5. Equipo de mediación (profesorado y alumnado)</p> <p>6. Criterios preestablecidos</p>

<p>referencia a la misma persona. Se crea la opción de criterios preestablecidos que incluyen las respuestas: Su tutor/a entre iguales y un orden rotatorio.</p>	
<p><b>Ítem 22</b> Los criterios que se utilizan para escoger a los mediadores que intervienen en cada caso. Inicialmente, se identifican 20 opciones de respuesta, que se engloban en 5 categorías diferentes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las características personales</li> <li>2. Las características de las partes</li> <li>3. Las características e interés por el caso</li> <li>4. Decisión por un agente establecido</li> <li>5. Criterios objetivos establecidos por el centro</li> </ol>
<p><b>Ítems 24, 25 y 26</b> Se intenta unificar las categorías de los 3 ítems, puesto que indagan sobre el mismo aspecto “la visión de los agentes sobre la mediación”. La diferencia entre los ítems la marca el agente sobre el que se pregunta: profesorado/dirección/PAS, las familias o el alumnado, respectivamente. Algunas opciones no aparecen en todos los ítems porque no se han dado esas respuestas.</p>	<p><b>Ítem 24</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiva</li> <li>2. Negativa</li> <li>3. Se usa poco, se desconoce o poca importancia</li> <li>4. No hay unanimidad</li> <li>5. No lo sé</li> </ol>
	<p><b>Ítem 25</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiva</li> <li>2. Negativa</li> <li>3. Desconocimiento, poco reconocimiento y participación</li> <li>4. No hay unanimidad</li> <li>5. No lo sé</li> </ol>
	<p><b>Ítem 26</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiva</li> <li>2. Negativa</li> <li>3. Desconocimiento o visión pasiva, indiferencia, escépticos</li> <li>4. No hay unanimidad</li> <li>5. No lo sé</li> </ol>
<p><b>Ítem 27</b> Los aspectos que facilitan la identificación del alumnado mediador con su rol. Inicialmente se definen 17 opciones. En la revisión se definen 6 opciones más generales, que faciliten el análisis.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento y apoyo</li> <li>2. Formación teórica y práctica</li> <li>3. Participación y pertinencia</li> <li>4. Satisfacción personal</li> <li>5. Perfil y proximidad a la propia realidad</li> <li>6. Más casos</li> </ol>
<p><b>Ítem 28</b> Inicialmente se habían establecido 5 categorías, pero al entender que diferenciar entre “Muy útil” o “útil” en respuestas abiertas basadas en criterios subjetivos puede llevar a error, se decide unificar. Por otro lado, se unifican las opciones de respuesta “Mal” y “Hemos cambiado a otro método de intervención”,</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Útil y positivo</li> <li>2. Mejorable</li> <li>3. Mal o hemos cambiado a otros métodos</li> </ol>

entendiendo que si han cambiado de método es porque la mediación no les ha resultado satisfactorio/óptimo.	
<b>Ítem 29</b> Se pide que citen aspectos que contribuirían a mejorar el servicio de mediación. Se establecen 5 categorías.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Más recursos (RH, RM o RF)</li><li>2. Mayor utilización y reconocimiento del SME</li><li>3. Más difusión</li><li>4. Mejorar los aspectos organizativos</li><li>5. Ninguno</li></ol>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se depuran los datos verificando y eliminando los posibles errores (como ejemplo, se eliminan algunos casos que no cumplen los requisitos y/o que muestran contradicciones en las respuestas), se traducen a código numérico en el documento de Excel y, se importan los datos al programa SPSS (versión 15.0) para hacer el tratamiento estadístico. El procedimiento de depuración y codificación de los datos se explica en el apartado 6.2.

Al finalizar todo el procedimiento, se modifica el dispositivo incluyendo las opciones de respuesta codificadas para facilitar su aplicación en el futuro, en el caso de que alguna persona esté interesada en ello (ver anexo X. Cuestionario coordinación para centros educativos). El cuestionario definitivo consta de 34 ítems de preguntas cerradas:

- 11 preguntas de identificación
- 21 preguntas cerradas
  - o 13 politómicas de una única respuesta correcta
  - o 8 politómicas de respuesta múltiple
- 3 preguntas abiertas. En dos de ellas se piden los contenidos que se trabajan en la formación inicial y en la formación continua y, en la tercera, se solicita que se concreten las propuestas de mejora.

Asimismo, se procede a preparar los datos para el análisis estadístico. Los cambios realizados para explotar los datos con el programa SPSS son los siguientes:

- Modificar las opciones de respuesta a código numérico, es decir, otorgar un número a cada opción de respuesta (en el Excel).
- Depurar la matriz de datos verificando la validez de los casos, identificar las posibles respuestas erróneas a eliminar, eliminando los casos que no cumplen los requisitos de la muestra (se eliminan 5 casos porque no tienen alumnado mediador) y se prepara el documento para exportarlo a SPSS.

- 
- En caso de detectar algún caso con respuestas erróneas, muchas respuestas en blanco por parte del mismo participante o, respuestas no correspondientes a la categorización inicial, se procedería a eliminar el caso completo. Pero, no se da esta situación.
  - Hay 3 preguntas con opción de respuesta múltiple. En estos casos, se crea una columna para cada una de las opciones de respuesta. Esto sucede en:
    - ➔ La pregunta 4. ¿Quién propone los nuevos alumnos que entran a formar parte del servicio de mediación?, en la que se permite marcar como máximo 3 opciones.
    - ➔ La pregunta 5. ¿Quién tuvo la idea de que entraras en el servicio de mediación?, en la que se permite marcar como máximo 3 opciones.
    - ➔ La pregunta 8. ¿Qué medios de comunicación del servicio de mediación utilizáis en el instituto?, en la que se permite marcar tantas opciones como medios se utilizan en el instituto.

Una vez se han codificado y revisado todas las respuestas, la matriz está preparada para ser importada al SPSS. Una vez importada la matriz, se realiza otra revisión de los datos en el SPSS para verificar que la información se ha traspasado correctamente. Después, en la vista de variables, se definen cada una de las variables especificando: el nombre, el tipo, la anchura, los decimales, la etiqueta, los valores y la medida. Indicando que no se aceptan casos perdidos.

A continuación, se concreta la tipología de variables utilizadas en el cuestionario de la coordinación de mediación para el análisis, y la descripción de los elementos del estudio:

- 24 variables nominales.
  - ➔ 1 variable dicotómica para el sexo
  - ➔ 1 variables que recoge la población, el nombre del INS,
  - ➔ 1 variable que recoge el área territorial (Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona)
  - ➔ 1 variables que pide la titularidad del centro (Público, Concertado o Privado)
  - ➔ 6 variables acerca de la formación inicial que recibe el alumnado mediador: la optatividad o la obligatoriedad, la tipología, dentro o fuera del horario escolar, la duración, los docentes y el alumnado que recibe la formación.
  - ➔ 3 variables acerca de la formación continua: si se realiza o no, la periodicidad y los docentes.
  - ➔ 1 variables para conocer que personas participan en la decisión del alumnado que entrará en el equipo (4 opciones de respuesta múltiple)
  - ➔ 1 variable con los criterios de selección del alumnado mediador (5 opciones de respuesta múltiple)

- ➔ 1 variable para saber quién realiza las mediaciones
- ➔ 2 variables para conocer cómo se organiza el personal en los casos de mediación: 1 para recoger que personas deciden quién mediará en cada caso (la repartición de casos entre el equipo de mediación) y, otra, para saber qué criterios se utilizan para la repartición.
- ➔ 1 variables para conocer los medios que se utilizan para difundir el SME (con respuesta múltiple)
- ➔ 3 variables de la visión de los diferentes agentes (5 opciones de respuesta)
- ➔ 1 variables para recoger los aspectos que facilitarían el rol del estudiantado mediador (respuesta múltiple)
- ➔ 1 variable para recoger los aspectos de mejora del servicio de mediación (opción de respuesta múltiple)
- 2 variables ordinales.
  - 1 variables que recoge la fecha de nacimiento
  - 1 variables para conocer la valoración de la coordinación del SME respecto su funcionamiento
- 6 variables de intervalo.
  - 3 variables con el tamaño del centro, el número de líneas de la ESO y el año de implantación del SME, el número de casos de mediación anuales.
  - 3 variables que recogen el número de alumnado mediador y su distribución entre hombres y mujeres

El análisis se inicia con el cálculo de las tablas de contingencias que nos permiten conocer los porcentajes de respuestas de las diferentes preguntas, la media y la mediana. Se aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para conocer la bondad en la distribución de la muestra (anexo tabla 175). La muestra es asimétrica o de distribución libre, por lo tanto, se aplican pruebas no paramétricas para el análisis de los datos (Berlangu y Rubio, 2012).

Como se explicita en el apartado anterior, las características de las pruebas no paramétricas según Berlangu y Rubio (2012) son las siguientes:

- Resultan más fáciles de aplicar
- Se pueden aplicar a los datos jerarquizados
- Aplicables en caso de dos series de observaciones que provienen de poblaciones distintas
- Son la única alternativa en muestras pequeñas

- Útiles a un nivel de significancia previamente especificado

Este procedimiento es muy similar al utilizado en el análisis del cuestionario dirigido al alumnado mediador. Aunque, en este caso, no se realiza la prueba de Alfa de Cronbach puesto que, al categorizar las respuestas de las preguntas abiertas, las opciones de respuesta se han convertido en variables multirrespuesta para hacer un análisis más fiel a la realidad. En este marco no es posible calcular Alfa de Cronbach porque no disponer del número suficiente de respuestas. La figura 7.36. presenta las pruebas realizadas con el programa estadístico SPSS.

Figura 7.36. Pruebas aplicadas en el cuestionario de la coordinación de mediación



Fuente: Elaboración propia

Los datos se recogen y se presentan en base a las 4 categorías definidas en el estudio. Se recupera la figura 7.37. como referencia para la presentación de los datos.

Figura 7.37. Categorías del estudio



Fuente: Elaboración propia

En el análisis es importante tener en cuenta la relación categoría, condicionante – ítem que recoge la información. En la tabla relacional siguiente se muestra la relación entre las categorías establecidas en el estudio y el número de los ítems que abordan cada uno de estos. Solo aparecen en negro los elementos que recogen con este instrumento. Los ítems del 1 al 11 son de identificación y no se reflejan en el cuadro 7.3.

Cuadro 7.3. Relación entre categorías e ítems (Cuestionario coordinación de mediación)

CATEGORÍAS	ELEMENTOS	CUESTIONARIO COORDINADOR/A	ÍTEMS
<b>Elección</b>	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales		
	Selección del alumnado mediador	X	19, 20,
	Perfil del alumnado mediador		
<b>Formación</b>	Tipología: inicial, continua	X	12.1, 12.2, 14, 18.1,
	Estructura: contenidos, duración	X	13, 17, 18.3,
	Agentes	X	15, 16, 18.2,
	Valoración	X	28

<b>Implementación</b>	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos.	X	25, 26, 27, 29
	Organización del servicio	X	21, 22, 23
	Uso del SME: número de casos, difusión.	X	11, 24,
	Utilidad de la mediación		
<b>Propuestas de mejora</b>	Propuestas de mejora	X	28, 30

Fuente: Elaboración propia

Tomando como referencia la tabla anterior, se presentan los resultados relacionados con las diferentes categorías del estudio, siguiendo el orden establecido en las fases. Es decir, en primer lugar, se presenta la información general y de contextualización, para continuar con los resultados de la fase de **elección**, a continuación, se exponen los datos de **formación** y, después, los resultados de la fase de **implementación**. Para acabar, se presentan las **propuestas de mejora** realizadas.

### 7.2.2. Resultados coordinación de mediación. Categoría elección

La es la selección del alumnado mediador es la única cuestión de la categoría 'Elección' que se trata en los cuestionarios de la coordinación de mediación. Este aspecto incluye la toma decisiones relacionadas con quién selecciona los alumnos, los criterios que se utilizarán para la selección y el perfil que debe tener el alumnado mediador.

En referencia a **quien selecciona al alumnado mediador** se aborda con un ítem multirrespuesta, puesto que en la elección puede participar más de un agente. El 69,7% de los casos es el propio alumnado quién decide si quiere o no ser mediador, seguido del 67,9% en que participa el profesorado relacionado con la convivencia en el centro como el coordinador de mediador, el orientador, etc. (anexo tabla 145).

En relación con **los criterios de selección** establecidos se observa una diferencia sustancial intercentros que, en algunos casos, llega a ser contradictorio. Por ejemplo, en algunos centros el alumnado mediador debe ser de clases distintas y, en otros, son todos de la misma clase.

Como se comenta en el capítulo anterior, se establecen 4 categorías para clasificar los criterios (pregunta abierta que se transforma en opción de respuesta múltiple) en dónde el 87,0% se basa en características personales, en combinación con haber recibido formación en mediación (29,6%), las habilidades sociales (17,6%) o el cumplimiento de criterios formales (14,8%). Los criterios formales son diversos y pueden incluir des de la realización de alguna prueba o test hasta, no haber recibido ninguna sanción. Por último, un 10,2% afirman pedir la opinión del profesorado, de los compañeros de clase y/o de las familias (anexo tabla 146).



Los 2 criterios más citados son el interés del propio estudiante (66 casos) o su capacidad de empatía (52 casos). Se explicitan algunos de los criterios utilizados de forma más minoritaria: no tener amonestaciones (6 casos), el grado de madurez (7 casos), opinión del tutor/a (6 casos), ser líderes positivos (6 casos) o tener la validación del coordinador/a SME (4 casos). Hay que destacar que, en tan solo 2 casos especifican que tienen en cuenta la equidad de sexo.

Relacionado con la selección del alumnado mediador, uno de los participantes comenta que *Es difícil motivar al alumnado para que quiera ser mediador, aunque se considera positivo para todo el mundo* (C32). Cabe destacar que es un caso puntual y, en ningún caso, puede generalizarse.

### *7.2.3. Resultados coordinación de mediación. Categoría formación*

En la categoría 'Formación' se incluye la información relacionada con la tipología de formación que recibe el alumnado mediador (inicial y continua), la duración, los ponentes, el horario en qué se imparte la formación, los contenidos que se desarrollan y la valoración de esta.

La tipología y el formato de la formación es variada. La formación inicial se ofrece de forma optativa al alumnado en un 94,5% de los casos (anexo tabla 147). En un 43,5% de los casos se ofrece un curso corto o taller y, un 37,0% ofrece una materia cuatrimestral (anexo tabla 148). Se aplica Kruskal-Wallis y se observa que no hay diferencias en la formación inicial, en función del área geográfica (anexo tabla 149).

En relación con el horario en que se realiza la formación, un 65,5% la imparten dentro del horario escolar y un 1,8% realizan una parte dentro y una parte fuera del horario escolar (anexo tabla 150). Con una duración menor de 20 horas en el 48,6% (anexo tabla 151). La docencia es asumida por la coordinación de mediación en un 89,1% de los casos (anexo tabla 152).

Otro aspecto interesante en el que se indaga es quién recibe la formación inicial, es decir, todo el alumnado del centro (42,7%) recibe la formación, hay una selección previa (31,8%) o, sólo la recibe el alumnado interesado (29,1%) (anexo tabla 153).

Una vez definidas las características generales del formato de la formación, se procede a indagar en los **contenidos** que se desarrollan **en la formación inicial**. Para ello, se pide a los y las participantes que especifiquen los contenidos en un ítem abierto (cabe tener en cuenta que puede haber contenidos que se desarrollen pero que los centros no los hayan especificado en el cuestionario).

Al analizar los contenidos, la información se divide en dos bloques: los temas específicos y los temas transversales.

Los temas específicos hacen referencia a los contenidos relacionados con la gestión de conflictos y la mediación, se detecta un nexo común, que cabía esperar. Estos contenidos son:

- Los conflictos, las tipologías de conflicto y las actitudes delante de los conflictos

- 
- El análisis de los conflictos
  - Las estrategias y las habilidades de resolución de conflictos (se incluyen las habilidades de comunicación)
  - La definición, los principios y el proceso de mediación

Aunque sorprende, que algunos de los centros no han especificado estos tópicos.

Además de los contenidos básicos especificados en el apartado anterior, gran parte de los centros desarrolla contenidos relacionados con la gestión de conflictos y la convivencia (citados por entre 20 y 40 centros):

- La comunicación (37 centros)
- El rol y las características del mediador (36 centros)
- La inteligencia emocional y la gestión de las emociones (34 centros)
- Las habilidades sociales (20 centros)

Otros contenidos que se trabajan de forma casi residual (los citan entre 10 y 19 centros) son:

- El funcionamiento del SME (18 centros)
- Los beneficios del SME (12 centros)
- Reconocerse a uno mismo y al otro (12 centros)

Por último, se especifican los contenidos que se trabajan de forma casi anecdótica (mencionados por menos de 10 centros):

- Las posibles problemáticas que se pueden encontrar (9 centros)
- Los límites de la mediación (8 centros)
- Los derechos y los deberes del alumnado (2 centros)
- Los objetivos de centro y las normas de convivencia (2 centros)
- Las medidas correctivas y las sanciones (1 centros)
- El Plan de Convivencia del centro (1 centros)

En relación con **la metodología de la formación**, sorprende que tan solo 38 centros afirman realizar actividades prácticas, análisis de casos, *role-playing* o simulaciones durante el curso. Cabe tener en cuenta que podrían haberlo obviado entendiendo que es parte de la metodología y no tanto de los contenidos. En cualquier caso, sería interesante conocer si no lo citan porque

no lo identifican como contenido en sí mismo o, porque no realizan prácticas, simulaciones, ni análisis de casos.

Además de todos los contenidos directamente relacionados con la formación en la gestión de conflictos, algunos centros abordan otros contenidos no incluidos en las guías o referentes como, por ejemplo: los libros de Maria Carme Boqué o Juan Carlos Torrego.

Los temas transversales hacen referencia a:

- *Bullying* y acoso escolar
- Cultura de paz
- Habilidades cognitivas
- Pensamiento creativo
- Los valores
- El grupo
- Trabajo en equipo
- La toma de decisiones
- El valor de la diferencia
- Acoso y ciberacoso
- Rumorología
- Uso de las herramientas de comunicación: las redes sociales
- Las inteligencias múltiples de Gardner
- Los derechos humanos
- La adolescencia

Presentados los resultados de la formación inicial en mediación, se procede a presentar la información relacionada con la **formación continua**. Es decir, la formación que los estudiantes mediadores reciben cuando son miembro del equipo. La finalidad de la formación continua puede ser diversa: refrescar la información abordada en la formación inicial, profundizar en las técnicas y habilidades necesarias para desarrollar el rol de mediador, conocer nuevas técnicas o el reciclaje.

Llama la atención que casi el 41% de los centros participantes no realiza formación continua (tabla 7.16.). Y un 22,7% hacen formación continua trimestralmente, como puede observarse en la tabla de debajo, utilizando el 10,3% las jornadas anuales de mediación intercentros como formación continua.

Tabla 7.16. Cantidad de formación continua

**FormContinua\_Cantidad\_172**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se hace	45	40,9	40,9	40,9
	Puntual 81-2 veces/año)	40	36,4	36,4	77,3
	3 o más veces/año	25	22,7	22,7	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Es necesario profundizar en los motivos para conocer si es por falta de tiempo o de recursos, porque lo consideran innecesario u otros posibles motivos. Cabe destacar que, en las aportaciones de mejora que realizan al final del cuestionario, dejan entrever los posibles motivos, que se presentan más adelante.

En la formación continua hay mayor diversificación de los ponentes que va desde el coordinador/a de mediación, a profesionales externos del centro (por ejemplo: mediador servicio municipal, Mossos de Escuadra y personal del Consorci d'Educació) o el propio equipo de alumnado (ex)mediador (tabla 7.17.).

Tabla 7.17. Agentes de impartición de la formación continua

**Formación Continua\_Docente\_173**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nadie	41	37,3	38,3	38,3
	Docentes del centro	36	32,7	33,6	72,0
	Profesionales externos	10	9,1	9,3	81,3
	Alumnado (ex)mediador	1	,9	,9	82,2
	Agentes externos e internos	17	15,5	15,9	98,1
	Conjunto Profesorado+ Alumnado	2	1,8	1,9	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		110	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos que se abordan en la **formación continua** divergen de los contenidos de la formación inicial puesto que además de repasar los contenidos anteriores, tiene una finalidad de complementariedad para adquirir nuevas herramientas y habilidades, practicar el proceso y difundir el servicio de mediación. En este sentido, debajo se citan algunos de los contenidos especificados por los coordinadores. Se incluyen contenidos de diferente naturaleza para evidenciar las diferencias tanto de contenidos como de agentes participantes. El resto de los contenidos de la formación continua se presentan en el anexo 15 digital.

1. *Difusión anual del servicio: elección del lema, cartel y materiales para la difusión, una distinta por nivel. Preparación de la actividad.*

2. *Realización de la difusión durante el primer trimestre*

3. *Organización o promoción de campañas para trabajar desde las tutorías en temas relacionados con el respeto y la convivencia.*

*Ejemplos desarrollados: bullying, cyberbullying, uso de las redes sociales, la mediación comunitaria....*

4. *Preparación de las sesiones de formación de nuevos mediadores.”*

Centro encuestado 11

*La formación siempre la realiza el responsable de mediación del centro, y puntualmente, algún taller externo, como el del RAP para trabajar la discriminación, que fue dado por la sede del Ayuntamiento.*

Centro encuestado 14

*La coordinadora de mediación participa durante todo el curso en la preparación del encuentro anual con otros centros. Se acuerda el tema central a trabajar y se preparan los talleres que se llevaran a cabo en la jornada conjunta de mediadores. Y, se trabaja con los alumnos mediadores quien será el dinamizador del taller.*

Centro encuestado 27

- *Conocimiento de las normas de convivencia del centro.*

- *Observación de los compañeros en los diferentes ambientes de la escuela.*

- *Sensibilización de los posibles indicadores de riesgo.*

- *Análisis de casos reales.*

- *Temas trabajados: Acoso escolar, Comunicación, Emociones, Ataques de angustia, etc.*

Centro encuestado 46

*La formación la realiza el Mosso de esquadra asignado a nuestro centro como referente.*

Centro encuestado 51

*Los talleres los imparten formadores externos relacionados con diversos campos de la mediación, de la convivencia, de los derechos humanos etc y los gestiona el Ayuntamiento de la localidad.*

Centro encuestado 87

*Encargado de la formación: profesor mediador del centro. Los temas que se trabajan son: casos concretos de mediación (puesta en común de experiencias), otras estrategias de gestión/resolución de conflictos, valores que deberían prevalecer en la educación (sensibilización), la responsabilidad que implica ser mediador/a (ayudar a los demás...),*

*temas que afectan a la convivencia en el centro (acoso escolar, etc.), repaso de estrategias ya consolidadas (pasos a seguir en la mediación) ...*

Centro encuestado 98

Antes de concluir este apartado, se especifican algunas de las aportaciones de mejora y de los comentarios de las y los participantes. Estos aspectos están relacionados con la formación e indican la necesidad de establecer una formación inicial periódica para evitar espacios en los que no se dispone de alumnado mediador en el centro, la necesidad de que todo el personal del centro reciba formación en mediación para difundir la cultura de mediación, y el desarrollo de las habilidades del alumnado al recibir formación en mediación:

- *Hay espacios vacíos entre “remesa y remesa”, es decir, no se tiene en cuenta el reciclaje de alumnado mediador cuando éste acaba la escolaridad. El centro 20 comenta que Actualmente la mayoría de los mediadores se han incorporado este curso al servicio de mediación y están en fase inicial de formación por lo que no han intervenido aún en ningún caso. La promoción de mediadores que sí intervenía a menudo y tenía mayor formación y experiencia eran los alumnos de 4º de ESO que ya acabaron el curso pasado.*
- La importancia de que todo el personal del centro reciba formación en mediación, no solo un colectivo (para establecer una cultura de centro). En este sentido, el centro 37 comenta que *Es necesario hacer uso de la mediación no formal, la que pueda hacer cualquier persona del centro para evitar llegar al conflicto. Se acostumbra a hacer, pero para ello, todo el personal del centro debería recibir formación.*
- El centro 4 asegura que *Los alumnos mediadores mejoran su actitud al tener una formación para resolver conflictos y por el rol que se les atribuye.*

#### *7.2.4. Resultados coordinación de mediación. Categoría implementación*

Se pregunta a las y los participantes acerca de la organización del servicio (quien realiza las mediaciones), la visión de los demás agentes (profesorado, dirección, alumnado no mediador y familias) y el uso del SME (número de casos y difusión).

El servicio de mediación realiza o puede realizar diferentes tareas:

- Gestionar los conflictos (casos) de mediación de forma formal o informal
- Realizar talleres para la mejora de la convivencia en el centro educativo
- Colaborar en proyectos de sensibilización y en diversas causas sociales

En el presente estudio se centra en el número de casos de mediación anuales que se gestionan en los centros. Siendo conscientes que hay una parte importante de funciones que no quedan

englobadas, pero por la diversidad, difícil abordaje y comparación entre centros se ha decidido poner el foco de atención en el número de casos.

Algo más de la mitad de los centros participantes realizan entre 1 y 10 casos anuales (un 27,5% del total realizan entre 6 y 10 casos anuales y; un 23,9% realizan entre 1 y 5 casos anuales). Aunque un 2,8% no realiza ninguna mediación y un 5,6% realiza más de 26 por curso (anexo tabla 154).

Al aplicar Chi cuadrado se observa que la titularidad del centro ( $X^2= 33,539$ ;  $p: ,002$ ) tiene influencia en el número de casos anuales. Pero, no el tamaño del centro ( $X^2= 23,375$ ;  $p: ,324$ ) o el área territorial ( $X^2= 21,057$ ;  $p: ,455$ ) (anexo tabla 155). A continuación, se presentan los resultados para cada categoría establecida (baremo de número de casos). Los centros públicos tienen una media de 3,15 casos anuales, los concertados 1,48 caso anual y los privados 1 caso de media (anexo tabla 156 y 157).

Se aplica Kruskal Wallis para conocer si la antigüedad del servicio y el tamaño del centro influyen en el número de casos anuales. Se acepta la hipótesis alternativa conforme no hay relación con la antigüedad del SME ( $p=,570$ ) ni con el tamaño del centro ( $p=,706$ ) (anexo tablas 158 y 159, respectivamente). Los centros públicos tienen una media de 3,15 casos anuales, los concertados 1,48 caso anual y los privados 1 caso de media (anexo tabla 160).

Debajo se especifican dos comentarios realizados con la tipología de casos realizados de forma anecdótica en dos de los centros. Se especifican puesto que abren la posibilidad de realizar mediaciones en una etapa diferente (primaria) y con agentes diversos.

*En primaria el número de mediaciones realizadas es bastante superior a la secundaria.*

*Centro encuestado 88*

*A parte de las mediaciones entre iguales, durante estos años también hemos hecho dos mediaciones entre profesorado y alumnado, una mediación entre el AMPA y el equipo directivo y, una, entre padres y un profesor.*

*Centro encuestado 94*

En relación con **la organización y el funcionamiento del servicio**, en el 92,5% de los casos los casos se gestionan en comediación. Es decir, participa más de un mediador/a en cada caso y, en 4 de cada 10 centros participantes, combinan profesorado y alumnado mediador (independientemente del número de alumnado o profesorado que intervengan en cada caso). En un 4,7% participa un solo mediador/a (estudiante o profesor/a) (anexo tabla 161).

La decisión de qué personas mediaran en cada caso generalmente la toma la coordinación de mediación (8 de cada 10 centros) y, en un 13,8% lo decide el equipo de mediación conjuntamente (profesorado y alumnado mediador) (anexo tabla 162). Los criterios utilizados para la selección varían en función del centro y se han ordenado en 5 categorías (cada criterio se analiza sobre el total de la muestra puesto que, suele utilizarse más de un criterio) (anexo tabla 163):

- Características de las partes: 60,2%

- 
- Criterios objetivos: 39,8%
  - Características o interés por el caso: 27,8%
  - Características personales de los mediadores: 25,9%
  - Decisión por un agente externo: 8,3%

A continuación, se presenta la **visión que** las personas que coordinan la mediación **creen que tiene los diferentes agentes** sobre el servicio de mediación del centro y los agentes mediadores (figura 7.35).

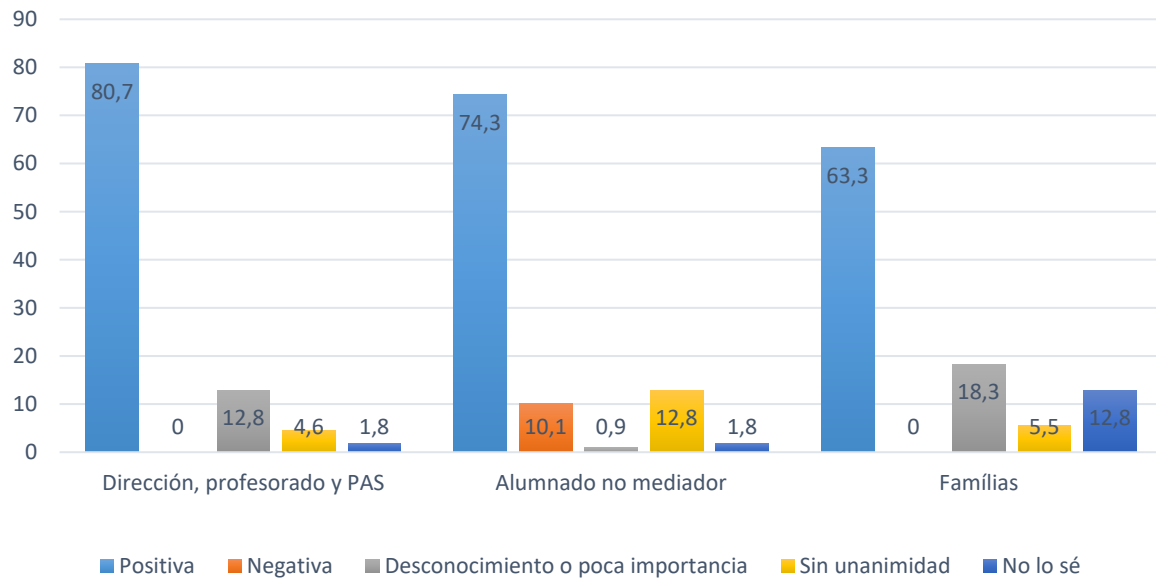
En primer lugar, se pregunta por la visión de la dirección, el profesorado y el PAS (como un bloque); en segundo lugar, La opinión de las familias y; en tercer lugar, la visión del estudiantado no mediador. Para acabar, se les pide su opinión como coordinadores del servicio. La finalidad que se persigue no es conocer la opinión real de los diferentes agentes (puesto que se le debería preguntar a los implicados directamente) sino, la percepción y sensación de apoyo de los mediadores escolares (alumnado y/o coordinadores del servicio).

El 80,7% creen que la opinión de la dirección, el profesorado y el PAS es positiva. Un 63,3% cree que las familias lo valoran como positivo y el 59% de los centros cree que el alumnado no mediador tiene una visión positiva. Como puede observarse la visión sobre la percepción del SME va decreciendo entre agentes. Para finalizar, el 85,5% de los coordinadores/as lo valoran de forma positiva y el 12,7% creen que es mejorable (anexo tabla 164, 165, 166 y 167).

Cabe destacar que la relación con las familias en la etapa de la ESO es menor, como numerosos estudios señalan. Se puede apreciar en el alto porcentaje de desconocimiento de su visión sobre la mediación (12,8%) respecto del desconocimiento sobre la visión de los demás agentes (figura 7.38).



Figura 7.38. Visión de los diferentes agentes (coordinación de mediación)

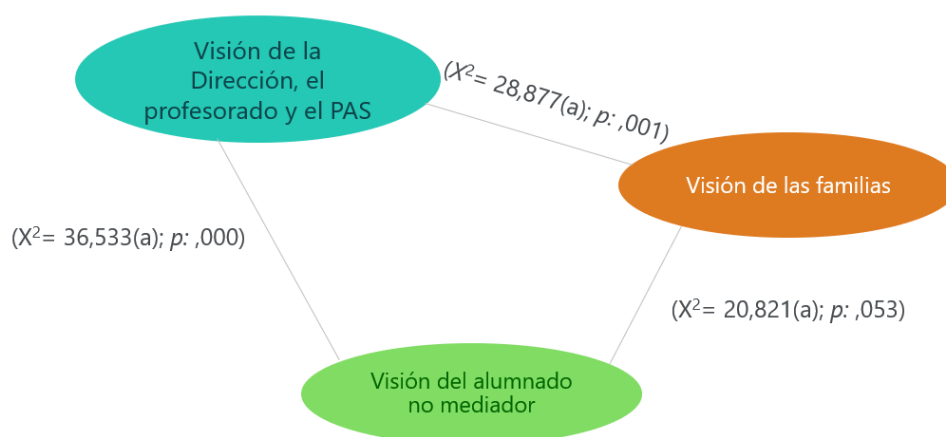


Fuente: Elaboración propia

Hay que destacar que hay un 15,6% de coordinadores/as que cree que el alumnado (no mediador) hace una valoración positiva, pero, aun así, no utilizan el servicio.

Se analiza con Chi cuadrado y se observa que la visión de unos agentes influencia la visión de los otros agentes sobre la mediación a excepción de la visión del alumnado mediador y la de las familias, tal y como se muestra en la figura 7.39. (anexo tabla 168).

Figura 7.39. Influencia de la visión de los diferentes agentes entre sí



Fuente: Elaboración propia

Además, la visión que los agentes tienen sobre el servicio de mediación puede estar relacionada con múltiples factores: la información de que se dispone, la formación que se ofrece en el centro, la experiencia o la difusión, entre otros. La figura 7.40. muestra los resultados obtenidos al aplicar Chi cuadrado (anexo tabla 169).

Figura 7.40. Chi cuadrado visión de los diferentes agentes



Fuente: Elaboración propia

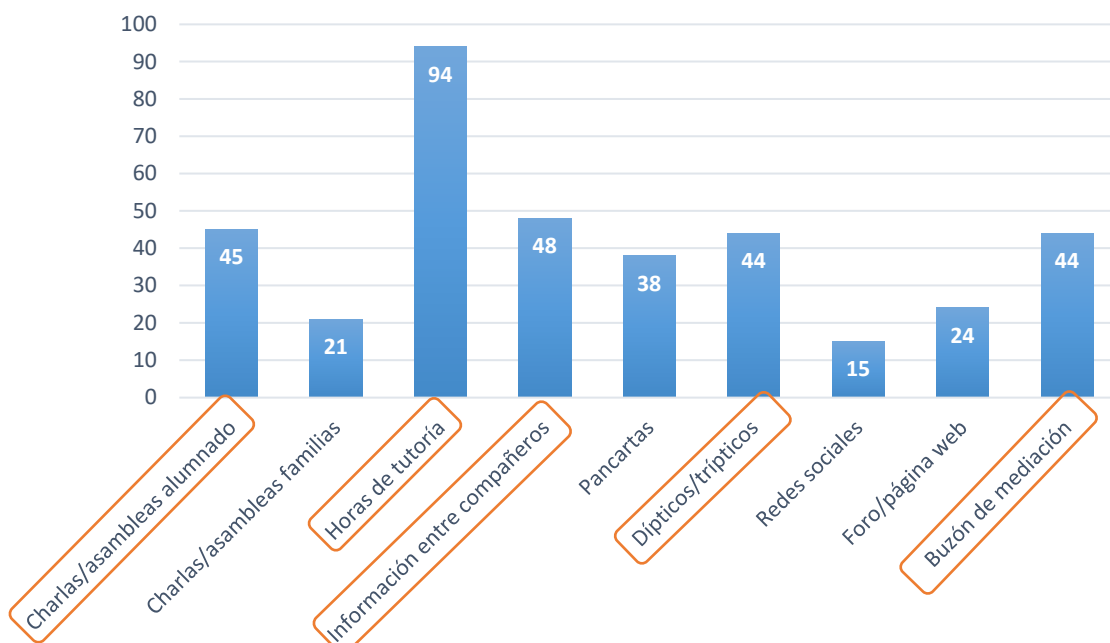
En relación con la experiencia, se analiza si la visión de los agentes tiene relación con la antigüedad del SME y con el número de casos anuales. Se acepta la hipótesis alternativa conforme no hay relación entre las 2 variables y la visión de los agentes. A continuación, se especifican los resultados obtenidos:

- La antigüedad no muestra relación con la visión del alumnado no mediador ( $X^2= 11,260$ ;  $p: ,507$ ), la visión de la Dirección o el profesorado ( $X^2= 15,093$ ;  $p: ,088$ ), ni la de las familias ( $X^2= 16,582$ ;  $p: ,056$ ) (anexo tabla 170).
- El número de casos anuales tampoco relaciona con la visión de la Dirección y el profesorado ( $X^2= 15,131$ ;  $p: ,816$ ), ni la de las familias ( $X^2= 23,375$ ;  $p: ,324$ ). En cambio, se acepta la hipótesis nula conforme sí hay relación con la visión del alumnado no mediador ( $X^2= 57,132$ ;  $p: ,001$ ) (anexo tabla 171).

Se parte de la idea que, la difusión es uno de los aspectos esenciales para que se conozca la mediación y se conforme una visión concreta sobre esta. Por ello, se cree que influye en el número de solicitudes que llegan al servicio de mediación, es decir, cuánto se utiliza el servicio.

Se indagaron los medios de difusión utilizados por los centros, pidiendo a los participantes que marquen con una X los medios que utilizan para difundir la mediación. En la figura 7.41. se presentan en orden de la más a la menos utilizada (es un ítem multirrespuesta ya que suelen utilizarse diferentes medios) (anexo tabla 172).

Figura 7.41. Medios de difusión utilizados (en números de centros)



Fuente: Elaboración propia

Había una opción de respuesta “otros” en donde los centros podían indicar medios de difusión diferentes a los especificados. El 3,1% han indicado otras opciones especificando la revista de mediación del centro y la teatralización de casos por parte del equipo de mediación.

Otros aspectos incluidos en el apartado de implementación son la gestión de los recursos, en lugar en donde se realizan las mediaciones, el espacio de reunión del equipo, los recursos, y el alumnado mediador. A la coordinación no se le pregunta específicamente por estos, puesto que se alejan del objeto de estudio. Pero, algunos de ellos, han hecho algunos comentarios al respecto en el apartado de observación. Se recogen y se detallan a continuación:

*Agradecer a todos los agentes que han pasado por el servicio de mediación en todos estos años, su voluntad en implicarse tan decididamente en la mejora de la convivencia del centro y, en definitiva, de la sociedad, cosa que a menudo es poco agradable y, muy a menudo, poco reconocido.*

*Centro encuestado 51*

*A mi entender, el mayor problema para la mediación es que desde el principio la administración la instauró en los centros con un carácter de VOLUNTARIEDAD. Creo que*

*cuidar las relaciones personales es de gran importancia y debería estar oficialmente en la organización de centros y tener asignado un tiempo, unos espacios y recursos.*

*Centro encuestado 110*

### 7.2.5. Resultados coordinación de mediación. Propuestas de mejora

Se pregunta acerca de los aspectos que creen que facilitarían la asunción del rol mediador al alumnado y, se les piden propuestas de mejora del SME.

Los y las participantes creen que el **reconocimiento y apoyo** de la comunidad educativa (45,7%), **la formación teórica y práctica** (30,5%) y **la participación activa** en el centro (28,6%) son los aspectos que creen que facilitarían o ayudarían al alumnado mediador a asumir el rol de mediador (anexo tabla 173).

Las propuestas de mejora del proyecto de mediación (ítem de respuesta abierta) se organiza en 5 categorías en función de si las mejoras propuestas están relacionadas con la necesidad de más recursos humanos, materiales o funcionales (61,5%); con una mayor utilización del servicio y reconocimiento de la tarea que desarrolla el equipo (31,2%); La necesidad de hacer más difusión (25,7%) o; la mejora en aspectos organizativos (19,3%). La quinta categoría corresponde a la situación en que no se identifican mejoras a introducir (anexo tabla 174). En la figura 7.42. se muestran los bloques en los que se organizan las propuestas recogidas:

Figura 7.42. Propuestas coordinación de mediación



Fuente: Elaboración propia

Hay que destacar que la propuesta más redundante es la necesidad de realizar más formación ya sea al alumnado, al profesorado, a la coordinación de mediación o a las familias (1/4 parte de los participantes).

A continuación, se detallan las observaciones realizadas en relación con **la formación**:

1. **Más formación para el alumnado mediador y ampliación del equipo.** La necesidad de realizar y/o aumentar las horas de formación inicial y continua al alumnado mediador y la ampliación del equipo (número de alumnado formado).

Los centros que no ofrecen una materia curricular (anual o cuatrimestral) comentan la importancia de ofrecer una materia optativa de mediación por tres motivos:

- a. Que el alumnado reciba la formación, y que sea en horario escolar
  - b. Revisar y mejorar el procedimiento de selección del alumnado mediador
  - c. Tener disponibilidad horaria para formar nuevos estudiantes mediadores
2. **Formación para todo el claustro.** Comentan que es importante ofrecer formación en gestión de conflictos y mediación para todo el profesorado, tanto inicial como de reciclaje. Independientemente de que pertenezcan al servicio de mediación o no.
  3. **Formación de reciclaje.** Importancia de la formación de reciclaje para el coordinador/a de mediación.
  4. **Prácticas y simulaciones.** La realización de más prácticas, simulaciones y/o *role-playing* con el alumnado mediador contribuiría a adquirir y desarrollar habilidades, recordar el procedimiento y técnicas de mediación (a modo de formación continua). Asimismo, ayudaría a crear el rol mediador/a y su identificación con las tareas de mediador.

Observaciones relacionadas con **la participación e implicación**:

5. **Mayor participación e implicación.** Petición de mayor implicación y participación del profesorado en el servicio. Comentan la necesidad de ampliar el número de profesorado que participa en el servicio y, la colaboración del profesorado con la derivación de casos a mediación.

Así mismo, señalan la necesidad de trabajar con la comunidad, creando sinergias con otros centros y ofrecer formación en mediación para familias.

Observaciones relacionadas con **la mayor visibilidad** del servicio de mediación:

6. **Mayor visibilidad.** Visibilizar la mediación en el centro y otorgar un papel más activo al alumnado mediador.

Observaciones relacionadas con **establecer colaboraciones externas**:

7. **Establecer colaboraciones externas.** Especifican su interés para poder contar con un formador/a externo que sea especialista en la materia.

Observaciones relacionadas con **la evaluación y mejora del servicio** del servicio de mediación:

8. **Evaluación y mejora del servicio.** La introducción de la evaluación del servicio para analizar los aspectos que funcionan o que se deberían mejorar.

### 7.3. Resultados de las entrevistas grupales al alumnado mediador

Las entrevistas grupales pretenden esclarecer y complementar la información recogida a través de los cuestionarios, contribuyen a arrojar luz a los datos, introduciendo matices o aclaraciones a los mismos. También aportan una visión más cualitativa y una mayor profundización en aspectos difíciles de tratar a través de los cuestionarios.

Se realizan un total de 7 entrevistas grupales con alumnado mediador, como muestra la figura 7.43. En Girona, Lleida y Tarragona se realiza una entrevista grupal y, en la provincia de Barcelona se realizan 4. Se pretende equilibrar la muestra comparándola con la representación de la población por área territorial.

Figura 7.43. Entrevistas grupales por territorio

<i>Focus group 1.</i> Provincia de Barcelona. Barcelona ciudad (Anexo 16 digital)	<i>Focus group 2.</i> Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (Anexo 17 digital)	<i>Focus group 3.</i> Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (Anexo 18 digital)	<i>Focus group 4.</i> Provincia de Barcelona. Baix Llobregat (Anexo 19 digital)
<i>Focus group 5.</i> Provincia de Girona (Anexo 20 digital)	<i>Focus group 6.</i> Provincia de Lleida (Anexo 21 digital)	<i>Focus group 7.</i> Provincia de Tarragona (Anexo 22 digital)	

Fuente: Elaboración propia

La muestra se conforma por un total de 77 participantes, de los cuales 31 son chicos y 46 son chicas, con un total de 14 centros representados, con representación de centros de las 4 provincias de Cataluña. Se pide a los centros que los participantes sean heterogéneos, es decir, que representen alumnado de 1º de la ESO hasta 4º de la ESO; que participen chicos y chicas; alumnado que acaba de entrar en el equipo de mediación y alumnado que lleva 3 años en el equipo; mediadores y mediadoras que hayan participado en diversos casos de mediación y alumnado que todavía no haya participado en ninguna. Se pretende recoger una información general que no presente sesgos relacionados con las características de la muestra.

Las entrevistas grupales se han analizado con rigor científico (Rodríguez y Valldeoriola, 2009), plasmando la información que los participantes han aportado durante las entrevistas. Los tópicos que se abordan están relacionados directamente con las categorías del estudio y se realiza una triangulación de informantes e instrumentos en el capítulo 8 para garantizar la veracidad de los datos. A continuación, se describe el tratamiento de los datos y los resultados.

*7.3.1. Tratamiento de los datos de las entrevistas grupales con el alumnado mediador*

En las entrevistas grupales se establecen 6 preguntas que se facilitan a los centros previamente (anexo 4, tópicos de las entrevistas grupales definitivos). En el apartado 6.3. se detalla el procedimiento utilizado para en el diseño de los tópicos y el contacto establecido con la población de estudio.

Entre pregunta y pregunta, se pide la opinión de los y las asistentes respecto algunos de los resultados de los cuestionarios del alumnado mediador.

En la recogida de información se utilizan dos instrumentos: las anotaciones de la facilitadora con los aspectos más destacados y la grabación en vídeo de la sesión.

En el proceso de análisis de la información, en primer lugar, se analiza la información de cada una de las entrevistas por separado. En este proceso, se visualizan los vídeos diversas veces junto con las notas escritas durante las entrevistas con la finalidad de extraer la información relevante de cada pregunta y, escribir los resúmenes. Se hace un resumen con las respuestas de cada pregunta o tópico, anotando algunas frases literales que ayuden a entender la información y que acerquen a los lectores y las lectoras a las vivencias y opiniones de los y las participantes.

Los comentarios literales se escriben en cursiva, indicando EG (entrevista grupal), seguido del número de entrevista a que se hace referencia (siguiendo la numeración especificada en el párrafo anterior); seguido del número de participante que ha realizado el comentario (los participantes se numeran empezando por el 1, en cada una de las entrevistas). Como ejemplo, en caso de que el participante número 3 de la entrevista grupal realizada en Barcelona ciudad, la cita se escribe de la siguiente manera: 'EG1. Estudiante 3'.

Los resultados individuales de cada una de las entrevistas se presentan en los anexos 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22. En este apartado, se presenta un resumen del conjunto de las entrevistas, dado que, en la mayoría de las entrevistas grupales se obtienen respuestas similares para cada una de las preguntas. En caso de encontrar alguna particularidad por área territorial, tipología de centro o alguna otra característica, se especifica en el redactado. Los resultados de cada entrevista individual y el resumen grupal del conjunto de las entrevistas se presentan en base a los tópicos abordados.

Se observa que las preguntas 5 y 6, en la mayoría de los casos, reciben respuestas muy similares. Por este motivo, se agrupa toda la información en la pregunta 5 y la sexta pregunta se modifica para presentar la opinión de los asistentes respecto las críticas a la mediación escolar. Este aspecto se les preguntaba junto con la pregunta 6.

A continuación, se presenta la tabla relacional 7.4. entre las categorías del estudio, los aspectos influyentes (elementos) y las preguntas planteadas en las entrevistas grupales. Los elementos marcados en gris son los que no se tratan en la entrevista.

Cuadro 7.4. Relación entre los aspectos identificados y los tópicos de las entrevistas grupales

CATEGORÍAS	ELEMENTOS	ENTREVISTA GRUPAL	PREGUNTAS
Elección	Autopercepción de las propias habilidades y relaciones sociales.	X	1, 6
	Selección del alumnado mediador.	X	6
	Perfil del alumnado mediador.		
Formación	Tipología: inicial, continua	X	4
	Estructura: contenidos, duración	X	2, 4
	Agentes		
	Valoración	X	4
Implementación	Visión de la mediación de los diferentes agentes educativos.	X	3, 5, 6
	Organización del servicio.	X	5, 6
	Uso del SME: número de casos, difusión.	X	5
	Utilidad de la mediación	X	5
Propuestas de mejora	Propuestas de mejora	X	4, 5, 6

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, se presentan 6 tópicos formulados con 6 preguntas en las entrevistas grupales. Cada una de las preguntas contribuye a arrojar luz a alguno de los aspectos analizados. A continuación, se explica con mayor detalle:

- La pregunta 1 “¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirnos mediadores?”.

Pregunta inicial para ver si se sienten mediadores o no y, conocer que les ha ayudado o que necesitan para sentirse mediadoras y mediadores.

- La pregunta 2 “¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?”

Se pretende indagar de forma indirecta sobre los aspectos en que se debería incidir en la formación inicial o continua. Al conocer qué tareas o aspectos les resultan más complicado de las tareas del mediador, indirectamente, están facilitando la información que se debe incidir en la formación y, seguramente, también los aspectos que requieren de mayor supervisión y apoyo por parte del profesorado mediador.

- La pregunta 3 “¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?”



Se pretende indagar respecto a la visión que creen que tienen el resto de los agentes, qué importancia le otorgan a la visión de los demás y, a que creen que es debida esta visión. Una vez se recoge la información, se pregunta al alumnado mediador que creen que se podría hacer para mejorar la visión de los demás agentes, si es el caso.

- La pregunta 4 “¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?”

Se pide a las personas asistentes que valoren la formación que han recibido, citando los aspectos positivos y los aspectos a mejorar.

Como se comenta al inicio del apartado, al analizar la información se observa que no hay diferencias entre las respuestas a las preguntas 5 y 6. Por este motivo, se modifican las preguntas formuladas. El planteamiento inicial era indagar sobre las mejoras en el funcionamiento y organización del servicio que se entendían como aspectos diferenciados, de aquellos aspectos que dificultan o contribuyen a mejorar las tareas del equipo de mediación.

- Pregunta 5 (inicial). ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?
- Pregunta 6 (inicial). ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?

Al analizar la información y observar que no hay diferencias entre las respuestas a estas dos preguntas, se modifican los enunciados incluyendo las respuestas en la pregunta 5 y, la pregunta 6, se modifica para presentar los comentarios que los participantes hacen respecto las críticas a la mediación escolar, que se abordaron al final de las entrevistas. Las preguntas quedan de la siguiente forma:

- Pregunta 5. “¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea y que aspectos os ayudarían a mejorarla?”

Se pretende recoger información de los puntos fuertes y débiles del servicio. Es decir, conocer que aspectos les ayuda a que puedan actuar como mediadores de forma positiva para todo el mundo y, qué aspectos se tendrían que cambiar.

- Pregunta 6. “¿Qué opináis de las críticas que realizan algunos autores sobre la mediación escolar?”

Se leen las 3 críticas a la mediación escolar que plantea la bibliografía y se pregunta su opinión al respecto. Al hablar de las críticas a la mediación escolar se recoge información sobre la autopercepción de las habilidades y características personales (grado de madurez), la necesidad de supervisión (organización del servicio) y los posibles cambios en la relación con los demás por el hecho de ser mediadores/as (visión de los demás agentes).

A continuación, se presenta el resumen de la información obtenida en las entrevistas grupales para cada una de las preguntas.

*7.3.2. Resultados de la pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentir os mediadores?*

Los participantes coinciden en señalar que el sentimiento mediador se desarrolla cuando ven su utilidad al ponerlo en práctica, ya sea en casos de mediación formal, las mediaciones informales que realizan, la práctica en los *role playing* durante la formación o al dar talleres de formación en gestión de conflictos y mediación a sus compañeros/as.

Otros aspectos que comentan que son importantes y les han ayudado a sentirse mediadores son la formación que han recibido (los que han recibido formación) y el hecho de formar parte del equipo de mediación (sentimiento de pertinencia).

En la entrevista grupal realizada en la provincia de Girona, el alumnado comenta que se siente mediador porque se sienten legitimados e identificados como mediadores por el resto del alumnado del centro.

*Yo sí porque la gente se dirige a ellos saludándoles como mediadores "Ey, mediador"*

EG5. Estudiante 1

La parte que les dificulta sentirse mediadores es la desconfianza y el poco uso de la mediación por parte del alumnado y del profesorado.

*Yo sí que me siento mediadora. Siempre he querido serlo y he intentado ayudar a la gente. Además de que ya he hecho muchas mediaciones y he hecho charlas al resto de alumnado de lo que es la mediación.*

EG1. Estudiante 5

*Solo he ido a una mediación y no la acabamos de solventar. Entonces no sé cómo se siente un mediador.*

EG6. Estudiante 8

*Ser mediador no es únicamente sentarse en una mesa a hacer una mediación. Yo creo que, ser mediación es más una forma de pensar y de resolver los problemas que tienes en la vida cotidiana, ayudando a las personas o en cualquier conflicto que puedas tener. Ser mediador sale de dentro y de tu forma de ser.*

EG6. Estudiante 7

*Me siento mediadora porque veo que puedo ayudar a la gente y cuando voy a dar algunas clases, la gente me escucha y te hace caso, no porque te vean como profesor sino porque te*

*ven como un referente y les importa lo que les dices. Y nos explican las cosas a nosotros antes que al tutor/a porque te ven más cercano.*

EG5. Estudiante 4

En general, se observa que hay una relación directa entre el sentimiento mediador y el hecho de haber participado o no en algún caso de mediación, sobre todo, en los centros en que el alumnado mediador realiza exclusivamente tareas de mediación en “la mesa de mediación” o, en aquellos en que reciben una formación de poca duración o nula.

En los centros en que el alumnado mediador realiza otras tareas como, por ejemplo, realizar talleres en gestión de conflictos a sus compañeros, en los centros en que el alumnado mediador recibe una formación de medio-larga duración y, en los centros en que se da mucha importancia a las mediaciones informales, el alumnado muestra tendencia a sentirse mediador independientemente del número de mediaciones en que haya participado. Haciendo alusión a la formación recibida y, que les gusta ayudar a las personas y contribuir a la mejora de la convivencia del centro.

*7.3.3. Resultados de la pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?*

Al preguntar acerca de las funciones que tiene un/a mediador/a, aluden a la función principal relacionada con la gestión del conflicto, a los principios básicos de actuación y a la mejora de las relaciones sociales y la convivencia. Algunos ejemplos son:

*Detectar el problema y no tanto resolverlo para que sean amigos sino, que no se derive en un problema mayor*

EG7. Estudiante 3

*Reconducir la situación hacia un diálogo entre las partes sin que tu digas nada, sin dar tu opinión. Han de llegar ellos a las conclusiones y el mediador/a debe conducir el proceso. Se trata de ser un punto de soporte para los más pequeños, dejando que se desahoguen, sabiendo que tú no dirás nada.*

EG5. Estudiante 2

Los participantes de algunos de los centros comentan que, el mediador/a interviene y ayuda a solucionar el problema de las demás personas porque, al ser externo, puede ver y decidir mejor quien tiene razón. Se observa relación entre el alumnado que no recibe formación inicial o es de corta duración (8 horas o menos).

Las tareas que les resultan más complicadas están relacionadas con el cumplimiento de los principios de mediación y una resolución satisfactoria del conflicto, que se concreta en los siguientes aspectos:

---

- No llevarte los problemas a casa
- Llegar a acuerdos (que se resuelva) y que estos se mantengan.
- Identificar los sentimientos de las personas implicadas
- Que las dos partes quieren participar
- Ser imparcial, y no darle la razón a uno de ellos. Sobre todo, cuando hacen mediaciones en que participan amistades tuyas.

*Es muy difícil no posicionarte cuando una de las partes es amiga tuya y la otra no. Además, porque tú conoces una versión, la que tu amiga te ha explicado, pero no conoces la otra. Tienes que escuchar a los dos para ayudarles a solucionarlo.*

EG6. Estudiante 1

- Ser objetivo.

*Lo más difícil es ser objetivo. Quizás te identificas más con una persona que con otra o, piensas en qué harías tu, pero no es eso. Es muy difícil.*

EG6. Estudiante 16

- Que se tomen en serio la mediación y hacerte oír.
- Gestionar las reacciones agresivas ya sean físicas o verbales, que se den en la mesa de mediación.
- Las influencias externas. Diversos participantes comentan que, en algunos casos, en la mesa de mediación han llegado a un acuerdo. Pero, al salir del instituto, han hablado con sus amigos, éstos les han dicho que no acepten esa situación y se ha estropeado el acuerdo.
- Comediar con personas que no conoces.

*En una ocasión hice una mediación con una persona que no conocía de nada, no nos habíamos formado juntos y fue bastante incómodo. NO sabíamos el turno de palabra y no había comunicación entre nosotros. Cosa esencial para poder hacer una mediación.*

EG4. Estudiante 8

- La empatía. Es importante ser empático con las dos partes por igual.

*Ser empático te puede jugar una mala pasada, porque te puedes sentir identificado con una de las partes, pero no con la otra. Yo creo que se tendría que trabajar más esto de ser racional, no tener una opinión delante del tema porque suele pasar que te sientes identificado con el que se siente atacado. Suele pasar.*

EG4. Estudiante 6

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, en general, no están de acuerdo con las afirmaciones. Creen que el mediador/a debe cumplir con los principios de la mediación, por ejemplo, con la imparcialidad y la neutralidad. Además, el o la mediador/a debe establecer un puente de comunicación entre las partes para que ellas lleguen a un acuerdo, son las partes las que han de entenderse entre ellas porque “el mediador está solo de paso”. Y aclaran que no se debe decir lo que las partes deben hacer, son ellas las que *saben que es lo que les va mejor* y, tampoco se debe buscar quien tiene la razón. A continuación, se copian algunas frases literales que lo ilustran.

*Si diéramos nosotros las soluciones nos estaríamos posicionando y, quizás tampoco se ajustaría a lo que las personas necesitan.*

EG5. Estudiante 4

*Las soluciones las tienen que encontrar ellos, les das unas pautas a seguir y ellos han de buscar las soluciones*

EG2. Estudiante 7

#### *7.3.4. Resultados de la pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?*

En primer lugar, es importante que el centro educativo crea en la mediación. Comentan que, si el centro no cree en la mediación, se transmite al alumnado. Parece que el profesorado tiene en buena consideración al alumnado mediador, pero hay mayor diferencia respecto la visión de la utilidad de la mediación y su uso. Además, aunque sí que hay una visión coincidente sobre la mayoría de cada colectivo de agentes (profesorado, alumnado no mediador, familias), queda patente que se dan notables diferencias en función de las personas pertenecientes a cada colectivo.

#### **Percepción sobre la visión de profesorado:**

- No hay unanimidad en la opinión del profesorado.

*Yo creo que depende de si lo ven bien o mal, según si lo conocen. Si lo conocen sí que lo ven bien porque es algo que estás haciendo para ayudar a los demás y lo ven como algo bonito. Si no lo conocen lo ven como una tontería o algo que dices “pues esto que lo hagan los grandes”. Y no lo acaban de entender porque un alumno siempre tendrá más confianza en otro alumno que en un profesor.*

EG1. Estudiante 4

- Hay profesorado que ve a los mediadores de forma positiva (aunque parece ser una minoría).

*Yo creo que el hecho de ser mediador le da buena imagen al profe. Nos preguntan cosas y si le decimos que somos mediadores, entonces se lo creen todo*

EG2. Estudiante 1

*Los tutores de las partes están de acuerdo y tienen una buena visión. El profesorado del que nos saltamos las clases no está de acuerdo y no nos lo ponen fácil.*

EG5. Estudiante 9

- Profesorado que no le dan importancia y parecen no conocen los beneficios que puede aportar (visión más generalizada).

*Yo creo que como es una optativa los profes no le dan importancia de que es para ayudar a solucionar conflictos y que no haya mal rollo. Lo ven como una clase y ya está (EG2. Estudiante 9).*

*Los profes no tienen claro de que se trata. A veces envían a alumnos a mediación pero no saben de que se trata, ni como es el proceso, ni nada (EG2. Estudiante 8).*

- Creen que el profesorado no tiene presente la mediación cuando se da un conflicto, tienen tendencia a intentar solucionarlo ellos (en vez de derivarlos a mediación) o, poner partes. Además, parece que hay cierto malestar por parte del profesorado cuando el alumnado sale de clase o llega tarde para ir a hacer una mediación (ya sean los mediadores o las partes).

*En el centro, más que parecerles bien o no la mediación, creo que no se lo toman como algo serio. Es decir, nadie recomienda la mediación, ni profesores ni alumnado y los problemas de la escuela se resuelven por otras vías, resolviendo ellos mismos (refiriéndose al profesorado).*

EG4. Estudiante 5

*Han de entender que estamos haciendo una función para el instituto, para mejorar el instituto. Y, por ejemplo, cuando nos vienen a buscar para ir a hacer una mediación, que un profesor diga que no les deja salir porque está haciendo clase, pues no.*

EG6. Estudiante 2

- Valoran las aportaciones del equipo de mediación, en forma de charlas o formaciones al resto del alumnado, pero descuidan la parte de gestión de conflictos.

*Sí que cuentan con nosotros para que hagamos charlas al alumnado, pero cuando hay un problema, no piensan en nosotros. Creen que no vale la pena que nos perdamos clase.*

EG5. Estudiante 8

- Falta de visibilidad. Comentan que el profesorado sabe que existe el servicio de mediación, entre otras cosas, porque hacen charlas en las clases a principio de curso. Pero, aun así, comentan que no hay suficiente visibilidad.
- Sienten poco apoyo por parte del profesorado, porque además de lo expuesto con anterioridad, cuando te has perdido una parte de la clase para hacer una mediación, es responsabilidad tuya recuperar esa materia y entregar las actividades que han realizado. Y, sienten que este esfuerzo no se valora por parte del profesorado.

#### **Percepción sobre la visión del alumnado no mediador:**

La visión del alumnado no mediador es desde el desconocimiento, del mismo modo que pasa con el profesorado. Aunque tengan buena visión del alumnado mediador, desconocen los beneficios de la mediación y le restan importancia. Creen que no se lo toman en serio e, incluso en algunos casos, creen que el alumnado no mediador lo ve como algo inútil que los mediadores hacen para perder clase.

*Los alumnos no valoran nuestro trabajo "tú eres mediador, pero ¿Qué haces?" se creen que la mediación es pasar el rato y ya está.*

EG2. Estudiante 2

*Hay compañeros que se creen que somos mediadores para perder clase*

EG2. Estudiante 11

*... y los compañeros, ya es un cachondeo! Nadie de nuestro curso vendría a pedir una mediación. A mí me vienen profesores de niños de 1º, 2º y 3º de ESO a decirme que están intentando convencer de que hagan una mediación. Pero, los alumnos no se lo toman como una solución, al menos de momento. Ahora se está hablando y se está intentando cambiar.*

EG4. Estudiante 9

*Me siento valorada por la familia, pero por los alumnos no nos sentimos valorados. No confían en nosotros en explicarnos su problema o, hay casos en que no nos quieren explicar su problema porque tienen vergüenza de que te rías o de que lo vayas explicando a todo el mundo. Y no se creen que les podemos ayudar con su problema.*

EG4. Estudiante 4

Crean que es importante que los mediadores sean más mayores que las partes para que se lo tomen más en serio, y dar al proceso mayor reconocimiento y legitimidad. Comentan que en los cursos en que hay más conflictos es en 1º y 2º de la ESO.

También señalan un problema que consideran más complejo y generalizado: la forma de solucionar los conflictos que se promueven en la sociedad *Crean que es más fácil dejar el problema o incluso pegarse que hacer una mediación. Están poco preparados y no lo conocen*

bien. Pero creo que es un problema de la sociedad, el diálogo, que aun cuesta mucho (EG7. Estudiante 4). Y entienden que es un aspecto que se tiene que enseñar.

*Por vergüenza o por miedo de que lo expliquen los mediadores, no van a mediación Se les ha de enseñar que los problemas se pueden solucionar hablando*

EG7. Estudiante 1

Se constata la importancia de garantizar los principios de mediación, por parte de los mediadores y, por parte de la organización y gestión del servicio. Como ejemplo, uno de los centros, comentan que no está bien visto ser mediador porque en uno de los dos primeros casos de mediación que se hicieron en el centro, se filtró información. Al saltarse la confidencialidad, la mediación ha quedado en entredicho y, el estudiantado no se fía, tiene miedo de que la información se vuelva a filtrar. También comentan que, la carpeta en donde se guardan los casos está en un lugar accesible para todo el mundo, no solo para los mediadores. Y cualquier persona que pase por el pasillo, puede consultarla. Aspecto que no contribuye a cambiar la imagen de que la información que se trate en mediación se puede filtrar.

#### **Percepción sobre la visión de las familias:**

En general, parece que la opinión de las familias es la que menos les preocupa. El alumnado mediador dice que sus familias lo valoran positivamente y se han puesto contentas. Hay otra parte del alumnado que no lo ha comentado en casa.

Creen que las familias de nueva incorporación y las familias del alumnado no mediador valoran positivamente el SME y, creen que sus hijos están más seguros en el centro si hay servicio de mediación. En algunos de los centros participantes, asisten estudiantes mediadores a la reunión de inicio de curso con las familias de nueva incorporación, para explicar en qué consiste la mediación. Y, dicen que a las familias les gusta mucho.

*Cuando mis padres se enteraron de que era mediador se le dibujo una sonrisa en la cara*

EG3. Estudiante 7

A continuación, se especifican otras de las aportaciones realizadas por los y las participantes, que son interesantes de recoger:

- Hay una criba previa de los casos o conflictos que se derivan a mediación por parte de la Jefatura de Estudios o la Dirección. En esta criba, la mayoría de los casos los gestionan estas personas, en lugar de utilizar el servicio de mediación.

*Si realmente les importáramos al profesorado, más problemas de los que pasan al equipo directivo, nos lo pasarían a mediación. Creo que es más por el postureo que por la utilidad. Porque 2 mediaciones al año ...*



EG5. Estudiante 3

*Se tiene que concienciar de que la mediación es un buen sistema para resolver conflictos y que no hace falta llegar a la Comisión de disciplina para resolver una simple pelea de patio porque me ha dado un pelotazo y el otro me ha dado una patada. La mediación es de tú a tú y se expresa mejor delante de alguien como él que no delante de un profesor.*

EG6. Estudiante 15

- Coinciden en destacar que la mediación es importante y el profesorado le debería dar la misma importancia que al resto de materias (como matemáticas o catalán), sobre todo, teniendo en cuenta que la mediación da herramientas que se pueden utilizar a lo largo de la vida y no sólo en el instituto. Al respecto, comentan que *Un conflicto te lo puedes encontrar un día cualquiera, matemáticas a lo mejor no pero un conflicto sí* (EG2. Estudiante 4).
- Los participantes de uno de los centros explican que, cada mediador/a hace de tutor/a de un grupo de 8 o 9 estudiantes de primero y, cada viernes, cada mediador/a se reúne con su grupo y les pregunta cómo ha ido la semana, si ha habido algún conflicto, etc. y les ayudan a solucionarlo (haciendo mediaciones informales con las partes implicadas). De esta forma, se van solucionando los pequeños conflictos que van surgiendo y, a la vez, cogen confianza con el alumnado más pequeño que tiene buena visión de la mediación. Los participantes de este centro comentan que, el centro está más enfocado a la prevención que a las mediaciones formales.

**Los aspectos que comentan que les ayudarían a sentirse más valorados son los siguientes:**

- La valoración y la confianza del resto de estudiantes. Para los participantes es más importante la valoración del alumnado que la del profesorado, puesto que el SME se dirige a ellos. *Que los alumnos nos valoren y confíen en nosotros. Que hagan más mediaciones porque confían en nosotros.*
- La implicación del profesorado la valoran como muy importante. Que el profesorado recomiende al alumnado ir a mediación, ya que, todas las mediaciones que les llegan son porque el profesorado se lo ha recomendado a los estudiantes.

Todos coinciden en que se sienten apoyados si las personas utilizan el servicio (en el caso del alumnado) o, si el profesorado recomienda ir a mediación en caso de conflicto.

7.3.5. Resultados de la pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?

En primer lugar, se presenta la información relacionada con la formación inicial y, en segundo lugar, se presenta la información relacionada con la formación continua.

Los comentarios de los asistentes acerca de la formación inicial se presentan en el cuadro 7.5. de doble entrada diferenciado los aspectos positivos de los aspectos a mejorar.

Cuadro 7.5. Aspectos positivos y aspectos para mejorar (entrevistas grupales con alumnado mediador)

A favor (aspectos positivos)	A mejorar (aspectos negativos)
Creen que los contenidos curriculares son adecuados. Valoran positivamente la teoría y contenidos abordados porque les ha ayudado a tener claras las fases.	Ver mediaciones, asistir a mediaciones como observadores (no solo ver vídeos).
La realización de simulaciones y <i>role playing</i> porque les ayuda a ponerse en el papel	Realizar más prácticas en forma de simulaciones, <i>role playing</i> y observación de mediaciones realizadas por mediadores que tienen más experiencia.
Les dan un esquema con los pasos a seguir para hacer una mediación (valorado muy positivamente)	Que un/a mediador/a de cursos superiores vaya a explicarles su experiencia, consejos, etc. Para conocer otro punto de vista, diferente del de la profesora.
La formación les ha ayudado a no posicionarse en un lado (imparcialidad)	Formación más dinámica (más actividades)
La teoría es muy completa. Algunos de los aspectos que destacan son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundización en las habilidades de comunicación</li> <li>- Aprender a como comunicarte bien y a perder la vergüenza</li> <li>- Aprender a escuchar a la gente</li> </ul>	Formación de más horas, para poder profundizar más. Lo comenta alumnado que ha realizado un curso o taller corto o una charla explicativa como formación inicial. El alumnado que ha realizado una materia optativa o un curso de mínimo 40 horas comenta que la duración es correcta.
La asistencia de los Mossos a una sesión de la formación, para explicarles diferentes aspectos relacionados con los conflictos y la mediación.	También comenta que les gustaría que algún día fuera un mediador/a profesional. Para saber cómo se hace a nivel profesional.
Visita de alumnado de bachillerato que había sido mediador/a para explicar su experiencia y ayudarles en las prácticas (tanto en las prácticas de aula como en las mediaciones que hacían).	Tener un espacio, un encuentro intercentro un par de veces al año, para compartir experiencia, hacer un análisis conjunto y hacer propuestas de mejora del servicio.  Se refieren a reuniones para hablar de cómo hacer las mediaciones, con qué problemáticas se encuentran, que hacen, etc., diferenciándolo de los encuentros intercentros en dónde hacen

	actividades y trabajos de que es la mediación, gestión de las propias emociones, etc.
Al final de la formación se hizo un teatro en que se presentaba un conflicto y el público interactuaba. Tenía que buscar posibles soluciones, etc. Comentan que fue una manera muy buena de enseñar cómo funciona una mediación.	

Fuente: Elaboración propia

Los y las participantes de uno de los centros participantes comentan que no han recibido ninguna formación, tan solo una conversación previa conforme en dónde les explican que con la mediación se trata de ayudar a los compañeros a hablar para resolver sus conflictos. En este caso, señalan que valoran que es necesario hacer una formación previa. También comentan que no se hacen reuniones de equipo, ni encuentros de mediadores de centro, con lo que se sienten solos y les faltan directrices.

La mayoría de los centros no realiza formación continua y, el alumnado comenta que es importante realizarla. Algunos de los aspectos que destacan que se deberían trabajar son los siguientes:

- Formulación de preguntas
- Que las partes interactúen
- Uso de las diferentes técnicas, las fases de mediación (se olvidan)
- Que las partes lleguen a un acuerdo, que encuentren soluciones
- Como salir de momentos de encallamiento
- Hacer simulaciones. Se recoge el comentario de un participante que para destacar la importancia de la práctica comentó *para mí el hecho de hacer meditaciones lo entiendo como un tipo de formación continua y con esto es suficiente* (EG2. Estudiante 4).

Realizan diferentes propuestas relacionadas con la formación continua:

- Hacer algunos encuentros para reflexionar y comentar con el equipo como van las meditaciones: que has hecho y que no, que podrías haber hecho, como te sientes, que puedes mejorar. Es decir, formación continua para autogestionarte e ir mejorando, a la vez que contribuye a que no te sientas solo.
- Proponen hacer formación de forma permanente para recordar las fases, técnicas, etc. Así como compartir las dificultades que el alumnado se va encontrando en las meditaciones y como puede superarlas.

- Comentan que esta formación podría ofrecerse como materia optativa o de forma extraescolar. Actualmente, al ser una materia optativa, tan solo pueden cursarla una vez durante la ESO (en algún centro comentan que sólo puede cursarse en 3º de ESO).

*¡Yo me he encontrado que llevaba 1 año sin hacer nada y, cuando te toca hacer una mediación ... vale! A ver, ¿cómo era? ... te acuerdas de la base, pero no de todo. Supongo que, por eso, en nuestro instituto hacemos las mediaciones con niños que acaban de hacer la formación.*

EG4. Estudiante 6

### 7.3.6. Resultados de la pregunta 5. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea y que aspectos os ayudarían a mejorarla?

Se unifican las respuestas de las preguntas 5 y 6, puesto que son coincidentes en su mayoría. Por ello, en la pregunta 5 se presentan las propuestas de mejora que, a la vez, dificultan o ayudan a mejorar la tarea de los/las mediadores escolares. En la pregunta 6 se presenta los comentarios relacionados con las críticas a la mediación entre pares, extraídas de la bibliografía.

En primer lugar, se presentan los aspectos de la organización que valoran como positivos. Son aspectos que no se han preguntado pero que sí han salido en las entrevistas. Por ello, se destaca aún más, su importancia:

- **Vías para solicitar una mediación:** buzón de mediación; ir directamente a los mediadores; pedirselo a la psicóloga o; pedirselo a cualquier profesorado. Uno de los centros comenta que disponen de una App para pedir las mediaciones a través del móvil, pero comentan que ni el buzón de mediación ni la App (Pedrasol) se utilizan.
- Realizar las **mediaciones con alumnado de cursos diferentes** al suyo, generalmente de estudiantes **más pequeños** (no con alumnado de su curso). El alumnado cree que facilita que todo vaya bien.
- **Organización de las parejas de mediación.** Se exponen diferentes tipos de organización (2 mediadores o, 2 mediadores + 1 que se está formando). Es importante que la pareja de mediadores se conozca previamente.
- Algunos de los centros destacan como positivo, **la forma de repartición de los casos** (se hace referencia a la forma en como se hace la repartición, la comunicación con el equipo, sin entrar en los criterios utilizados). Se explican diferentes formas de organización:
  - o Existe un grupo de WhatsApp con el coordinador de mediación y cuando sale un caso, el coordinador envía un WhatsApp diciendo que ha salido un caso para el viernes y entre todos deciden quien lo hace. En este caso, comentan que

hacen las mediaciones las personas que hace más tiempo que no han hecho ninguno caso.

- Realizan las mediaciones los tutores (alumnado) de las personas implicadas porque son los que más han tratado con ellos.
  - Se hace un listado con las personas del equipo que harán las mediaciones cada trimestre.
  - Se asignan según disponibilidad horaria e interés de los mediadores.
- Destacan **las funciones que realizan para la mejora de la convivencia en el centro**. Los participantes de algunos centros comentan que el equipo de mediación además de la resolución de conflictos también hace talleres en el Día de la Paz, el Día de la Dona, etc. Coincide que, el alumnado que participa en estas actividades ha recibido formación inicial en mediación. Las y los participantes que no hacen estas actividades dicen que les gustaría que contaran con ellos para hacer algunos talleres, charlas o diversas actividades. Además, no recibe formación inicial en mediación y creen que es importante recibirla.
  - Destacan la importancia de la mediación para desarrollar habilidades que les son útiles en su vida personal y que creen que les servirá para su futuro profesional.

*Entrar en mediación me ha ayudado mucho. Cuando llegue al instituto era una persona avariciosa, hablaba mucho, ... no tenía conflictos pero ... la mediación me ha dado muchas habilidades.*

- Formato de **comediación entre 2 alumnos/as** (el profesorado mediador no está presente). Lo creen muy positivo porque en caso de que uno se quede sin saber que hacer en un momento concreto, el otro puede seguir con el proceso. Hay diferencias entre los centros, en cómo se forma la pareja de comediación:

*Normalmente son del mismo curso y que han hecho el curso de mediación juntos. Pero, en algún caso, sí que nos ha tocado con alguna persona que no conocíamos y es, es más difícil hacerla porque no te sientes tan a gusto*

EG4. Estudiante 2

*En nuestro caso, somos dos personas de cursos diferentes, uno es grande y el otro más pequeño*

EG4. Estudiante 7

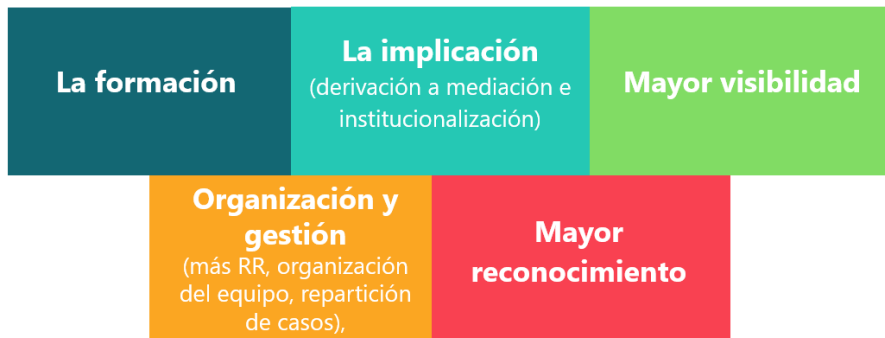
*Nosotros solo hacemos mediación en tercero y cuarto, y siempre que se hace una mediación son del mismo curso*

EG4. Estudiante 9

Están de acuerdo en que no se pueda mediar en un conflicto con alumnado de su mismo curso.

Los aspectos de mejora detectados se distribuyen en 5 bloques, que se muestran en la figura 7.44.

Figura 7.44. Categorías de las propuestas de mejora



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se concretan todos los aspectos de mejora identificados por los y las participantes de las entrevistas grupales. Son propuestas que podrían contribuir a mejorar el servicio de mediación y facilitar su tarea como mediadores/as. Las propuestas se presentan en relación con las categorías establecidas en la imagen 7.44.

Propuestas relacionadas con **la formación**:

- a) **Más formación para el alumnado mediador:** formación inicial y formación continua. Los participantes coinciden en señalar que es necesario hacer formación continua con simulaciones, *role playing* y la realización de prácticas de las técnicas de mediación. Comentan que, estas actividades son necesarias para ir recordando las fases y técnicas (cuando les toca hacer una mediación ya lo han olvidado) y, para mejorar su intervención en casos.

El alumnado que como preparación para ser mediadores han recibido una charla o taller corto, señalan la importancia de poder recibir formación inicial.

Propuestas relacionadas con **la implicación**:

- b) **Derivación de más casos por parte de los diferentes agentes:**
- Mayor implicación del profesorado al recomendar la mediación en caso de conflicto entre estudiantado.
  - Implicar a las familias. Darles información para que conozcan el servicio de mediación y lo recomienden a sus hijos/as en caso de que tengan un conflicto o desacuerdo con algún compañero o compañera.

Propuestas relacionadas con **una mayor visibilidad**:

- c) **Mayor uso del servicio.** La mayoría de los participantes coinciden en señalar que hay pocos casos en relación con el número de conflictos. Creen que se conoce la existencia del servicio de mediación, pero se utiliza poco porque desconocen los beneficios de ésta. En general, los centros hacen publicidad, pero el alumnado comenta que no es eficiente porque la gente no se da cuenta de que la mediación puede ayudar a resolver los conflictos. También atribuyen el poco uso del servicio a: el desconocimiento, la vergüenza, el orgullo y el protagonismo del profesorado.
- En relación con el desconocimiento de los beneficios de la mediación, proponen hacer actividades que visibilicen que ofrece la mediación y que beneficios pueden obtener las personas implicadas en un conflicto.
  - Proponen facilitar vías de acceso a la mediación más accesibles (solicitud). En los casos en que hay que dirigirse a una persona (tutor/a, profesorado o alumnado mediador) para hacer la solicitud, creen que les da vergüenza solicitar el servicio.
- d) **Mayor visibilidad de la mediación** especialmente para el profesorado y el alumnado no mediador. Es decir, hacer más **difusión del servicio** y revisar si los medios de comunicación utilizados son los más adecuados y eficientes.

Hay divergencia entre los participantes. Algunos comentan que se realizan muchas y diversas actividades para difundir la mediación. En cambio, otros participantes comentan que en sus centros casi no se realiza difusión.

Aun así, coinciden en señalar que no se transmiten los beneficios de ésta. Creen que es necesario pensar acciones de difusión que transmitan los beneficios de la mediación y cómo solicitarla. Proponen:

- Hacer carteles y dípticos porque al verlos cada día en el pasillo, “inconscientemente te entra en la cabeza”, aunque no es suficiente.
- Realizar charlas por las clases, sobre todo, de primero de la ESO. Que el equipo de mediación haga charlas para informar del servicio y de sus beneficios (actualmente no conocen que existe)
- Realizar una obra de teatro que muestre en qué consiste la mediación y sus fases.
- Realizar acciones más continuadas a lo largo del año. No sólo una charla al año en un curso. Comentan que tienen el buzón de mediación y un correo de mediación. Lo valoran como positivo, pero creen que haría falta hacer más acciones de difusión.
- Mayor implicación del profesorado para difundir la mediación en las horas de tutoría.
- Difundir los beneficios de la mediación entre el profesorado. Acción a llevar a cabo todos los años, sobre todo, dirigido al profesorado de nuevo incorporación en el centro.

- Utilizar las redes sociales, vídeos del youtube, carteles publicitarios y fotos.
- Hacer una asamblea con el profesorado para que después el profesorado lo comunique a su clase.
- El alumnado mediador vaya por las clases a presentarse y explicar que es la mediación y que harían en caso de que tengan un problema y vayan a mediación. Proponen realizar esta actividad en las horas de tutoría para no interrumpir el ritmo de las clases.
- Hacer un banco de colores para situarlo en un sitio visible en el patio y que sea el banco de las mediaciones. Para que el alumnado lo identifique y lo tengan más presente.

Propuestas relacionadas con **la organización y la gestión**:

- e) **Más tiempo disponible.** Disponen de poco tiempo para hacer todas las funciones/actividades que realizan. Proponen dedicar al menos una hora semanal para hacer reuniones de equipo, seguimiento, formación, difusión, etc. Y, dedicar al menos, dos horas a la semana (distribuidas por la semana, por ejemplo, los martes y los jueves) para hacer las mediaciones. Algunos centros comentan que, disponen de una hora a la semana para hacer las mediaciones. En estos casos, cuando hay un conflicto, las partes han de esperar a la semana siguiente para poder ir a mediación y, al haber de esperar tantos días, en muchos casos pierde sentido la intervención.
- f) **Revisar la organización general del centro** y acoplarla a la mediación para que funcione. Creen que es interesante modificar la normativa de centro especificando que, en caso de conflicto, en primera instancia se debe proponer la mediación, antes de proponer la intervención de los adultos. Por otro lado, poner un buzón de mediación en el centro para hacer las solicitudes. Comentan que, en caso de conflicto, ir a pedir una mediación al tutor/a les da cosa o vergüenza y, si hubiera un buzón de mediación quizás lo pedirían más personas.

*Internamente el servicio está bien organizado, pero dentro del centro, es como un apéndice que no funciona bien.*

EG5. Estudiante 2

- g) **El horario en que se realizan las mediaciones** es un tema pendiente y complicado, en todas las entrevistas grupales. Comentan la necesidad de revisar el horario en que se realizan las mediaciones por varios motivos:
- a. **Realización en horario de patio** (en general se intentan realizar en el horario de patio), el alumnado muchas veces no quiere ir porque es el momento en que



desayunan, pueden hablar con sus amistades, etc. Y, a menudo, no les da tiempo de finalizarlas, teniendo que perder clase para poder acabarla.

- b. **Realización en horario de clase.** El profesorado se queja porque el estudiantado pierde clase. Además, supone un esfuerzo extra para el alumnado mediador, que deben recuperar la materia que han perdido. Además, son conscientes que, al ir avanzando cursos, perder tiempo de clase cada vez es más complicado por la carga de trabajo que tienen.

Proponen hacer las mediaciones en horarios de tiempo muertos, o buscar espacios en horarios de no clases porque las personas perjudicadas son las mediadoras que pierden clase y han de recuperarlo.

- h) **Disponer de un espacio propio y fijo.** Creen que sería positivo tener el aula de la mediación en dónde poder hacer las mediaciones, las reuniones del equipo y dónde guardar la documentación. También comentan que, les gustaría poder disponer de una mesa para poder tomar notas, en algunos casos.

*Sería necesario disponer de un espacio propio de mediación. Cuando tienen que hacer una mediación pueden disponer del departamento de catalán o castellano, pero entonces tienen que ir a conserjería a pedir las llaves, subir, ... y pierdes mucha clase. Es un rollo (EG4. Estudiante 1).*

- i) **Organización de las parejas de mediación.** Valoran como importante formar las parejas de mediación con personas que conocen y/o con las que han realizado prácticas. Comentan que, al mediar con una persona que no conocen se sienten inseguros. También prefieren no intervenir con alumnado de su curso para facilitar la imparcialidad.
- j) **Una valoración y derivación de casos más rápida y, una mayor derivación de casos al SME.** El alumnado cree que la Jefatura de estudios o la Dirección tienden a gestionar los casos directamente, en vez de derivarlos a mediación. Creen que es uno de los motivos por los cuáles llegan pocos casos al servicio y, comentan que, creen que en estos casos, las partes siguen enfadadas. Además, comentan que es necesaria una derivación más rápida de los casos. Proponen que la coordinación de mediación sea la persona responsable de valorar la vía más adecuada para resolver cada conflicto: mediación entre pares, coordinación de mediación, jefatura de estudios u otra vía establecida. Creen que habría más casos de mediación y una gestión más rápida.
- k) **Mejorar la repartición de los casos entre el grupo de mediadores/as.** Piden una repartición equitativa de los casos, es decir, que no haya mediadores que han hecho

muchas mediaciones y otros que no han hecho ninguna. Esta situación se da, indistintamente, al curso en que se realiza la formación o, si las parejas de mediación son del mismo curso o de cursos diferentes. Es una situación que les molesta y comentan que todo el equipo se ha formado y ha dedicado tiempo para tener la oportunidad de hacer mediaciones.

*Hay personas que hicimos la formación en primero, ahora estoy en tercero y todavía no he hecho ninguna mediación. En cambio, hay otros más pequeños que ya han hecho tres o cuatro y, tienen las mismas capacidades para poder hacerlas.*

EG6. Estudiante 7

Comentan que otro factor la diferencia entre el número de casos y el número de mediadores/as, aspecto que valoran como positivo. Pero, coinciden en señalar que, al repartir los casos, se tendría que intentar que todo el mundo pudiera participar, teniendo en cuenta la gravedad del conflicto y que las personas implicadas no sean familiares, ni amigos de los mediadores. Comentan que, el profesorado escoge quien hará la mediación y muchas veces se escoge a las personas que tienen experiencia, con lo que, los demás no tienen oportunidad de poder hacer mediaciones.

Desconocen los criterios utilizados, pero sí que se ven diferentes formas en la gestión. Opciones que comentan:

- Cuando llega un caso, el equipo se reúne con la coordinadora de mediación para decidir quién realizará las mediaciones.
- Cuando entra un caso, la coordinadora de mediación va a una clase donde hay mediadores. Pregunta qué mediadores quieren hacer la mediación y, de éstos, el profesorado que está dando la clase escoge qué mediadores pueden salir (creen que seguramente escoge a las personas que van mejor en la materia y, por tanto, menor repercusión tendrá al perderse una clase).
- La coordinadora de mediación escoge a las personas con más experiencia realizando mediaciones.

En todos los centros, la coordinación del servicio es quien escoge quien mediará en cada caso.

- l) **Hacer seguimiento de los casos** para saber cómo ha ido. Muchos de los participantes comentan que, en general no hacen seguimiento de los casos.

Propuestas relacionadas con **un mayor reconocimiento**:

- m) **La coordinación de mediación como persona que analiza los casos y deriva los conflictos a la vía más adecuada.** El alumnado cree que la Jefatura de estudios o la Dirección tienden a gestionar los casos directamente, en vez de derivarlos a

mediación. Creen que es uno de los motivos por los cuáles llegan pocos casos al servicio y, comentan que, creen que, en estos casos, las partes siguen enfadadas.

Creen que la coordinación de mediación tiene una mirada diferente que aportaría una visión más positiva y efectiva a la gestión de los conflictos.

- n) **Mayor reconocimiento del resto de agentes** hacia las tareas que realizan como mediadores. Comentan que, la poca participación de las personas en las mediaciones (poco uso), lo reciben como desconfianza hacia su papel de mediadores. Esto les afecta, haciéndoles sentir poco mediadores.

Les gustaría que el profesorado le diera más importancia y que no se molestasen cuando el equipo de mediación o alguna de las personas que ha tenido un conflicto, salen de clase para ir a una mediación. Creen que se utiliza poco la mediación porque hay una cultura de centro en que el profesorado dice quién tiene razón y se impone un castigo al que tiene la culpa. Al partir de esta concepción, la mediación no tiene cabida en el proceso (ni por parte del profesorado ni del alumnado). Por defecto interviene el profesorado.

*Por mucho que deba salir de los alumnos, si los profes no lo sugieren nunca ... o si se acostumbran a solucionar los problemas ellos en plan, tú tienes la culpa, tu estas expulsado, tu no sé qué ... no sirve de nada que te vengan a explicar la suya y, al final, nadie te lo viene a explicar.*

Estudiante 1

Para el estudiantado mediador es importante que tanto profesorado como alumnado, entienda que es la mediación y los beneficios que tiene. Para conseguirlo, proponen que todo el mundo haga la formación en mediación y después puedan decidir quién quiere ser mediador y quien no. Pero todos lo conocerían.

*Que le den la suficiente importancia para que no les moleste, porque es algo bueno que estamos haciendo para que no haya conflictos en el instituto y, si no lo entiende ni siquiera los profesores, creo que es una falta de respeto para los mediadores.*

EG1. Estudiante 4

La opinión de los demás agentes parece que les afecta y es importante para ellos. Cuando hay un conflicto entre alumnos, el resto de los agentes no les invitan a ir a mediación. Esto lo atribuyen a que no se lo toman en serio. También comentan que, algunos estudiantes que van a mediación lo hacen para saltarse clase. Lo notan en sus actitudes y comentan algunas anécdotas en que las partes les han dicho *No vayas tan rápido a ver si podemos perder más clases* o, una vez finalizada la mediación les dicen *ahora hablemos un poco que no quiero ir a clase* (EG7. Estudiante 6).

Comentan al respecto que:

---

*Yo creo que, si los profesores le dieran más importancia y o lo comunicaran más a la gente, se vería como más importante y habría menos conflictos porque podríamos ayudar a solucionar el conflicto.*

EG2. Estudiante 11

*Mis amigos más cercanos me han preguntado alguna vez de que va, que hacemos allí, que hice en la optativa, etc y entonces ellos sí que saben más o menos de que va todo.*

EG2. Estudiante 6

Valoran como muy importante que se use la mediación (porque confían en ellos), que los diferentes agentes conozcan que es la mediación y no les de vergüenza explicarles el problema y, que en caso de conflicto el profesorado derive al alumnado a mediación.

Otras propuestas que se realizan de forma más minoritaria son:

- a) **Ofrecer la formación a partir de 1º de ESO.** Creen que el estudiantado de 1º y 2º de ESO seguramente ve mucha diferencia con el alumnado de 3º y 4º y les da vergüenza pedir una mediación, porque no los conocen. Proponen que haya una o dos personas de cada curso que hagan mediaciones. Para ello, la optativa debería ofertarse a partir de 1º (actualmente se realiza en 2º y empiezan a hacer mediaciones en 3º).
- b) **Ampliar el equipo de mediación.** El alumnado que lo propone comenta que tan sólo son 8 personas en el equipo, pero se involucran e implican 5. Creen que haría falta ampliar el equipo y motivar a más personas para que participen.
- c) **Hacer subgrupos de mediadores.** Como hay pocas mediaciones y algunos no tendrán la oportunidad de realizar ninguna, proponen formar más en profundidad (en relación con la teoría) a los mediadores que harán las mediaciones y, de forma más general, al grupo de alumnado que hará las formaciones a las demás clases.
- d) **Ofrecer mediaciones al profesorado.** Comentan que hay profesorado que se discute, se llevan mal y no dan buen ejemplo.

Para acabar, se plantea una propuesta que afecta al sistema educativo en general. Proponen que se inculque des de pequeños el diálogo para solucionar los conflictos y el uso de la mediación. Creen que si des de pequeños se enseña y transmite esta idea, después la utilizaran más.

7.3.7. Resultados de la pregunta 6. ¿Qué opináis de las críticas que realizan algunos autores sobre la mediación escolar?

Se procede a leer las críticas a la mediación escolar (anexos 13 – Información aportada en las entrevistas grupales). Se presentan los comentarios que han realizado a las diferentes críticas:

La **falta de madurez**. No están de acuerdo porque **la madurez de las personas** no siempre es la misma según la edad, depende de la persona y sus vivencias. Además, señalan que no están solos, el coordinador/a de mediación les ayuda y acompaña y, entienden que, los que las personas que entran al equipo de mediación tienen un perfil concreto: son responsables, quieren ayudar a los demás y tienen la madurez suficiente. Ponen en valor que, el alumnado puede entender mejor al resto de compañeros que el profesorado, porque son más cercanos y están viviendo momentos parecidos.

Aunque, sí que comparten que la actuación es diferente en 2º de ESO que en 4º de ESO. Proponen mediar con personas más pequeñas para que se lo tomen más en serio. Creen que es un aspecto necesario, para tener en cuenta, en el momento de decidir quién puede actuar como mediador/a.

- En referencia al **posicionamiento** frente al conflicto, coinciden en señalar que los adultos se posicionan más que el alumnado.

Afirman que **no les ha repercutido en sus amistades** y la relación con las demás personas sigue igual. Indican que, *Si ser mediador hace que tus amigos no quieran ser amigos tuyos, ¡pues vaya amigos!* (EG6. Estudiante 9)

Aunque comentan que los demás alumnos, por envidia y desconocimiento, creen que cuando salen de clase para ir a mediación, en realidad se van al patio o a jugar. Asimismo, dicen que les da la impresión de que hay profesorado que cree que son enchufados o amigos de los profes y, que tienen más responsabilidad o autoridad. Aunque, en este último punto no están todos de acuerdo.

En general, dicen que no reciben burlas, aunque en algunos centros, han comentado que:

- Alguna vez ha habido pintadas en los carteles de mediación, pero no se lo toman a mal porque también lo hacen con otros carteles.
  - Han oído algún comentario de personas de otras clases ¡mira, *Los mediadores ya están aquí!*, haciendo burla hacia la mediación y no tanto hacia ellos.
- Comentan que es importante hacer **la supervisión** para ayudarles a llevar el proceso, recordar las fases, cosas que se pueden hacer, si ha habido algún problema, etc., y no siempre se hace.

## CAPÍTULO 8. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se realiza la triangulación de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información y de los diferentes informantes, con la intención de afianzar la validez y la confiabilidad de la información. Denzin y Lincoln (1994) describen 4 tipos de triangulación:

1. La triangulación de datos. Comparar datos del mismo fenómeno recogidos a través de diferentes informantes. En el estudio que se presenta participa la coordinación de mediación de los INS y el alumnado mediador.
2. La triangulación de investigadores. Diferentes observadores analizan la misma situación o contexto, y se realiza una confrontación en equipo de los materiales de campo, las categorías establecidas y las interpretaciones. En el caso que nos ocupa, al tratarse de un doctorado, esta confrontación tan sólo se da en las revisiones conjuntas con la directora de la tesis.
3. La triangulación de teorías. Aplicación de diferentes modelos teóricos a un conjunto de datos. En el estudio, los instrumentos se han diseñado teniendo en cuenta los modelos teóricos expuestos en el marco teórico. Asimismo, en el capítulo 9 se presentan las conclusiones, tomando como referencia los resultados del estudio, la triangulación y el marco teórico.
4. La triangulación metodológica. La utilización de diferentes técnicas e instrumentos sobre el mismo objeto que provienen de métodos diferentes. En el presente estudio se combina la metodología cualitativa y la cuantitativa.

En resumen, se realiza una triangulación de informantes y de instrumentos para contrastar y complementar la información, aumentar la consistencia de los datos y reducir los posibles sesgos.

El apartado de triangulación toma como referencia el cuadro 5.5. en el que se presenta la relación entre los instrumentos de recogida de la información y las categorías del estudio. Se incluye la información que se recoge con más de un instrumento y/o informante, para contrastar los datos, evidenciando las similitudes o diferencias en las respuestas. No se incluyen las categorías en las que se recoge información con una finalidad de complementariedad, dado que no se contrastan los datos.

Las categorías del estudio marcan el orden de presentación de la información, del mismo modo que en el capítulo 7, por lo tanto, se presentaran los datos siguiendo el siguiente esquema:

- Categoría 'Elección'

- Autopercepción de las propias habilidades
- Selección del alumnado mediador
  - a) Agentes que participan en la selección
  - b) Criterios de selección
- Categoría 'Formación'
  - Formación inicial
  - Formación continua
- Categoría 'Implementación'
  - Visión de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes educativos
    - a) El profesorado
    - b) El alumnado
    - c) La familia
  - Organización del servicio
    - a) Comediar o mediar solo/a
    - b) Criterios de selección de mediador/a para cada caso
    - c) Supervisión y seguimiento de los casos
  - Uso del SME
    - a) Número de casos
    - b) La difusión del servicio
  - Utilidad de la mediación
  - Cambios producidos en los estudiantes mediadores → alumnado (cuestionario y entrevistas grupales)
- Categoría 'Propuestas de mejora'
  - Formación
  - La participación e implicación
  - Mayor visibilidad
  - Organización y gestión

Al inicio de cada subcategoría se incluyen unas imágenes que muestra los instrumentos y los informantes que se contrastan.

---

## 8.1. Triangulación de los resultados de la categoría elección

Se compara la información obtenida a través de 2 dispositivos de recogida de información en el que el informante es el alumnado mediador. Las subcategorías que se incluyen son:

- La autopercepción de las habilidades se recoge a través de los cuestionarios y de las entrevistas grupales, en ambos casos el informante es el alumnado mediador.
- El proceso de selección del alumnado mediador se recoge con los 3 instrumentos y los diferentes informantes del estudio.

### 8.1.1. Autopercepción de las propias habilidades

La percepción que el alumnado tiene de sus habilidades se presenta en detalle en el capítulo 7 resultados del estudio. En este apartado, se compara la información recogida a través de los cuestionarios y de las entrevistas con alumnado mediador, acerca de la confianza que tienen en sus habilidades y, si se sienten mediadores y mediadoras.



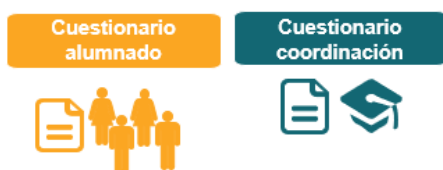
Hay que destacar que, gran parte de las personas participantes confían en sus capacidades para mediar y afirman sentirse bien cuando están mediando. Seguramente está relacionado con que se sienten mediadores/as y creen que tienen habilidades para hacer mediaciones con éxito (75%). En las entrevistas grupales, gran parte del alumnado participante afirma sentirse mediador, hecho que lo atribuyen esencialmente a 2 factores: recibir formación en mediación y entrar a formar parte del equipo. Hay otra parte del alumnado (algunos que dicen sentirse mediadores/as y otra parte que no) que le da más importancia a la práctica, por lo tanto, relaciona el sentimiento mediador a la realización de mediaciones.

### 8.1.2. Selección del alumnado mediador

La selección del alumnado mediador engloba los agentes que participan en la selección del alumnado mediador y los criterios de selección que se utilizan.

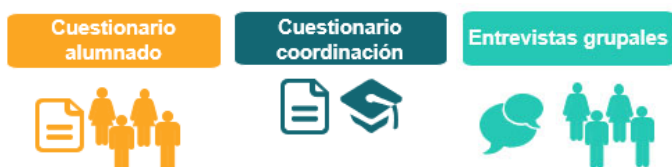


a) **Agentes que participan en la selección**



Coinciden en señalar que, los agentes que participan en la identificación del alumnado más adecuado para entrar a formar parte del equipo de mediación son el alumnado, el profesorado, la coordinación de mediación y el estudiantado. Aunque, coinciden en señalar que las personas implicadas de la decisión son el propio alumnado (autonomiación voluntaria) y la coordinación de mediación o el profesorado relacionado con la convivencia en el centro.

b) **Criterios de selección**

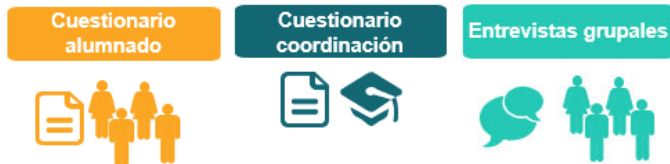


Los criterios de selección del estudiantado que mediará en cada caso son dispares y varían en cada caso, llegando incluso a ser opuestos entre ellos. Los criterios que se utilizan los facilita el profesorado en los cuestionarios. 3/4 partes del alumnado participantes en los cuestionarios está de acuerdo con la forma de repartición de los casos entre el equipo de mediación, aunque, 1/3 parte cree que la repartición de los casos no es equitativa. Al inicio de las entrevistas grupales, el alumnado afirma estar de acuerdo con los criterios de repartición de los casos, aunque, en general, desconocen qué criterios se utilizan. Sí que comentan que la repartición no es equitativa y debería serlo, porque creen que todo el equipo ha de tener la oportunidad de hacer mediaciones. También comentan que prefieren no intervenir con alumnado de su curso o con sus amistades para facilitar la imparcialidad (una parte del profesorado participante lo cita como criterio de selección).

En las entrevistas comentan que prefieren comediarse a mediar solos/as porque les da seguridad y se sienten acompañados/as. En la misma línea, en los cuestionarios al alumnado mediador 4 de cada 5 participantes prefieren comediarse con otro estudiante, que con un profesor/a. En las entrevistas recalcan que es importante que la pareja de comediación se conozca con anterioridad. En los casos en que no se conocen, no se sienten a gusto, ni seguros.

## 8.2. Triangulación de los resultados de la categoría formación

En este apartado se comparan los resultados obtenidos para la categoría 'Formación' divididos en dos bloques. En primer lugar, se presenta la formación inicial y, en segundo lugar, la formación continua.



### 8.2.1. Formación inicial

La tipología y el formato de la formación inicial varía sustancialmente de un centro a otro, aunque en la mayoría de los casos se ofrece de forma optativa. Un porcentaje bajo de las personas participantes (profesorado y alumnado) afirma que no se realiza ninguna formación.

El alumnado destaca la importancia de recibir formación inicial, sobre todo, el alumnado que no recibe formación o recibe una charla o taller de corta duración. También comentan la posibilidad de hacer la formación en 1º de ESO para que no haya tanta diferencia de edad entre las personas que hacen la mediación y las partes, y así, facilitar el proceso de confianza.

El alumnado mediador que recibe formación inicial afirma que los contenidos del curso son suficientes, aunque en los cuestionarios y en las entrevistas destacan la importancia de realizar más actividades prácticas (análisis de casos, *role-playing* o simulaciones) o asistir a mediaciones como observadores porque les ayuda a ponerse en el papel. Aspectos que contrasta con los cuestionarios al profesorado mediador, en que un porcentaje bajo señala que realizan actividades prácticas. Cabría indagar más en este aspecto para verificar si no se realizan actividades prácticas o, al hacer referencia a los contenidos han obviado la parte metodológica, que sí se ha preguntado explícitamente en los cuestionarios del alumnado.

Otros aspectos que comentan en las entrevistas es que les gustaría que otras personas (alumnado exmediador, Mossos, mediadores profesionales, etc) les explique su experiencia o les de consejos.

El alumnado que ha recibido formación, además de sentirse más seguros para hacer mediaciones, sostienen que la formación les ha ayudado a sentirse mediadores (sentimiento de pertinencia). Estos 2 aspectos ponen de relieve la importancia de formar al estudiantado.

*8.2.2. Formación continua*

4 de cada 6 coordinadores/as de mediación afirman que no se realiza formación continua y 1 de cada 10 únicamente asiste a las jornadas anuales intercentros. En contraposición, en los cuestionarios y en las entrevistas realizadas a alumnado mediador, destacan la importancia de hacer formación continua, especificando algunos de los temas que se deberían abordar. Además, de la necesidad de realizar reuniones de seguimiento y supervisión para sentirse más acompañados y tener directrices.

### 8.3. Triangulación de los resultados de la categoría implementación

La categoría Implementación es la más amplia de las 4 categorías del estudio. En este caso, se triangulan 5 aspectos que se presentan en el siguiente orden:

- Visión de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes educativos
- Organización del servicio
- Uso del SME: número de casos, difusión
- Utilidad de la mediación
- Cambios producidos en los estudiantes mediadores

#### 8.3.1. Visión de la mediación y el apoyo de los diferentes agentes educativos

La visión de los diferentes agentes se trata en los 3 instrumentos de recogida de información. Para facilitar la presentación y comprensión de la información, se presentarán la información para cada uno de los agentes por separado, comenzando por la información del profesorado (incluida la coordinación de mediación y la Dirección del centro), a continuación, el alumnado y la familia.



#### a) El profesorado (incluida la coordinación de mediación)

La coordinación de mediación considera que la Dirección, el profesorado y el PAS tienen una visión positiva del servicio. La coordinación de mediación también valora el servicio de forma positiva.

La percepción del alumnado no es tan positiva. Señalan que el profesorado conoce la mediación, pero desconoce sus ventajas. Creen que, por este motivo, utilizan y recomiendan poco el servicio. Aun así, se sienten respaldados/as por su tutor/a y la coordinación de mediación que confía en ellos y les ayuda.

En las entrevistas grupales se observa que no hay unanimidad en la opinión del profesorado, aunque señalan que la confianza y el apoyo que les dan está relacionado con su conocimiento sobre la mediación. Los y las participantes de algunos centros comentan que la mayoría del profesorado tiene buena imagen de los/las mediadores/as y confían en ellos. En cambio, otros

creen que el profesorado no lo valora y desconoce los beneficios de la mediación. Por otro lado, sí que valoran las aportaciones del equipo de mediación en forma de charlas o talleres al resto del alumnado. Aunque, creen que hay mayor diferencia respecto la visión de la utilidad de la mediación y su uso.

También afirman que el profesorado tiene tendencia a intentar solucionar los conflictos, en vez de utilizar la mediación.

Por último, en general, comentan que han encontrado impedimentos para poder salir de clase o llegar un poco más tarde por estar haciendo una mediación.

#### **b) El alumnado**

Se observa una gran variabilidad en la opinión del alumnado. El 60% del profesorado cree que el alumnado no mediador tiene una visión positiva y, los que tienen una valoración positiva, tampoco utilizan el servicio. El alumnado mediador señala que el resto del alumnado los valora y cree que hacen una buena tarea y, en cambio, otros creen que no sirve de nada más que para perder clase.

En general, el alumnado mediador cree que el resto de estudiantado desconoce los beneficios de la mediación y le restan importancia. No se lo toman en serio e, incluso algunos comentan que el estudiantado cree que son mediadores/as para perder clase. En esta línea, dicen que el alumnado no piensa en recomendar la mediación en caso de conflicto entre estudiantado. Aunque, sus amistades ven bien que sean mediadores.

Por último, sostienen que es importante que los mediadores sean más mayores que las partes para dar mayor credibilidad y legitimidad al proceso.

#### **c) La familia**




Alumnado y profesorado coinciden en señalar que, las familias ven el servicio de mediación como positivo (en especial las familias de nueva incorporación), aunque una parte, desconoce su existencia. Si nos centramos en las familias del estudiantado mediador, la mayoría afirman que su familia les apoyó cuando decidieron entrar en el equipo de mediación y están contentas de que sean mediadores. Aunque, una parte de los y las participantes comentaron en las entrevistas grupales que sus familias no sabían nada.

En general, la opinión de las familias es la que menos preocupa a los agentes y la más desconocida para los centros.

### *8.3.2. Organización del servicio*

En la organización del servicio se incluyen los elementos puramente organizativos y de gestión del servicio. La tabla 8.1. presenta la información en función de las subcategorías establecidas para cada instrumento.

Tabla 8.1. Triangulación de la organización del servicio

	 <p>Cuestionario alumnado</p>	 <p>Cuestionario coordinación</p>	 <p>Entrevistas grupales</p>
<p><b>a) Comediar o mediar solo/a</b></p>	<p>Prefieren comediar (84,7%).</p> <p>Prefieren comediar con otro alumnado (6 de cada 10)</p>	<p>El 92,5% dicen que hacen mediación.</p> <p>En 4 de cada 10 participantes combina profesorado y alumnado.</p>	<p>Valoran positivamente mediar con alumnado de cursos diferentes. Pero destacan la importancia de conocerse previamente y/o haber hecho prácticas juntos.</p>
<p><b>b) Criterios de selección de mediador/a para cada caso</b></p>	<p>Están de acuerdo con los criterios (73,1%) aunque desconocen los criterios y, creen que la repartición debería ser más equitativa (1/3 parte).</p> <p>Lo decide la coordinación (76,1%) y en algunos casos participa el resto del equipo (10,3%) o las partes (6,8%)</p>	<p>La decisión es de la coordinación de mediación (8 de cada 10 centros). Aunque, en algunos casos participa el equipo en conjunto (13,8%).</p> <p>Los criterios utilizados son dispares. Se organizan en 5 categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de las partes</li> <li>- Criterios objetivos</li> <li>- Características o interés por el caso</li> <li>- Características personales de los mediadores</li> <li>- Decisión por un agente externo</li> </ul>	<p>Explican algunas formas de repartición que les parecen adecuadas, sin entrar en los criterios propiamente dichos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comenta y decide en el grupo de WhatsApp del equipo</li> <li>- Se tiene en cuenta las personas que no han hecho mediaciones y/o hace más tiempo que no median.</li> <li>- Se establece qué personas del equipo realizaran las mediaciones en cada trimestre.</li> <li>- Asignación según la disponibilidad e interés de los/las mediadores/as.</li> <li>- Prefieren NO mediar en un conflicto con alumnado de su mismo curso.</li> </ul>
<p><b>c) Supervisión y seguimiento de los casos</b></p>	<p>1/3 parte no hace supervisión de los casos o lo hace de forma esporádica.</p>	<p>-</p>	<p>Valoran como muy importante la supervisión para ayudarles a llevar el proceso, recordar las fases, cosas que se pueden hacer,</p>

			<p>si ha habido algún problema, etc.</p> <p>Esta supervisión no siempre se da.</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

En resumen, la tabla muestra que se opta prioritariamente por formatos de mediación en los que el alumnado prefiere mediar con otro estudiante, aunque no es la única fórmula utilizada.

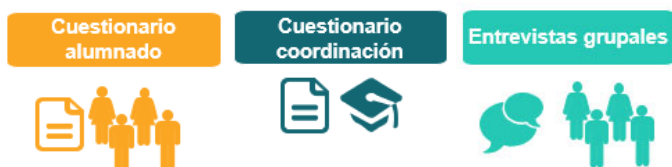
Con relación a los criterios de selección de los casos entre el equipo, se utilizan criterios muy dispares. En general, el alumnado desconoce los criterios, aunque dice estar de acuerdo con ellos. Se puede suponer que se refieren a que no entran a valorar si debieran modificarse o no, aunque, el alumnado cree que la repartición de los casos tendría que ser equitativa y no lo es. En la tabla se recuperan alguna de las formas de repartición que explican y/o proponen.

Por último, una gran parte del estudiantado participante afirma no hacer supervisión ni seguimiento de los casos, aspecto que en las entrevistas valoran como importante y necesario.

Las propuestas de mejora de la organización y gestión del servicio se especifican en el cuarto bloque de este capítulo 'Propuestas de mejora'.

### 8.3.3. Uso del SME

En relación con el uso que se da a la mediación en los centros educativos, se triangula la información relacionada con el número de casos anuales y la difusión del servicio.



#### a) El número de casos

La mitad del profesorado participante afirma que se realizan pocos casos de mediación al año, entre 1 y 10 casos anuales (un 23,9% del total entre 1 y 5 casos). Si se tiene en cuenta el número de alumnado mediador, se puede observar una gran diferencia entre la cantidad de mediadores/as que forman el equipo y el número de casos anuales. Sorprende también al compararlo con la percepción de la conflictividad en los centros, en que el alumnado mediador dice en los cuestionarios que todas las semanas hay conflictos mediables que no se derivan al SME. En las entrevistas grupales con alumnado mediador lo interpretan como signo de desconfianza, que les dificulta sentirse mediadores.

---

Otros aspectos que creen que influyen en las pocas solicitudes de mediación son: el desconocimiento de los beneficios, la vergüenza, el orgullo y la intervención del profesorado, la Jefatura de estudios o la Dirección.

#### **b) La difusión del servicio**

Como puede apreciarse en el capítulo de resultados, los centros educativos utilizan diversidad de medios para difundir la mediación, aunque, los medios más utilizados y/o visibles para el alumnado son: las reuniones de alumnado, las horas de tutoría, el buzón de mediación, la información entre compañeros/as y las pancartas, respectivamente. Podría parecer que la difusión se centra en informar de la existencia del servicio (la mayoría de profesorado y alumnado conoce su existencia), sin entrar en los beneficios del servicio (los porcentajes descienden considerablemente). Por este motivo, en las entrevistas grupales comentan que la difusión es poco eficiente.

Si comparamos los resultados con la información facilitada por la coordinación de mediación, los medios de difusión más utilizados son: las horas de tutoría, la información entre compañeros, las charlas con alumnado mediador, los dípticos y el buzón de mediación. Son bastante coincidentes con los medios que cita el alumnado, aunque varían la significación que le dan a cada uno.

Los medios que difieren entre agentes son:

- Los dípticos, aunque, cabría analizar su utilidad.
- El buzón de mediación que, el profesorado lo marca como medio de difusión y, el alumnado lo asocia a un medio para solicitar una mediación y no a un medio de difusión.
- Las pancartas que, parece ser más visible para el alumnado.

Otros aspectos que cabría analizar son las características, la eficacia y los efectos de la difusión. En este sentido, el alumnado (en los cuestionarios y en las entrevistas) señala que el resto de estudiantado conoce la existencia del servicio, pero desconoce las ventajas de éste. Creen que este es uno de los motivos del poco uso que se le da. El profesorado también hace comentarios similares, al respecto.

#### *8.3.4. Utilidad de la mediación*

Se incluye la percepción de la utilidad del aprendizaje adquirido por el alumnado mediador tanto en el presente, como para su futuro.





El alumnado percibe como positiva la formación y la experiencia adquiridos a través de las actividades que realizan (aunque no en todos los centros): mediaciones, talleres, organizar actos para conmemorar el Día de la Dona, el Día de la Paz, recogida de alimentos, etc. Todas estas actividades junto con la formación que reciben les ayudan a desarrollar habilidades útiles para su vida personal que, además, creen que les serán muy útiles para su futuro personal y profesional. También afirman que les ha cambiado la manera de entender las relaciones con los demás, con lo que, les ayuda a mantener una mejor relación con las personas que les rodean al desarrollar habilidades sociales y de comunicación.

Las personas participantes se sienten orgullosas de ser mediadoras y lo valoran positivamente.

#### 8.3.5. Cambios producidos en los estudiantes mediadores



El alumnado mediador participante sostiene que no se han producido cambios en la relación con el resto de alumnado del centro y, mucho menos, con su círculo de amistades (tanto en los cuestionarios como en las entrevistas). Afirman que la mediación les ha enseñado otra forma de ver las cosas y, esta “nueva mirada”, seguramente repercute positivamente en sus relaciones, aunque sea de forma indirecta.

En cambio, en las entrevistas grupales, hay alumnado que comenta que parte del estudiantado piensa que entran en el equipo de mediación para perder clases o porque son enchufados. Cosa que dicen que no es cierta. En general, afirman que no reciben burlas, aunque en algunos casos han escuchado algunas frases (por ejemplo, la mediación es la mejor solución en tono de burla) o han visto hecho (como, pintadas en los carteles de mediación) que podrían interpretarse como burlas a la mediación. Aun así, sostienen que éstos no van dirigidos al equipo de mediación, sino a la mediación o, a una situación general de queja y rechazo a actividades organizadas por el centro, como en el caso de pintadas de carteles. Es decir, las burlas o comentarios no los viven como ataques a su persona sino, como críticas o poca confianza en la mediación y/o como parte de las quejas hacia el sistema en general.

## 8.4. Triangulación de los resultados de las propuestas de mejora

Las propuestas de mejora se recogen a través de los cuestionarios dirigidos a la coordinación de mediación y de las entrevistas grupales.



La información se organiza en 4 bloques:

- La formación
- La participación e implicación
- Mayor visibilidad
- Organización y gestión

### La formación

Profesorado y alumnado coinciden en señalar que es necesario hacer más formación al alumnado mediador, además de realizar más prácticas, simulaciones o *role-playing*.

El alumnado remarca en las entrevistas que la formación y las reuniones de equipo son importantes para compartir dudas, supervisar casos, aprender técnicas, etc. Proponen hacer una materia optativa o extraescolar en que se forme a más estudiantes (en los casos en que hay menos de 10 estudiantes mediadores).

El alumnado mediador también pide formación continua (actualmente hay poca o nula). En este sentido, plantean hacer algunos encuentros para reflexionar y comentar con el equipo la gestión de los casos que se realizan, hacer formación continua para autogestionarse y seguir aprendiendo. Algunos temas que deberían trabajar son: Formulación de preguntas, promover la interacción entre las partes, el uso de las diferentes técnicas, las fases de mediación (se olvidan), cómo hacer que las partes lleguen a un acuerdo buscando soluciones, como salir de momentos de encallamiento, hacer simulaciones y prácticas.

Por último, el profesorado comenta en los cuestionarios que es necesario ampliar el equipo de mediación. Además de formación para todo el claustro (inicial y reciclaje) y para la coordinación de mediación.

**La participación e implicación**

El profesorado y el alumnado señalan que es necesaria una mayor implicación y participación tanto del profesorado como del alumnado. El profesorado lo relaciona con la colaboración de más personas con el equipo en las tareas propias. El alumnado lo relaciona con la buena aceptación del profesorado y el alumnado, cuando hacen una mediación en hora de clase y, con el bajo número de casos que llega. El alumnado vive el poco uso del servicio como desconfianza hacia su papel de mediadores.

El profesorado y el alumnado creen que se debe mejorar la valoración, la confianza y el reconocimiento en las tareas que desarrolla el equipo.

El alumnado mediador propone revisar la normativa del centro e incluir la mediación como una de las primeras fases en la gestión de conflictos.

**Mayor visibilidad**

Los dos agentes creen que es necesaria una mayor visibilidad y uso del servicio.

El profesorado comenta que se le debe otorgar al alumnado mediador un papel más activo.

El alumnado señala que llegan pocos casos al SME. Piensan que es debido al desconocimiento de los beneficios de la mediación, entre otros. Creen que la publicidad que se hace no resulta eficiente. Proponen:

- a. Hacer actividades que visibilicen los beneficios de la mediación.
- b. Establecer vías de acceso más accesibles (solicitud).
- c. El análisis y elección de la vía más adecuada para gestionar cada conflicto la decida la coordinación de mediación.

**Organización y gestión**

(más RR, organización del equipo, repartición de casos).

En relación con los recursos, el profesorado destaca la necesidad de dotar de más recursos humanos, materiales o funcionales, sobre todo, más formación al alumnado, al profesorado, a la coordinación de mediación e incluso a las familias.

El alumnado señala la falta de tiempo, la planificación del tiempo y el espacio:

- Falta de tiempo para hacer mediaciones, reuniones, formación, difusión, etc.
- Revisar el horario en que se realizan las mediaciones para no perder clase.

- Disponer de un espacio propio y fijo para guardar la documentación, hacer reuniones de equipo y realizar las mediaciones.

En relación con la intervención, el alumnado mediador apunta que es importante no mediar con compañeros/as de clase, que las parejas de mediación se conozcan previamente y hayan practicado juntas y, una repartición más equitativa de los casos. El profesorado cree que se debe mejorar el procedimiento de selección del alumnado que entra en el equipo y la ampliación del equipo.

En relación con la organización general, el profesorado también comenta la necesidad de revisar los aspectos organizativos, establecer colaboraciones externas con diferentes fines e introducir la evaluación del SME como herramienta de mejora. El alumnado cree que la mediación debe ser una de las primeras fases en la gestión de conflictos en la normativa del centro.

Para acabar, el profesorado señala los aspectos que creen que facilitarían o ayudarían al alumnado mediador a asumir el rol de mediador: el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa, la formación teórica-práctica y la participación activa en el centro.



# **E. Discusión, conclusiones y propuestas de mejora**



---

## CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se pone de manifiesto las coincidencias y las divergencias encontradas entre la literatura revisada y los resultados del estudio.

La información de referencia relacionada con el estado de la cuestión se presenta en los capítulos 2, 3 y 4 del marco teórico. En este sentido, los aspectos más cruciales que se recuperan son la conceptualización y caracterización de la convivencia en el centro educativo y la mediación escolar. La información presentada se compara con los resultados del estudio presentado en el capítulo 7 de resultados.

La estructura está organizada en función de las categorías del estudio, siguiendo el mismo formato que en los capítulos anteriores. En primer lugar, se presenta la información relacionada con la 'elección'. A continuación, los datos de la categoría 'formación' y la categoría 'implementación'. En la categoría implementación se incluye la información del marco teórico relacionada con los datos de los aspectos para tener en cuenta en el proceso de implementación del SME en el centro y las orientaciones para que sea un proceso exitoso. La comparativa se realiza con los resultados de las variables incluidas en el apartado de implementación, incluyendo también las propuestas de mejora.

Se recuerda que la muestra del estudio es de n=643 sujetos incluyendo los diferentes agentes e instrumentos utilizados: 456 estudiantes participantes en los cuestionarios, 110 profesorado coordinador del SME y 77 estudiantes participantes en las entrevistas grupales.

### 9.1. Acerca de la categoría Elección

El alumnado que entra en el equipo de mediación pasa por una criba inicial. En este proceso se tienen en cuenta diferentes criterios y la opinión de distintos agentes de la comunidad. Los **agentes que participan en la selección** más nombrados son: la coordinación del SME; el equipo educativo, el alumnado en general y la autonominación (García *et al.*, 2012). Coincidiendo con los autores, el profesorado confirma que los 2 agentes que más participan en la selección son el propio alumnado (69,7%) y, el profesorado relacionado con la convivencia en el centro (67,9%).

En el estudio se observa **una diferencia sustancial en los criterios de selección utilizados en cada centro**, algunos de ellos contradictorios. Por ejemplo, en algunos centros el alumnado mediador debe ser de clases distintas y, en otros, son todos de la misma clase. Se establece 4 categorías para clasificar los criterios:

- Las características personales (87,0%)



- Haber recibido formación en mediación (29,6%)
- Las habilidades sociales (17,6%)
- Cumplir con los criterios formales (14,8%) que varían entre centros: la realización de alguna prueba o test, no haber recibido ninguna sanción, etc

García *et al.* (2012) señalan que en la elección del alumnado no se tiene en cuenta el expediente académico, aunque sí, **es importante** que mantengan **una actitud positiva**, es decir, que no tenga actitudes que perjudiquen la convivencia. Todo el alumnado es bienvenido al equipo, pero solo participaran en las mediaciones el alumnado que desarrolle las habilidades adecuadas. El resto, pueden colaborar realizando otro tipo de acciones.

Brandoni (2017) cita como criterios: el interés personal, la propuesta del profesorado y la selección en función de características negativas de integración social. El alumnado mediador que participa en las entrevistas comenta que no están de acuerdo con esto. Presuponen que el equipo de mediación debe dar ejemplo y, creen que no debería asociarse al equipo de SME un líder negativo o, con comportamientos inadecuados. Por otro lado, algún estudiante comenta que, están de acuerdo con que entren en el equipo porque les ayuda a desarrollar habilidades positivas de relación con los demás, pero se les ha de explicar desde el principio, que no participaran en mediaciones. De este modo, se evita que se frustren y que pasen del equipo.

Los criterios de selección utilizados de forma más minoritaria en el estudio son: no tener amonestaciones (6 casos), el grado de madurez (7 casos), opinión del tutor/a (6 casos), ser líderes positivos (6 casos). Tan solo 2 casos tienen en cuenta la equidad de sexo.

El **perfil del alumnado mediador** se define de forma amplia en la bibliografía. Se describen diferentes atributos relacionados con las habilidades sociales, comunicativas, cognitivas, de gestión de emociones y de la confianza (Accem, 2009; Boqué, 2004; Departament d'Ensenyament, 2012; Gonzalo, 1999; IPSE, 2008; Junta de Andalucía, s.f.; Lopez *et al.*, 2006; Merino, 2013 y; Serrano y Méndez, 2013). En este sentido, la mayoría del alumnado mediador participante afirma tener desarrolladas estas habilidades, aunque, algunos aspectos concretos se deben de trabajar un poco más cómo, por ejemplo:

- La comunicación con personas que piensan diferente o con valores diferentes a los propios.
- La relativa o poca importancia de “la razón” en una disputa, entendiendo que puede bloquear la situación. Modificando esta visión por la necesidad de indagar en las necesidades e intereses, incorporando la visión de gestión el conflicto de cara a futuro (en vez del pasado).

Cabría una mayor incidencia en su desarrollo durante la formación inicial y continua y, un seguimiento y supervisión por parte de la coordinación.

---

## 9.2. Acerca de la categoría Formación

La literatura señala **la importancia de formar en las habilidades, destrezas y técnicas específicas a las personas del equipo de mediación**: el profesorado, el PAS, la familia y al alumnado (Departament d'Educació, 2019; Fernández y Galán, 2010; Galindo y Sanahuja, 2021; Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate-Zentroa, s.f.; Pulido, Calderón-López, Martín y Lucas, 2014 y; Silva y Torrego, 2017). Además, **en el estudio, se identifica la relación de la formación con la autopercepción de las propias habilidades y, con que se sientan bien cuando realizan las mediaciones.**

Los estudiantes participantes en el estudio coinciden en señalar la importancia de recibir **formación inicial** (90%). Valorando la formación que han recibido como suficiente (89%). Esta valoración correlaciona con el conocimiento de las fases de la mediación, la repartición equitativa de los casos y el seguimiento de los casos. Es decir, a mayor repartición equitativa, mayor valoración. Entendiendo que, si no hay una valoración equitativa, uno de los aspectos a los que se atribuye es la formación.

La tipología y el formato de la formación también varía de un centro a otro. El profesorado participante aclara que la formación inicial se ofrece al alumnado de forma optativa (94,5%).

Aunque, un 42,7% del profesorado dice que recibe la formación todo el alumnado del centro, un 31,8% dice hacer una selección previa y, un 29,1% la imparten solamente al alumnado interesado.

Brandoni (2017) establece en **un mínimo de 20 horas de duración de la formación**, aunque un 48,6% realizan una formación de menos de 20 horas, en la que, la docencia es asumida por la coordinación de mediación en un 89,1% de los casos. En relación con la duración temporal, el 43,5% del profesorado participante indica que la formación que realizan es un taller o curso de corta duración y, un 37,0% ofrecen una materia cuatrimestral. En los centros que no ofrecen una materia anual o cuatrimestral, el profesorado percibe la necesidad de realizar formación y/o aumentar las horas de formación inicial. Además, comentan que es interesante que reciba la formación todo el claustro.

El alumnado participante señala **la importancia de realizar más prácticas durante la formación**, así como, **recibir formación continua** para refrescar conceptos, aprender nuevas técnicas y, hacer más prácticas, simulaciones y *role playing*. Hay que comentar que, la percepción de necesitar más prácticas se relaciona con la percepción de las propias habilidades para mediar.

La **metodología activa, participativa y práctica es la más adecuada**, porque comprender el porqué, el cómo y el para qué, por la parte vivencial que facilita la comprensión de los contenidos (Boqué, 2018; Departament d'Ensenyament, 2018C; Galindo y Sanahuja, 2021; Silva y Torrego, 2017). Boqué (2018) explicita **algunos ejemplos**: dinámicas socioafectivas, *role-playing*, debate y controversia programada, proyectos de trabajo, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, aprendizaje-servicio, diálogos apreciativos, *design thinking*, gamificación y entorno virtual.

Al preguntar acerca de los contenidos en el cuestionario de la coordinación, 38 de los participantes indican las actividades prácticas, el análisis de casos, los *role-playing* o las simulaciones como un módulo de contenidos. Llama la atención que sean tan pocos, aunque, puede ser debido a que se pregunta acerca de los contenidos, y no de la metodología.

**El 41% de los centros participantes no realiza formación continua** y un 22,7% hacen formación continua de forma trimestral. Resulta impactante que un porcentaje tan elevado no ofrezca formación continua, es necesario estudiar los motivos para poder sacar conclusiones. Aunque, cabe tener en cuenta que, en las aportaciones de mejora piden más formación para el alumnado, más horas de dedicación al servicio y más formación para el profesorado mediador. Estas propuestas coinciden con las conclusiones del estudio de Silva y Torrego (2017).

En las entrevistas, **el alumnado comenta que es importante recibir formación continua** para refrescar la información de la formación inicial, para profundizar más en los contenidos, conocer nuevas técnicas y, practicar por medio de simulaciones, etc. El alumnado que no recibe formación inicial pide recibirla. Se hace referencia a las personas que reciben una charla o explicación en una o dos reuniones con la coordinación.

Las **propuestas de mejora de la coordinación de mediación** incluyen: la importancia de planificar y establecer la formación inicial de forma periódica para garantizar la continuidad del servicio, previendo la formación de alumnado antes de que los y las mediadores se vayan del centro. Aspecto que ya remarcó Madalena (2009).

En las entrevistas, el alumnado mediador comenta que **los contenidos y la duración** de la formación inicial son adecuados, especificando que les quedan muy claros los pasos a seguir en una mediación. Como aspectos de mejora, especialmente aluden a la necesidad de realizar más prácticas, simulaciones y/o observar mediaciones. El alumnado que no recibe formación inicial destaca la importancia de recibirla.

Los contenidos específicos hacen referencia a las temáticas relacionadas con la gestión de conflictos y la mediación. Como era de esperar, se detecta un nexo común entre los contenidos establecidos en la literatura y en los centros participantes. Estos contenidos son:

- Los conflictos, las tipologías de conflicto y las actitudes delante de los conflictos
- El análisis de los conflictos
- Las estrategias y las habilidades de resolución de conflictos (se incluyen las habilidades de comunicación)
- La definición, los principios y el proceso de mediación

Además de los contenidos básicos, gran parte de los centros desarrolla otros contenidos (citados por entre 20 y 40 centros), que tienen relación de forma más o menos indirecta con la gestión de conflictos y la convivencia: La comunicación, el rol y las características del mediador/a, la gestión de las emociones o las habilidades sociales. Algunos de estos contenidos están incluidos en la literatura revisada, aunque no en todas las propuestas.

---

Sorprende que, algunos de los contenidos que se encuentran en la literatura, aparezcan de forma casi residual (mencionados por menos de 10 centros): las posibles problemáticas que se pueden encontrar y los límites de la mediación. Faltaría analizar si se abordan en las sesiones de formación, aunque no estén especificados en los módulos generales.

En las entrevistas se pregunta a los y las participantes qué aspectos consideran más complicados. Se pretende **identificar** estos **aspectos para incorporarlos en los programas de formación**. Algunos de los más comentados son: llegar a acuerdos (técnicas), la identificación y gestión de las emociones, ser imparciales y objetivos, la mediación con personas que no conoces y la empatía.

Por último, quiero comentar que el profesorado solicita más formación para la coordinación de mediación y, para todo el claustro. Es un aspecto en el que no se indaga en el estudio, pero parece interesante de incluirlo, teniendo en cuenta su función. García *et al.* (2016) también lo señalan en su estudio.

### 9.3. Acerca de la categoría Implementación

La categoría implementación se compone de 5 elementos:

- La organización del servicio. Incluye: la visión de los conflictos en el INS, la definición de las fases, organización, la participación de los agentes educativos, el seguimiento de los casos y los acuerdos.
- El uso del SME y los medios de difusión
- La visión de los diferentes agentes sobre la mediación
- La percepción sobre la utilidad de la mediación
- Los cambios producidos en el estudiantado mediador

#### 9.3.1. La organización del servicio

Entre las críticas a la mediación que recoge Boqué (2004) se señala que la cultura del centro debe ser congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmitta, 2000; Johnson y Johnson, 1999).

La cultura de mediación parte del supuesto de que **los conflictos son inevitables e inherentes a los seres humanos** (Caurin, 2012; Cohen, 1995; Departament d'Educació, 2020; Fisher i Uri, 1984; Sánchez, 2017 y; Schmitz, 2018), identificándolo como **una de las premisas** para que el SME funcione. Aunque, tan solo, el 46,3% del estudiantado participante en los cuestionarios

---

cree que se cumple esta premisa. Además, se observan relaciones débiles con la derivación de casos a mediación y, con la percepción sobre la valoración de la mediación de los diferentes agentes.

En relación con la **organización**, Boqué (2004), GEUZ (2012) y Torrego y Galán (2008) comentan que es necesario conferir **más tiempo al servicio**, tanto para realizar sus funciones, como para hacer formación, difusión, seguimiento y supervisión. Así como, disponer de un espacio propio para realizar las reuniones de equipo, hacer las mediaciones y guardar la documentación. También comentan que se debe **revisar el horario** en que se realizan las mediaciones para evitar perder clase.

El profesorado que coordina el SME afirma que se necesita una **mayor implicación de la comunidad educativa**. Comentan la necesidad de ampliar el número de profesorado que participa en el servicio y, la colaboración del profesorado con la derivación de casos a mediación. Así mismo, señalan la necesidad de trabajar con la comunidad, crear sinergias con otros centros y ofrecer formación en mediación para familias. Este aspecto está incluido en las fases de implementación del SME en el centro educativo, en que se indican que, para tener éxito, se requiere de la participación e implicación de los agentes educativos (Boqué, 2004; Departamento de Enseñanza, 2012; Galindo y Sanahuja, 2021; Pulido *et al.*, 2014; Torrego i Galán, 2008; Torrego y Villaoslada, 2004 y; Uranga, 1998).

Para la consolidación y el buen funcionamiento, el SME se debería incluir el Proyecto de mediación dentro de la normativa y de los estatutos del centro, para facilitar la identificación y la derivación de los casos (Departament d'Educació, 2020; Rabazo y Castillo, 2013 y; Torrego y Villaoslada, 2004). Este aspecto también lo comentan los y las participantes en el estudio, en especial, el alumnado mediador a través de las entrevistas.

Las **fases del proceso** de mediación están pautadas y definidas en la literatura (Boqué, 2004; Brandoni, 2017; Departament d'Educació, 2019 y; GEUZ, 2012), aunque, el proceso debe ser flexible, para adaptarse a las circunstancias que se den en cada momento y, a las necesidades del caso y de las partes. En el estudio afirman que hay una definición clara de las fases, que generalmente se explican en la formación inicial. Además, una definición clara de las fases correlaciona con la valoración positiva de ser mediador/a, el seguimiento de los casos con la coordinación y la confianza en las propias habilidades. Por lo tanto, parece que, facilita el seguimiento y la autopercepción, seguramente porque les da seguridad en su actuación.

**La supervisión de los casos** y el **seguimiento de los acuerdos** de mediación se plantean como aspectos esenciales/primordiales en la literatura (Boqué, 2004 y; GEUZ, 2012). Aunque, una tercera parte del estudiantado participante afirma que no se hace este seguimiento. Este aspecto conforma otra de las críticas a la mediación que recoge Boqué (2004), en dónde citando a Hessler, Hollis y Crow (1998) plantea la ausencia de supervisión en la actuación del alumnado mediador.

Como dato curioso, el 23% del alumnado participante no hace seguimiento con las partes del cumplimiento de los acuerdos. Al analizar los datos anteriores, parece indicar que hay una mayor supervisión en las tareas de cierre (los acuerdos), que en las tareas de proceso (el desarrollo del

caso). Además, en las entrevistas comentan que, en general, no se hace seguimiento de los casos. Destacan que la supervisión les ayuda a llevar el proceso, recordar las fases, ayudarles a ver cómo podrían actuar en determinadas situaciones, cómo actuar delante de un problema que ha tenido lugar, entre otros, aunque no siempre se hace.

Por último, es importante tener en cuenta las principales dificultades que se encuentran los centros en la implementación del proyecto de mediación en la ESO. En el estudio se identifican algunas de las dificultades (se detallan en el apartado de conclusiones), que son coincidentes con las identificadas en la literatura (Boqué, 2004 y; Pulido et al., 2014):

- Poca potenciación de las estrategias de mediación informal y extensa.
- Número insuficiente de personas implicadas, en referencia al alumnado se relaciona con la necesidad de dedicar horas personales no lectivas para implicarse en el proyecto.
- Poca derivación de casos al SME.
- Falta de inclusión del SME en la documentación del centro.
- Problemas de coordinación interna. El tema organizativo es otro aspecto importante por tener en cuenta en la funcionalidad del SME. Se hace referencia a aspectos como la existencia de un espacio para las reuniones del equipo y para las mediaciones o, tener un listado de los mediadores del centro para facilitar la gestión y aportar mayor relevancia e importancia al proyecto.
- Falta de motivación del alumnado mediador. Es importante reconocer su función, organizando jornadas de alumnos mediadores y escuchando sus propuestas.
- Problemas de la coordinación con los demás agentes educativos para consensuar criterios de derivación al SME, la tipología de casos mediables (cuáles son o no son mediables) y difundir los principios y las características de la mediación.
- Falta de difusión del SME. Detectan una necesidad de mayor difusión del SME en el centro para dar a conocer qué ofrece la mediación, formas para solicitarla y quien es alumnado i quienes son alumnado mediador.

### 9.3.2. El uso del SME y los medios de difusión

El 78% del alumnado participante afirma que **se dan conflictos en el INS todas las semanas, aunque se gestionan pocos casos de mediación al año**. Al preguntar al estudiantado, un 66,9% cree que hay conflictos mediables que no llegan al SME. Más de la mitad de los y las docentes participantes indican que se realizan entre 1 y 10 casos anuales, y un 2,8% no realiza ninguna. De hecho, en las propuestas de mejora, los y las participantes comentan que es necesario **utilizar más el SME**. Se gestionan muy pocos casos y continúa predominando la intervención del adulto por encima de la derivación a mediación (alumnado y profesorado). En esta misma línea, García *et al.* (2012) y Madalena (2009) indican que, al alumnado mediador se le asignan otras funciones

que favorecen la convivencia debido al bajo número de casos que se gestionan. En el estudio se observa que, algunos centros realizan estas acciones complementarias. Esclarecer que, los centros que no las realizan no gestionan un mayor número de casos que los otros. Cabría indagar si estas acciones no se llevan a cabo por desconocimiento, por falta de tiempo o por otras circunstancias.

El alumnado participante y el profesorado coinciden en señalar que se conoce la existencia del SME, pero no sus ventajas o en qué casos es útil. García *et al.* (2012) identifican las resistencias que presenta el alumnado (no mediador) hacia su participación en un proceso de mediación:

- Falta de confianza en la neutralidad y la confidencialidad
- Miedo a represalias
- Falta de confianza en su utilidad
- Mucho rencor con las otras personas implicadas
- No quieren dedicar su tiempo libre
- No quieren perder clases

Al realizar las entrevistas, el alumnado mediador, coincide en señalar: la falta de confianza en la confidencialidad, la falta de confianza en la utilidad y no querer dedicar su tiempo libre (en los casos que realizan las mediaciones en las horas de patio). Además, también comentan que, creen que simplemente no es una opción que tengan presente cuando se da un conflicto, porque no la tienen interiorizada.

Los **medios de difusión** más utilizados en los centros participantes son: las asambleas o reunión con alumnos (por ejemplo, pasando por las clases a explicar que es la mediación), las horas de tutorías, el buzón de mediación, la información entre compañeros y las pancartas. Paralelamente es interesante conocer si el alumnado mediador cree que los medios de difusión utilizados son suficiente o es necesario invertir más esfuerzos en la difusión. **Casi 7 de cada 10 mediadores creen que es necesario hacer más publicidad del SME.** La difusión del SME recae en el propio equipo.

GEUZ (2012) cita algunos materiales que se pueden elaborar: trípticos, cartas, carteles, noticias, etc.), por medio de los canales habituales del centro (comunicados, revista escolar, página web, tutorías, charlas informativas o reuniones, entre otros) o bien, desarrollando estrategias creativas para captar la atención del alumnado (dramatizaciones, videos, eslóganes, cuadro de mediadores y mediadoras, presentar por las clases al equipo de mediación, etc.). El Departament d'Educació (2020) además propone compartir las buenas prácticas entre centros y/o profesionales. En este sentido, todos los y las participantes (alumnado y coordinación) coinciden en valorar de forma muy positiva, los encuentros intercentros.

Vistos los resultados del estudio, parece que los materiales elaborados y los canales habituales del centro ya se utilizan. Una opción sería profundizar más en las estrategias creativas, tal y

---

como señala el alumnado participante en las entrevistas grupales, al proponer que el equipo del SME haga una teatralización de casos, entre otros. De todos modos, el alumnado cree que se debería mejorar la visibilidad del SME y revisar qué medios de difusión son los más efectivos. Señalando que, se debe poner el foco de atención en los beneficios de la mediación y las vías de solicitud.

### 9.3.3. La visión de los diferentes agentes sobre la mediación

La literatura señala que, **el alumnado no mediador** valora positivamente la mediación, cree que es de utilidad y los recomendaría al resto de sus compañeros/as (García *et al.*, 2016 y; Raga *et al.*, 2016).

Madalena (2009) también concluyó que consideran a los y las mediadoras como personas sensatas, maduras y confiables. Aunque, los resultados del presente estudio no son del todo coincidentes. Algunas de las personas participantes han comentado que el estudiantado de los primeros cursos de la ESO los ve como referentes, les tienen respeto y les valoran, pero no coincide con la mayoría de los casos, ni con los resultados de los cuestionarios, en que, parece que predomina la indiferencia. Aun es más llamativa, la variabilidad en las respuestas a los cuestionarios. La mitad del alumnado participante cree que tienen una opinión positiva y un 35,7% cree que les es indiferente (aclaración en las entrevistas) o los valoran a medias. El 59% de la coordinación del SME participante cree que tienen una visión positiva.

Sucede lo mismo en cuanto a la recomendación de la mediación en caso de conflicto. Cerca de un 30% de los estudiantes participantes en los cuestionarios cree que no recomendarían la mediación a sus compañeros/as y un 25% cree que a medias. Además, en las entrevistas comentan que sus compañeros/as no se lo toman en serio, lo ven como algo inútil que hacen para perder clase y, en algunos casos, han escuchado burlas hacia la mediación, aunque no se lo toman como algo personal.

La percepción de la visión del **profesorado** es un aspecto bastante variable. En las entrevistas grupales se hace patente la variabilidad en función del centro y del personal docente. 1/3 parte del alumnado participante en los cuestionarios cree que el profesorado les valora poco. En general, sienten falta de apoyo por parte del profesorado y creen que: desconoce los beneficios de la mediación, interviene en los conflictos de forma temprana sin derivar y, reaccionan de forma negativa cuando el horario de las mediaciones interfiere con el horario de las clases. Estas apreciaciones coinciden con las conclusiones de Silva y Torrego (2017). Aunque, por otra parte, reconocen que hay profesorado que los valora y reconoce la tarea que llevan a cabo. García, *et al.* (2016) coincide en señalar que el alumnado mediador se siente poco valorado por el profesorado.

En el estudio, se encuentra una correlación significativa entre el conocimiento de las ventajas de la mediación, por parte del profesorado y la valoración que hacen del SME.



Los y las coordinadores creen que, en general, el profesorado y la Dirección tienen una opinión positiva de la mediación (80,7%), aunque se utilice poco.

El alumnado participante se siente apoyado si las personas utilizan el servicio (en el caso del alumnado) o, si el profesorado recomienda ir a mediación en caso de conflicto.

La percepción sobre la confianza de **la coordinación del SME** en su tarea de mediación correlaciona con la confianza en las propias habilidades mediadoras, la supervisión de los casos y de los acuerdos con la coordinación, entre otros.

Por último, en la literatura y en el presente estudio se observa que el alumnado mediador valora de forma positiva ser mediador, como se presenta en el siguiente subapartado.

Quiero destacar que, en el estudio, 8 de cada 10 estudiantes se sienten mediadores/as, creen que tienen habilidades para hacer mediaciones con éxito (3/4 partes) y confía en sus habilidades mediadoras (85,1%). Además, el 78,7% del alumnado mediador se sienten bien cuando está mediando.

#### *9.3.4. La percepción sobre la utilidad de la mediación.*

Uno de los objetivos de la mediación es enseñar las estrategias y las habilidades para ser mediador/a (Martin, 2015). A la vista de los resultados del presente estudio, así como, de otros estudios anteriores, parece ser que se cumple. El alumnado mediador afirma haber adquirido conocimientos y técnicas que les son útiles en la mesa de mediación y fuera de ella.

El **alumnado mediador desarrolla más habilidades sociales, personales y de resolución de conflictos que sus compañeros/as** (Silva y Torrego, 2017). Caballero (2010) además de las habilidades personales, también incluye las habilidades académicas y laborales como, por ejemplo, la escucha al otro, las técnicas de negociación o la confianza. Las habilidades que se trabajan son diferentes en cada ciclo educativo. En el caso de la educación secundaria el foco generalmente se sitúa en las habilidades sociales para potenciar una cultura de convivencia y de paz en los centros educativos a través de la mediación.

Ibarrola e Iriarte (2013), también señalan que **el alumnado mediador percibe estas mejoras personales** relacionadas con aprendizajes cognitivos y morales, la mejora de las relaciones sociales y la gestión de emociones, entre otras. En las entrevistas grupales el alumnado afirma que **han aprendido aspectos que les son útiles en su día a día**.

Lizeth (2012) y Silva y Torrego (2017) destacan el desarrollo de las habilidades sociales, personales y de solución de conflictos, del alumnado mediador. Akgun *et al.* (2007), Bell y Song (2005), Lane-Garon *et al.* (2007) y Lizeth (2012) concluyen que el alumnado mediador transfiere los conocimientos a otros entornos.

---

En el presente estudio, el alumnado se siente orgulloso de ser mediador e, indica que ha aprendido otra manera de ver las cosas. Además, creen que les **será útil para su futuro personal** (69,3%) **y profesional** (70,9%).

El alumnado afirma que la mediación ha cambiado su forma de ver las cosas (79,6%). Munné y Mac-Cragh (2006) ya revelaron que, la mediación cambia las percepciones sin dejar de ser uno mismo, confiar en la colaboración, el cambio social, que todas las personas piensan diferente y que la realidad es compleja.

Los resultados del estudio indican un alto grado de satisfacción con el servicio, coincidiendo con los resultados de García *et al.* (2016) y Silva y Torrego (2017). En el estudio, más del 85,0% del alumnado mediador lo valora positivamente y está orgulloso de serlo.

En las entrevistas grupales, el alumnado destaca las relaciones positivas que se generan dentro del equipo, como en el estudio de Silva y Torrego (2017). Esto les hace sentir bien y se apoyan los unos a los otros. En las entrevistas grupales realizadas, una parte de los y las participantes, comentan que sus amistades también están en el equipo.

El 85,5% del profesorado participante valora el SME de forma positiva y, un 12,7% indica que es mejorable. En este sentido, Pulido *et al.* (2014) y Raga *et al.* (2016) concluyen en su estudio que, el profesorado cree que la mediación es una herramienta eficaz para gestionar los conflictos, actuando de forma preventiva, evitando la cronificación y la escalada del conflicto.

#### 9.3.5. Los cambios producidos en el estudiantado mediador

Una de las críticas a la mediación que recoge Boqué (2004) es el cambio que se puede producir en las relaciones con el resto de sus compañeros/as (Humphries, 1999), por este motivo, se incluye en el estudio. El alumnado participante afirma que **la relación con sus compañeros/as continua igual** (79,8%), aunque un 18,6% dice que ha mejorado la relación y, tan solo un 0,4% afirma que ha empeorado.

En las entrevistas comentan que, ser mediadores/as no **les ha repercutido en su círculo de amistades**. Indican que su grupo de amistades continua igual y, su relación con los demás, también. Aunque, aluden a la **mejora de la relación** con las personas que les rodean, además de poder ayudar a familiares y amistades cuando se da un conflicto.

Quiero comentar que, algunas de las personas participantes en las entrevistas comentan que, en alguna ocasión, les han dicho que son mediadores/as para perder clase y, que cuando salen de clase para mediar, en realidad van a jugar. Estos comentarios, entre otros que en ocasiones oyen por los pasillos, no los reciben como burlas a su persona. Así como, cuando se da alguna situación en la que han pintado los carteles de mediación. Todos estos actos los asocian a una actitud de protesta generalizada que no va dirigida a ellos, puesto que también se da en situaciones y proyectos. Por lo tanto, no lo viven como algo personal.

## CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Llegados a este punto, se está en disposición de dar respuesta a los objetivos del estudio, ya que se han llevado a cabo todas las acciones previas de la investigación: revisión de la literatura, el análisis del marco teórico, recogida de información del marco aplicado, presentación y análisis de los resultados y de las discusiones con la literatura.

Los objetivos generales del estudio son **Analizar los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador y, Elaborar orientaciones para el buen funcionamiento del servicio de mediación escolar**. Se concretan en 7 objetivos específicos para dar respuesta a los objetivos generales. Las orientaciones salen del análisis en profundidad de los aspectos influyentes y de las propuestas de mejora realizadas por los participantes. Con estas orientaciones se pretende contribuir a mejorar el funcionamiento del SME de los centros educativos, adaptando las propuestas a su contexto e idiosincrasia.

Una vez plateadas las conclusiones, se presentan las limitaciones del estudio. En toda investigación se pueden identificar algunas limitaciones por tener en cuenta. Aunque, entendemos que éstas no son lo suficientemente significativas, como para afectar a los resultados del estudio que se presenta. Igualmente, se detallan analizando las posibles afectaciones que podrían tener.

Entendemos que todo proceso de investigación es un paso más hacia el descubrimiento y la comprensión de los fenómenos. Por esto, antes de acabar se presentan algunas líneas de investigación futura con una doble posibilidad: por un lado, proponer líneas continuistas del estudio y, por otro lado, estudios relacionados con la temática de la mejora de la convivencia en los centros educativos, aunque no se focalizan necesariamente en la figura del alumnado mediador.

Para acabar, quiero señalar que la investigación avanza en un camino en el que nunca hay un final escrito, sino que, requiere que sigamos caminando.

### 10.1. Conclusiones

Las conclusiones se entienden como un apartado en que se analizan los resultados de la investigación, la discusión de los datos y el marco teórico para dar respuesta a los objetivos del estudio.

El estudio plantea dos objetivos generales, que se concretan en 7 objetivos específicos. En la elaboración de las conclusiones se analiza y reflexiona la información, para dar respuesta a los objetivos específicos, uno a uno.

1. Conocer el perfil (características personales) del alumnado mediador en la ESO respecto el perfil teórico.
2. Describir y analizar la formación (inicial y continua) que recibe el alumnado mediador en la ESO.
3. Ahondar en los aspectos organizativos del servicio: los criterios de selección del alumnado mediador, quién lleva a cabo las mediaciones, la supervisión, el apoyo del coordinador del servicio y la difusión del servicio en el centro educativo.
4. Estimar la visión de la mediación del profesorado, el alumnado no mediador y la familia, a través de la percepción del alumnado mediador y la coordinación de mediación.
5. Conocer los cambios producidos en el día a día del alumnado mediador, por haber entrado en el equipo.
6. Indagar en la utilidad y los beneficios de la mediación para el alumnado mediador.
7. Identificar los aspectos que facilitan y que dificultan la práctica del alumnado mediador.

A continuación, se presentan las conclusiones para cada objetivo.

*10.1.1. Conocer el perfil (características personales) del alumnado mediador de la ESO respecto el perfil teórico.*

El perfil del alumnado mediador se analiza tomando como referencia el marco teórico y las percepciones del alumnado mediador sobre sus propias habilidades. Se pretende indagar en la autopercepción ya que aporta información de como se ve y se siente el alumnado en relación con sus propias habilidades y competencias. Esto permite identificar los aspectos en que el alumnado necesita más apoyo, supervisión o formación.

Se parte de la idea de que las habilidades y las competencias de las personas son contextuales y dependen de diferentes factores como el momento, las personas implicadas, las emociones, entre otros. Es decir, en una situación y un momento concretos se puede demostrar una competencia que, en otro momento, con otras personas y situaciones, no se demuestra. Por este motivo, nos alejamos de intentar describir el perfil "objetivo", que entendemos que no existe, para acercarnos a la parte subjetiva y las vivencias del alumnado en cuestión.

El perfil del alumnado mediador se define en base a 4 categorías: relaciones sociales, comunicación, capacidad cognitiva y otras habilidades personales. Estas categorías se extraen de los aspectos coincidentes en el análisis de la literatura (Accem, 2009; Boqué, 2004;

Departament d'Ensenyament, 2012; Gonzalo, 1999; IPSE, 2008; Junta de Andalucía, s.f.; Lopez *et al.*, 2006; Merino, 2013 y; Serrano y Méndez, 2013).

- **Relaciones sociales**

El alumnado mediador se considera respetuosos, empáticos, simpáticos y confiables. Creen que transmiten buen rollo a las partes y conectan fácilmente con ellas.

Todos los ítems de la categoría se sitúan en una media de 4 sobre 5, a excepción de la relación con las personas que tienen valores y principios distintos a los suyos, en que es un poco inferior. Si analizamos las respuestas para este ítem, más de la mitad de los participantes dicen sentirse incómodos cuando hablan con una persona con valores distintos a los suyos. Por lo tanto, este es un aspecto que se debería trabajar más en la formación y, requiere de mayor acompañamiento por parte de la coordinación del servicio.

Al aplicar Chi cuadrado se observan algunas relaciones entre los ítems de la categoría relaciones sociales y las variables contextuales (sexo, titularidad, antigüedad y experiencia en mediación). Destacamos que, cuanto más tiempo llevan en el equipo, más desarrollan la capacidad de empatizar, de que las partes confíen en ellos y, se sienten más cómodos al estar con personas que tienen valores distintos a los suyos.

- **Comunicación**

Las habilidades de comunicación incluyen los aspectos relacionados con la transmisión, la recepción y el análisis de la información, así como, el proceso de escucha. Estos aspectos son cruciales en la mediación, como metodología de gestión de conflictos que se basa en el establecimiento de puentes de comunicación entre las partes implicadas en un conflicto.

El alumnado participante cree que se expresa de forma clara y, que las personas les entienden (3/4 partes de la muestra). Además, afirman que tienen facilidad para comprender a los demás, ayudándolos a entenderse. En estas cualidades se incluye la comprensión de la información, la selección de la información relevante del mensaje y la identificación de las emociones. Aspectos cruciales en un proceso de mediación.

La escucha del otro sin juzgar a las personas es otro aspecto crucial que se analiza. Llama la atención que la mayoría de los y las participantes buscan quien tiene la razón en una disputa. Esto implica un juicio de valor y, la figura del mediador no tiene este objetivo. Es necesario verificar si en los procesos de mediación se lleva a cabo este juicio de valor y con qué finalidad, para reconducir la actuación mediadora. Hay que remarcar que, los y las participantes en las entrevistas grupales que afirmaron buscar quién tiene la razón en el conflicto, corresponde a alumnado que ha recibido una charla o un taller de corta duración (menos de 8 horas), por lo que no se puede generalizar a toda la muestra. En cambio, el alumnado que realizaba un curso de 20 horas o más, defendía que todas las partes tienen su parte de razón y, que el o la mediadora no deben centrarse en esto.

Se deberían entrenar más las habilidades de comprender y expresar información sin juzgar a las partes. Es importante cambiar el paradigma de la culpabilización (quién tiene razón) por la comprensión de las diferentes visiones para establecer acuerdos de futuro que mejoren o permitan la convivencia. Estos aspectos se podrían trabajar haciendo mayor hincapié en la formación inicial o, incorporándolos en la formación continua, para ayudar al equipo a incorporar técnicas para centrar el foco de atención en las relaciones de cara a futuro.

Se observa una relación significativa entre la capacidad de comprender los mensajes, la indagación de quién tiene razón en una disputa y la capacidad de transmitir mensajes, en función de la antigüedad en el equipo. Con lo que, cuanto más tiempo llevan, más confían en sus habilidades.

#### - **Capacidad cognitiva**

El alumnado participante se considera inteligente y, más de la mitad, creen que son personas creativas. Afirman tener capacidad de análisis de las situaciones y distinguir con facilidad las cosas importantes de las que no lo son. Aunque, dicen tener dificultad de adaptación a los cambios.

Se recuerda que, en el estudio carece de importancia el concepto o paradigma de inteligencia el que se parta, puesto que, interesa conocer la percepción del alumnado respecto su capacidad, y no tanto, una clasificación científicista del término.

Los resultados indican una buena percepción de las propias capacidades cognitivas. Aunque, se debería potenciar el entrenamiento para adaptarse más fácilmente a los cambios y, que aprendan a diferenciar los puntos fuertes y débiles de las personas.

La antigüedad vuelve a ser un factor que correlaciona con la mayoría de los ítems de la categoría.

#### - **Otras habilidades personales**

En este subapartado se incluye la gestión de las emociones, el proceso de búsqueda de soluciones y la autoconfianza en las propias capacidades.

Los y las participantes identifican las emociones de las demás personas y tienen facilidad para ayudar a gestionarlas. Esto es importante, teniendo en cuenta que, los conflictos siempre están asociados al componente emocional.

Llama la atención que una parte importante de la muestra no confía en que los demás harán las cosas bien sin ellos y, prefieren hacer las cosas que dejarlas en manos de los demás. En el ámbito de la mediación es importante la confianza en las capacidades de las partes y el respeto a sus decisiones (autodeterminación). Aunque, el aspecto que más preocupa es que el 88,6% dice que propone posibles soluciones a las partes. En un proceso de mediación las partes proponen los posibles acuerdos que, deben incluir los intereses de todas las personas implicadas. El o la

mediadora deberían guiar el proceso y ayudarlos a analizar las posibles vías de solución, pero no proponer las soluciones.

En este caso, se encuentran algunas diferencias en las puntuaciones esperadas en función del género. Las mujeres tienden a puntuar más alto en la opción 'mucho' en el reconocimiento de las emociones de los demás, en la preferencia para hacer ellas mismas las cosas (en vez de dejarlo en manos de los demás) y la propuesta de posibles soluciones. En estos mismos ítems, los hombres tienden a puntuar 'bastante' o 'a medias'. Sucede lo contrario, en la confianza en las propias capacidades, en que los hombres puntúan más alto en 'mucho' o 'bastante' y, las mujeres puntúan más alto en 'a medias' o 'poco'.

Por último, quiero comentar que la antigüedad en el equipo muestra relación con la facilidad para reconocer las emociones de los demás. El resto de las variables contextuales no muestra correlación con ninguno de los ítems.

A la luz de los resultados, el alumnado participante confía en sus habilidades mediadoras y, dice tener asumidas la mayoría de las habilidades y capacidades que se ponen en juego en un proceso de mediación. Esto podría significar que el proceso de selección y la formación inicial que recibe el alumnado mediador es el correcto. Aun así, es importante tener en cuenta que, no se obtiene el 100% en ninguno de los casos. Abajo se especifican los aspectos en los que se debería incidir más, es decir, en los que se necesita más formación, acompañamiento u orientación por parte de la coordinación. Se recomienda que cada centro indague cuáles son los aspectos que les interpelan. Para ello, puede ser útil aplicar la primera tabla de ítems del cuestionario, ya que facilita la identificación de los aspectos en lo que el alumnado requiere más formación o acompañamiento.

En general, los aspectos en los que se debería profundizar más son:

- Aprender y coger confianza en la relación con personas que piensan diferente a ellos, especialmente, con valores distintos a los suyos.
- Incidir en la importancia de no juzgar a las partes, ni buscar quien tiene razón. Seguramente, también está relacionado con la capacidad de ser imparcial en el proceso.
- La capacidad de adaptación a los cambios. La flexibilidad del proceso para adaptar la estrategia y las preguntas a las necesidades e intereses de las partes.
- El análisis y la discriminación de los puntos fuertes y débiles.
- La confianza en las capacidades de las personas. Ofrecer la oportunidad de que las partes escojan qué quieren hacer y cómo lo quieren hacer. Ayudarlas a reflexionar, en vez de hacerlo por ellas. Es un aspecto que cambia la perspectiva de la intervención y el protagonismo de las partes en el proceso de resolución de conflictos.
- Incidir en la importancia de las partes hagan las propuestas de solución. Se debe profundizar más en las técnicas de búsqueda de posibles soluciones, ayudando a las partes a reflexionar y proponer acuerdos. Se debe remarcar que, el papel del o la mediadora no es hacer las propuestas de solución sino guiar el proceso.

Quiero poner de relieve que, la autopercepción de las propias habilidades se relaciona con el desarrollo del sentimiento mediador (que se sientan mediadores/as).

Los aspectos que el alumnado identifica como activadores del sentimiento mediador, es decir, que les han ayudado a sentirse mediadores/as son: ver su utilidad al ponerlo en práctica (en mediación formal o informal), la formación recibida, hacer prácticas a través de simulaciones y *role playing*, entrar en el equipo de mediación (sentimiento de pertinencia) y el reconocimiento del profesorado y el alumnado. Los aspectos que les dificultan el desarrollo del sentimiento mediador son: la desconfianza de los agentes y el poco uso de la mediación (número de casos y de derivaciones).

Se observan diferencias en los aspectos que dicen que les han hecho sentirse mediadores/as, en función de las tareas que realiza el equipo de mediación (entrevistas grupales con alumnado mediador):

- Los equipos de mediación que exclusivamente realizan mediaciones y/o, en los centros que forman al alumnado con un taller de corta duración o sin formación previa, el sentimiento mediador se atribuye a la participación o no en una mediación.
- Los equipos de mediación que realiza otras tareas y/o, en los centros en que el alumnado recibe una formación de medio-larga duración, el alumnado muestra tendencia a sentirse mediador independientemente del número de mediaciones en que haya participado. En este caso se atribuye al aprendizaje adquirido, a entrar en el equipo de mediación y, a ayudar a otras personas (de manera formal o informal).

#### *10.1.2. Describir y analizar la formación (inicial y continua) que recibe el alumnado mediador de la ESO.*

La formación inicial del alumnado mediador en un 48,6% de los casos tiene una duración menor de la establecida en la literatura (20 horas), se ofrece de forma voluntaria y, tan solo un 65,5% de los centros participantes ofrecen el curso dentro del horario escolar.

Actualmente, el 42,7% de los centros participantes forma a todo el alumnado, un 31,8% hacen una selección previa del alumnado y, en el 29,1% de los casos forman al alumnado que lo solicita.

El profesorado opina que es necesario ampliar las horas de formación inicial. También piensan que se debería ofrecer como materia optativa dentro del horario escolar para llegar a más alumnado, ofreciendo un mínimo de horas, facilitando la formación de las siguientes promociones y la continuidad del servicio. Coincidiendo con los resultados del estudio, Pulido et al (2014) señaló la escasa formación inicial para afrontar la práctica, como una de las dificultades en la fase implementación.

El alumnado mediador opina que la formación que han recibido es suficiente y con una duración adecuada. La valoración sobre la duración de la formación inicial tiene relación con una buena



definición de los pasos a seguir en la mediación. Y, la valoración de la suficiencia de la formación se relaciona con la duración de esta.

Quiero destacar que, un 13,6% valora que ha faltado más tiempo, seguramente coincide con el alumnado que ha recibido un taller corto. Al menos, así lo manifestaron en las entrevistas grupales, en que mostraron su sorpresa al escuchar que alumnado mediador de otros centros recibía un curso de formación, en vez de una charla de 1 hora. Éstos, señalaban la necesidad de recibir la formación para sentirse seguros al hacer mediaciones, conocer mejor las fases, los principios y las técnicas de mediación.

Se obtiene relación entre la antigüedad en el equipo y la valoración positiva de la formación inicial, de tal manera que, el alumnado con menor antigüedad en el equipo percibe que la formación es más insuficiente en relación con los contenidos y a la duración (número de horas). Esto podría tener relación con el miedo inicial a la práctica y/o, con que a mayor experiencia la percepción y la valoración de la formación es mayor porque se han ido consolidando los aprendizajes.

En general, señalan la necesidad de realizar más prácticas durante la formación (en mayor o menor grado), coincidiendo con la literatura revisada (Boqué, 2018; Departament d'Ensenyament, 2018C; Galindo y Sanahuja, 2021; Silva y Torrego, 2017).

La muestra participante (profesorado y alumnado) remarcan la necesidad de recibir formación continua para refrescar conceptos, realizar más prácticas o profundizar en los aspectos trabajados en la formación inicial, sobre todo, entre los miembros de mayor antigüedad en el equipo. El 41% de los centros participantes, actualmente, no realizan formación continua.

Los centros que realizan formación continua presentan mayor diversificación de los ponentes: coordinación de mediación, mediador/a servicio municipal, Mossos de Escudra y personal del Consorci d'Educació o alumnado (ex)mediador. Los contenidos que se abordan pretenden repasar los contenidos de la formación inicial, complementar la formación analizando nuevas herramientas y habilidades y, realizar más prácticas.

Se obtienen diferentes correlaciones con los ítems de la formación que señalan la relación entre la percepción de la necesidad de formación continua, la necesidad de realizar más prácticas, la autopercepción de las propias habilidades para mediar y el sentimiento mediador. Parece ser que, estos ítems se relacionan unos con otros de forma que:

- Se piden más horas de formación para realizar más prácticas.
- La realización de las prácticas y de la formación hacen que el alumnado se sienta mediador.
- La realización de las prácticas y de la formación genera en el alumnado autoconfianza en sus habilidades.

Se obtienen correlaciones significativas, aunque más débiles, con la mayoría de los aspectos influyentes de la categoría de implementación. De tal modo que, el alumnado percibe la

---

necesidad de recibir formación continua porque también observa beneficios en su presente (ven las cosas de forma diferente) y le ve la utilidad para su futuro personal y profesional.

En relación con los contenidos, se realiza una comparación y análisis de estos en el apartado 7.2.3. (Boque, 2018; Caurín, 2013; Galindo y Sanahuja, 2021; GEUZ, 2012; Marrugo et al., 2016; Torrego y Villaoslada, 2004). Se recuperan las orientaciones generales de los temas esenciales a incluir en la formación, una vez revisadas las propuestas y, teniendo en cuenta, la experiencia personal y profesional en el ámbito. Los contenidos se presentan por temática, aunque, se pueden impartir en un orden diferente o de forma alterna:

- La convivencia. Incluye el clima, las relaciones con los demás, las habilidades relacionadas como la empatía, la solidaridad, los prejuicios, la igualdad, etc.
- El conflicto. Incluye la conceptualización, la tipología de conflictos, las causas, las posiciones e intereses, los elementos de análisis de los conflictos y las diferentes metodologías de gestión de conflictos.
- La comunicación. Incluye los procesos comunicativos, la comunicación asertiva, el análisis de las narrativas, las técnicas de comunicación eficaz para facilitar la comunicación entre las partes y las barreras de la comunicación.
- Las emociones. Incluye la identificación de las emociones, el papel de las emociones, su relación con las acciones, la gestión de las emociones.
- La mediación. Incluye la conceptualización, los principios, los beneficios, las fases del proceso, las técnicas específicas, las mediaciones informales, el rol del mediador/a, la co-mediación, la organización y el funcionamiento del SME y la mediabilidad de los casos (límites de la mediación).

El alumnado destaca la importancia de realizar más prácticas, *role playing* y simulaciones en las sesiones de formación. Además, se detallan los aspectos que el alumnado mediador comenta que les resultan más complejos, por lo tanto, se debería dedicar más tiempo en la formación:

- Llegar a acuerdos (que se resuelva) y que estos se mantengan.
- Identificar los sentimientos de las personas implicadas y gestionar las emociones agresivas físicas o verbales, que se den en la mesa de mediación.
- Que las dos partes quieren participar.
- Ser imparcial y no darle la razón a uno de ellos. Sobre todo, cuando hacen mediaciones en que participan amistades suyas.
- No dejarte llevar por como actuarías tú en esa situación.
- La empatía.

- Técnicas específicas para: Formular las preguntas; Promover la interacción entre las partes; promover la búsqueda de soluciones y que lleguen a acuerdos y; Como salir de momentos de encallamiento.

Analizada la información de las diferentes fuentes, se redactan algunas propuestas de mejora divididas en función de si hacen referencia a aspectos generales, la formación inicial o la formación continua:

- Aspectos generales

- El uso de una metodología práctica, activa y vivencial, que incluya la realización de *role playing* y simulaciones, para facilitar la comprensión y el desarrollo de las habilidades.
- Las fases del proceso de mediación. El alumnado que ha recibido formación en mediación valora positivamente este aspecto y lo valora como muy importante. También comentan que, les ha ayudado haber trabajado las habilidades de comunicación: la escucha activa, cómo expresarse, entre otros.
- Asistir como observadores a alguna mediación.
- Conocer de primera mano la experiencia y los consejos de alumnado exmediador.
- Realizar encuentros intercentros para compartir experiencias, problemáticas y buscar posibles soluciones conjuntas.

- Formación inicial

- Todo el alumnado ha de recibir un mínimo de 20 horas de formación. Hay diferentes formas de organización. Parece que, una de las más extendidas es como materia optativa cuatrimestral o anual, dentro del horario escolar.
- Ofrecer la formación a todo el alumnado y el profesorado para promover la cultura del diálogo en el centro. Es interesante potenciar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias que promueven la convivencia en toda la comunidad educativa. Posteriormente, se llevaría a cabo la selección de las personas que entraran en el equipo de mediación.
- Ofrecer formación a todo el claustro, aunque no formen parte del equipo de SME.

- Formación continua

- Hacer encuentros del equipo para reflexionar y comentar conjuntamente como van los casos, como se has sentido, que dificultades se han encontrado e indagar otras

técnicas para mejorar la práctica. El alumnado cree que les ayudaría a coger nuevas ideas y a no sentirse solos.

- Formación de reciclaje para la coordinación del SME.

*10.1.3. Ahondar en los aspectos organizativos del servicio: los criterios de selección del alumnado mediador, quién lleva a cabo las mediaciones, la supervisión y el apoyo del coordinador del servicio y la difusión del servicio en el centro educativo.*

La coordinación de mediación es quién establece el proceso a seguir en cada caso y, decide los **criterios de repartición** de los casos. Es decir, qué personas mediaran en cada caso. Los miembros del equipo del SME y las partes en conflicto también participan en la decisión, aunque de forma más minoritaria.

Los criterios que se utilizan difieren de forma notable entre centros, llegando a ser contradictorios (cuestionario coordinación). Las categorías que se han establecido en base a los datos recabados son:

- Características de las partes
- Criterios objetivos
- Características o interés por el caso
- Características personales de los mediadores
- Decisión por un agente externo

En el momento de establecer los criterios, considero que es importante tener en cuenta las premisas y las orientaciones generales de la literatura. Por ejemplo, algunos de los centros escogen para mediar a personas que conozcan a las partes y/o que sean de la misma clase. La literatura remarca la importancia de que los mediadores/as no conozcan a las partes, además, conocer a las partes dificulta el principio de imparcialidad.

Algunos de los criterios que se recomiendan, teniendo en cuenta las categorías establecidas son:

- Características de las partes. Es recomendable que el alumnado que realiza las mediaciones sea más mayor que las partes, coincidente con el sexo de las partes, en caso de comediación. También se recomienda que los mediadores no conozcan a las partes, ni sean del mismo grupo de amistad. Y, en cualquier caso, que no sean de la misma clase.
- Criterios objetivos. Se puede hacer un listado con los miembros del equipo, intentando seguir el orden, para intentar que todos los miembros puedan participar en alguna mediación y, que las personas que hace más tiempo que no hacen mediaciones, sean

los siguientes a las que se asigne un caso. También es importante tener en cuenta la disponibilidad de los miembros del equipo.

- Características o interés por el caso. Intentar que las personas que hagan las mediaciones tengan interés en participar.
- Características personales de los mediadores. Siempre que sea posible y que la situación lo requiera, intentar que las partes tengan características similares a las partes en relación con la cultura, la identidad, la religión, la condición, entre otros.
- Decisión por un agente externo. Es importante escuchar al equipo de mediación y a las partes en conflicto. Aunque, la última decisión es de la coordinación de mediación, que escoge a las personas en función de los aspectos expuestos anteriormente.

La mayoría del alumnado participante dice que está de acuerdo con los criterios de repartición de los casos (73,1%), aunque 1 de cada 3 cree que la repartición no es equitativa (cuestionario alumnado mediador) y, para ellos es importante que lo sea.

Los aspectos que correlacionan con que el alumnado vea de forma positiva cómo se reparten los casos son: la creencia de que la repartición es equitativa, que se sienten apoyados por la coordinación de mediación, la supervisión y el seguimiento de los casos. La literatura destaca la importancia de la supervisión y el seguimiento de los casos, como se comenta al final del apartado, repercutiendo en la percepción sobre la gestión de los casos del SME.

Quiero destacar que, a la vista de los resultados, cuánto más tiempo llevan en el equipo, en más casos de mediación han participado. Aunque, es cierto que unos pocos mediadores participan en varios casos, mientras que, otros no han participado en ninguno.

Conformado el equipo, se establece la forma en que se llevaran a cabo las mediaciones. El 92,5% de la muestra de la coordinación de mediación indica que se utiliza la fórmula de comediación. El 40% utilizan la combinación de profesorado y alumnado, el resto, forman las parejas con alumnado mediador. Y, en 4,7% de los centros, las mediaciones las realiza una única persona, ya sea profesorado o alumnado. El alumnado participante prefiere realizar comediar con otra persona, a realizar las mediaciones solos/as, porque les da seguridad si se quedan sin saber que hacer o que preguntar. El alumnado no muestra una diferencia notable en su preferencia respecto con quién prefieren comediar. Pero, sí hay una ligera diferencia que se inclina a comediar con otro estudiante, que con el profesorado mediador (4,4 de cada 10 y, 3 de cada 10, respectivamente). En relación con la visión de las partes, el alumnado cree que al estudiantado le resulta más fácil hablar con un igual que con un profesor/a (entrevistas grupales con alumnado mediador).

El hecho de que el alumnado mediador sea más mayor que las partes le da mayor legitimidad y reconocimiento al proceso y, facilita que las partes se lo tomen en serio. También comentan que en los cursos en que hay más conflictos es en 1º y 2º de la ESO.

El alumnado destaca la dificultad de mediar con personas que no conocen o con las que nunca has realizado ninguna simulación. Conocer previamente a la pareja de mediación les ofrece mayor seguridad y comodidad en la intervención.

La **supervisión** por parte de la coordinación es un aspecto especialmente relevante en la literatura, incluida en las críticas a la mediación escolar por la ausencia o falta de supervisión. El 64,7% del alumnado afirma que hacen seguimiento de los casos con la coordinación. Sorprende obtener un número tan bajo, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea y, la importancia de este para el buen funcionamiento del SME y, para facilitar la tarea del alumnado mediador. Además, en el estudio queda demostrado que, el seguimiento de los casos y de los acuerdos con la coordinación son factores que influyen en que el alumnado se sienta apoyado por la coordinación. Además, les resulta de gran ayuda, les da confianza y les permite reorientar la intervención, en caso de que sea necesario.

La **difusión** del proyecto ayuda a que la comunidad educativa conozca de su existencia y las formas en cómo puede solicitarse. Los medios de difusión más utilizados son: las horas de tutoría con una gran diferencia, la información entre compañeros/as, las asambleas de estudiantes, los dípticos, el buzón de mediación y las pancartas (cuestionario coordinación). Los medios comentados por el alumnado, entendiéndolos que son los más visibles para ellos, coinciden con los citados por la coordinación, a excepción de los dípticos. Aunque, el alumnado sitúa en primer lugar, las asambleas de estudiantes.

Se utilizan otros medios de difusión como teatralizaciones, la web del centro o la revista de mediación, de forma más minoritaria.

Aun así, el alumnado cree que es necesario hacer más publicidad, porque a pesar de que se dan conflictos mediables todas las semanas, llegan pocos casos al SME. Hay que destacar que, se observan diferencias significativas entre la titularidad del centro y el número de casos anuales, siendo los centros públicos los que más casos gestionan.

Como señala la literatura (GEUZ, 2012), uno de los medios de difusión más utilizado es la información a través de las tutorías. Seguramente, por este motivo, se dan correlaciones entre el conocimiento de la existencia del SME por parte del profesorado y del alumnado.

La percepción de que es necesario realizar más difusión está relacionado con la percepción de que hay conflictos que no llegan al SME y, con la visión de que los conflictos son naturales en las relaciones interpersonales. Se puede entender que, cuánta más información disponen sobre las relaciones humanas, los conflictos y las posibilidades de la gestión positiva de los conflictos, más visualizan las oportunidades de intervención. Y, a la vez, cuántos más conflictos ven que no llegan al SME, más detectan la necesidad de hacer difusión para que la comunidad educativa conozca la mediación y la utilice en caso de conflicto.

Hay que destacar que, a mayor antigüedad en el equipo mayor es la percepción de la necesidad de realizar más difusión. Esto, seguramente es debido a lo explicado en el párrafo anterior. Se trata de un aspecto multifactorial en el que intervienen: la información de que se dispone de la mediación y de sus beneficios; la identificación de conflictos y; los pocos casos que llegan al SME.

El estudiantado participante cree que tanto el profesorado como el estudiantado no mediador conoce la existencia del SME, pero desconoce sus beneficios y utilidad, así como, la forma de solicitar una mediación. 3 de cada 10 participantes piensan que el profesorado no recomienda la mediación en caso de conflicto entre estudiantado.

Para acabar, es necesario revisar los medios de difusión utilizados para analizar su efectividad. Es interesante seguir utilizando los medios más habituales: información en las horas de tutoría, carteles, trípticos, web, asambleas de estudiantes y explicaciones del equipo por las clases. La información en el claustro y en las reuniones de coordinación es de vital importancia, puesto que, la mayoría de las mediaciones son derivadas por el profesorado. Pero también, se debería explorar nuevas formas de difusión que pongan el foco de atención en los beneficios de la mediación, mostrando los principios, el proceso y las formas de solicitud, para facilitar la comprensión del fenómeno. Hacen aportaciones similares Departament d'Educació (2020), GEUZ (2012) y Torrego (2001).

*10.1.4. Estimar la visión de la mediación del profesorado, el alumnado no mediador y la familia, a través de la percepción del alumnado mediador y la coordinación de mediación.*

La visión de los agentes es importante porque el éxito de la mediación depende, entre otros aspectos, de la instauración de la cultura del diálogo y la gestión positiva de conflictos en el centro. Una de las premisas es entender los conflictos como naturales en las relaciones humanas, situaciones que pueden suponer una oportunidad para mejorar la convivencia y las relaciones.

La mitad del alumnado participante en los cuestionarios cree que esta premisa no se da. Por lo tanto, es uno de los aspectos a trabajar des de los equipos de Dirección y de Convivencia de los centros educativos. En las entrevistas grupales comentan que, si el centro no cree en la mediación se transmite al alumnado.

Hay mucha dispersión en la valoración general de la figura de mediador. Un 37,9% del alumnado cree que está bien visto, un 21,5% cree que no y, el resto, se sitúa en un punto medio (cuestionarios alumnado mediador). Es otro aspecto que se debería trabajar en los centros, averiguando previamente si se da este poco reconocimiento, o bien, es una percepción del alumnado, pero que no se ajusta a la visión real de los agentes. En función de la situación se tendrían que llevar a cabo unas actuaciones u otras, con la finalidad de reforzar una visión positiva. En cualquier caso, es necesario realizar actuaciones de reconocimiento al equipo de mediación.

Quiero destacar que, la gran mayoría de centros participantes tiene alumnado y profesorado mediadores, pero no incluyen en el equipo a las familias y al PAS. Es otro aspecto que se podría valorar. Podría resultar interesante profundizar en los motivos por los que se da esta situación

y, valorar los posibles beneficios, puesto que, son agentes susceptibles de formar parte de los equipos de mediación del centro.

Se presentan las conclusiones para cada uno de los agentes. Se empieza con las conclusiones de la coordinación del SME, para continuar con: el profesorado, el alumnado no mediador y las familias, respectivamente.

El alumnado se siente apoyado por la **coordinación del SME**, al que ven como un referente. Establecen un vínculo fuerte y positivo con este y, sienten que la coordinación confía en ellos y en sus habilidades. Hay que destacar que, generalmente la coordinación realiza la formación inicial, supervisa los casos y coordina el equipo. Aspecto que contribuye al establecimiento de un vínculo.

En los resultados, se observa que el apoyo de la coordinación es uno de los aspectos clave en la formación y el desarrollo del rol de alumnado mediador. De tal modo que, al sentirse apoyado por la coordinación aumenta la confianza en sus habilidades mediadoras y, el desarrollo del sentimiento mediador. Esta percepción de apoyo tiene relación con la supervisión y el seguimiento de los acuerdos con la coordinación.

Se da una variabilidad importante en la percepción sobre la valoración del **profesorado**. El alumnado comenta en las entrevistas que, el profesorado tiene una buena visión del SME, aunque no le ven la utilidad y/o no lo utilizan. Al avanzar en el discurso aparecen diferencias en función del profesor o profesora concreta al que hacen referencia. Parece que, la opinión del profesorado no es generalizable, ni unánime. Las valoraciones negativas o de indiferencia se asocian al desconocimiento de las ventajas o del funcionamiento de la mediación, al poco uso/derivaciones al SME y, a las quejas que reciben si tienen que salir de clase para hacer una mediación.

En los cuestionarios al alumnado, el 28,9% de los y las estudiantes creen que el profesorado recomienda la mediación en caso de conflictos entre estudiantes y, creen que el profesorado valora poco a los mediadores y las mediadoras. Esta valoración correlaciona con el conocimiento de las ventajas del SME, por lo tanto, el alumnado mediador percibe que, a medida que el profesorado conoce las ventajas de la mediación más valora el servicio. La coordinación de mediación cree que el profesorado tiene una visión positiva, aunque se utilice poco el servicio. Se da una correlación entre la visión del profesorado y que el alumnado haya recibido formación inicial (cuestionario coordinación), independientemente de las características de esta.

Que el profesorado conozca la existencia del SME hace que el alumnado mediador valore positivamente su función de mediación. Además, los resultados indican que, cuando el profesorado conoce los beneficios de la mediación, más casos deriva. Aunque, también podría resultar que, cuando el profesorado deriva casos a mediación, el alumnado mediador lo asocia a que conocen los beneficios de la mediación.

La mayoría de los casos que llegan al SME son derivados por el profesorado. En los resultados se observa relación entre la derivación de casos por parte del profesorado y el conocimiento del SME por parte del alumnado no mediador. Esto, reafirma que la información que el profesorado ofrece sobre el SME repercute en el conocimiento y uso del SME del estudiantado no mediador.

---



La visión positiva de la mediación por parte del profesorado también influye en que el alumnado perciba que ser mediador/a les será de utilidad en su futuro profesional y personal.

La mitad de los y las participantes (cuestionarios alumnado y coordinación) cree que el **estudiantado no mediador** tiene una buena visión del SME, aunque no propone la mediación a sus compañeros/as en caso de conflicto y, le restan importancia. Esto lo relacionan con el desconocimiento de los beneficios de la mediación, la vergüenza y el miedo a que se difunda la información. Es muy importante garantizar la confidencialidad en la actuación de los y las mediadores estudiantes, pero también de la coordinación y de acceso a la documentación del SME.

Uno de los aspectos que puede ayudar a dar reconocimiento y legitimidad al proceso es que los mediadores sean más mayores que las partes. El alumnado cree que contribuiría a que las partes se tomen el proceso en serio.

La valoración positiva por parte de los y las compañeras hace que se sientan bien cuando están mediando. Del mismo modo que pasa con la visión del profesorado, el alumnado mediador cree que sus compañeros recomiendan ir a mediación en caso de conflicto cuando conocen los beneficios de ésta.

No se encuentran grandes diferencias entre la visión de los diferentes agentes y la titularidad del centro, aunque, en los centros públicos puntúan más alto en el conocimiento de la existencia del SME, que en los centros privados.

La visión de las familias es desconocida por gran parte de los centros participantes (cuestionario coordinación). El alumnado mediador se siente apoyado por sus **familias**, que están contentas de que hayan entrado en el equipo de SME. Esto se relaciona con la autovaloración que el alumnado hace de sus capacidades, con la utilidad que tiene para su futuro y con el desarrollo del sentimiento mediador.

En general, hay que destacar que la percepción de los agentes (coordinación, profesorado, alumnado y familia, respectivamente) influye en:

- La autopercepción de las habilidades del alumnado mediador y,
- La valoración positiva de ser mediador/a.

Además, la visión de cada uno de los agentes influye en la visión del resto. Y, se observa que, una percepción positiva de los agentes refuerza la confianza que percibe el alumnado mediador por parte de la coordinación. Por lo tanto, la visión de los agentes también está condicionada por la confianza que la coordinación del SME transmite sobre el quipo.

La visión de los agentes que más influye en la autoconfianza de los y las mediadores por orden de mayor a menor son: la coordinación del SME, los y las tutores, el grupo de amistades, la familia, el resto de estudiantado y el profesorado.

Aunque, en las entrevistas, los y las participantes comentan que les afecta y les influye más la visión del estudiantado puesto que, el SME se dirige a ellos.

*10.1.5. Conocer los cambios que se dan en la relación con los compañeros y compañeras, por haber entrado en el equipo de mediación.*

Boqué (2004) realiza una revisión de la literatura en la que recoge las críticas a la mediación escolar. Entre ellas se encuentran los cambios que se producen en la relación del alumnado mediador con sus compañeros/as y su falta de madurez.

El alumnado participante afirma que ser mediadores no les ha repercutido en la relación con los demás, ni con sus amistades, ni con el resto (el 79,8% de los encuestados y, en las entrevistas). Aunque, comentan que hay alumnado que hace burlas de la mediación o, en algunos casos, se han realizado pintadas en los carteles. En general, los y las participantes en las entrevistas lo viven como hechos que realizan estudiantes concretos contra los diferentes proyectos o actuaciones del centro, sin vivirlo como algo personal hacia ellos. Aunque, a una parte del alumnado le ofende que haya estudiantes que piensen que son miembros del equipo de mediación para perder clases, porque en realidad les supone un esfuerzo ya que han de recuperar la materia que han perdido, al ausentarse para hacer una mediación. Remarcar que, tan solo un 0,4% dice que la relación con los demás ha empeorado.

Es muy importante la figura de la coordinación y del profesorado para que el equipo viva estas situaciones de la mejor manera posible, pudiendo comentarlas, compartirlas y, que se lleven a cabo las acciones que se estimen necesarias.

A pesar de las posibles críticas que puedan recibir, lo valoran de forma muy positiva por dos motivos: el aprendizaje que les aporta y la labor que hacen. Creen que el profesorado se posiciona más que ellos en la gestión del conflicto, además, consideran que al estudiantado le resulta más fácil abrirse y entenderse con otro igual, que con el profesorado.

Entienden que la posible falta de madurez sea una de las críticas, aunque no la comparten. Consideran que no todas las personas adquieren la madurez a la misma edad, puesto que depende de las vivencias, la situación personal y la personalidad de cada persona. El 75,4% creen que tienen habilidades para hacer las mediaciones con éxito, aunque, poco más de la mitad de los participantes se sienten preparados para hacer mediaciones con éxito. Y, plantean que no es la misma situación en 2º de la ESO que en 4º. Aun así, consideran que la balanza de los beneficios es mayor: comprenden mejor la situación, están un momento más parecido al de las partes y utilizan un lenguaje similar. Además, no están solos en la tarea puesto que cuentan con la supervisión de la coordinación. Por último, para contrarrestar la crítica proponen mediar con personas más pequeñas, para facilitar que las partes se lo tomen en serio.

*10.1.6. Indagar en la utilidad y los beneficios de la mediación para el alumnado mediador.*

El alumnado cree que la mediación es útil para la resolución de los conflictos. Pero, además, también afirma que les ha ayudado a mirar las cosas desde una óptica diferente (79,6%), que les será útil para su futuro personal (69,3%) y profesional (70,9%). En las entrevistas ponen de relieve que la mediación les ha ayudado mucho ya que han adquirido habilidades que les son útiles en su día a día.

En la esfera personal, los beneficios se asocian a una mejor comprensión y relación con las personas que les rodean y, al hecho de poder ayudar a sus seres queridos cuando tengan un conflicto.

En la esfera profesional se puede relacionar tanto con el ámbito al que quieren dedicarse, ya sea a la mediación y la gestión de conflictos, como en el ámbito social o, como facilitación en la relación con los demás: compañeros/as, proveedores, clientes. Teniendo en cuenta que, los conflictos están presentes en todos los ámbitos de la vida.

Algunas de las habilidades que han desarrollado son las habilidades de comunicación, de empatía y de gestión de conflictos.

*10.1.7. Identificar los aspectos que facilitan y que dificultan la práctica del alumnado mediador.*

En la identificación de los aspectos que facilitan y dificultan la práctica del alumnado mediador se tienen en cuenta los aspectos que les ayudan a sentirse mediadores, les dan confianza en sus habilidades mediadoras y contribuyen a mejorar la gestión y la organización del SME.

Gran parte del estudiantado participante se siente mediador/a y está orgulloso/a de serlo. Los aspectos que facilitan que se sientan mediadores/as son: la formación recibida, entrar en el equipo de mediación y la realización de mediaciones (número de casos en que han participado, pero también, las mediaciones informales y las prácticas/simulaciones realizadas) (entrevistas grupales con alumnado mediador). Además, a través de los cuestionarios se identifican más aspectos que influyen en la formación del sentimiento mediador: Una buena definición de las fases de una mediación, la supervisión y el seguimiento de la coordinación, el apoyo de los diferentes agentes y la derivación de casos.

No se observan diferencias en el sentimiento mediador en función de la titularidad del centro, ni del área territorial.

Por todo lo expuesto, es muy importante ofrecer una formación inicial que le sirva de marco de actuación y le ayude a sentirse más seguro al realizar las mediaciones. Así como, cuidar al equipo supervisando las diferentes acciones que se llevan a cabo, teniendo en cuenta sus opiniones y

propuestas, haciendo reuniones de equipo para generar el sentimiento de pertinencia y acompañando la tarea mediadora.

La autoconfianza en las habilidades mediadoras depende de la valoración que perciben de los diferentes agentes y su confianza en el equipo de mediación, entre otros aspectos. La antigüedad en el equipo repercute en la confianza que tienen en sus habilidades mediadoras, pero no se relaciona con el sentimiento mediador. Hay que comentar que, las mujeres tienden a puntuar más alto en sentirse mediadoras, que los hombres.

Se exponen los aspectos que dificultan la tarea del alumnado con la finalidad de facilitar su identificación en el centro educativo, para reducir al máximo su expresión. A continuación, se exponen los aspectos que potencian y facilitan la tarea del alumnado mediador. Aspectos en los que se debería prestar una atención especial y potenciarlos al máximo.

#### Aspectos que dificultan u obstaculizan la tarea del alumnado mediador:

- **Poco uso del servicio.** Que el profesorado no derive a casos a mediación y los compañeros/as tampoco, lo viven como una señal de desconfianza.
- **La falta de un espacio propio para el equipo.** Es importante que identifiquen un lugar en el que lleven a cabo las reuniones, guarden la documentación y realicen las mediaciones.
- **Poca cultura de la mediación** y no compartir la creencia de que los conflictos son naturales en las relaciones humanas (aspecto que se repercute en el tipo de gestión que se haga).
- **Los horarios en que se realizan las mediaciones** suelen comportar la pérdida de clases, a la vez que, pueden dificultar la aceptación por parte del profesorado o de las partes en conflicto.
- **La desconfianza y el poco uso del servicio.**
- **Falta de reconocimiento** a la tarea que realizan y su contribución a la mejora de la convivencia en el centro.

#### Aspectos facilitadores o potenciadores de la tarea del alumnado mediador:

- **Más casos de mediación y, una derivación con mayor rapidez.** La realización de mediaciones facilita que se sientan mediadores/as. Para aumentar la derivación de casos es necesario reforzar la difusión, analizando de qué manera se puede llegar al alumnado. Es esencial potenciar la difusión en el claustro, hacer recordatorios y una formación básica sobre la mediación a todo el profesorado, para que conozcan las ventajas y las formas de solicitud. Y, establecer una forma de solicitud anónima que resulte más sencilla para el estudiantado como el buzón de mediación o una App (no tener que ir en personas a pedir la mediación al profesorado).

La inclusión del SME dentro de las normas de organización y funcionamiento del centro y del Proyecto Educativo, para que estén presentes en los protocolos de derivación y gestión de conflictos.

El alumnado propone que la valoración y derivación de los casos sean responsabilidad de la coordinación de mediación o la Comisión de Convivencia. De este modo, se da mayor visibilidad y protagonismo al SME, se potencia la gestión positiva de conflictos y se reduce la intervención de los adultos (Jefatura de estudios o tutores/as).

- **La formación inicial: realización, duración y metodología.** Es necesario la realización de una formación inicial de un mínimo de 20 horas, utilizando una metodología práctica y activa, en la que se lleven a cabo *role playing* o simulaciones. Esto les permite poner en prácticas los contenidos, potenciando el desarrollo de sus habilidades y competencias. Quiero destacar que, es uno de los aspectos que influye en el desarrollo del sentimiento mediador.
  
- **La realización de formación continua.** La formación continua permite seguir avanzando, conocer nuevas técnicas de mediación, practicar las fases, recordar los aspectos tratados en la formación inicial y la realización de más simulaciones.  

No se trata de la organización de un curso anual sino, de hacer encuentros y reuniones de equipo periódicas en donde se traten estos temas, aprovechando la supervisión de los casos y la compartición de dudas e inquietudes.
  
- **Disponer de un espacio propio y fijo** en donde puedan hacer las reuniones de equipo, realizar las mediaciones y guardar la documentación del equipo. Comentan que, en algunos casos les gustaría disponer de una mesa para poder tomar notas.
  
- **Asignar mayor tiempo al servicio.** Otorgar un tiempo semanal que permita mejorar la atención a los casos que entran en el SME, las reuniones de equipo y todas las tareas que desarrollan. Para ello, es necesario asignar mayor tiempo de dedicación. En relación con el horario comentan que:
  - Realizar las mediaciones en el horario el patio dificulta que las partes quieran participar porque es el momento en el que desayunan, hablan con sus amistades, etc. Además de que es un tiempo corto en el que no da tiempo de acabar la sesión.
  - Realizar las mediaciones en el horario de clase. Se reciben quejas del profesorado porque el alumnado pierde clases. Además, requiere un esfuerzo extra para los y las mediadoras porque han de recuperar la materia y las

actividades que han perdido. Por esto, a medida que pasan de curso, cada vez es más complicado porque aumenta la carga de trabajo.

Proponen hacer las mediaciones en horarios de tiempo muertos, o buscar espacios en horarios de no clases. Aspecto que tampoco parece sencillo de articular. Quizás sería conveniente hacer un cuadrante con la disponibilidad de cada miembro del equipo, en función de su carga lectiva e, intentar cuadrar las mediaciones que lleguen al equipo con la carga lectiva de las partes y de los y las mediadoras.

- **La asignación de parejas de mediación.** El alumnado encuentra dificultades para mediar con personas que no conocen. Esto también sucede en la mediación profesional. Es importante asignar unas parejas de mediación, con las que realicen las prácticas de aula, para que puedan conocerse y les resulte más fácil llevar el proceso juntas.
- **Una repartición más equitativa de los casos y los criterios de asignación.** El alumnado cree que se debería hacer una repartición más equitativa de los casos para que, todos los miembros del equipo tengan oportunidad de realizar mediaciones. En caso de que no sea posible, es importante transmitirlo al equipo para que sean conocedores. También piden no intervenir en los casos en que conocen a una de las partes porque dificulta la imparcialidad. Por último, es importante que los y las mediadoras sean más mayores que las partes ya que: facilita el reconocimiento y la legitimidad del proceso. Por lo tanto, se intentaría asignar mediadores/as de un curso superior, para facilitar que todo el equipo tenga la oportunidad de intervenir.
- **La supervisión por parte de la coordinación y el seguimiento de los casos y de los acuerdos.** Este es un aspecto destacado en la bibliografía, que forma parte de las críticas que se hacen a la mediación escolar. Asimismo, repercute en la confianza que percibe el alumnado, por parte de la coordinación, les da confianza en sí mismos y seguridad en las intervenciones que realizan.
- **Mayor reconocimiento a su labor mediadora.** La confianza que los agentes depositan en el equipo y el reconocimiento de las tareas que realizan repercute en su confianza. Algunas de las acciones que les ayudan a percibir este reconocimiento son: la derivación de los casos, no recibir quejas del profesorado cuando se saltan un rato de clase por estar mediando, no recibir críticas del resto del alumnado, otorgar un certificado como miembros del equipo de mediación.

- **Mayor protagonismo y un papel más activo en el centro.** Teniendo en cuenta que hay pocas mediaciones anuales, el alumnado puede realizar tareas sociales que contribuyan a la mejora de la convivencia como, por ejemplo, la difusión de la cultura de la paz, hacer talleres al alumnado, participar en jornadas solidarias, organizar los actos en el Día de la Dona o el Día de la Paz, entre otros. De esta forma, el alumnado ve mayor utilidad a su figura. Estas propuestas pueden venir del profesorado o del propio alumnado que, se siente escuchado y que le tienen en cuenta.
- **Visibilizar la utilidad y la transferibilidad de los aprendizajes** a su vida personal y profesional, presente y futura.
- **Visibilizar la mediación.** Buscar fórmulas cercanas al alumnado para difundir el SME que pongan el foco de atención en los beneficios de la mediación y la comprensión de los principios que guían el proceso. Algunas de las propuestas son: teatralización de casos, la realización de vídeos, entre otros.

En el estudio se identifican otros aspectos que influyen en el funcionamiento del SME e indirectamente en la tarea del alumnado mediador. Se detallan a continuación:

- Formación inicial y de reciclaje a la coordinación de mediación.
- Mayor participación e implicación de la comunidad educativa. Aumentar el número de profesorado implicado directamente en el equipo y, la derivación de casos por parte del profesorado.
- Formación en mediación y mejora de la convivencia al claustro.
- Crear sinergias con otros centros educativos, con profesionales externos y con las familias.
- Evaluar el SME para introducir aspectos de mejora.
- Formar al alumnado en 1º o 2º de la ESO. Esto permite que el alumnado que interviene en los casos no tenga tanta distancia de edad con las partes, que el alumnado tenga más posibilidades de realizar una mediación y colaborar con las tareas de convivencia y, facilita la continuidad del SME al tener alumnado durante más años en el equipo.

## 10.2. Limitaciones de la investigación

En el diseño y la realización del estudio suelen aparecer algunas dificultades o imprevistos que deben ponerse de relieve. En este apartado, se detallan y analizan las situaciones que han tenido lugar, aunque, consideramos que no afectan, ni alteran la validez de los resultados.

Quiero destacar que, con la intención de reducir al máximo las limitaciones, se ha llevado a cabo una planificación exhaustiva de todo el proceso, definiendo los objetivos del estudio, analizando cuál es la metodología más adecuada para responder a éstos, escogiendo los instrumentos más adecuados para los datos que se pretendían recabar, diseñando el proceso de recogida de estos de la forma más minuciosa posible y, dedicando todo el tiempo necesario a la preparación, el tratamiento y el análisis de los datos.

Las limitaciones se presentan en 3 apartados:

- Las limitaciones del objeto de estudio, de la población y de la muestra
- Las limitaciones del personal investigador
- Las limitaciones del enfoque metodológico

### **Limitaciones del objeto de estudio, de la población y de la muestra**

- La definición de la población en la fase inicial se demoró en exceso. No existía información exacta de la población (centros educativos de la ESO de Cataluña, con alumnado mediador). Esto ha supuesto dedicar mucho tiempo a su definición. En primer lugar, se buscó el contacto de todos los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) de Cataluña, solicitando la información de contacto de los centros educativos de su zona y, si disponían de servicio de mediación. A continuación, se buscaron los datos de contacto de los centros educativos, de los que los CRP no tenían información y/o no tenían permiso para facilitarla. Se contactó con estos para acabar de definir la población. Se estableció contacto hasta en 5 ocasiones para recoger la información (a través de los CRP o directamente con los centros educativos), con los centros que no habían respondido. A partir de ese momento, se da por finalizada la recopilación de la información y se diseña el Mapa de la Mediación escolar de la ESO en Cataluña, que se convierte en la población del estudio.
- Inicialmente, se pretendía que en todas las entrevistas grupales participara estudiantado de 2 o 3 centros, entendiendo que enriquecería las aportaciones. No ha sido posible en todos los casos. Aun así, no se considera un obstáculo en la recogida de información ya que se ha llegado a la saturación de los datos.



- No ha habido control respecto a los participantes (estudiantado) que ha participado en los cuestionarios, ni en las entrevistas. Se pidió a los centros que fuera alumnado con características diversas (edad, sexo, antigüedad en el equipo, experiencia en mediación, etc.). Se entiende que esta premisa se ha cumplido al ver las características de la muestra, pero es una variable que no se ha controlado.
- Los servicios de mediación escolar son proyectos voluntarios que dependen de la implicación del profesorado que asume la coordinación. Por esto, pueden sufrir cambios principalmente por dos motivos: la movilidad laboral del profesorado y la sobrecarga de trabajo. Estas situaciones implican cambios en la coordinación, en el funcionamiento, e incluso, puede dejar de funcionar el SME. Al ser un estudio que ha cabalgado en diferentes cursos, algunos centros que habían confirmado su participación en la siguiente fase, finalmente no lo han hecho, porque la persona de referencia estaba de baja o había cambiado de centro. En estos casos, se ha contactado con la persona que había asumido la coordinación (en los casos en los que el SME ha continuado en marcha), a la vez que, se ha contactado con la población para abrir de nuevo la posibilidad de participar en la siguiente fase.

Esto se ha podido hacer porque la participación en una fase no implica la participación en las otras, ya que los datos que se recogen a través de cada instrumento son independientes. Por lo tanto, cada centro ha escogido si participaba en una fase, en dos o en las tres.

#### **Limitaciones del personal investigador**

- Una dificultad que está presente en todo estudio de doctorado es la falta de contrastación sistemática con un grupo de expertos. O, dicho de otro modo, que el estudio se basa en una única visión subjetiva que podría estar sesgada. En el estudio se ha utilizado la validación por expertos del cuestionario y las revisiones con la directora de la tesis para incorporar una perspectiva colectiva en algunos aspectos. Siendo consciente que, esto no supe la riqueza de un equipo de investigación. Diseñar e implementar un estudio con otros investigadores aporta riqueza, consistencia y calidad al estudio, por medio de la contrastación de ideas y de supuestos. La experiencia y la visión de los diferentes expertos suma en cuanto al diseño, el análisis de los datos y la redacción de las conclusiones.
- La investigación se ha alargado en el tiempo por dos motivos: he tenido dos bajas por maternidad y, la compaginación del trabajo con la realización del doctorado. Aunque el período total ha sido mayor al esperado, se han cumplido las pretensiones iniciales respecto a la finalidad del estudio y el diseño del proceso, haciendo aportaciones interesantes al ámbito.

### Limitaciones del enfoque metodológico

- El estudio se basa en un paradigma interpretativo, con una metodología mixta que combina la recogida y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Se asumen las limitaciones que puede tener este enfoque, aunque, con la finalidad de reducir el sesgo se combinan datos cuantitativos y cualitativos y, se triangulan los datos. Aun así, somos conscientes que, la experiencia, planificación e interpretación de la investigadora no está exenta de subjetividad. Por todo ello, no se pretende la generalización, aunque sí que se ha intentado obtener el máximo de participantes para que, los resultados sean más cercanos y fieles a la realidad educativa.
- El estudio recoge información objetiva y subjetiva, entendiendo que se debe tener en cuenta la percepción del alumnado mediador para el buen funcionamiento del SME. Son las personas que llevan a cabo las mediaciones y, es importante tener en cuenta su opinión y acompañarlos en el proceso. A pesar de las dificultades que conlleva analizar los datos des de la percepción de los sujetos, en especial cuando se trata de datos de la visión de los demás agentes. Ha sido necesario analizar en profundidad la información, contrastarla y revisar los avances para garantizar que no pierde su esencia.

- La excesiva cantidad de datos ha dificultado el tratamiento y el análisis de los datos. En la investigación se ha recabado gran cantidad de información haciendo que, el análisis y la contrastación de los datos haya resultado complejo. Ha sido muy importante la organización, la planificación y la revisión constante de los datos para poder manejar el volumen de información de que se disponía, sobre todo, en relación con el cuestionario dirigido al alumnado mediador.

Para garantizar que se ha extraído la información más interesante y relevante para las conclusiones, una vez finalizado el análisis de los datos se ha dejado reposar la información y, pasado un tiempo, se ha revisado el análisis para acabar de complementar y realizar nuevas pruebas estadísticas que resultaban interesantes para contrastar la información con las otras fuentes.

- El primer proceso de validación tenía un error en la tabla de validación, en la que no se incluían 10 de los 82 ítems del cuestionario. Al ser conocedores, se contactó con los y las jueces para enviar la tabla modificada. Hubo 3 jueces que utilizaron la tabla inicial y no tuvieron tiempo de responder a los 10 ítems pendientes. Se analizaron los datos en base al total de las respuestas de cada ítem.

Esto no afecta a la validez, ni a la consistencia del cuestionario final puesto que, posteriormente, se ha realizado una prueba piloto con el cuestionario, analizando la consistencia interna, se han introducido las modificaciones oportunas antes de hacer un

segundo proceso de validación por jueces. Finalmente, se ha aplicado a la muestra del estudio y se ha vuelto a medir la consistencia interna.

- Excesivo número de participantes en tres de las entrevistas grupales. Inicialmente el número de participantes previsto era de 8 a 10 estudiantes, con un mínimo de 3 o 4 estudiantes por centro (para facilitar la participación y que se sientan más cómodos). Al llegar al lugar de realización de 3 de las entrevistas grupales, me encontré con más alumnado del esperado, porque la coordinación no quería escoger entre los miembros del equipo e invitó a todos los miembros a la entrevista. Dadas las características de la muestra (estudiantado de la ESO que de forma voluntaria participa en el SME y en el estudio), se decidió llevar a cabo la entrevista con todas las personas que habían asistido. Es cierto que, dificulta que todos los asistentes participen por igual, pero hubo bastante participación y afloraron las situaciones diferenciales de cada centro, en las diferentes situaciones del alumnado (antigüedad en el equipo, formación, experiencia). Pudiéndose llevar a cabo de forma satisfactoria, sin más imprevistos.

### **10.3. Propuestas de investigación futuras**

El presente estudio analiza los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador, estableciendo una relación de los aspectos que facilitan y dificultan la tarea del alumnado mediador. Al inicio del estudio nos pareció de vital importancia conocer las percepciones y las vivencias del alumnado mediador, qué les hace sentir bien o mal y, que necesitan para poder sentirse bien con el papel que desempeñan. Se ha podido dar respuesta a todas las preguntas de la investigación, además de, aparecer nuevos interrogantes por el camino.

Hay numerosos estudios que abordan la mediación escolar, aunque, en pocos de estos se incluye la visión del alumnado mediador en relación con la tarea que desarrollan.

Las conclusiones suponen un avance en el ámbito de la mediación escolar, al plantear los aspectos que facilitan el desarrollo del rol del alumnado mediador en la ESO, des de la perspectiva de los protagonistas. Los resultados se comparan y contrastan con otros estudios afines a algunos de los aspectos que se abordan en el estudio.

La redacción de la memoria de la tesis cierra una etapa, pero lejos de cerrar el objeto de estudio, plantea nuevas cuestiones que podrían abordarse con otras investigaciones para seguir avanzando en la mejora de la convivencia de los centros educativos.

Una propuesta es **utilizar el cuestionario del alumnado mediador** (válido y fiable) **en otros contextos para evaluar el funcionamiento del SME** y conocer las necesidades y las propuestas del alumnado mediador. La finalidad sería introducir los cambios necesarios en la formación, la difusión, la gestión y la organización del SME. Cabe destacar que, el instrumento permite

identificar las habilidades que el alumnado mediador cree que posee y, aquellas en las que se debería incidir más en la formación.

Otra posibilidad consiste en **replicar el estudio en otros contextos para analizar y comparar las diferentes realidades educativas y necesidades del alumnado mediador**. Para ello, podría ser necesario adaptar los instrumentos al contexto concreto. O, también se podría **analizar la misma situación en otras etapas educativas**, ya sea en la educación primaria o, en la educación secundaria postobligatoria. Aunque, la etapa en la que más trabaja el papel del alumnado mediador es en la secundaria obligatoria, por su grado de madurez respecto de la primaria y, por la disponibilidad debido al aumento de la exigencia curricular en la secundaria postobligatoria.

Otra propuesta consiste en **ampliar el estudio a otros agentes de la comunidad**. El presente estudio se centra en la percepción del alumnado mediador, complementado con la visión de la coordinación del SME. En este caso son los agentes necesarios para responder a los objetivos del estudio. Pero, también resulta interesante indagar en la percepción, aportaciones y vivencias de los demás agentes de la comunidad educativa. Esto permitiría seguir avanzando hacia la cultura del diálogo y de la gestión positiva de conflictos. Por lo tanto, se propone abrir una línea de investigación para conocer la visión del alumnado no mediador, del personal de administración y servicios del centro (PAS) y, de las familias. Para acabar triangulando la información obtenida de los diferentes agentes.

En relación con los agentes, se propone hacer un estudio para **conocer la formación en materia de convivencia que recibe la comunidad en educativa** y, en concreto, el claustro y el PAS. El profesorado convive con el alumnado día a día y, está presente en multitud de conflictos. Es de vital importancia conocer la formación que han recibido (número de horas, contenidos, metodologías, etc.) y, su posicionamiento en la materia. En este sentido, creo que es importante incluir y diferenciar el equipo directivo, la coordinación de mediación (si lo hay), el equipo de convivencia (si lo hay), el claustro y el PAS. De este modo, se pueden detectar posibles similitudes y diferencias entre los agentes, entendiendo que la formación y el posicionamiento de todos los agentes es importante, en tanto que, forman parte de la comunidad y su intervención influye de forma directa en las relaciones que se establecen y, por lo tanto, en la convivencia del centro.

Por último, se propone abrir una nueva línea de investigación para **conocer las metodologías que se llevan a cabo en los centros educativos para el tratamiento de la convivencia**, a raíz de la Resolución ENS/585/2017, que establece la obligatoriedad de los centros educativos de tener aprobado un Proyecto de Convivencia, manifestando la importancia de implementar la mediación, las prácticas restaurativas y otras metodologías de mejora de la convivencia. Se propone analizar qué proyectos se han puesto en marcha en los centros educativos, el modo en que se llevan a cabo, los agentes implicados, el grado de institucionalización y los resultados obtenidos.

La memoria del doctorado concreta un objeto de estudio, su desarrollo, los resultados, la discusión y las conclusiones de este, que dan por finalizado el ciclo. Las propuestas de mejora

pretenden abrir nuevas líneas de investigación que complementen los resultados de este estudio o, abrir nuevas líneas de investigación, con la una única pretensión de avanzar en la mejora de la convivencia en los centros educativos, ya que es una asignatura pendiente desde hace muchos años. Además, las habilidades que se desarrollan son necesarias para convivir en sociedad, incluidas también en el currículum escolar.

Por todo ello, espero haber aportado un granito de arena para seguir caminando juntos.

# F. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- 
- ACCEM. (2009). Guía de mediación intercultural. Recuperado de [www.accem.es](http://www.accem.es)
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36 (2), 199-217. Recuperado de <https://bit.ly/3l24UNP>
- Aréchaga, P. (2018). Técnicas y estrategias. El replanteo. *Revista la Trama*, 57. Recuperado de <https://bit.ly/3D2aPsg>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS Ciencia humanas*, 3(7), julio 2007, 23-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70930703.pdf>
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Berbel, G. (2016). *Claves y herramientas de estadística en turismo y ciencias sociales*. (2ª edición). Barcelona: Grupo Aptabel.
- Berlanga, V. y Rubio, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bernal, F. y Echeverri, A. (2009). *Manual para Facilitación de Círculos de Diálogo en Instituciones Educativas*. Adaptación del Manual para facilitadores de círculos de Key Pranis. Fundación pedagógica Nuestramérica. San José: Costa Rica.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 20-49). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Boqué, M.C. (2004). Mediación escolar: Unidos ante el conflicto. *Revista Perspectiva CEP*, 8. Recuperado de <https://bit.ly/2ZUO1wx>
- Boqué, M.C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen clima de convivencia en el centro*. Ed. Narcea.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: Manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Eduntref).
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y conflictos*, 3, Recuperado de <https://bit.ly/3B43RT7>
- Casanovas, P., Magre, J. y Lauroba, M.E. (Dirs.) (2010). *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3D5aWDA>
- Caurin, C. (2012). Convivencia en el ámbito educativo: La rebelión en las aulas desde un punto de vista holístico. En M.A. Ramírez, (Coord.). *Tiempo de mediación. Liderazgo y Acción para el Cambio*. VIII Conferencia Internacional. Foro Mundial de Mediación, 18-21. Recuperado de <https://bit.ly/3irjhJM>



- Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. 3ª ed. Madrid: Ed. Síntesis
- Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2017). Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://bit.ly/3D3HVIj>
- Cerezo, (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología de la Salud*, 2, 27-34. Recuperado de <https://bit.ly/39WAvKz>
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Consejerías de Salud, Educación y para la Igualdad y Bienestar Social. (s.f.). La mediación en el Programa. Forma Joven. Conclusiones de la I Escuela de Verano de mediadores y mediadoras. La Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/39VAuGJ>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Grau Hill.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136
- De Prada, J. y López, J.A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. En S. Agea, (Dir). *La mediación: caja de herramientas ante el conflicto social* (pp. 99-116). Madrid: Documentación Social 148, Monografías 6.
- Decret 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5686, S 10209099 (2010). Recuperado de <https://bit.ly/3DaXsGt>
- Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 4670, S 793299 (2006). Recuperado de <https://bit.ly/3D7iR30>
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 4915, S 936598 (2007). Recuperado de <https://bit.ly/39ZDJg8>
- Denzin, N y Lincoln, Y. (1994). (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousands Oaks.
- Departament d'Educació. (2007). Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria (ESO). Generalitat de Catalunya. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperado de <https://bit.ly/3CZRqIq>
- Departament d'Educació. (2009). Del currículum a les programacions. Generalitat de Catalunya. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperado de <https://bit.ly/3Bicd9X>

- 
- Departament d'Educació. (2018). Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar a persones LGBTI. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3oFQhIF>
- Departament d'Educació. (2019). Quadern de treball. Projecte de convivència: Mediació Escolar. Educació secundària. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3osZu0b>
- Departament d'Educació. (2020). Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3uw3qhK>
- Departament d'Educació. (s.f.). La mediació escolar. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3D2Puis>
- Departament d'Ensenyament. (2012). Quadern de treball. Projecte de convivència: Mediació Escolar. Educació secundària. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3mgZXjA>
- Departament d'Ensenyament. (2018). Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Servei de Comunicació i Publicacions. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3mhXmpv>
- Di Rosa, R. T. (2015). *Mediación, ciudadanía y convivencia entre culturas*. Lisboa: Ed. Juruá
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández-Rios y Rico (1996). Formación de Mediadores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12(2-3), 221-230.
- Etienne, M.M. y Díaz, G. (Coord.) (2011). *Actuaciones para el impulso y mejora de la convivencia escolar en las comunidades autónomas*. Observatorio de la Convivencia Escolar. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3zXkQ8c>
- Fernández, J. y Galán, J. (2010). Caso de mediación escolar. Formación de mediadores escolares: un proyecto en expansión. *Revista de Mediación*, 6, 50-54. Recuperado de <https://bit.ly/3or8QcV>
- Fisher, R. y Uri, W. (1984). *Obtenga el Sí*. México: CECOSA.
- Galindo, E. I. y Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 130-147. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.8459>
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontan los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A. y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), octubre, 232-236.
-

- García, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 28, 203-215. Recuperado de <https://bit.ly/3CWUW6u>
- García, J., Giménez, O., González, M. B., Grund, M. V. y Lara, B. (2012). *Mediación en la práctica: Manual de implantación de un servicio de mediación escolar*. Málaga: Programa Arce y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://bit.ly/2Wx8Xbl>
- Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate-Zentroa (GEUZ) (2012). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as*. Vitoria: Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco. Recuperado de <https://bit.ly/3inkH7V>
- Generalitat de Catalunya (2013). *La mediació. Projecte de convivència i èxit educatiu*. Recuperado de <https://bit.ly/3mfhatL>
- Generalitat de Catalunya. (s.f.). *#aquiproubullying*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/3kZXSsT>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. Mexico: Ed. Mc Grau Hill.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom*. Using restorative approaches to foster effective learning. London: Optimus Education.
- Hopkins, B. (2017). *Prácticas restaurativas en el aula. El enfoque restaurativo en tu día a día en el trabajo*. Convivèxit. Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. Direcció General Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria Educació, Universitat i recerca del GOIB. Recuperado de <https://bit.ly/2YdA3W2>
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013). Percepción de mejora personal y social de alumnos mediadores y mediados y profesores mediadores. *Campo Abierto*, 32(2), 117-143. Recuperado de <https://dhl.handle.net/10171/43275>
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada y V. Giménez, (Coords). *Formación de formadores. Escenario institucional* (pp. 543-630). Madrid: Ed. Thomson-Paraninfo.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Junco, I. (2010). Conflictos y estrategias de mediación en la escuela. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/3mkX3dw>

- 
- Krueger, R. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7336, S 17081031. Recuperado de <https://bit.ly/3zXDKMI>
- La Torre, A., Del Rincón, D. y Justo, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. GR92.
- Lacoba, R. (2018). La mediación escolar como estrategia para resolver conflictos y alternativa para reducir el acoso escolar. *Revista de educación e inspección*. 49, 1-27. Recuperado de <https://bit.ly/3oLYKds>
- Lederach, J.P. (1996). Mediación. *Centro de Investigación por la Paz. Gernika Gogoratz*, Documento núm. 8.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Boletín Oficial del Estado, 287, S 19785 <https://bit.ly/3B5Kfhg>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, S 7899. Recuperado de <https://bit.ly/3l1w1sg>
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 189, S 13038 (2009). Recuperado de <https://bit.ly/3a1fhLk>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, S 12886. Recuperado de <https://bit.ly/3ml8EJt>
- Lizeth, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://bit.ly/3i4JLTf>
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Revista Edetania*, 38, 147-156. Recuperado de <https://bit.ly/2Y9yFTM>
- Lujan, I., Rodríguez, H. y Rodríguez, C. (2015). Perfil del mediador. Modelo interactivo integrador de mediación (MIIM). *Revista INFAD de Psicología*. 1(2), 491-500. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.112>
- Madalena, J. I. (2009). La implantació d'equips de mediació als centres de Secundària de la Comunitat Valenciana. *Anuari de Psicologia*. Monogràfic 2008-2009, 129-145.
- Madrid, S. (2016). Recensión. Mediación Transformativa. Guía práctica. *Revista de Mediación*, 9(2) 1-3. Recuperado de <https://bit.ly/39VzLW1>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, M.R. (2016). Estrategias de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Revista Escenarios*, 141, 72-84. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
-

- Martín, E. (2015). *MF1040\_3: Gestión de conflictos y procesos de mediación*. Antequera: IC Editorial.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martínez, C. N. (2017). La construcción de la convivencia escolar y su vínculo con la Educación para la paz. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*. Educación para la paz y convivencia, 18, 20-28. Recuperado de <https://bit.ly/3B3LLkf>
- Martínez-Fernández, J. R. (2015). *Introducción al análisis de datos cuantitativos en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Pearson Educación.
- Méndez (1994). La elección de estrategias y tácticas en la mediación de conflictos sociales. (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela). Recuperado de <https://bit.ly/3FbguxX>
- Mas, C. y Torrego, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 19-34.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2001). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. 5ª edición. Madrid: Ed. Pearson educación.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, 5ª ed. Madrid: Ed. Pearson Educación.
- Merino, C. (2013). ¿Qué se necesita para mediar? *Revista IURIS*, 201, 27-35.
- Mesa, R. (s.f.). *Guía para la participación en la elaboración del plan de convivencia en los centros educativos*. Granada: Ediciones Adhara.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar*. <http://dx.doi.org/10.4438/030-17-094-2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Convivencia escolar*. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/3mooHGO>
- Munuera, P. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Revista Portularia*, VII(1-2), 85-106.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde naciones unidas. *Revista Iberoamericana de educación*, 38, 13-32.
- Moore, C. W. (1986). *El proceso de mediación: estrategias prácticas para resolver conflictos*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Ed. Graó.
- Naciones Unidas (1998). *Resolución A/52/13*. Recuperado de <https://bit.ly/3iq3dYT>
-

- 
- Naciones Unidas (1999). *Resolución A/53/243*. Recuperado de <https://bit.ly/3D9Tswf>
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Observatorio para la Convivencia Escolar. (s.f.). *Todo lo que interesa sobre educación*. Recuperado de [www.observatoriconvivenciaescolar.es](http://www.observatoriconvivenciaescolar.es)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Spotlight. Misión en Colombia: Programa RPR*. Recuperado de <https://bit.ly/2YhqZiN>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Padua J., Ahman I., Apezechea H. y Borsotti C. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En A. Ribera, (Coord.). *La orientación escolar en centros educativos*. Secretaria General de Educación del Instituto Superior de Formación del Profesorado (pp. 319-358). Segovia: Conocimiento educativo.
- Parcelo, C. (2009). *Aproximación crítica a la mediación educativa*. Limitaciones de su definición y barreras pedagógicas. En P. Casanova, N- Galera y M. Poblet. *Simposio sobre Tribunales y Mediación. Nuevos caminos para la Justicia. Comunicaciones* (pp. 187-193). Barcelona: Ed. GEMME. Huygens Editorial.
- Peaceworks. (2010). *Skills qualities*. Recuperado de <https://bit.ly/3orGE9V>
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista española de pedagogía*, LIX (218), 143-156.
- Pérez-Gallardo, E.R., Álvarez, J, Aguilar, J.M., Fernández, J.M. y Salguero, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria a International Journal of Developmental and Educational Psychology. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 189-194.
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad. Atención Primaria en la Red*, 9, 76-78. Recuperado de <https://bit.ly/2YliByP>
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (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. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41610](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41610)
- Rabazo, M.J. y Castillo, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales en la construcción de la convivencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, XXV, 1(1), 291-299.
-

- Raga, L. G., Sanchis, I. C., Mora, A. M. y Santana, G. R. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.28.15](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15)
- Rigby, K. (1996). *Bullying en las escuelas. Y que hacer al respecto*. Londres: Jessica Kingsley.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: UOC
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ruiz (2007). *Evaluación de la formación*. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.). *Formación de Formadores. Escenario aula*. (pp. 647-702). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Sánchez, J. F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 59, 7-28.
- Sánchez, S. (2017). Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz, *Revista Convives*, 18, 6-11.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Serrano, G., Lopes, C., Rodríguez, D. y Mirón, L. (2006). Características de los mediadores y éxito de la mediación. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 75-88.
- Serrano, G. y Méndez, M. (1999). Las intervenciones de los mediadores. *Revista de psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 235-253.
- Servei Escola i Família. (2012). Informe sobre les Trobades d'alumnat, professorat i pares de centres mediadors de Catalunya. Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa de la Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://bit.ly/39WVCfj>
- Silva, I. y Torrego, J.C. (2016). El equipo de mediación y tratamiento de conflictos como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre los alumnos mediadores en un centro de Educación Secundaria. En J. J. Castejón (Coord) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 222-229). Alicante: Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Silva, I. y Torrego, J.C. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214-238. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2713>
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. Institut per a la convivència i l'èxit escolar. Govern Illes Balears. Recuperado de <https://bit.ly/3B7dh0e>
- Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.) (2007). *Formación de Formadores. Escenario aula*. Madrid: Thomson-Paraninfo.

- 
- Tejedor, J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Revista Educar*, 10, 79-101.
- Torrego, J.C. (2001). Anexo II. Planificación de un servicio de mediación para la resolución democrática de conflictos. En C. Boyer y F. Luengo, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida* (pp. 45-50). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado de <https://bit.ly/2YcyCqb>
- 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. y Moreno, J.M. (2001). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida"*. En C. Boyer y F. Luengo, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO. Recuperado de <https://bit.ly/3a1ekTg>
- Torrego, J.C. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Revista Tabanque*, 18, 31-48.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/3oqxt9H>
- Tuvilla, J. (2004b). Guía breve para elaborar un proyecto integral de "Escuela: Espacio de paz". Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/39YC8XX>
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas* 31, 2, 179-187. Recuperado de <https://bit.ly/3im9Nzx>
- Uranga, M. (1998). Violencia en la escuela. Tratamiento de conflictos y mediación en la escuela. En *Organización y gestión educativa*. Revista del Fórum Europeo de administración de la Educación, 4, 44-46.
- Ury, W. (2005). *Alcanzar la paz: resolución de conflictos y mediación en la familia, el Trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Vicuña, L., Hernández, H., Paredes, M. y Ríos, J. (2008). Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos. *Revista IPSI*, 11(2), 183-200.
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*. 31(2), 165-171.
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo Qué es Restaurativo*. IIRP Graduate School. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Recuperado de <https://bit.ly/3B75cZa>
- Yuni, J. y Urbano C. (2014). *Técnicas para Investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2, 2ª edición. Córdoba: Ed. Brujar.
-



Zaitegi, N. (2012). Por qué y para que la formación en y para la convivencia. En N. Zaitegi (Dir.). *Formación para mejorar la convivencia*. Revista digital de la Asociación CONVIVES, 1 (p. 3), Madrid: Ed. Convives.

**G. ANEXOS EN PAPEL E  
ÍNDICE DE ANEXOS  
DIGITALES**



## ÍNDICE DE ANEXOS

### ÍNDICE DE ANEXOS EN PAPEL

Anexo 1. Tabla de validación por expertos (II) .....	397
Anexo 2. Cuestionario definitivo dirigido al alumnado mediador .....	400
Anexo 3. Cuestionario definitivo dirigido a la coordinación de mediación .....	404
Anexo 4. Tópicos de las entrevistas grupales definitivos .....	408

### ÍNDICE ANEXOS DIGITALES

Anexo 1. Indicadores de evaluación (Garcia et al., 2012) .....	3
Anexo 2. Cuestionario preliminar .....	5
Anexo 3. Cuestionario aplicado en la prueba piloto .....	11
Anexo 4. Primera selección de la información de perfil descrita por los/as autores/as.	16
Anexo 5. Vaciado y primera agrupación información perfil .....	20
Anexo 6. Clasificación por categorías: vaciado ítems de perfil.....	23
Anexo 7. Cuestionario antes de la 2ª validación por jueces .....	25
Anexo 8. Tabla de resultado de la 2ª validación de los jueces .....	31
Anexo 9. Enlace al cuestionario alumnado mediador definitivo .....	42
Anexo 10. Cuestionario coordinación SME inicial .....	43
Anexo 11. Enlace al cuestionario dirigido al coordinador/a del servicio de mediación.	46
Anexo 12. Información aportada en las entrevistas grupales .....	47
Anexo 13. Consentimiento informado .....	57
Anexo 14. Carta solicitud de participación en el estudio .....	58
Anexo 15. Ejemplos de contenidos de la formación inicial .....	59
Anexo 16. Entrevista grupal 1. provincia de Barcelona. Barcelona ciudad (2 centros)..	64
Anexo 17. Entrevista grupal 2. provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela pública) (1 centro) .....	69

Anexo 18. Entrevista grupal 3. provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela privada) (1 centro) .....	74
Anexo 19. Entrevista grupal 4. provincia de Barcelona. Baix Llobregat (3 centros) .....	77
Anexo 20. Entrevista grupal 5. provincia de Girona (1 centro) .....	85
Anexo 21. Entrevista grupal 6. provincia de Lleida (3 centros) .....	89
Anexo 22. Entrevista grupal 7. provincia de Tarragona (3 centros) .....	95
Anexo 23. Tablas cuestionario alumnado mediador .....	101
Anexo 24. Tablas cuestionario alumnado mediador .....	108
Anexo 25. Tablas cuestionario coordinación de mediación .....	389

**Anexo 1. Tabla de validación por expertos (II)**

Agradecería que valore la univocidad, pertinencia e importancia de cada uno de los ítems del cuestionario adjunto en el correo electrónico.

En el apartado de **univocidad** debe valorar si la formulación de la pregunta o ítem se entiende, sin dar opción a equívoco, haciendo una cruz en Sí o No.

La **importancia** valora si ese ítem realmente es interesante preguntarle en función de los objetivos planteados, en base a una escala del 1 al 4 (en dónde 1 es poco o nada importante y, 4 es muy importante).

La **pertinencia** valora si los ítems planteados están relacionados y tienen sentido con los objetivos del estudio.

El estudio está dirigido al alumnado de ESO que actúa como mediador en el instituto (Servicio de Mediación Escolar).

El cuestionario pretende contribuir a responder los dos **objetivos generales del estudio**:

- Analizar los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador.
- Elaborar orientaciones para el buen funcionamiento del servicio de mediación escolar.

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11.1									
11.2									
11.3									
11.4									
11.5									
11.6									
11.7									
11.8									
11.9									
11.10									
11.11									
11.12									
11.13									
11.14									
11.15									
11.16									
11.17									
11.18									

11.19										
11.20										
11.21										
11.22										
11.23										
11.24										
11.25										
11.26										
11.27										
11.28										
11.29										
11.30										
12.1										
12.2										
12.3										
12.4										
12.5										
12.6										
12.7										
12.8										
12.9										
12.10										
12.11										
12.12										
12.13										
12.14										
12.15										
12.16										
12.17										
12.18										
12.19										
12.20										
12.21										
12.22										
12.23										
12.24										
12.25										
12.26										
12.27										
12.28										
12.29										
12.30										
12.31										
12.32										
12.33										
12.34										
12.35										
12.36										
12.37										

---

12.38									
13									
14									
15									
16									



Anexo 2. Cuestionario definitivo dirigido al alumnado mediador

**CUESTIONARIO**  
**IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL DEL ALUMNADO MEDIADOR**  
**Y LAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN SU IDENTIFICACIÓN CON EL ROL MEDIADOR**

Estamos realizando un estudio para saber cómo se siente el alumnado con el rol de mediador y otros aspectos relacionados con la mediación escolar para hacer propuestas de mejora sobre la formación, organización, etc. de la mediación escolar.

**Se garantiza el anonimato** de los participantes, por ello, pedimos máxima sinceridad para conseguir información útil para la mejora de los programas de mediación.

Gracias por tu colaboración.

Instrucciones: Marcar una X en las casillas correspondientes, escribe la respuesta encima de las líneas. En general, sólo se permite una respuesta por pregunta, excepto en las preguntas que indican lo contrario. En el cuestionario, **SME significa Servicio de Mediación Escolar**.

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

1. ¿CUÁNTOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS CREES QUE HAY EN EL INSTITUTO?

- |   |                                       |   |
|---|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 3 o más cada día | <input type="checkbox"/> 1 o 2 al día | <input type="checkbox"/> De 2 a 4 a la semana |
| <input type="checkbox"/> 1 a la semana    | <input type="checkbox"/> 1 o 2 al mes | <input type="checkbox"/> No hay               |

2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?: \_\_\_\_\_ (meses)

3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS? (aproximadamente): \_\_\_\_\_

4. ¿QUIÉN PROPONE LOS NUEVOS ALUMNOS QUE ENTRAN A FORMAR PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN? (marca como máximo 3 opciones)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El tutor/a de cada alumnos/a          | <input type="checkbox"/> El coordinador de mediación |
| <input type="checkbox"/> El propio alumno/a (a sí mismo)       | <input type="checkbox"/> El orientador/a             |
| <input type="checkbox"/> El jefe de estudios                   | <input type="checkbox"/> Los compañeros de clase     |
| <input type="checkbox"/> Propuesta de compañeros del instituto | <input type="checkbox"/> Los diversos profesores/as  |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____                          |  |

5. ¿QUIÉN TUVO LA IDEA DE QUE ENTRARAS EN EL SERVICIO DE MEDIACIÓN? (marca como máximo 3 opciones)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Propuesta de mi tutor/a | <input type="checkbox"/> Propuesta del coordinador de mediación |
| <input type="checkbox"/> Iniciativa mía          | <input type="checkbox"/> Propuesta del orientador/a             |
| <input type="checkbox"/> El jefe de estudios     | <input type="checkbox"/> Propuesta de compañeros del instituto  |
| <input type="checkbox"/> Propuesta de mi familia | <input type="checkbox"/> Propuesta de un profesor/a             |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____            |   |

6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sí, es suficiente                   | <input type="checkbox"/> Sí, pero es necesario hacer algún taller para refrescar contenidos cada año |
| <input type="checkbox"/> No, es necesario hacer más práctica | <input type="checkbox"/> No, es necesario hacer más teoría   |

7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Insuficiente, necesitaba aprender más  | <input type="checkbox"/> Suficiente, aprendí a mediar |
| <input type="checkbox"/> Sobró tiempo, se repitieron contenidos |   |

8. ¿QUÉ MEDIOS DE COMUNICACIÓN DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN UTILIZÁIS EN EL INSTITUTO? (Marca tantas opciones como medios se utilizan en el instituto para dar a conocer el servicio de mediación):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Buzón de mediación              | <input type="checkbox"/> Pancartas                        |
| <input type="checkbox"/> Dípticos                        | <input type="checkbox"/> Charlas/ asambleas para alumnado |
| <input type="checkbox"/> Charlas para las familias       | <input type="checkbox"/> Foro, página web                 |
| <input type="checkbox"/> Información en horas de tutoría | <input type="checkbox"/> Redes sociales del instituto     |
| <input type="checkbox"/> Información entre compañeros    | <input type="checkbox"/> Otros: _____                     |

9. GENERALMENTE, ¿QUIÉN INTERVIENE EN LAS MEDIACIONES?:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1 alumno/a mediador               | <input type="checkbox"/> 1 profesor/a mediador   |
| <input type="checkbox"/> 1 alumno/a + 1 profesor/a         | <input type="checkbox"/> 2 alumnos/as mediadores |
| <input type="checkbox"/> 2 alumnos mediadores + 1 profesor | <input type="checkbox"/> Otros: _____            |

10. ¿QUIÉN DECIDE QUÉ ALUMNOS/AS MEDIARAN EN CADA CASO?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Profesor mediador       | <input type="checkbox"/> Los alumnos mediadores (entre todos) |
| <input type="checkbox"/> Quién hace la solicitud | <input type="checkbox"/> Las partes en conflicto              |
| <input type="checkbox"/> Otros: _____            |   |

11. A continuación se presentan diferentes afirmaciones. Marca con una X según el grado en que te sientes **identificado con la afirmación**, en función de si te sientes “Nada” identificado/a con la afirmación, “Poco”, “A medias”, “Bastante” o “Totalmente” identificado/a con la afirmación.

Ítem	Afirmación	Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho
11.1	Me expreso de forma clara					
11.2	Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás					
11.3	Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir					
11.4	Sé escuchar con atención					
11.5	Las personas confían en mí					
11.6	El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas					
11.7	Generalmente digo lo que pienso					
11.8	Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás					
11.9	Creo que tengo sentido del humor					
11.10	Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones					
11.11	Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son					
11.12	Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás					
11.13	Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda					
11.14	Me adapto fácilmente a los cambios					
11.15	Me considero simpático/a					
11.16	Ayudo a las personas a entenderse					
11.17	Tengo facilidad para entender lo que los demás explican					
11.18	Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás					
11.19	Soy una persona respetuosa con todo el mundo					
11.20	Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente					
11.21	No juzgo a las personas					
11.22	Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas					
11.23	Soy una persona segura: confío en mis capacidades					
11.24	Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos					
11.25	En una disputa indago quién tiene la razón					
11.26	Veó con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas					

11.27	Soy una persona creativa					
11.28	Soy inteligente					
11.29	Tengo facilidad para relacionarme con los demás					
11.30	Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos					

12. DESDE QUÉ ERES MEDIADOR/A LA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS DEL INS:

<input type="checkbox"/>	Sigue igual	<input type="checkbox"/>	Ha mejorado, ahora tengo más amigos
<input type="checkbox"/>	Ha empeorado, hay alumnado que se burla de los mediadores	<input type="checkbox"/>	Otros: _____

13. A continuación se presentan diferentes afirmaciones. Marca con una X según el grado en que estás de acuerdo o no con la afirmación, en función de si no estas “Nada” de acuerdo con la afirmación, “Poco de acuerdo”, “A medias”, “Bastante” de acuerdo o, “Totalmente” de acuerdo con la afirmación.

Ítem	Afirmación	Nada	Poco	Ni mucho, ni poco	Bastante	Mucho
13.1	La mediación entre iguales es un medio efectivo para resolver conflictos de forma pacífica.	1	2	3	4	5
13.2	En el servicio de mediación están muy bien definidos los pasos a seguir en una mediación.	1	2	3	4	5
13.3	Me consta que hay conflictos en que podríamos intervenir, que no llegan al servicio de mediación del instituto.	1	2	3	4	5
13.4	Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro personal	1	2	3	4	5
13.5	Valoro muy positivamente ser mediador.	1	2	3	4	5
13.6	El coordinador del servicio está a mi lado para ayudarme.	1	2	3	4	5
13.7	Mi familia está contenta de que sea mediador.	1	2	3	4	5
13.8	En general, los alumnos del instituto valoran positivamente el servicio de mediación.	1	2	3	4	5
13.9	Confío en mis habilidades como mediador/a	1	2	3	4	5
13.10	Mi tutor cree que es muy adecuado que yo sea mediador.	1	2	3	4	5
13.11	Mi grupo de amigos del instituto ven bien que sea mediador.	1	2	3	4	5
13.12	Prefiero que seamos 2 mediadores, que hacer las mediaciones solo.	1	2	3	4	5
13.13	¡Me siento mediador!	1	2	3	4	5
13.14	Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas.	1	2	3	4	5
13.15	Es necesario hacer cursos o talleres cada año para recordar la teoría y proceso de mediación.	1	2	3	4	5
13.16	Los profesores valoran muy positivamente a los mediadores.	1	2	3	4	5
13.17	En el instituto, los conflictos se ven como una cosa natural.	1	2	3	4	5
13.18	Me siento preparado para hacer una mediación yo solo.	1	2	3	4	5
13.19	Los casos de mediación se reparten de forma equitativa entre los mediadores.	1	2	3	4	5
13.20	Hacemos seguimiento de todos los casos de mediación con el profesor coordinador de mediación.	1	2	3	4	5
13.21	Mi familia me apoyó cuando decidí ser mediador.	1	2	3	4	5
13.22	Los compañeros del instituto saben que en el instituto hay un servicio de mediación.					5
13.23	Es necesario hacer más prácticas en los cursos de mediación.	1	2	3	4	5
13.24	Cuando estoy mediando, me siento bien.	1	2	3	4	5
13.25	El coordinador de mediación confía en mi tarea como mediador.	1	2	3	4	5
13.26	El profesorado sabe que en el instituto hay servicio de mediación.	1	2	3	4	5
13.27	Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro profesional.	1	2	3	4	5
13.28	Estoy orgulloso de ser mediador.	1	2	3	4	5

13.29	Cuando hay una pelea entre alumnos, el profesorado les propone que vayan a mediación.	1	2	3	4	5
13.30	Siempre hacemos seguimiento del cumplimiento de los acuerdos de mediación.	1	2	3	4	5
13.31	Me parece bien cómo se reparten los casos entre los mediadores.	1	2	3	4	5
13.32	Tengo habilidades para hacer las mediaciones con éxito.	1	2	3	4	5
13.33	Prefiero realizar la mediación con un profesor mediador que con otro alumno mediador.	1	2	3	4	5
13.34	Cuando hay un conflicto entre 2 alumnos, los compañeros del instituto les recomiendan que vayan a mediación.	1	2	3	4	5
13.35	En el INS ser mediador está bien visto (da prestigio).	1	2	3	4	5
13.36	Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación.	1	2	3	4	5
13.37	El profesorado conoce las ventajas de la mediación.	1	2	3	4	5
13.38	Es necesario hacer más publicidad de la mediación en el instituto.	1	2	3	4	5

14. SEXO: \_\_\_\_\_ 15. FECHA DE NACIMIENTO: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

16. CURSO: \_\_\_\_\_ de la ESO

17. NOMBRE DEL INSTITUTO DONDE ESTUDIAS ESO: \_\_\_\_\_

18. POBLACIÓN del centro: \_\_\_\_\_

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

Público

Privado

Concertado

20. MARCA CON UNA 'X' LA TITULACIÓN SUPERIOR CONSEGUIDA POR TU PADRE Y MADRE:

	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios
ESTUDIOS DEL PADRE				
ESTUDIOS DE LA MADRE				

**¡Muchas gracias por tu colaboración!!**

Anexo 3. Cuestionario definitivo dirigido a la coordinación de mediación

**CUESTIONARIO COORDINADOR/A DE SERVICIO DE MEDIACIÓN  
LAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN LA IDENTIFICACIÓN CON EL ROL MEDIADOR**

Estamos realizando un estudio para saber cómo se siente el alumnado con el rol de mediador y otros aspectos relacionados con la mediación escolar para hacer propuestas de mejora sobre la formación y organización de la mediación escolar.

**Se garantiza el anonimato** de los participantes, por ello, pedimos máxima sinceridad para conseguir información útil para la mejora de los programas de mediación.

Gracias por tu colaboración.

1. Sexo: \_\_\_\_\_

2. Fecha de nacimiento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

3. Nombre del instituto: \_\_\_\_\_

4. Población del centro: \_\_\_\_\_

5. Titularidad del centro (Instituto):

Público

Privado

Concertado

6. Etapas de escolaridad que imparte el instituto (marca tantas opciones como etapas se imparten en el centro educativo):

Infantil

Primaria

ESO

Bachillerato

Ciclos formativos

7. Número de alumnos de ESO que tiene el centro: \_\_\_\_\_

8. Número de líneas que tiene el centro en la etapa de la ESO:

1 línea

2 o 3 líneas

4 o + líneas

9. ¿En qué año se implantó el Servicio de Mediación en el centro educativo? \_\_\_\_\_

10. ¿Cuántos alumnos mediadores tenéis actualmente? \_\_\_\_\_ en total.

10.1. ¿Cuántos son hombres \_\_\_\_\_ y cuántas mujeres \_\_\_\_\_?

11. Aproximadamente, ¿cuántos casos de mediación gestionáis cada año?: \_\_\_\_\_ al año.

12. ¿Qué tipo de formación inicial se da a los alumnos para ser mediadores?

Voluntariedad:

Optativa

Obligatoria

Temporalidad:

Anual

Cuatrimestral

Taller corto

Asesoramiento puntual

13. ¿Cuál es la duración de la formación inicial en mediación que recibe el alumnado para poder ser mediador?

No se hace

De 1h-8h

De 9h a 20h

De 21h a 30h

De 31h a 40h

Más de 40h

14. ¿En qué momento se realiza la formación?

Dentro del horario escolar

Fuera del horario escolar

Dentro y fuera

15. ¿Quién realiza la formación inicial del alumnado mediador (la docencia)?

- Profesor mediador del INS       Profesional externo al centro

16. ¿Qué alumnos reciben la formación en mediación?

- Todo el alumnado del centro  
 Los estudiantes que han sido seleccionados para ser mediadores  
 Los delegados de curso y los estudiantes seleccionados para ser mediadores  
 Todos los estudiantes a los que les interesa (es optativo)  
 Otros: \_\_\_\_\_

17. ¿Qué temas se trabajan en la formación inicial que recibe el alumnado mediador?

18.1. ¿Realizáis formación continua a los alumnos mediadores cada año (cursos, talleres, jornadas, encuentros...)? ¿Y cada cuánto?

- No se hace formación continua (pasa a la pregunta 19)  
 Sí, 3 o más formaciones al año       Sí, 1 o 2 formaciones al año

18.2. En caso afirmativo, ¿quién realiza la formación (marcar todas las opciones correctas)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nadie                  | <input type="checkbox"/> Alumnado (ex)mediador               |
| <input type="checkbox"/> Docentes del centro    | <input type="checkbox"/> Agentes externos e internos         |
| <input type="checkbox"/> Profesionales externos | <input type="checkbox"/> En conjunto: profesorado y alumnado |

18.3. Si realizáis formación continua, explica brevemente qué temáticas se trabajan.

19. ¿Quién participa en la elección de qué nuevos estudiantes entraran a formar parte del servicio de mediación (marcar todas las opciones correctas)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Profesorado de convivencia     | <input type="checkbox"/> Alumnado                |
| <input type="checkbox"/> Otros Profesionales del centro | <input type="checkbox"/> Equipo de profesionales |

20. ¿Qué criterios utilizáis para decidir qué estudiantes entraran a formar parte del servicio de mediación (marcar todas las opciones correctas)?

- Las características personales, evolución académico-personal y el interés del estudiante  
 Las habilidades sociales de los estudiantes  
 Que tengan formación en mediación  
 Criterios formales (se pasan test, que no tengan amonestaciones, etc)  
 Opinión de los docentes, la familia y los compañeros  
 Otros: \_\_\_\_\_

21. Generalmente, ¿quién interviene en las mediaciones?:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1 alumno/a mediador                  | <input type="checkbox"/> 1 profesor/a mediador     |
| <input type="checkbox"/> Varios estudiantes mediadores        | <input type="checkbox"/> Dependen (no está fijado) |
| <input type="checkbox"/> Varios mediadores (profe + alumno/s) |  |

22. ¿Quién decide qué alumnos/as mediaran en cada caso (marcar todas las opciones correctas)?

- Profesorado mediador       Criterios preestablecidos

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Quién hace la solicitud                         | <input type="checkbox"/> Las partes en conflicto                          |
| <input type="checkbox"/> En conjunto: Docentes, coordinación y dirección | <input type="checkbox"/> El equipo de mediación (alumnado + coordinación) |

23. ¿Qué criterios utilizáis para escoger los alumnos que mediaran en cada caso (marcar todas las opciones correctas)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Características de los mediadores/as | <input type="checkbox"/> Características de las partes                           |
| <input type="checkbox"/> Características del caso             | <input type="checkbox"/> Decisión por parte de un agente preestablecido (coord.) |
| <input type="checkbox"/> Criterios objetivos. Indicar cuáles: |  |

24. ¿Qué medios de difusión de la mediación utilizáis en el centro (marcar tantas opciones como medios utilizáis)?:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Buzón de mediación                    | <input type="checkbox"/> Pancartas                         |
| <input type="checkbox"/> Dípticos / trípticos                  | <input type="checkbox"/> Asambleas y charlas para alumnado |
| <input type="checkbox"/> Asambleas y charlas para las familias | <input type="checkbox"/> Foro, página web                  |
| <input type="checkbox"/> Información en horas de tutoría       | <input type="checkbox"/> Redes sociales del instituto      |
| <input type="checkbox"/> Información entre compañeros          | <input type="checkbox"/> Otros: _____                      |

25. ¿Qué visión crees que tienen la dirección, el profesorado y el PAS sobre el servicio de mediación?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Positiva                               | <input type="checkbox"/> Desconocimiento, poca importancia |
| <input type="checkbox"/> No hay unanimidad (muchas variaciones) | <input type="checkbox"/> Negativa                          |
| <input type="checkbox"/> No lo sé                               |  |

26. ¿Qué visión crees que tienen las familias sobre el servicio de mediación?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Positiva                               | <input type="checkbox"/> Desconocimiento, poca importancia |
| <input type="checkbox"/> No hay unanimidad (muchas variaciones) | <input type="checkbox"/> Negativa                          |
| <input type="checkbox"/> No lo sé                               |  |

27. ¿Qué visión crees que tienen los alumnos no mediadores sobre el servicio de mediación?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Positiva                               | <input type="checkbox"/> Desconocimiento, poca importancia |
| <input type="checkbox"/> No hay unanimidad (muchas variaciones) | <input type="checkbox"/> Negativa                          |
| <input type="checkbox"/> No lo sé                               |  |

28. ¿Qué aspectos crees que facilitan que los alumnos mediadores se identifiquen mejor con su rol de mediadores (marcar como máximo 3 opciones)?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Reconocimiento y apoyo            | <input type="checkbox"/> Formación teórica y práctica |
| <input type="checkbox"/> Participación y pertinencia       | <input type="checkbox"/> Satisfacción personal        |
| <input type="checkbox"/> Perfil y proximidad a la realidad | <input type="checkbox"/> Participar en más casos      |

29. ¿Cómo valoras el servicio de mediación?

- Útil y positivo       Mejorable       Mal o hemos cambiado a otros métodos

30. Marca los aspectos que crees que contribuirían a mejorar el servicio de mediación (marcar como máximo 3 opciones). En el espacio en blanco, concreta la respuesta:

- Más recursos
- Más difusión
- Ninguno, no hay nada a mejorar

- Mayor utilización y reconocimiento
- Mejorar los aspectos organizativos

Concreta tu respuesta: \_\_\_\_\_

---

**¡Muchas gracias por tu colaboración!!**



#### Anexo 4. Tópicos de las entrevistas grupales definitivos

La entrevista grupal o *focus group* se realiza con el fin de aclarar y profundizar en la información recogida con los cuestionarios que se realizaron al alumnado mediador en cursos pasados.

A continuación, se presentan los tópicos o temas que se trataran en la entrevista grupal.

Recordad que antes de iniciar la entrevista grupal es necesario entregar las “hojas de consentimiento informado” firmado por las familias/tutores legales y el alumnado participante”.

#### TÓPICOS O TEMAS DE LA ENTREVISTA GRUPAL:

1. ¿Qué os ayuda a sentirnos mediadores?
2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a?
3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?
4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?
5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?
6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?

# H. ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.1. Efectos negativos y positivos de los conflictos .....	50
Cuadro 2.2. Diferencia que es violencia y que no lo es .....	58
Cuadro 2.3. Acoso entre iguales. clasificación según la forma y la naturaleza de las agresiones .....	59
Cuadro 2.4. Dimensiones de análisis de los modelos de intervención .....	61
Cuadro 3.1. Actitudes, estrategias y técnicas de mediación.....	79
Cuadro 3.2. Comparativa de los elementos a tener en cuenta para implantar el SME en el centro educativo.....	97
Cuadro 4.1. Principales funciones y objetivos de la mediación .....	107
Cuadro 4.2. Comparativo del perfil del alumnado mediador .....	115
Cuadro 4.3. Características de la persona mediadora eficaz (Merino, 2011) .....	118
Cuadro 5.1. Características de las diferentes metodologías.....	137
Cuadro 5.2. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa (Pita, S. y Pértegas, S., 2002).....	138
Cuadro 5.3. Ventajas entre investigación cualitativa y cuantitativa (Pita, S. y Pértegas, S., 2002) .....	138
Cuadro 5.4. Ventajas e inconvenientes del cuestionario.....	145
Cuadro 5.1. Tipologías de muestreo (Yuni y Urbano, 2014) .....	153
Cuadro 6.1. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados (elaboración propia).....	181
Cuadro 6.2. Relación de instrumentos, preguntas y objetivos .....	182
Cuadro 6.3. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados .....	183
Cuadro 6.4. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados (elaboración propia).....	197
Cuadro 6.5. Relación entre los elementos identificados y los instrumentos utilizados .....	201
Cuadro 7.1. Relación entre los ítems del instrumento y las categorías de la investigación (elaboración propia). .....	223
Cuadro 7.2. Categorías definitivas.....	279
Cuadro 7.3. Relación entre categorías e ítems (cuestionario coordinación de mediación) .....	286

---

Cuadro 7.4. Relación entre los aspectos identificados y los tópicos de las entrevistas grupales .....	303
Cuadro 7.5. Aspectos positivos y aspectos para mejorar (entrevistas grupales con alumnado mediador).....	313

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1. Representación de los servicios de mediación de la eso en cataluña por servicio territorial y titularidad del centro .....	162
Tabla 5.2. Distribución muestra cuestionario alumnado mediador .....	167
Tabla 5.3. Distribución por área territorial y centros de la muestra de coordinación SME .....	170
Tabla 5.4. Distribución de las entrevistas grupales .....	173
Tabla 6.1. Alfa de cronbach – conjunto de ítems.....	195
Tabla 6.2. Alfa de cronbach – ítems perfil alumnado mediador .....	195
Tabla 6.3. Alfa de cronbach – aspectos que influyen en la asunción del rol mediador .....	196
Tabla 6.4. Interés inicial en participar en las entrevistas .....	204
Tabla 7.1. Perfil del alumnado mediador (elaboración propia con los resultados del SPSS) .....	227
Tabla 7.2. Distribución de la muestra, ítems de perfil .....	229
Tabla 7.3. Mediana, desviación típica y varianza de las relaciones sociales .....	232
Tabla 7.4. Significación entre las variables relaciones sociales y las variables sociodemográficas (Chi cuadrado) .....	234
Tabla 7.5. Mediana, desviación típica y varianza de las habilidades de comunicación .....	238
Tabla 7.6. Significación entre las variables habilidades de comunicación y algunos datos sociodemo-gráficos (Chi cuadrado) .....	239
Tabla 7.7. Mediana, desviación típica y varianza de las capacidades cognitivas.....	242
Tabla 7.8. Significación entre las variables capacidad cognitiva y algunos datos sociodemográficos (Chi cuadrado) .....	243
Tabla 7.9. Mediana, desviación típica y varianza de otras habilidades personales...	245

---

Tabla 7.10. Significación entre las variables otras habilidades personales y algunos datos sociodemográficos (Chi cuadrado) .....	246
Tabla 7.11. Distribución de la muestra, ítems de formación .....	249
Tabla 7.12. Variables de formación en función de las variables contextuales. ....	251
Tabla 7.13. Distribución de la muestra, ítems de los aspectos influyentes.....	252
Tabla 7.14. Chi cuadrado – habilidades personales versus antigüedad y tiempo .....	273
Tabla 7.15. Correlaciones con el ítem “estoy orgulloso/a de ser mediador” .....	273
Tabla 7.16. Cantidad de formación continua .....	291
Tabla 7.17. Agentes de impartición de la formación continua.....	291
Tabla 8.1. Triangulación de la organización del servicio .....	333

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. El círculo del <i>bullying</i> .....	69
Figura 2.2. Tipología de la justicia restaurativa.....	71
Figura 2.3. La ventana de la responsabilidad social .....	72
Figura 2.4. Continuo de las prácticas restaurativas .....	73
Figura 3.1. Competencias y áreas curriculares.....	89
Figura 3.2. Fases de implantación del proyecto de mediación escolar .....	92
Figura 4.1. Marco de elección de necesidades formativas .....	121
Figura 5.1. Tipologías de estudio .....	142
Figura 5.2. Fases generales del estudio de campo.....	155
Figura 5.3. Relación entre instrumentos y agentes.....	156
Figura 5.4. Diseño y aplicación de los instrumentos y análisis de los datos.....	157
Figura 5.5. Centros con sme y alumnado mediador en Cataluña.....	161
Figura 5.6. Agrupación de los centros por área territorial y provincia .....	162
Figura 5.7. Mapa de la mediación en Cataluña .....	163
Figura 5.8. Muestra total por instrumento .....	165
Figura 5.9. Distribución del mapa de la mediación de cataluña y de la muestra .....	166

---

---

Figura 5.10. Distribución por sexo .....	167
Figura 5.11. Distribución por curso .....	167
Figura 5.12. Representatividad y distribución de la muestra cuestionario alumnado mediador en función del área territorial .....	168
Figura 5.13. Distribución por sexo (coord.).....	170
Figura 5.14. Distribución por titularidad del centro (coord.) .....	170
Figura 5.15. Distribución por área territorial .....	171
Figura 5.16. Antigüedad del sme en los centros (números totales).....	172
Figura 6.1. Dispositivos de recogida de información y la información que recogen	179
Figura 6.2. Categorías del estudio .....	180
Figura 6.3. Meses antigüedad en el sme .....	190
Figura 6.4. Número de casos realizados .....	190
Figura 6.5. Procedimiento de elaboración del cuestionario al alumnado mediador	192
Figura 7.1. Categorías y subcategorías del estudio .....	217
Figura 7.2. Pretensiones del estudio.....	220
Figura 7.3. Pruebas aplicadas en el cuestionario del alumnado mediador .....	222
Figura 7.4. Categorías del estudio .....	223
Figura 7.5. Categorías de la fase de elección (cuestionario alumnado mediador)...	225
Figura 7.6. Agentes que proponen a los mediadores/as.....	225
Figura 7.7. Agentes que proponen a los mediadores/as.....	226
Figura 7.8. Relaciones sociales – confían en mí, transmito buen rollo y tengo sentido del humor.....	230
Figura 7.9. Relaciones sociales – confianza en los demás, me siento cómodo al hablar con personas con pensamientos y valores diferentes de los míos .....	231
Figura 7.10. Relaciones sociales – empatía y facilidad de relación .....	231
Figura 7.11. Comunicación – me expreso de forma clara, las personas entienden que quiero decir .....	235
Figura 7.12. Comunicación – facilidad de entender a los demás y les ayudo a entenderse .....	236
Figura 7.13. Comunicación– sé escuchar, me expreso sin juzgar y en una disputa indagado quien tiene razón .....	237
Figura 7.14. Categorías de la fase de formación (cuestionario alumnado mediador)	248
Figura 7.15. Suficiencia de la formación .....	249

---

Figura 7.16. Correlaciones con la variable formación .....	250
Figura 7.17. Categorías de la fase de implementación (cuestionario alumnado mediador).....	252
Figura 7.18. Quién realiza las mediaciones.....	256
Figura 7.19. Percepción de la conflictividad en el ins .....	258
Figura 7.20. Medios de difusión utilizados (cuestionario alumnado mediador) .....	259
Figura 7.21. Correlación entre la necesidad de difusión, la visión de los agentes y la percepción de conflictos no gestionados .....	260
Figura 7.22. Conocimiento del sme y las ventajas de la mediación (profesorado y alumnado) .....	261
Figura 7.23. Orden de presentación de los resultados: visión de los diferentes agentes (cuestionario alumnado) .....	262
Figura 7.24. Rho de spearman – correlación entre la coordinación de mediación, la confianza en sí mismos, el seguimiento y la supervisión de los casos.....	263
Figura 7.25. Rho de spearman con la valoración positiva del equipo de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador).....	265
Figura 7.26. Rho de spearman – conocimientos de la mediación de los diferentes agentes (cuestionario alumnado).....	267
Figura 7.27. Variables analizadas.....	268
Figura 7.28. Correlaciones entre la opinión y el apoyo de la familia y, las variables de utilidad y la valoración del propio estudiante .....	269
Figura 7.29. Correlaciones entre la opinión y el apoyo de la familia y la opinión y apoyo del resto de agentes .....	270
Figura 7.30. Comparativa en las 4 variables de autopercepción de las habilidades (cuestionario alumnado mediador).....	271
Figura 7.31. Relaciones con la variable confianza en mis habilidades mediadoras....	272
Figura 7.32. Relaciones con la variable confianza en mis habilidades mediadoras....	272
Figura 7.33. Percepción de la utilidad (cuestionario alumnado mediador) .....	275
Figura 7.34. Cambios en la relación con los compañeros y compañeras del instituto	276
Figura 7.35. Pretensiones del estudio – coordinación de mediación.....	278
Figura 7.36. Pruebas aplicadas en el cuestionario de la coordinación de mediación	285
Figura 7.37. Categorías del estudio .....	286
Figura 7.38. Visión de los diferentes agentes (coordinación de mediación).....	296
Figura 7.39. Influencia de la visión de los diferentes agentes entre sí.....	296

---

Figura 7.40. Chi cuadrado visión de los diferentes agentes .....	297
Figura 7.41. Medios de difusión utilizados (en números de centros) .....	298
Figura 7.42. Propuestas coordinación de mediación .....	299
Figura 7.43. Entrevistas grupales por territorio .....	301
Figura 7.44. Categorías de las propuestas de mejora .....	317





Universitat Autònoma  
de Barcelona

Doctorado en educación  
Tesis doctoral

# **ANEXOS DIGITALES**

## **Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador de la ESO en Cataluña**

Autora: Marta Mozo Llusà

Dirigida por Dra. Carme Armengol Asparó

Bellaterra, noviembre de 2021

## ÍNDICE ANEXOS DIGITALES

Anexo 1. Indicadores de evaluación (Garcia et al., 2012) .....	3
Anexo 2. Cuestionario preliminar .....	5
Anexo 3. Cuestionario aplicado en la prueba piloto .....	11
Anexo 4. Primera selección de la información de perfil descrita por los/as autores/as .....	16
Anexo 5. Vaciado y primera agrupación información perfil .....	20
Anexo 6. Clasificación por categorías: vaciado ítems de perfil .....	23
Anexo 7. Cuestionario antes de la 2ª validación por jueces .....	25
Anexo 8. Tabla de resultado de la 2ª validación de los jueces .....	31
Anexo 9. Enlace al cuestionario alumnado mediador definitivo .....	42
Anexo 10. Cuestionario coordinación sme inicial .....	43
Anexo 11. Enlace al cuestionario dirigido al coordinador/a del servicio de mediación .....	46
Anexo 12. Información aportada en las entrevistas grupales .....	47
Anexo 13. Consentimiento informado .....	57
Anexo 14. Carta solicitud de participación en el estudio .....	58
Anexo 15. Ejemplos de contenidos de la formación inicial .....	59
Anexo 16. Entrevista grupal 1. provincia de Barcelona. Barcelona ciudad (2 centros) .....	64
Anexo 17. Entrevista grupal 2. provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela pública) (1 centro) .....	69
Anexo 18. Entrevista grupal 3. provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela privada) (1 centro) .....	74
Anexo 19. Entrevista grupal 4. provincia de Barcelona. Baix Llobregat (3 centros) .....	77
Anexo 20. Entrevista grupal 5. provincia de Girona (1 centro) .....	85
Anexo 21. Entrevista grupal 6. provincia de Lleida (3 centros) .....	89
Anexo 22. Entrevista grupal 7. provincia de Tarragona (3 centros) .....	95
Anexo 23. Tablas cuestionario alumnado mediador .....	101
Anexo 24. Tablas cuestionario alumnado mediador .....	108
Anexo 25. Tablas cuestionario coordinación de mediación .....	389

## Anexo 1. Indicadores de evaluación (García et al., 2012)

EVALUACIÓN DE UN SERVICIO DE MEDIACIÓN		
QUÉ EVALUAR	CUANDO EVALUAR	COMO EVALUAR
Indicadores de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alumnado y profesorado que solicita entrar en el equipo de mediación.</li> <li>• Número de solicitudes de mediación.</li> <li>• Sectores de la comunidad educativa que derivan casos de mediación.</li> <li>• Cursos/grupos que solicitan el servicio.</li> <li>• Grado de implicación y concienciación de la comunidad educativa ante el proyecto.</li> <li>• Número de alumnado que comienza y que finaliza el curso de formación.</li> <li>• Asistencia al curso.</li> <li>• Grado de satisfacción del alumnado que acaba el curso de formación.</li> <li>• Grado de adecuación de los contenidos, metodología, materiales y tiempos de los cursos</li> </ul>	Inicialmente	Análisis de la convivencia: cuestionarios, análisis de los partes de conducta, observación directa, estudio sociocultural.
	Procesualmente	Observación directa. Registro de asistencia a las reuniones semanales de coordinación. Estadísticos de la conflictividad. Comentarios recogidos en las actas y memorias de CCPs, claustros, consejos escolares, equipos educativos Registros de evaluación del proceso. Portfolio.
		Cuestionarios. Encuestas.

QUÉ EVALUAR	CUANDO EVALUAR	COMO EVALUAR
<p>de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de satisfacción del alumnado mediado.</li> <li>• Número de mediaciones resueltas satisfactoriamente.</li> <li>• Cumplimiento de los acuerdos.</li> <li>• Grado de conocimiento, implicación y satisfacción de la comunidad educativa.</li> <li>• Aprovechamiento de los recursos (materiales, humanos y organizativos).</li> <li>• Asistencia y grado de implicación de los asistentes a las reuniones de seguimiento.</li> <li>• Grado de consecución de los objetivos.</li> <li>• Calidad y funcionalidad de los materiales elaborados.</li> </ul>	<p>Finalmente</p>	<p>Observación directa.</p> <p>Registros de evaluación.</p> <p>Comentarios recogidos en las actas y memorias de CCPs, claustros consejos escolares, equipos educativos.</p> <p>En la memoria final se hará constar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos alcanzados</li> <li>• Dificultades encontradas</li> </ul> <p>Propuestas de mejora.</p>

## Anexo 2. Cuestionario preliminar

**QÜESTIONARI**  
**IDENTIFICACIÓ DEL ROL DE MEDIADOR**  
**DE L'ALUMNAT DE 3ER I 4RT D'ESO**

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer com et veus, com et sent amb el rol de mediador i, quina imatge creus que tenen de la mediació el professorat, l'alumnat, la teva família, etc.

Demanem màxima sinceritat per obtenir informació que ens serveixi per millorar els programes de mediació. Garantim la confidencialitat de les dades i l'anonimat de les persones que han participat. Gràcies per la teva col·laboració.

Instruccions:

Marcar un X en les caselles corresponents o, escriure en la resposta a sobre de les línies.

En el qüestionari, **SME** significa **Servei de Mediació Escolar**.

CODI: \_\_\_\_\_

1. A L'IES ON ESTUDIUS HI HA MOLTS CONFLICTES ENTRE COMPANYS.

Sí, hi ha molts.                       Lo "normal".                       Hi ha pocs conflictes.

2. QUANTS TEMPS FA QUE ESTÀS AL SERVEI DE MEDIACIÓ?: \_\_\_\_\_

3. EN QUANTS CASOS HAS PARTICIPAT DIRECTAMENT? (aproximadament): \_\_\_\_\_

4. QUI VA TENIR LA IDEA DE FÉSSIS LA FORMACIÓ EN MEDIACIÓ?:

<input type="checkbox"/> Proposta del meu tutor <input type="checkbox"/> Iniciativa meva <input type="checkbox"/> Proposta de la meva família	<input type="checkbox"/> Proposta d'un professor/a <input type="checkbox"/> Proposta del coordinador SME <input type="checkbox"/> Proposta d'amics/companys del IES
---	---

5. D'ON VA SORTIR LA IDEA DE QUE FOSSIS MEMBRE DEL SERVEI DE MEDIACIÓ?:

<input type="checkbox"/> Proposta del meu tutor <input type="checkbox"/> Iniciativa meva <input type="checkbox"/> Proposta de la meva família	<input type="checkbox"/> Proposta d'un professor/a <input type="checkbox"/> Proposta del coordinador SME <input type="checkbox"/> Proposta d'amics/companys del IES
---	---

6. GENERALMENT, QUI DECIDEIX QUINS ALUMNES FORMEN PART DEL SERVEI DE MEDIACIÓ?

<input type="checkbox"/> El coordinador SME <input type="checkbox"/> L'alumnat <input type="checkbox"/> El cap d'estudis <input type="checkbox"/> Altres: _____	<input type="checkbox"/> El tutor/a de cada alumne <input type="checkbox"/> El orientador/a <input type="checkbox"/> Els companys de classe
--	---

7. QUINA FORMACIÓ INICIAL EN MEDIACIÓ VAS REBRE?

<input type="checkbox"/> Matèria optativa trimestral <input type="checkbox"/> Curs extern al centre <input type="checkbox"/> Altres: _____	<input type="checkbox"/> Matèria optativa anual <input type="checkbox"/> Tallers de professorat de l'IES
--	---

8. QUINS MITJANS DE DIFUSIÓ DEL SERVEI DE MEDIACIÓ UTILITZEU AL CENTRE? (marca tantes opcions com mitjans utilitzeu):

<input type="checkbox"/>	Bústia de mediació	<input type="checkbox"/>	Pancartes
<input type="checkbox"/>	Díptics	<input type="checkbox"/>	Xerrades/ assemblees per alumnes
<input type="checkbox"/>	Xerrades per a familiars	<input type="checkbox"/>	Foro, pàgina web o xarxes socials
	Informació a hores de tutoria		Altres: _____

9. GENERALMENT, COM REALITZEU LES MEDIACIONS (qui seu a la taula de mediació):

Marca totes les opcions correctes.

<input type="checkbox"/>	1 alumnes mediador	<input type="checkbox"/>	2 alumnes mediadors
<input type="checkbox"/>	1 professor/a mediador	<input type="checkbox"/>	Altres: _____

10. Com creus que caus als teus companys?

<input type="checkbox"/>	Bé	<input type="checkbox"/>	Normal	<input type="checkbox"/>	Malament	<input type="checkbox"/>	Indiferent
--------------------------	----	--------------------------	--------	--------------------------	----------	--------------------------	------------

11. COM ET DEFINIRIES? Fes una creu en el requadre amb el que t'identifiques per a cada característica. Pensa que hi ha 4 nivells diferents per a cada característica.

P.ej.: en la primera característica, si marques la casella 1 et consideres "molt extravertit". Si marques el 2 et consideres "normal tirant a extravertit". El número 3 és "normal tirant a introvertit". I, el número 4 si ets "molt introvertit".

Extravertit	1	2	3	4	Introvertit
Seriós	1	2	3	4	Bromista
Sociable	1	2	3	4	Asocial
Mentider	1	2	3	4	Sincer
Creatiu	1	2	3	4	Poc creatiu
Decidit	1	2	3	4	Indecís
Madur	1	2	3	4	Immadur
Optimista	1	2	3	4	Pessimista
Alegre	1	2	3	4	Trist

Nerviós	1	2	3	4	Tranquil
Confiat	1	2	3	4	Desconfiat
Treballador	1	2	3	4	Gandul
Intel·ligent	1	2	3	4	Poc intel·ligent
Organitzat	1	2	3	4	Desorganitzada
Flexible	1	2	3	4	Dificultat pels canvis
Segueixo les regles	1	2	3	4	Em salto les regles

12. Especifica els aspectes imprescindibles d'un procés de mediació:

---



---

13. Marca una creu a cada frase per valorar el grau amb què et sent identificat/da amb l'afirmació escrita a l'esquerre. L'escala de valoració va de "Gens" identificat amb l'afirmació, fins a "Molt" identificat amb l'afirmació.

Ítem	Afirmació	Gens	Poc	Bastant	Molt
13.1	La mediació entre iguals és un mitjà efectiu per resoldre conflictes de forma pacífica.				
13.2	La formació inicial que vaig rebre en mediació m'ha donat les eines per poder fer de mediador a l'institut.				
13.3	En el Servei de Mediació estan molt ben definides les passes que hem de seguir en una mediació.				

- 13.4 Crec que hi ha conflictes en que podríem intervenir, que no ens arriben al Servei de Mediació.
- 13.5 Crec que ser mediador al IES m'ajudarà en el meu futur professional i personal.
- 13.6 Valoro molt positivament ser mediador.
- 13.7 Crec que la formació inicial de mediació no és suficient. Cal complementar-la més.
- 13.8 Si tinc algun dubte, el coordinador del servei està al meu costat per ajudar-me (en la taula de mediació).
- 13.9 La meua família està contenta de que formi part del Servei de Mediació.
- 13.10 En general, tot l'alumnat de l'institut valora positivament el Servei de Mediació .
- 13.11 El conflicte és natural.
- 13.12 Transmeto confiança a la gent.
- 13.13 Em resulta fàcil trobar els interessos reals de les parts.
- 13.14 Confio en les meves habilitats de mediador.

<b>Ítem</b>	<b>Afirmació</b>	<b>Gens</b>	<b>Poc</b>	<b>Bastant</b>	<b>Molt</b>
13.15	Alguna vegada he explicat algun conflicte en el que he mediat, per ajudar a algun amic.				
13.16	El meu tutor va trobar molt adequat que formés part del Servei de Mediació.				
13.17	El meu grup d'amics de l'IES veuen bé que sigui mediador.				
13.18	Aconsello a les parts quina és la millor opció				
13.19	Legítimo a les parts de forma natural, sóc així!				
13.20	Prefereixo començar, que fer les mediacions sol.				
13.21	Si tinc algun dubte, el coordinador del servei m'ajuda entre sessió i sessió de mediació.				
13.22	Ser mediador m'ha donat un altre punt de vista.				
13.23	Algunes vegades em costa destacar els aspectes positius d'una de les parts.				
13.24	Ajudo a les parts a gestionar les seves emocions i sentiments.				
13.25	Quan un amic meu està involucrat en un cas, prefereixo no ser mediador d'aquell cas.				
13.26	Tinc facilitat per veure qui té raó i qui s'equivoca en cada cas.				

- 13.27 Crec que tinc bones habilitats comunicatives per fer mediacions.
- 13.28 Hi ha casos en els que em sento perdut i no sé què fer o, com actuar.
- 13.29 El professorat valora molt positivament als mediadors.
- 13.30 Hi ha casos en que no puc evitar que m'afecti el conflicte que tenen les parts.
- 13.31 De vegades, em costa no jutjar a les parts
- 13.32 En el institut es perceben els conflictes com algo natural.
- 13.33 Em sento preparat per portar una mediació jo sol.
- 13.34 No em sento responsable de l'acord al que arriben les parts.
- 13.35 Sé escoltar i entendre el que les parts em volen dir.
- 13.36 Em fa por equivocar-me en un cas que estic mediant.
- 13.37 Fem seguiment de tots els casos de mediació amb el coordinador del Servei o professorat mediador.
- 13.38 La meva família em va recolzar quan vaig decidir formar part del Servei de Mediació.
- 13.39 Quan estic mediant un cas, em sento bé.
- 13.40 Em costa mantenir la confidencialitat dels casos.
- 13.41 El coordinador del Servei de Mediació confia en la meva tasca com a mediador.
- 13.42 Ser mediador m'ha ajudat a fer nous amics al IES.
- 13.43 Tinc les habilitats adequades per ser imparcial.
- 13.44 Em sento mediador i, estic orgullós de ser-ho.
- 13.45 Quan hi ha una baralla entre alumnes, el professorat els convida a que vagin a mediació.
- 13.46 Quan estic mediant, no tinc cap interès en que la solució als conflictes sigui una en concret.
- 13.47 Tinc bona relació amb els meus companys.
- 13.48 Em resulta fàcil posar-me en el lloc de l'altre (empatia) i entendre els seus interessos reals
- 13.49 Sempre fem seguiment del compliment dels acords signats
- 13.50 Crec que la formació continua (tallers, jornades durant l'any) és suficient i, ens ajuda en la nostra tasca de mediadors.
- 13.51 Em resulta difícil aconseguir que les parts passin de la confrontació a la col·laboració.
- 13.52 Normalment, he de proposar a les parts possibles solucions



Ítem	Afirmació	Gens	Poc	Bastant	Molt
13.53	Estic d'acord amb els criteris per repartir els casos entre els mediadors.				
13.54	Ser mediador ha fet que tingui més amics al IES. Ara em valoren més.				
13.55	Tinc molta energia i transmeto un bon rotllo a les mediacions que m'ajuda a connectar amb les parts.				
13.56	Tinc les habilitats per fer les mediacions amb èxit.				
13.57	Crec que ser mediador m'ha aportat coses molt bones.				
13.58	Crec que les parts no tenen la obligació d'arribar a un acord concret.				
13.59	Crec que he de rebre més formació o fer més tallers per millorar les habilitats com a mediador.				
13.60	Prefereixo començar amb un professor mediador que amb un altre alumne mediador.				
13.61	A la formació inicial que vaig rebre, va faltar més part pràctica per poder mediar.				
13.62	Ser mediador em dificulta la relació amb els companys de l'IES.				
13.63	Quan hi ha qualsevol conflicte entre 2 alumnes, els altres alumnes els hi recomanen que vagin a fer mediació.				

14. GÈNERE: \_\_\_\_\_ 15. EDAT: \_\_\_\_ anys 16. CURS: \_\_\_\_\_

17. POBLACIÓ: \_\_\_\_\_

18. INSTITUT:  Públic  Concertat  Privat

19. TITULACIÓ SUPERIOR DEL PARE:

- Sense estudis
- Estudis primaris
- Estudis secundaris
- Estudis universitaris

TITULACIÓ SUPERIOR DE LA MARE:

- Sense estudis
- Estudis primaris
- Estudis secundaris
- Estudis universitaris

20. OCUPACIÓ PRINCIPAL DEL PARE:

- Assalariat sector públic
- Assalariat sector privat
- Empresari autònom
- A l'atur
- Altres (especificar): .....

OCUPACIÓ PRINCIPAL DE LA MARE:

- Assalariat sector públic
- Assalariat sector privat
- Empresari autònom
- A l'atur
- Altres (especificar): .....

**Moltes gràcies per la teva col·laboració!!**

### Anexo 3. Cuestionario aplicado en la prueba piloto

#### QÜESTIONARI IDENTIFICACIÓ DEL ROL DE MEDIADOR DE L'ALUMNAT DE 3er I 4rt D'ESO

L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer com et veus, com et sent amb el rol de mediador i, quina imatge creus que tenen de la mediació el professorat, l'alumnat, la teva família, etc.

Demanam màxima sinceritat per obtenir informació que ens serveixi per millorar els programes de mediació. Garantim la confidencialitat de les dades i l'anonimat de les persones que han participat. Gràcies per la teva col·laboració.

Instruccions:

Marcar un X en les caselles corresponents o, escriure en la resposta a sobre de les línies.

En el qüestionari, **SME** significa **Servei de Mediació Escolar**.

CODI: \_\_\_\_\_

1. EN EL MEU IES HI HA MOLTS CONFLICTES ENTRE COMPANYS.

Sí, hi ha molts.

Ni molts, ni pocs

Hi ha pocs conflictes.

2. QUANT MESOS FA QUE FORMES PART DEL SERVEI DE MEDIACIÓ?: \_\_\_\_\_ (mesos)

3. EN QUANTS CASOS HAS PARTICIPAT COM A MEDIADOR? (aproximadament): \_\_\_\_\_

4. QUI VA TENIR LA IDEA DE QUE FÉSSIS **LA FORMACIÓ** EN MEDIACIÓ?:

Proposta del meu tutor

Iniciativa meva

Proposta de la meva família

Proposta d'un professor/a

Proposta del coordinador SME

Proposta d'amics/companys del IES

5. QUI VA TENIR LA IDEA DE QUE **SIGUIS MEMBRE** DEL SERVEI DE MEDIACIÓ?:

Proposta del meu tutor

Iniciativa meva

Proposta de la meva família

Proposta d'un professor/a

Proposta del coordinador SME

Proposta d'amics/companys del IES

6. QUI DECIDEIX QUINS ALUMNES FORMEN PART DEL SERVEI DE MEDIACIÓ?

El coordinador SME

L'alumnat

El cap d'estudis

Altres: \_\_\_\_\_

El tutor/a de cada alumne

El orientador/a

Els companys de classe

7. QUINA FORMACIÓ INICIAL EN MEDIACIÓ VAS REBRE?

Matèria optativa trimestral

Curs extern al centre

Altres: \_\_\_\_\_

Matèria optativa anual

Tallers de professorat de l'IES

8. A PART DE LA FORMACIÓ INICIAL, REBEU MÉS CURSOS O XERRADES DE MEDIACIÓ?

Sí, cada any fem **diversos** cursos o tallers

Sí, cada any el professor mediador ens reuneix i recorda els processos principals

Sí, cada any fem **una** Diada de mediació

No, fem la formació inicial i ja està.

9. CREUS QUE LA FORMACIÓ QUE HAS REBUT EN MEDIACIÓ ÉS SUFICIENT?

## Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Sí, és suficient  
 Cal fer més pràctica en els cursos

Cal fer algun curs més cada any  
 Altres: \_\_\_\_\_

10. QUINS MITJANS DE DIFUSIÓ DEL SERVEI DE MEDIACIÓ UTILITZEU AL CENTRE? (marca tantes opcions com mitjans utilitzeu):

Bústia de mediació  
 Díptics  
 Xerrades per a familiars  
 Informació a hores de tutoria

Pancartes  
 Xerrades/ assemblees per alumnes  
 Foro, pàgina web o xarxes socials  
 Altres: \_\_\_\_\_

11. GENERALMENT, QUI SEU A LA TAULA DE MEDIACIÓ PER GESTIONAR UN CAS:

1 alumnes mediador  
 1 alumne + 1 professor  
 2 alumnes + 1 professor

1 professor/a mediador  
 2 alumnes  
 Altres: \_\_\_\_\_

12. Qui decideix qui mediarà en cada cas?

Professor mediador     Alumnes mediadors     Qui fa la sol·licitud     Les parts que han de mediar

13. COM ET DEFINIRIES? Marca una X per indicar el nivell de la característica amb què més t'identifiques. En la primera característica: 1 si et consideres "molt extravertit"; 2 vol dir "normal tirant a extravertit"; el 3 és "normal tirant a introvertit"; i, el 4 si ets "molt introvertit".

Alegre	1	2	3	4	Trist
Seriós	1	2	3	4	Bromista
Sociable	1	2	3	4	Asocial
Mentider	1	2	3	4	Sincer
Creatiu	1	2	3	4	Poc creatiu
Decidit	1	2	3	4	Indecís
Madur	1	2	3	4	Immadur
Optimista	1	2	3	4	Pessimista
Extravertit	1	2	3	4	Introvertit

Nerviós	1	2	3	4	Tranquil
Confiat	1	2	3	4	Desconfiat
Treballador	1	2	3	4	Gandul
Intel·ligent	1	2	3	4	Poc intel·ligent
Organitzat	1	2	3	4	Desorganitzada
Flexible	1	2	3	4	Dificultat pels canvis
Segueixo les regles	1	2	3	4	Em salto les regles

14. Com creus que caus als teus companys de l'IES?

Bé     Normal     Malament     Indiferent

15. Especifica els aspectes i principis que consideres més importants en un procés de mediació:

16. Marca una creu a cada frase per valorar el grau amb què et sents identificat/da amb l'afirmació escrita a l'esquerra. L'escala de valoració va de "Gens" identificat amb l'afirmació, fins a "Molt" identificat amb l'afirmació.

Ítem	Afirmació	Gens	Poc	Bastant	Molt
16.1	La mediació entre iguals és un mitjà efectiu per resoldre conflictes de forma pacífica.				
16.2	En el Servei de Mediació estan molt ben definides les passes que hem de seguir en una mediació.				
16.3	Hi ha conflictes en que podríem intervenir, que no ens arriben al Servei de Mediació.				
16.4	Ser mediador al IES m'ajudarà en el meu futur professional i personal.				

16.5	Valoro molt positivament ser mediador.				
16.6	Si tinc algun dubte, el coordinador del servei està al meu costat per ajudar-me (en la taula de mediació).				
16.7	La meva família està contenta de que formi part del Servei de Mediació.				
16.8	En general, tot l'alumnat de l'institut valora positivament el Servei de Mediació .				
16.9	El conflicte és natural a les relacions entre persones.				
16.10	Transmeto confiança a la gent.				
16.11	Em resulta fàcil trobar els interessos i necessitats de les parts.				
16.12	Confio en les meves habilitats de mediador.				
16.13	El meu tutor va trobar molt adequat que formés part del Servei de Mediació.				
16.14	El meu grup d'amics de l'IES veuen bé que sigui mediador.				
16.15	Aconselles a les parts quina és la millor opció ?				
16.16	Legítim a les parts de forma natural, sóc així!				
16.17	Prefereixo que siguem 2 mediadors, que fer les mediacions sol.				
16.18	Em sento mediador!				
16.19	Ser mediador m'ha ensenyat diferents maneres de veure les coses.				
16.20	Algunes vegades em costa destacar els aspectes positius d'una de les parts.				
16.21	Ajudo a les parts a gestionar les seves emocions i sentiments.				
16.22	Tinc facilitat per veure qui té raó i qui s'equivoca en cada cas.				
16.23	Tinc bones habilitats comunicatives per fer mediacions.				
16.24	Hi ha casos en els que em sento perdut i no sé què fer o, com actuar.				
16.25	El professorat valora molt positivament als mediadors.				
16.26	En el institut es perceben els conflictes com una cosa natural.				
<b>Ítem</b>	<b>Afirmació</b>	<b>Gens</b>	<b>Poc</b>	<b>Bastant</b>	<b>Molt</b>
16.27	Hi ha casos en que no puc evitar que m'afecti el conflicte que tenen les parts.				
16.28	Em costa no jutjar a les parts				
16.29	Em sento preparat per portar una mediació jo sol.				
16.30	Em sento responsable de l'acord al que arriben les parts.				
16.31	Sé escoltar i entendre el que les parts em volen dir.				
16.32	Em fa por equivocar-me en un cas que estic mediant.				
16.33	Fem seguiment de tots els casos de mediació amb el coordinador del Servei o professorat mediador.				

- 16.34 La meva família em va recolzar quan vaig decidir formar part del Servei de Mediació.
- 16.35 Quan estic mediant un cas, em sento bé.
- 16.36 Em costa mantenir la confidencialitat dels casos.
- 16.37 El coordinador del Servei de Mediació confia en la meva tasca com a mediador.
- 16.38 Ser mediador m'ha ajudat a fer nous amics al IES.
- 16.39 Tinc les habilitats adequades per ser imparcial.
- 16.40 Estic orgullós de ser mediador.
- 16.41 Quan hi ha una baralla entre alumnes, el professorat els convida a que vagin a mediació.
- 16.42 Quan estic mediant, no tinc cap interès en que la solució als conflictes sigui una en concret.
- 16.43 Em resulta fàcil posar-me en el lloc de l'altre (empatia) i entendre els seus interessos reals
- 16.44 Sempre fem seguiment del compliment dels acords signats
- 16.45 Em resulta difícil aconseguir que les parts passin de la confrontació a la col·laboració.
- 16.46 Estic d'acord amb els criteris per repartir els casos entre els mediadors.
- 16.47 El bon rotllo que transmeto a les parts, m'ajuda a connectar amb elles a les mediacions.
- 16.48 Tinc habilitats per fer les mediacions amb èxit.
- 16.49 Prefereixo mediar amb un professor mediador que amb un altre alumne mediador.
- 16.50 Quan hi ha qualsevol conflicte entre 2 alumnes, els altres alumnes els hi recomanen que vagin a fer mediació.

17. SEXE: \_\_\_\_\_ 15. EDAT: \_\_\_\_ anys 16. CURS: \_\_\_\_\_

18. Marca amb una creu la titulació superior que tenen els teus pares:

Sense estudis    Estudis primaris    Estudis secundaris    Estudis universitaris

ESTUDIS DEL PARE

ESTUDIS DE LA MARE

**Moltes gràcies per la teva col·laboració!!**



Anexo 4. Primera selección de la información de perfil descrita por los/as autores/as

Ítems \ autores	Med. escolar			Med. familiar	Gestió de conflictes	Mediación				Joves
	ACCEM (2009)	BOQUÉ (2004)	Dep. Ensenyament (2012)	Serrano, Lopez et al. (2006)	TEST H.H.L.G. en L.N.D.C. (IPSE) 2008	Gonzalo Serrano (1999)	PEACEWORKS <a href="http://www.peaceworks.org.uk/mediation">www.peaceworks.org.uk/mediation</a>	Serrano y Méndez (1999)	Merino (2013)	Junta Andalucía (forma joven)
Genera confiança		X	X	X		X	X			
Credibilidad		X	X	X		X				
Assertivitat						X	X	X		X
Establecer normas y compromisos y, que las partes las respeten (legitimación)									X	
Habilitats socials									X	
Imparcialidad				X				X		
Simpatia				X			X			
Firmeza				X						
Actitud conciliadora				X			X			
Comprensión				X	X					
Manifestar satisfacció				X						
Control de expresiones hostiles entre las partes				X						
Empatia		X	X		X	X	X	X	X	X
Capacidad de sugerir i fer propostes				X					X	
Clarificar asuntos importante				X	X	X				



Saber escoltar amb atenció (escolta activa)		X	X		X		X			X
Col·laborador										X
Promou el companyerisme										X
Tolerante										X
Sense prejudicis										X
Confiada. Creu en la capacitat de les persones que té al davant	X		X						X	
Acollir i sentir-se còmode amb les manifestacions emotives			X		X					
No témer la confrontació de pensaments, sentiments, demandes...			X			X				
Valorar el conflicte com una oportunitat de canvi i de creixement personal			X							
Demostrar interès per transformar constructivament el conflicte (i capacitat)			X			X	X (facilitació)		X (facilit. ajuda)	
Mostrar empatia sense posar-se a favor o en contra de ningú		X	X			X	X			
Capacitat per aprendre de l'experiència							X			
Autèntic							X			
Obertura a altres persones							X			
Consciència de si mateix							X			
No jutjar, ni aconsellar, ni imposar solucions	X		X							
Tenir paciència			X							
Ser bon comunicador/a (verbal i no verbal)		X	X		X	X	X	X	X	

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Expressar-se i escoltar gestual i posturalment					X					
Mantenir un discurs conciliador			X			X	X			
Ser imaginatiu i treballar amb la ment oberta			X							
Transmetre seguretat en un mateix i autoconfiança	X		X							
Respecte als altres		X	X							
Flexibilitat (adaptarse procés)							X		X	X
Just										X
Atendre a la diversitat										X
Imparcialitat						X	X			
Compromís amb la igualtat d'oportunitats						X	X			
Capacitat d'anàlisi i identificar els temes		X			X		X		X	
Humilitat (aparentar absència de coneixement per donar participació i responsabilitat a les parts)									X	
Fer preguntes: Qüestionar a les parts els arguments (agent de realitat)									X	
Crear un entorn de honestedat, confidencialitat, amabilitat, atenció, seriositat, calma i amistat i cooperació							X		X	
sap detectar les potencialitats i debilitats de les parts	X								X	
Capacitat per desenvolupar potencial de les parts i entenar-les									X	
Saber integrar interessos i voluntats						X				

Creativitat						X	X			
Intel·ligència						X			X	
Autoritat i poder									X	
Sentit de l'humor									X	
Objectivitat									X	
Professional							X			
Gestió emocional					X					
Por a desagradar als altres o perdre prestigi	X									
Tenir poca necessitat de reconeixement personal			X							
Sentir-se còmode participant en la solució/gestió					X					
Experiència									X	

**Anexo 5. Vaciado y primera agrupación información perfil**

Ítems descritos	TOTAL	Cuestionario	Comentarios
Empatía	8	Si	
Ser buen comunicador/a (verbal y no verbal)	7	Si	
Genera confianza	5	Si	
Saber escuchar con atención (escucha activa)	5	Si	
Credibilidad	4	Si	
Asertividad	4	Si	
Mostrar interés para transformar constructivamente el conflicto (y capacidad)	4	Si	
Mostrar empatía sin ponerse a favor o en contra de ninguno	4	Si	
Capacidad de análisis e identificar los temas	4	Si	
Clarificar asuntos importantes	3	Si	Relacionado con la comunicación y el análisis de la situación.
Confiada. Cree en la capacidad de las personas que tiene delante	3	Si	
Mantener un discurso conciliador	3	Si	
Flexibilidad (adaptarse proceso)	3	Si	
Imparcialidad	2	Si	
Simpatía	2	Si	
Actitud conciliadora	2	Si	
Comprensión	2	Si	
Acoger y sentirse cómodo con las manifestaciones emotivas	2	Si	
No temer la confrontación de pensamientos, sentimientos, demandas...	2	Si	
No juzgar, ni aconsejar, ni imponer soluciones	2	Si	
Transmitir seguridad en uno mismo y autoconfianza	2	Si	
Respecto hacia los demás	2	Si	
Imparcialidad	2	Si	
Compromiso con la igualdad de oportunidades	2	Si	

Crear un entorno de honestidad, confidencialidad, amabilidad, atención, seriedad, calma, amistad y cooperación	2	Si	
Sabe detectar las potencialidades y debilidades de las partes	2	Si	
Creatividad	2	Si	
Inteligencia	2	Si	
Habilidades sociales	1	Si	Al trabajar con personas y los conflictos entre personas es necesario que el mediador tenga habilidades sociales
Tolerante	1	Si	Para ser mediador has que ser tolerante
Sin prejuicios	1	Si	Para ser mediador hay que intervenir sin prejuicios
Humildad (aparentar ausencia de conocimiento para dar participación y responsabilidad a las partes)	1	Si	Característica de personalidad para ceder protagonismo a las partes
Hacer preguntas: Cuestionar a las partes los argumentos (agente de realidad)	1	Si	Dentro de la comunicación (pero más concreto)
Sentido del humor	1	Si	Como característica general de perfil (aunque no es necesario para ser mediador)
Capacidad de sugerir y hacer propuestas	2	NO	Entra en contradicción con uno de los principios de la mediación --> la responsabilidad del acuerdo es de las partes
Establecer normas y compromisos y, que las partes las respeten (legitimación)	1	NO	
Firmeza	1	NO	
Manifestar satisfacción	1	NO	
Control de expresiones hostiles entre las partes	1	NO	No es perfil
Colaborador	1	NO	
Promueve el compañerismo	1	NO	
Valorar el conflicto como una oportunidad de cambio y de crecimiento personal	1	NO	No es perfil
Capacidad para aprender de la experiencia	1	NO	
Auténtico/a	1	NO	
Apertura a otras personas	1	NO	
Conciencia de sí mismo	1	NO	
Tener paciencia	1	NO	

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Expresar y escuchar gestual y posturalmente	1	NO	Incluida la comunicación
Ser imaginativo y trabajar con la mente abierta	1	NO	
Justo (justicia)	1	NO	
Atender a la diversidad	1	NO	
Capacidad para desarrollar el potencial de las partes y entrenarlas	1	NO	
Saber integrar intereses y voluntades	1	NO	No es perfil
Autoridad y poder	1	NO	
Objetividad	1	NO	En la adolescencia es complicado. Sobre todo preguntándolo de manera subjetiva a los sujetos.
Profesional	1	NO	No corresponde con la edad y objetivos de esta etapa de desarrollo, ni ámbito de mediación.
Gestión emocional	1	NO	No es perfil
Miedo a desagradar a los demás o perder prestigio	1	NO	
Tener poca necesidad de reconocimiento personal	1	NO	
Sentirse cómodo participando en la solución/ gestión	1	NO	No es perfil
Experiencia	1	NO	Añadir a factores. Hay diversos autores que lo nombran fuera del perfil

## Anexo 6. Clasificación por categorías: Vaciado ítems de perfil

Ítems \ autores	TOTAL	Cuestionario	Categorías
Empatía (sin ponerse a favor o en contra de nadie)	8	Ok	Habilidades sociales
Ser buen comunicador/a (verbal y no verbal)	7	Ok	Habilidades de comunicación
Saber escuchar con atención (escucha activa)	5	Ok	Habilidades de comunicación
Generar confianza	5	Ok	Capacidad personal
Credibilidad	4	Ok	Habilidades sociales
Asertividad	4	Ok	Habilidades de comunicación
Sentido del humor	1	Ok	Capacidad personal
Capacidad de análisis e identificar los temas	4	Ok	Capacidad cognitiva
Clarificar asuntos importantes	3	Ok	Habilidades de comunicación
Confiado/a. Cree en la capacidad de las personas	3	Ok	Capacidad personal
Flexibilidad (adaptarse proceso)	3	Ok	Capacidad cognitiva
Simpatía	2	Ok	Habilidades sociales
Actitud conciliadora	2	Ok	Habilidades sociales
Comprensión	2	Ok	Capacidad cognitiva
Sentirse cómodo con las manifestaciones emotivas	2	Ok	Habilidades sociales
No temer la confrontación de pensamientos, sentimientos, demandas...	2	Ok	Habilidades sociales
No juzgar, ni aconsejar, ni imponer soluciones	2	Ok	Habilidades sociales
Transmitir seguridad en uno mismo y autoconfianza	2	Ok	Capacidad personal

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Respeto a los demás	2	Ok	Habilidades sociales
Imparcialidad	2	Ok	Relación social
Saber detectar las potencialidades y debilidades de las partes	2	Ok	Capacidad cognitiva
Creatividad	2	Ok	Capacidad cognitiva
Inteligencia	2	Ok	Capacidad cognitiva
Habilidades sociales	1	Ok	Habilidades sociales
Tolerante	1	Ok	Habilidades sociales
Sin prejuicios	1	Ok	Capacidad personal
Imparcialidad	2	Ok	Habilidades sociales
Crear un entorno de honestidad, confidencialidad, amabilidad, atención, seriedad, calma, amistad y cooperación	2	Ok	Habilidades sociales
Humildad (aparentar ausencia de conocimiento para dar participación y responsabilidad a las partes)	1	Ok	Capacidad personal



## Anexo 7. Cuestionario antes de la 2ª validación por jueces

## CUESTIONARIO

IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL DEL ALUMNADO MEDIADOR  
Y LAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN SU IDENTIFICACIÓN CON EL ROL MEDIADOR

Estamos realizando un estudio para saber cómo se siente el alumnado con el rol de mediador y otros aspectos relacionados con la mediación escolar para hacer propuestas de mejora sobre la formación, organización, etc de la mediación escolar.

**Se garantiza el anonimato** de los participantes, por ello, pedimos máxima sinceridad para conseguir información útil para la mejora de los programas de mediación.

Gracias por tu colaboración.

Instrucciones: Marcar una X en las casillas correspondientes, escribe la respuesta encima de las líneas. En el cuestionario, **SME significa Servicio de Mediación Escolar**.

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

1. CREES QUE EN EL INSTITUTO HAY MUCHOS O POCOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS?.

Muchos       Ni muchos, ni pocos       Pocos       No hay

2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?: \_\_\_\_\_ (meses)

3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A? (aproximadamente): \_\_\_\_\_

4. ¿QUIÉN DECIDE QUÉ NUEVOS ALUMNOS ENTRAN A FORMAR PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?

<input type="checkbox"/> El tutor/a de cada alumnos/a	<input type="checkbox"/> El coordinador de mediación
<input type="checkbox"/> Los alumnos/as	<input type="checkbox"/> El orientador/a
<input type="checkbox"/> El jefe de estudios	<input type="checkbox"/> Los compañeros de clase
<input type="checkbox"/> Propuesta de compañeros del instituto	<input type="checkbox"/> Otros: _____

5. ¿QUIÉN TUVO LA IDEA DE QUE ENTRARAS EN EL SERVICIO DE MEDIACIÓN?:

<input type="checkbox"/> Propuesta de mi tutor/a	<input type="checkbox"/> Propuesta del coordinador de mediación
<input type="checkbox"/> Iniciativa mía	<input type="checkbox"/> Propuesta del orientador/a
<input type="checkbox"/> El jefe de estudios	<input type="checkbox"/> Propuesta de compañeros del instituto
<input type="checkbox"/> Propuesta de mi familia	<input type="checkbox"/> Propuesta de un profesor/a
<input type="checkbox"/> Otros: _____	

6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Sí, pero es necesario hacer algún taller para refrescar contenidos cada año
<input type="checkbox"/> No, es necesario hacer más práctica	<input type="checkbox"/> No, es necesario hacer más teoría

7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:

<input type="checkbox"/> Insuficiente, necesitaba aprender más	<input type="checkbox"/> Suficiente, aprendí a mediar
<input type="checkbox"/> Sobró tiempo, se repitieron contenidos	

8. ¿QUÉ MEDIOS DE COMUNICACIÓN DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN UTILIZÁIS EN EL INSTITUTO? (marca tantas opciones como medios se utilizan):

<input type="checkbox"/>	Buzón de mediación	<input type="checkbox"/>	Pancartas
<input type="checkbox"/>	Dípticos	<input type="checkbox"/>	Charlas/ asambleas para alumnado
<input type="checkbox"/>	Charlas para las familias	<input type="checkbox"/>	Foro, página web
<input type="checkbox"/>	Información en horas de tutoría	<input type="checkbox"/>	Redes sociales del instituto
	Información entre compañeros		Otros: _____

9. GENERALMENTE, ¿QUIÉN REALIZA LAS MEDIACIONES?:

<input type="checkbox"/>	1 alumno/a mediador	<input type="checkbox"/>	1 profesor/a mediador
<input type="checkbox"/>	1 alumno/a + 1 profesor/a	<input type="checkbox"/>	2 alumnos/as mediadores
<input type="checkbox"/>	2 alumnos mediadores + 1 profesor		Otros: _____

10. ¿QUIÉN DECIDE QUÉ ALUMNOS/AS MEDIARAN EN CADA CASO?

<input type="checkbox"/>	Profesor mediador	<input type="checkbox"/>	Los alumnos mediadores (entre todos)
<input type="checkbox"/>	Quién hace la solicitud	<input type="checkbox"/>	Las partes en conflicto
<input type="checkbox"/>	Otros: _____		

11. A continuación se presentan diferentes afirmaciones. Marca con una X según el grado en que te sientes identificado con la afirmación, teniendo en cuenta que 1 corresponde a me siento "Nada" identificado/a con la afirmación, el 2 "Poco", el 3 "A medias", el 4 "Bastante" y el 5 "Totalmente" identificado/a con la afirmación.

Ítem	Afirmación	Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho
11.1	Me expreso de forma clara	1	2	3	4	5
11.2	Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	1	2	3	4	5
11.3	Creo que la gente entiende lo que le quiero decir	1	2	3	4	5
11.4	Sé escuchar con atención	1	2	3	4	5
11.5	Las personas confían fácilmente en mí	1	2	3	4	5
11.6	El buen rollo que transmito a las personas me ayuda a conectar con ellas	1	2	3	4	5
11.7	Generalmente digo lo que pienso	1	2	3	4	5
11.8	Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	1	2	3	4	5
11.9	Creo que tengo sentido del humor	1	2	3	4	5
11.10	Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	1	2	3	4	5
11.11	Distingo con facilidad las cosas importantes de las no importantes	1	2	3	4	5
11.12	Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	1	2	3	4	5
11.13	Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	1	2	3	4	5

11.14	Me adapto fácilmente a los cambios	1	2	3	4	5
11.15	Me considero simpático/a	1	2	3	4	5
11.16	Ayudo a las personas a entenderse	1	2	3	4	5
11.17	Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	1	2	3	4	5
11.18	Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	1	2	3	4	5
11.19	Ayudo a las personas a gestionar sus emociones y sentimientos	1	2	3	4	5
11.20	Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	1	2	3	4	5
11.21	No juzgo a las personas	1	2	3	4	5
11.22	Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	1	2	3	4	5
11.23	Soy una persona segura y confío en mis capacidades	1	2	3	4	5
11.24	Soy una persona respetuosa con todo el mundo	1	2	3	4	5
11.25	En una disputa busco saber quién tiene la razón	1	2	3	4	5
11.26	Veó con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	1	2	3	4	5
11.27	Soy una persona creativa/a	1	2	3	4	5
11.28	Soy inteligente	1	2	3	4	5
11.29	Tengo facilidad para relacionarme con los demás	1	2	3	4	5
11.30	Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	1	2	3	4	5

12. DESDE QUÉ ERES MEDIADOR/A LA RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS DEL INS:

	Sigue igual		Ha mejorado, ahora tengo más amigos
	Ha empeorado, hay alumnado que se burla de los mediadores		Otros: _____

13. A continuación se presentan diferentes afirmaciones. Marca con una X según el grado en que estás de acuerdo o no con la afirmación, teniendo en cuenta que 1 corresponde a no estoy “Nada” de acuerdo con la afirmación, el 2 “Poco de acuerdo”, el 3 “A medias”, el 4 “Bastante” y el 5 “Totalmente” de acuerdo con la afirmación.

Ítem	Afirmación	Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho
13.1	La mediación entre iguales es un medio efectivo para resolver conflictos de forma pacífica.	1	2	3	4	5
13.2	En el servicio de mediación están muy bien definidos los pasos a seguir en una mediación.	1	2	3	4	5
13.3	Creo que hay conflictos en que podríamos intervenir, que no llegan al servicio de mediación del instituto.	1	2	3	4	5
13.4	Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro personal	1	2	3	4	5
13.5	Valoro muy positivamente ser mediador.	1	2	3	4	5
13.6	Si tengo dudas sobre mediación, el coordinador del servicio está a mi lado para ayudarme.	1	2	3	4	5
13.7	Mi familia está contenta de que sea mediador.	1	2	3	4	5
13.8	En general, los alumnos del instituto valoran positivamente el servicio de mediación.	1	2	3	4	5
13.9	Confío en mis habilidades como mediador	1	2	3	4	5
13.10	Mi tutor cree que es muy adecuado que yo sea mediador.	1	2	3	4	5
13.11	Mi grupo de amigos del instituto ven bien que sea mediador.	1	2	3	4	5
13.12	Prefiero que seamos 2 mediadores, que hacer las mediaciones solo.	1	2	3	4	5
13.13	¡Me siento mediador!	1	2	3	4	5
13.14	Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas.	1	2	3	4	5
13.15	Es necesario hacer cursos o talleres cada año para recordar la teoría y proceso de mediación.	1	2	3	4	5
13.16	Los profesores valoran muy positivamente a los mediadores.	1	2	3	4	5

13.17	En el instituto, los conflictos se ven como una cosa natural.	1	2	3	4	5
13.18	Me siento preparado para hacer una mediación yo solo.	1	2	3	4	5
13.19	Los casos de mediación se reparten de forma equitativa entre los mediadores	1	2	3	4	5
13.20	Hacemos seguimiento de todos los casos de mediación con el profesor coordinador de mediación.	1	2	3	4	5
13.21	Mi familia me apoyó cuando decidí ser mediador.	1	2	3	4	5
13.22	Los compañeros del instituto saben que en el instituto hay un servicio de mediación					5
13.23	Es necesario hacer más prácticas en los cursos de mediación	1	2	3	4	5
13.24	Cuando estoy mediando, me siento bien.	1	2	3	4	5
13.25	El coordinador de mediación confía en mi tarea como mediador.	1	2	3	4	5
13.26	El profesorado sabe que en el instituto hay servicio de mediación	1	2	3	4	5
13.27	Ser mediador en el INS me ayudará en mi futuro profesional..	1	2	3	4	5
13.28	Estoy orgulloso de ser mediador.	1	2	3	4	5
13.29	Cuando hay una pelea entre alumnos, el profesorado les propone que vayan a mediación.	1	2	3	4	5
13.30	Siempre hacemos seguimiento del cumplimiento de los acuerdos de mediación	1	2	3	4	5
13.31	Me parece bien cómo se reparten los casos entre los mediadores.	1	2	3	4	5
13.32	Tengo habilidades para hacer las mediaciones con éxito	1	2	3	4	5
13.33	Prefiero mediar junto con un profesor que con otro alumno mediador.	1	2	3	4	5
13.34	Cuando hay un conflicto entre 2 alumnos, los compañeros del instituto les recomiendan que vayan a mediación.	1	2	3	4	5
13.35	En el INS ser mediador está bien visto (da prestigio)	1	2	3	4	5
13.36	Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación	1	2	3	4	5
13.37	El profesorado conoce las ventajas de la mediación	1	2	3	4	5

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

---

13.38	Es necesario hacer más publicidad de la mediación en el instituto	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---	---

14. SEXO: \_\_\_\_\_

15. EDAD: \_\_\_\_ años

16. CURSO: \_\_\_\_\_ de la ESO

17. MARCA CON UNA 'X' EL NIVEL MÁXIMO ACADÉMICO QUE TIENEN TUS PADRES:

Sin estudios

Estudios  
primarios

Estudios  
secundarios

Estudios  
universitarios

ESTUDIOS DEL PADRE

ESTUDIOS DE LA MADRE

**¡Muchas gracias por tu colaboración!!**

Anexo 8. Tabla de Resultado de la 2ª validación de los jueces

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
1	6	4	8		2	1	1	6	<p>Millor una escala likert</p> <p>Debería dar unidades de medida: 1 al día, entre 2 y 5, etc. (por ejemplo).</p> <p>La opció “ni muchos ni pocos” no és unívoca. Crec que amb els dos Extrems tens suficient per detercat tendències.</p> <p>La redacción propuesta lleva a equívoco, es liosa con las variables a elegir. Yo propondría formularla así: La cantidad de conflictos entre compañeros en el Instituto es: - Pocos - Ni muchos ni pocos – Muchos</p> <p>Es pot afegir, no hay conflictos? Ahora, la manera de plantejar la pregunta pot induir a respondre que n'hi ha</p> <p>Depén dela visió de cada alumne</p>
2	10		8				3	7	<p>A lo mejor hubiera añadido cuántos “años” para los mediadores que se formaron hace muchos años y ya están en Bachillerato o fuera del Instituto</p> <p>Meses o tiempo</p>
3	10		8				2	8	<p>casos o situaciones de mediación?</p> <p>Quizá especificar en los tres últimos años o algo así</p>
4	7	2	6		1	1	1	6	<p>Corregir faltas: TUVO</p> <p>Has posat “tuBo”!!!!!!! → NC puntuacions</p> <p>Falta de ortografía, verbo tener se escribe “tuvo” ;)</p> <p>Además, pondría otros, por si hay alguien que se nos escapa...</p> <p>Error: quién TUBO (correcto: tuvo). Añadiría un apartado de OTROS en las respuestas posibles</p> <p>Dejar abiertas otras opciones</p> <p>No està clara en el sentit que no concorda amb la 5 i introdueix nous perfils de persones (No respon pertinència)</p>
5	8	2	7			2	3	4	<p>I si la proposta ve d'una altra persona o agent? (idem per la 4)</p> <p>es refereix a quins alumnes faran de mediadors? No em queda clar</p>

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
65	5	8					3	7	<p>Millor una escala likert</p> <p>Crec que caldria que hi hagi concordança amb la 4 o s'ofereixin totes les alternatives en les dues. (No respon pertinència i importancia)</p> <p>La primera opción no sigue la línea de las otras.</p> <p>La pregunta està mal formulada i les respostes no tenen a veure amb "es suficiente?" les opciones de resposta no suposen un recorregut de la variable</p> <p>La frase no tiene sentido, entiendo que debería ser algo así como "Consideras que has recibido suficiente formación de mediación de mediación".</p> <p>Falta una coma entre recibido y es suficiente, es no lleva tilde</p> <p>opinas y suficiente pot donar peu a inducció en la resposta</p> <p>Quizá especificar más aspectos de formación</p> <p>Té dues preguntes i la pregunta no té com a resposta el que es proposa i barreja continguts i el que es pregunta no és això</p>
79	1	8			1	2	3	4	<p>Corregir faltas: SOBRA</p> <p>La pregunta debería ser más del tipo: Consideras que el número de horas para formarte como mediador ha sido: insuficiente, necesitaba aprender más / suficiente: aprendí ser mediador / sobró tiempo, se repitieron los contenidos... o de otro estilo, pero el número de horas le pudo parecer mal porque hacía frío en la sala, el formador era aburrido, le impedía ver un programa de tele...</p> <p>La opció de "ni mucho ni poco" podria quedar només amb "adecuado" i llestos, lo altre no aporta res. La opció "otros" no és congruent (si preguntes sobre si ha estat suficient i dones d'opció de "largo" "corto" i "adecuado" que més poden dir?</p> <p>Aquí en cambio, no pondría un "otros"...</p> <p>"Sobra" / "Sobre"</p>
88	2	8				1	2	7	<p>Entendran "medios de difusión"? web i redes sociales son coses / Canals diferents</p> <p>No sé si entenderán el concepto "difusión"</p> <p>Incorrección: UTILITZÁIS, correcto: UTILIZÁIS</p>



Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
98	1	7					3	6	<p>Millor una escala likert</p> <p>pots també especificar si es fa difusió a nivell informa entre iguals: pati, bar, etc</p> <p>Canviaria el redactat,¿cómo se realiza la difusión de la mediación en el instituto?</p> <p>NC</p> <p>Alumnes sols no poden fer mediació per normativa</p> <p>No sé si estoy equivocada, pero yo diría “interviene” más que realiza. Porque a lo mejor el profe no lo dirige pero está presente y por lo tanto “interviene” pero no la realiza. Depende de lo que busques se podría perder info.</p>
108	1	7			1			8	<p>Diu “Qui” suposo que ha de ser “quien”. “Las partes que han de mediar” no està ben expressat, potser hauria de ser “las partes en conflicto” → NC puntuació</p> <p>Falta de ortografía “quién decide”, dice “qui decide”</p> <p>También “mediará”, el acento está hacia el otro lado. La frase parece un trabalenguas</p> <p>Revisar ortografía</p> <p>Incorrección: ¿QUI DECIDE QUIÉN MEDIARA...? Correcto: ¿QUIÉN DECIDE QUIÉN MEDIARÁ...?</p> <p>YO→ ¿QUIÉN DECIDE QUÉ ALUMNOS MEDIARAN EN CADA CASO?</p> <p>El llenguatge no és inclusiu</p>
11.1	10	7	1		1	3	6		<p>No sé si 1, 2, 3, 4 son necesarios, un espacio en blanco valdría igual para poner la cruz</p>
11.2	10	8				2	8		<p>Diu “poner-me” ¡!!!</p> <p>“Ponerme”</p>
11.3	9	1	7	1	2	2	6		<p>Diu “la gente..... lo que LES quiero”....</p> <p>Parecida a la 1, no sé si es intencionado.</p> <p>no es solapa amb la 11.1?</p> <p>Me parece que la gente entiende lo que les quiero decir</p>
11.4	10	8				2	8		
11.5	10	8				2	8		<p>Crec que el “fácilmente” sobra</p> <p>Creo que las personas confían facilmente en mi</p>
11.6	8	2	7	1	1	3	6		<p>“buen rollo” no és unívoc</p>

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
									Millor una escala likert
11.7	9	1	7	1	1	2	1	6	Me da la sensación que el buen rollo que trasmito a las personas me ayuda a conectar con ellos La formació pot portar equivocs "bon rotllo"
11.8	9	1	8			2	1	7	Lo que pienso (un ítem) + lo que quiero (un altre ítem) preguntes sobre dues coses.
11.9	8	2	8			5		5	No s'entén.
11.10	7	3	8			1	4	5	Quando? En que? Para que? Poc rellevant i subjectiu el sentit de l'humor, pot no tenir-ne
11.11	8	2	8			1		8	Quizás el alumando no entienda "capacidad analítica" Ho entendrán? No creo que analítico sea un término adecuado para un adolescente, no sé si lo entenderán. Es mejor para que lo entiendan los participantes, escribir: más capacidad de análisis que capacidad analítica capacidad analítica pot quedar clar o no... Bastant imprecisa
11.12	10		6	2	2	2		5	Ídem con trivial. Trivial pot no quedar clar i alhora veig difícil com pot situar-se l'anàlisi de la resposta, perquè a la mediació pot tenir l'implícit que no hi ha coses trivials, ho desconec... D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg. Pels objectius pot ser poc interessant
11.13	10		8			3	2	4	"Las cosas..... que dejarla..." ¿ (concordancia!!!) "dejarlo" no concuerda con las cosas → "dejarlas" D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
									Millor una escala likert
11.14	9	1	8			2	2	5	D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.15	10		7	1		4		5	D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.16	9	1	8				1	8	Preguntes dues coses. Puc entendre'm amb algú però no porta-m'hi be...  [...] y A que se lleven bien [...]  D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.17	10		8			2		7	D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.18	10		8				1	8	Las emociones de los demás o las emociones EN los demás?  D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.19	8	2	7				3	5	No sé si "gestionar" sería la palabra apropiada → NC puntuació  "a gestionar" lo encuentro complicado de entender  D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.20	9	1	8				3	6	Diferente o de forma contraria, amb una n'hi ha prou  D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.21	10		8				1	8	Sempre?  D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
									Millor una escala likert
11.22	10		8			1	2	6	tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg. D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.23	10		8				4	5	Jo substituiria el "Y" per ":"D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.24	10		8				1	8	Soy UNA PERSONA respetuosa [...] D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.25	9	1	8		1		2	6	D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg. En una disputa indago sobre quien tiene razón
11.26	8	2	8			2	2	5	"las partes fuertes y débiles" potser millor "los puntos" no? D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.27	9	1	7	1	1	3	1	4	Pot ser ambigua l'expressió "parts fortes o febles" És unívoc però no sé si ho entendran D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.
11.28	9	1	6	2	3	2		4	Difícil interpretació i poca relació amb el tema Muy generalista, ¿cómo se interpretará? És unívoc però no sé si ho entendran D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
11.29	10		8		1	1	7		<p>Millor una escala likert</p> <p>Es una percepció que puede ser falsa</p> <p>Poca relació</p> <p>Muy amplio el concepto</p> <p>Quan hi ha una "Y" les coses es compliquen.</p> <p>D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.</p>
11.30	10		8		1	2	6		<p>D'aquí fins la 11.30 totes les preguntes s'entenen correctament. El dubte que m'apareix és si cal fer-ne tantes o si es poden unir algunes amb altres perquè per un jove, pot ser massa llarg.</p>
12.1	10		8				1	9	
12.2	10		8		1	1	8		
12.3	9	1	8		2	2	6		<p>Pot ser interessant distingir entre el que sap "me consta, conozco" amb el que pot ser una percepció "creo que, és possible que,...) en funció del que vols trobar...</p>
12.4	10		7		1	1	2	6	<p>Una altra "Y" pot ajudar-te en el tema personal i no en el professional... → NC la del mig</p>
12.5	10		8				2	8	
12.6	8	2	8		1	2	7		<p>"Alguna duda" + sobre la mediación</p> <p>el coordinador del servicio me ayuda en su desarrollo</p>
12.7	9	1	8		1		2	7	<p>Jo diria, mi familia valora del siguiente modo q sea mediador (amb diferents respostes)</p>
12.8	10		8		1	2	7		
12.9	9	1	8		1	1	7		<p>Confio?</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.10	10		8		2	1	6		<p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.11	10		8		1	2	6		<p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
									Millor una escala likert
12.12	10		8			2	1	6	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.13	9	1	8			1		8	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves  Repetitivo respecto a otras anteriores
12.14	10		8				3	6	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.15	10		7				3	6	NC → la del mig  De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.16	10		8			1	2	6	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.17	9	1	8		1		1	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.18	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.19	8	2	8			1	2	6	Que vol dir repartir los casos de forma justa?  Yo diría de manera "equitativa" o "igualitaria" porque el concepto justo, cada encuestado lo puede interpretar de manera diferente.  De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.20	10		8				1	8	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.21	10		8			1	2	6	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.22	10		8				1	8	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
									Millor una escala likert
12.23	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.24	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.25	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.26	10		8				1	8	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
									Repetición
12.27	10		7	1	1	2	1	5	Esta pregunta no la veo pertinente, no creo que se entienda con el sentido que quiere dar el creador de la pregunta... puede dar fácilmente paso a una respuesta con gran deseabilidad social
									De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.28	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
									Repetición
12.29	10		8			1	1	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.30	10		8				1	8	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
12.31	10		8			1	1	7	Aixó és equivalent a la de "se reparten de forma justa" (12.19) si és així potser en sobra una de les dues.
									De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
									Repetición
12.32	10		8				2	7	De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves

Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
12.33	10		8			1	2	6	<p>Millor una escala likert</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p> <p>Probablemente sea correcto, pero yo pondría "realizar la mediación con un profesor" porque comediar me suena a comedia y no sé si todos sabrán el prefijo "co".</p>
12.34	9	1	8				1	8	<p>Aquesta també és gairebé repetida em sembla (12.29 conflicto vs. pelea)</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.35	9	1	7	1	1	1	2	5	<p>"ha cambiado" pot donar lloc a múltiples situacions que l'ítem no discrimina.</p> <p>Tampoco veo que aporte gran cosa esta pregunta. Desde lo sistémico, es imposible no comunicar por lo que claro que la relación cambia al ser mediador aunque sólo sea inconscientemente.</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.36	9	1	8				2	7	<p>"Que es" Y "sus ventajas" segurament amb la segona part n'hi ha prou. (si saben els avantatges, segur que saben que es).</p> <p>Error ortográfico "saben <b>qué</b> es la mediación"</p> <p>[...] QUÉ es la mediación [...]</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.37	9	1	8				1	8	<p>Idem que anterior</p> <p>Ídem</p> <p>[...] QUÉ es la mediación [...]</p> <p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>
12.38	10		8			1	2	6	<p>De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves</p>



Ítem	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones / comentarios / propuestas
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	
13	9		6	1		2	1	5	Millor una escala likert De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
14	9		7			2	1	5	Solen recomanar posar "año de nacimiento" De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
15	9		6	1	1	1	2	4	Diu CURS (falta la O) CURSO Error ortográfico "curso" De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves
16	7	2	4	3	4		1	3	No sería la titulación superior, sino "los estudios máximos" o "el nivel máximo académico conseguido" o algo por el estilo. De aquí fins la 12,38 tinc la mateixa proposta que abans: hi ha moltes preguntes i al no seguir una seqüència d'ordre segons el seu contingut, pot ser llarg pels joves titulació superior i pot portar a confusió

**Anexo 9. Enlace al cuestionario alumnado mediador definitivo**

<http://bit.ly/20FX6wK>

## Anexo 10. Cuestionario coordinación SME inicial

**CUESTIONARIO COORDINADOR/A DE SERVICIO DE MEDIACIÓN  
IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL DEL ALUMNADO MEDIADOR  
Y LAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN SU IDENTIFICACIÓN CON EL ROL MEDIADOR**

Estamos realizando un estudio para saber cómo se siente el alumnado con el rol de mediador y otros aspectos relacionados con la mediación escolar para hacer propuestas de mejora sobre la formación y organización de la mediación escolar.

**Se garantiza el anonimato** de los participantes, por ello, pedimos máxima sinceridad para conseguir información útil para la mejora de los programas de mediación.

Gracias por tu colaboración.

1. Sexo: \_\_\_\_\_

2. Fecha de nacimiento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

3. Nombre del instituto: \_\_\_\_\_

4. Población del centro: \_\_\_\_\_

5. Titularidad del centro (Instituto):

Público

Privado

Concertado

6. Etapas de escolaridad que imparte el instituto (marca tantas opciones como etapas se imparten en el centro educativo):

Infantil

Primaria

ESO

Bachillerato

Ciclos formativos

7. Número de alumnos de ESO que tiene el centro: \_\_\_\_\_

8. Número de líneas que tiene el centro en la etapa de la ESO: \_\_\_\_\_

9. ¿En qué año se implantó el Servicio de Mediación en el centro educativo? \_\_\_\_\_

10. ¿Cuántos alumnos mediadores tenéis actualmente? \_\_\_\_\_ en total.

10.1. ¿Cuántos son hombres \_\_\_\_\_ y cuántas mujeres \_\_\_\_\_?

11. Aproximadamente, ¿cuántos casos de mediación gestionáis cada año?: \_\_\_\_\_ al año.

12. ¿Qué tipo de formación inicial se da a los alumnos para ser mediadores?

Optativa trimestral

Optativa anual

Materia anual obligatoria

Curso externo al centro

Materia trimestral obligatoria

Otros: \_\_\_\_\_

Curso fuera horario escolar pero dentro del centro

13. ¿Cuántas horas dura la formación inicial en mediación que recibe el alumnado para poder ser mediador? \_\_\_\_\_

14. ¿Quién realiza la formación inicial del alumnado mediador?

Profesor mediador del INS

Profesional externo al centro

15. ¿Qué alumnos reciben la formación en mediación?

<input type="checkbox"/>	Todo el alumnado del centro	<input type="checkbox"/>	Los estudiantes que han sido seleccionados para ser mediadores	<input type="checkbox"/>	Los delegados de curso y los estudiantes seleccionados para ser mediadores
<input type="checkbox"/>	Todos los estudiantes a los que les interesa (es optativo)	<input type="checkbox"/>	Otros: _____		

16. ¿Qué temas se trabajan en la formación inicial que recibe el alumnado mediador?

17.1. ¿Realizáis formación continua a los alumnos mediadores cada año (cursos, talleres, jornadas, encuentros...)?

17.2. En caso afirmativo, cada cuánto hacéis cursos o talleres para el alumnado mediador?

17.3. En caso afirmativo, explica brevemente quién realiza la formación y qué temas se trabajan.

18. ¿Quién participa en la elección de qué nuevos estudiantes entraran a formar parte del servicio de mediación?

<input type="checkbox"/>	El tutor/a de cada alumnos/a	<input type="checkbox"/>	El coordinador de mediación
<input type="checkbox"/>	El propio alumno/a (a sí mismo)	<input type="checkbox"/>	El orientador/a
<input type="checkbox"/>	El o la jefe de estudios	<input type="checkbox"/>	Los compañeros de clase
<input type="checkbox"/>	Propuesta de compañeros del instituto	<input type="checkbox"/>	Los diversos profesores/as
<input type="checkbox"/>	Otros: _____		

19. ¿Qué criterios utilizáis para decidir qué estudiantes entraran a formar parte del servicio de mediación?

20. Generalmente, ¿quién interviene en las mediaciones?:

<input type="checkbox"/>	1 alumno/a mediador	<input type="checkbox"/>	1 profesor/a mediador
<input type="checkbox"/>	1 alumno/a + 1 profesor/a	<input type="checkbox"/>	2 alumnos/as mediadores
<input type="checkbox"/>	2 alumnos mediadores + 1 profesor	<input type="checkbox"/>	Otros: _____

21. ¿Quién decide qué alumnos/as mediaran en cada caso?

<input type="checkbox"/>	Profesor mediador	<input type="checkbox"/>	Los alumnos mediadores (entre todos)
<input type="checkbox"/>	Quién hace la solicitud	<input type="checkbox"/>	Las partes en conflicto
<input type="checkbox"/>	Otros: _____		

22. ¿Qué criterios utilizáis para escoger los alumnos que mediaran en cada caso?

23. ¿Qué medios de difusión de la mediación utilizáis en el centro? (marca tantas opciones como medios utilizáis):

<input type="checkbox"/>	Buzón de mediación	<input type="checkbox"/>	Pancartas
<input type="checkbox"/>	Dípticos	<input type="checkbox"/>	Charlas/ asambleas para alumnado
<input type="checkbox"/>	Charlas para las familias	<input type="checkbox"/>	Foro, página web
<input type="checkbox"/>	Información en horas de tutoría	<input type="checkbox"/>	Redes sociales del instituto
	Información entre compañeros		Otros: _____

24. ¿Qué visión crees que tienen la dirección, el profesorado y el PAS sobre el servicio de mediación?

25. ¿Qué visión crees que tienen las familias sobre el servicio de mediación?

26. ¿Qué visión crees que tienen los alumnos no mediadores sobre el servicio de mediación?

27. ¿Qué aspectos crees que facilitan que los alumnos mediadores se identifiquen mejor con su rol de mediadores?

28. ¿Cómo valoras el servicio de mediación?

29. Cita qué aspectos crees que contribuirían a mejorar el servicio de mediación:

**¡Muchas gracias por tu colaboración!!**

**Anexo 11. Enlace al cuestionario dirigido al coordinador/a del servicio de mediación**

<http://bit.ly/24bHINs>

**Anexo 12. Información aportada en las entrevistas grupales**



1) El 82% participantes  
“me siento mediador”  
(independientemente del  
número de mediaciones)  
85% se sienten orgullosos

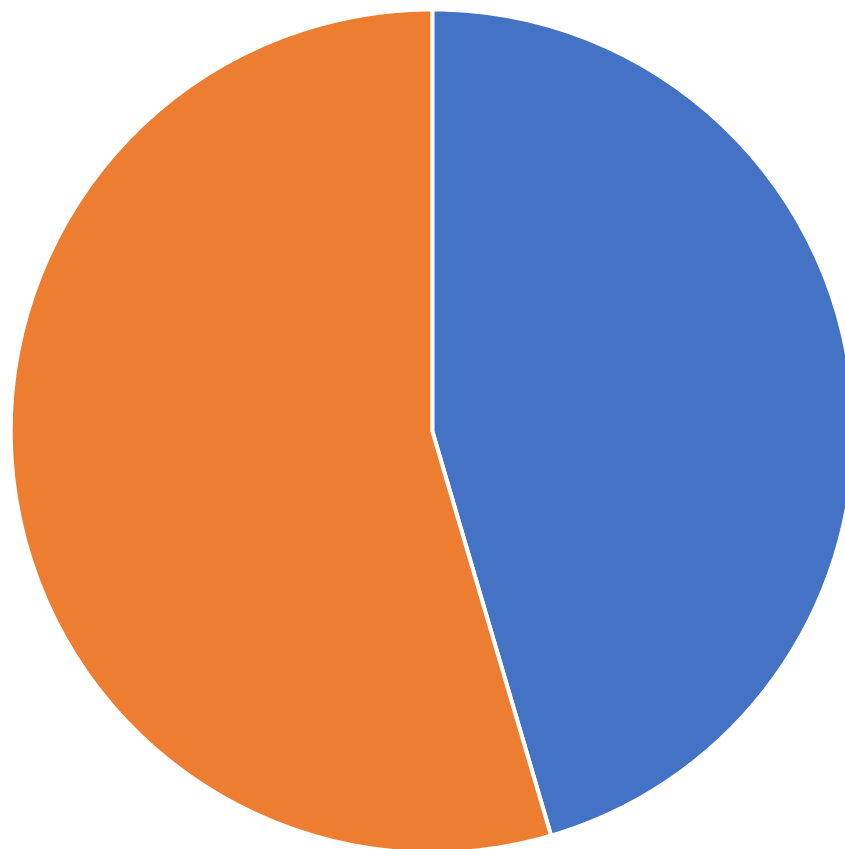


## 2) Más del 85% dice: saber escuchar con atención

Afirmaciones a las que los mediadores en general dijeron que:

- Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás
  - Buscan quién tiene la razón en una disputa
  - Analizan la información sin juzgar a las personas
- Son respetuosos, confiables, con buenas habilidades de comunicación y empáticos.
- Reconocen fácilmente las emociones de los demás
  - Proponer soluciones

3) Está bien visto ser mediador/a



■ SI ■ NO

3B) Es importante el apoyo del coordinador/a de mediación?

El 82% se sienten apoyados por el coordinador/a

3C) El alumnado mediador se siente APOYADO pero NO VALORADO por el profesorado y los compañeros

3D) 7 de cada 10 se sintieron apoyados por sus familias

3E) A continuación se escriben diferentes colectivos de personas. Indica por orden de importancia quién influye más o menos en que tú te sientas mediador/a. Ten en cuenta que 1 es el colectivo que más te influye y, 6 el que menos influye en que sientas mediador/a.

\_\_\_ Compañeros del instituto

\_\_\_ Coordinador/a de mediación

\_\_\_ Profesorado

\_\_\_ Director/a del INS y la jefatura de estudios

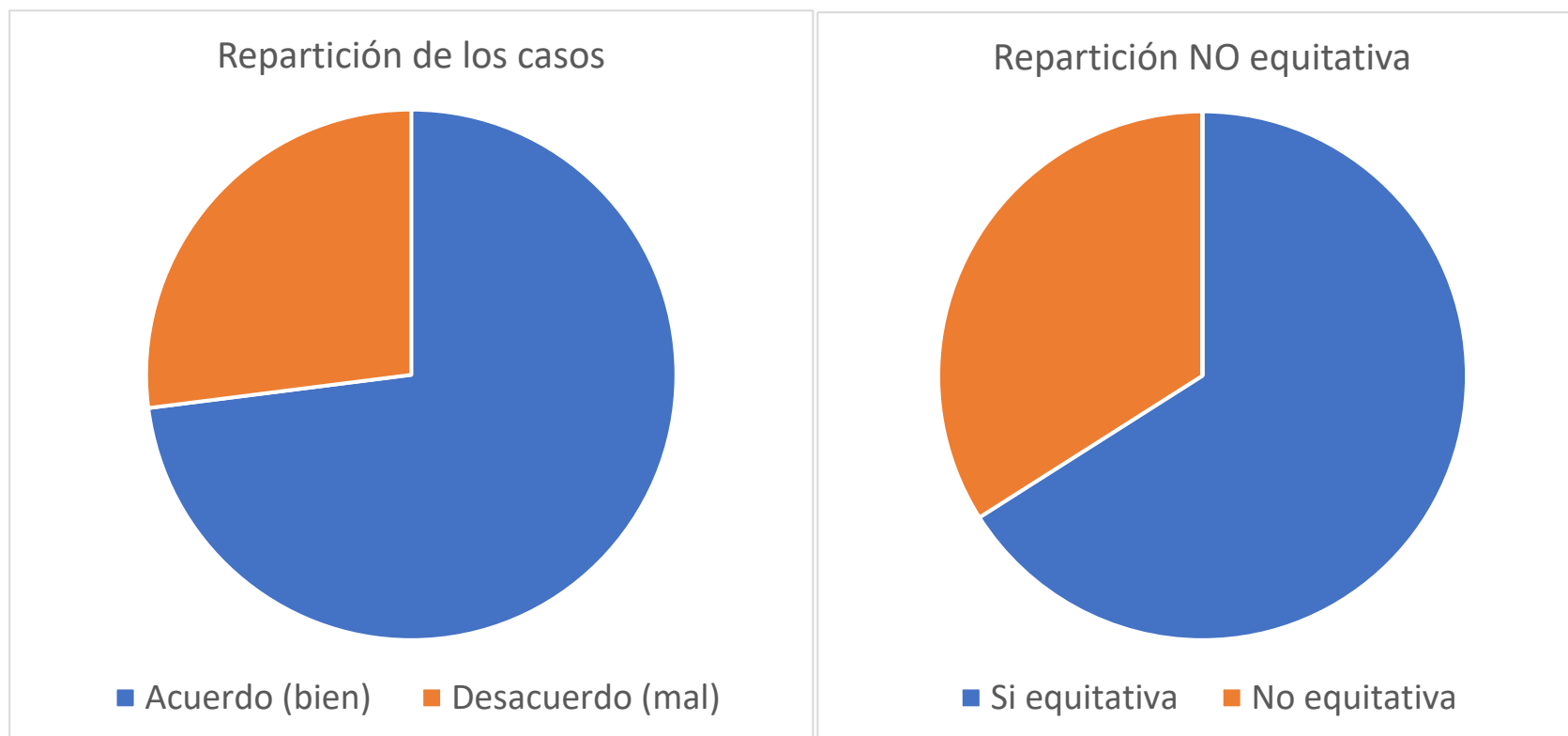
\_\_\_ Mi familia

\_\_\_ Mis amigos/as

4) Casi 9 de cada 10 personas dice que la formación que ha recibido en mediación ha sido suficiente



## 5) ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO



5B) 7 de cada 10 mediadores cree que es necesario hacer más publicidad de la mediación.

Los medios de comunicación más utilizados son: la asamblea de alumnos, las horas de tutoría, el buzón de mediación, boca a boca entre compañeros y las pancartas.

Profesorado y alumnado del INS saben que existe el servicio de mediación, pero desconocen sus ventajas.

Más de la mitad cree que sus compañeros no recomiendan la mediación cuando ven un conflicto.

## 6) Críticas a la mediación escolar:

- Los estudiantes no tienen el suficiente grado de maduración para llevar una mediación,
- Necesidad de supervisión y seguimiento de los casos por parte del coordinador/a de mediación
- Creen que ser mediadores puede repercutir negativamente en la relación con los demás.



## Anexo 13. Consentimiento informado



### CONSENTIMENT INFORMAT

Data: \_\_\_\_\_

Nom i cognoms del/la participant: \_\_\_\_\_

DECLARA QUE:

- M'han exposat en què consisteix l'estudi<sup>1</sup> i la meua participació i han respost a totes les meves preguntes (veure carta de presentació adjunta).
- Accepto que l'entrevista grupal sigui gravat en vídeo a efectes de poder transcriure i analitzar la informació.
- M'han comunicat que l'estudi garanteix la confidencialitat respecte a la meua participació. No es relacionarà mai la informació amb la persona que ho diu i, el vídeo no es difondrà en cap mitjà.
- He comprès que no estic obligat/da a contestar a totes les preguntes.
- He comprès que no estic obligat/da a formar part d'aquest estudi donat el seu caràcter de participació voluntària.

Nom i Cognoms  
de l'alumne/a:

DNI:  
Signatura

Nom i Cognoms  
pare/mare/tutor legal:

DNI:  
Signatura

Nom i Cognoms  
de l'entrevistador/a:

DNI:  
Signatura

<sup>1</sup>Identificar els condicionants que influeixen en el procés de formació del rol de mediador/a escolar

## Anexo 14. Carta solicitud de participación en el estudio



### TESIS: IDENTIFICACIÓN DEL PERFIL DEL ALUMNADO MEDIADOR Y LAS CONDICIONES QUE INFLUYEN EN SU IDENTIFICACIÓN CON EL ROL MEDIADOR

#### CARTA PRESENTACIÓN

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 9 de enero de 2018

A la atención del equipo directivo, al coordinador/a del servicio de mediación, familias y alumnado mediador.

La convivencia y la gestión de conflictos son aspectos cada vez más presentes en los programas escolares. Esto fundamentalmente es debido a dos aspectos. Por un lado, debido al aumento de los conflictos entre escolares. Por otro, como elemento curricular de educar en y para la convivencia.

El presente estudio se realiza en el marco de la tesis que tiene por título “Identificación del perfil del alumnado mediador y las condiciones que influyen en su identificación con el rol mediador” pretende el doble objetivo de: a) Definir el perfil del alumnado mediador y, b) Identificar los condicionantes que influyen en el proceso de formación del rol de mediador escolar. Al finalizar el estudio se pretende diseñar una guía de orientación para los centros educativos. La tesis está apoyada por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO-UAB: <http://edo.uab.es>) de la Universidad Autònoma de Barcelona.

En estos momentos ya se han realizado las siguientes fases del estudio:

- Definición del mapa de la mediación escolar en Cataluña, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Recogida y análisis de la información: cuestionarios a alumnado mediador y cuestionarios a coordinadores del servicio de mediación

Actualmente se están realizando diversas **entrevistas grupales con alumnado mediador** en las 4 provincias de Cataluña. La hoja de consentimiento informado que se le ha hecho llegar es para pedir la participación del alumnado mediador en la entrevista grupal. La **participación es voluntaria y se garantiza la confidencialidad** del centro y del alumnado participante. Se plantearán algunas preguntas a los participantes para conocer sus opiniones respecto de algunos de los datos relacionados con la mediación escolar. La duración prevista es de 2 horas.

La participación del alumnado mediador en la entrevista es de gran importancia para llegar a conclusiones interesantes y crear documentación útil para los centros educativos.

Asimismo, se le informa de que les enviaremos el informe del estudio junto con la guía de orientación una vez finalizada la tesis.

Para más información pueden contactar con Marta Mozo a través del teléfono 687089281 o del correo [martamozo52@gmail.com](mailto:martamozo52@gmail.com).

Agradeciendo de antemano su implicación y la del centro,

Marta Mozo Llusà  
Mediadora y Profesora asociada al Dpt de DIOE de la UAB  
Doctoranda en Educación

## Anexo 15. Ejemplos de contenidos de la formación inicial

### Centro 27

El centro 27 presenta los contenidos de forma muy detallada. En este caso, los contenidos tienen como eje central la mediación, la formación del rol de mediador/a y las habilidades básicas de comunicación y de gestión de las emociones. Pero, la secuenciación es diferente al caso anterior. En vez de centrarse en los momentos cronológicos del propio proceso de mediación, parte de lo abstracto: rol de la persona mediadora y la definición de mediación, para ir a lo más concreto: habilidades, toma de decisiones o acuerdos.

- 1 Aprendizaje del rol de la persona mediadora*
- 2 Caracterización y definición de la mediación.*
- 3 Concreción de las normas de la mediación.*
- 4 Capacidad para detectar un conflicto, las diferentes respuestas que se pueden dar delante de un conflicto y las diferentes estrategias de gestión de este.*
- 4 Gestión de las emociones y los sentimientos en el momento de afrontar un problema.*
- 5 Detección de las diferentes etapas que se dan en un proceso de mediación.*
- 6 Aplicación de la empatía y la asertividad en la resolución de conflictos.*
- 7 Identificación de intereses a partir de técnicas escucha activa.*
- 8 Aprendizaje de la Lluvia de ideas: aplicación de la técnica per detectar soluciones posibles en un proceso de Mediación.*
- 9 Capacidad para promover decisiones y pactos en un proceso de Mediación.*

### Centro 62

Este centro presenta los contenidos de forma más genérica y se centra básicamente en la mediación, sin entrar en otros aspectos relacionados como por ejemplo los conflictos o la comunicación.

- 1. Concepto de mediación*
- 2. Objetivos de la mediación*
- 3. Valores de la mediación*
- 4. Reglas de la mediación*
- 5. Perfil del mediador*
- 6. Fases de la mediación*

### **Centro 43**

El centro 43 parte de una presentación de los contenidos muy parecido al caso anterior (centro 62) incorporando aspectos del funcionamiento y organización del servicio.

*¿Qué es la mediación?*

*-¿En qué se basa?*

*-Objetivos de la mediación*

*-Características y valores de un alumno mediador*

*-¿Quién puede solicitar mediación? ¿Cuándo no se puede?*

*-Instrucciones para iniciar una mediación: a quien dirigirse, plantillas que han de rellenar, a quien devuelven las plantillas una vez cumplimentadas, quien hace registro de mediaciones hechas, etc.*

### **Centro 45**

Siguiendo la misma línea, el centro 45 además incorpora aspectos relacionados con la mediabilidad o no de los casos, el conflicto y actuaciones del mediador/a tanto en las sesiones como una vez finalizada la mediación

*¿Qué es la mediación escolar?*

*¿Qué perfil debe tener el alumno mediador?*

*¿Qué problemáticas son o no susceptibles de ser tratadas por el equipo de mediación?*

*Clases de conflictos.*

*Cómo resolver los distintos conflictos.*

*Qué hacer y qué no hacer en una sesión de mediación escolar.*

*El seguimiento del conflicto.*

### **Centro 52**

Presenta una redacción de los contenidos en positivo (los centros anteriores utilizaban un lenguaje neutro) y muy centrado en las habilidades que se deben desarrollar durante la formación para actuar como mediador/a.

*1. Aceptar los conflictos en positivo, pensando que podemos solucionarlos.*

*2. Aprender a determinar si un conflicto es mediable o no.*

*3. Planificar la resolución de un conflicto mediante la mediación.*

4. *Aprender a pedir ayuda de los mediadores.*
5. *Reflexionar y saber expresar necesidades, emociones, dudas y preocupaciones.*
6. *Aprender a escuchar las opiniones de los otros.*
7. *Intentar ponerse en el lugar del otro y entender su punto de vista.*
8. *Llegar a un acuerdo de posiciones opuestas buscando soluciones satisfactorias.*
9. *Reflexionar sobre las diferentes tipologías de conflictos que aparecen con más frecuencia.*
10. *Conseguir resolver los conflictos con el diálogo.*

### **Centro 96**

El centro 96 opta por una definición de contenidos detallada, estructurando la misma en base a las situaciones, habilidades y técnicas que se necesitan en cada fase del proceso de mediación. Es decir, el curso se estructura en base a los momentos del proceso de mediación, las situaciones, documentación y habilidades que se ponen en juego en cada momento.

1. *Conocer y valorar los diferentes estilos de respuesta a los conflictos.*
2. *Incorporar elementos de reflexión para analizar los conflictos.*
3. *Trabajar las actitudes comunicativas del mediador relacionadas con la ENTRADA al proceso.*
4. *Desarrollar la comunicación en la fase CUÉNTAME de la mediación.*
5. *Detectar inhibidores de la comunicación y relacionarlos con los conflictos.*
6. *Observar los efectos de las emociones en las situaciones de conflicto.*
7. *Practicar el rol del mediador como canalizador de las emociones.*
8. *Conocer la herramienta del CAUCUS en el proceso de mediación.*
9. *Distinguir posiciones de intereses para reconocer los temas relevantes en un conflicto.*
10. *Realizar prácticas de mediación para incorporar todo el trabajo hecho hasta el momento.*
11. *Identificar los temas y preparar la agenda en la fase SITUÉMONOS del proceso de mediación.*
12. *Crear opciones que contribuyan a ARREGLAR la situación.*
13. *Participar en la construcción de la paz mediante la no violencia activa.*
14. *Equilibrar el poder en el proceso de mediación.*
15. *Repasar y recordar todos los procesos aprendidos en las sesiones anteriores.*

16. *Contribuir a la construcción de ACUERDOS liderados por los protagonistas del conflicto.*

17. *Conocer el protocolo de actuación cuando hay una solicitud de mediación.*

18. *Familiarizarse con los documentos del Servicio de Mediación.*

### **Centro 80**

Hay centros que en la definición y realización de la formación de los mediadores escolares utilizan como referencia algunos libros que se han editado con ese fin, como es el caso del libro *Temps de mediació* de Mari Carme Boqué que diversos centros citan en sus respuestas.

El centro 80 es un ejemplo de ello. Presenta un abanico muy amplio y diversificado de contenidos, los cuáles desarrollan en base a diversas fuentes bibliográficas.

*Tenemos un moodle propio basado en el libro “Temps de Mediació” M.Carme Boqué i Torremorell. Taller de Mediació.*

*Complementamos con:*

*Inteligencias múltiples de Gardner*

*Conflictos mundiales, nacionales locales, “Derechos humanos”*

*Emociones (bibliografía de Antonio Marina y documentos de propia elaboración por el Equipo de Mediación)*

*Creencias (bibliografía de Eva Bach, especialista en adolescentes)*

*Autoestima*

*Empatía*

*Asertividad*

*“Habilidades sociales”*

*Tribus urbanas*

*Bulling*

*Ciberbulling*

*(Documentos aportados por educat y xtec.cat)*

*Conocimiento de nuestro Plan de Convivencia (elaborado por el Departamento de Orientación y supervisado anualmente por los mediadores. Aprobado por el Consejo escolar del Centro).*

*Diversos documentos de elaboración propia basados en tutorías entre iguales.*

**Centro 88**

el centro 88 propone unos contenidos más generales, relacionados con habilidades personales y sociales, la comunicación o la convivencia. La mediación y los conflictos pasan de ser los ejes estratégicos a un apartado más del curso.

- *Vivir los diferentes comportamientos dentro de un grupo*
- *La aceptación de los demás, el respeto y la capacidad de mantener las propias opiniones, intereses*
- *Valorar la autoestima.*
- *Procurar que haya un crecimiento personal a partir de las relaciones con el grupo y de la propia experiencia personal.*
- *Valorar la convivencia, la cooperación, el trabajo conjunto y la capacidad de compartir.*
- *Tomar decisiones de grupo, por consenso.*
- *Estudiar las características de la comunicación humana y sus efectos sobre la conducta de las personas.*
- *Comprender el conflicto y estudiarlo.*
- *Entender el concepto de inteligencia interpersonal y intrapersonal.*
- *Coger el hábito de utilizar los 5 tipos de pensamiento (causal, consecuencia, alternativa, de perspectiva, de medios-fin)*
- *Estudiar la percepción humana o las diferentes maneras de ver la realidad. Ver opciones y alternativas delante de conflicto o de un tema.*
- *Conocer la mediación y otras formas de trabajar los conflictos.*
- *Manejar habilidades comunicativas como la escucha activa, la empatía, las simulaciones, etc.*

## Anexo 16. ENTREVISTA GRUPAL 1. Provincia de Barcelona. Barcelona ciudad (2 centros)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?

Los participantes coinciden en señalar que el sentimiento mediador se desarrolla cuando ven su utilidad al ponerlo en práctica. Siendo básicas y esenciales, la formación que reciben y las prácticas que se realizan, para que se sientan mediadores/as.

Comentan que también es importante la práctica en los casos de mediación o *role playing* y, hacen referencia a las mediaciones informales en que utilizan los conocimientos de la formación en el día a día.

La parte que les dificulta sentirse mediadores es la desconfianza y el poco uso de la mediación por parte del alumnado y del profesorado.

*No me siento mediador porque no he hecho muchas mediaciones. Necesito profesionalizarme, en el sentido de hacer más pruebas o saber que es la mediación .... Yo no me siento mediador.*

EG1. Estudiante 1

*Yo no me siento mediador conmigo mismo. Pero cuando el problema es de los otros sí que puedo ayudarles y me siento mediador.*

EG1. Estudiante 2

Depende, porque cuando estas resolviendo un conflicto te sientes mediador, sobre todo cuando se resuelve. Pero, muchas veces no te sientes muy mediador porque la gente no confía en la mediación. Pocas personas las conocen y tienen vergüenza de que pueda salir.

EG1. Estudiante 3

*Yo sí que me siento mediadora. Siempre he querido serlo y he intentado ayudar a la gente. Además de que ya he hecho muchas mediaciones y he hecho charlas al resto de alumnado de lo que es la mediación.*

EG1. Estudiante 5

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

Hay cierta confusión en la función del mediador/a y muestran divergencias entre los participantes de los 2 centros. Los participantes de uno de los centros comentan que, el mediador/a ha de intervenir y solucionar el problema que tienen las personas porque al ser externo, puede ver y decidir mejor quien tiene razón. En cambio, los participantes del otro centro comentan que, no debes solucionar el problema sino, ayudarles a que ellos lo solucionen y busquen sus soluciones. Esta diferencia de opiniones puede ser debida a que el alumnado del primer centro no recibe formación de base en mediación sino, una reunión de 1 hora en que se les explica la función del mediador y se les pregunta si quieren formar parte del equipo o no. En cambio, en el segundo centro, el alumnado recibe una formación de 1 hora semanal a lo largo de todos los cursos en que forman parte del equipo de mediación.



Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, coinciden en los siguientes aspectos:

- Los mediadores/as deben ser empáticos/as
- La primera frase “debo hacer yo las cosas” es contraria a lo que es la mediación

*Ha de ser una persona con las ideas claras y que, en la hora de la mediación debe dejar al lado las amistades. Porque si tienes una persona que es amiga tuya y otra que te cae mal, dejarlo de banda porque puedes influir en el proceso.*

EG1. Estudiante 3

*No tienes que decir quien tiene razón y quién no o que es más importante. Normalmente en una mediación, los dos han hecho cosas para que aquel problema pase. A veces uno ha hecho más cosas que el otro, pero yo no me tengo que meter. Yo los junto y les ayudo a que hablen entre ellos.*

EG1. Estudiante 5

### **Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?**

Los participantes comentan que los casos de mediación previamente pasan por la Jefatura de Estudios o la Dirección que son las personas encargadas de cribar los casos. En este proceso, muchas veces lo solucionan ellos directamente, en vez de enviarlo a mediación.

Crean que el profesorado no tiene presente la mediación cuando se da un conflicto, tienen tendencia a intentar solucionarlo ellos o, poner partes. Además, parece que hay cierto malestar por parte del profesorado cuando el alumnado sale de clase o llega tarde para ir a hacer una mediación (ya sean los mediadores o las partes).

Una de las participantes comenta un incidente en que un profesor hizo una broma relacionada con la mediación, cuando la mediadora fue a buscar a las partes implicadas para ir a la sala de mediación. No le hizo gracias porque resta importancia a un proceso serio y en cierta deslegitimó la mediación.

*Yo creo que el profesorado siempre intenta ayudar pero no sabe como hacerlo. Cuando un profe viene a hablarte sobre un problema que tienes, te cuesta más abrirte porque no tienes tanta confianza. Aunque uno te caiga mejor, no te explicaré mis problemas, pero sí que podemos estar bien. En cambio, si hablas con un compañero tuyo es más fácil abrirte porque tu compañero puede ayudarte en clase, en cambio, el profe yo lo veo una hora al día o quizás menos.*

EG1. Estudiante 2

*Yo creo que depende de si lo ven bien o mal, según si lo conocen. Si lo conocen sí que lo ven bien porque es algo que estás haciendo para ayudar a los demás y lo ven como algo bonito. Si no lo conocen lo ven como una tontería o algo que dices “pues esto que lo hagan los grandes”. Y no lo acaban de entender porque un alumno siempre tendrá más confianza en otro alumno que en un profesor.*

EG1. Estudiante 4

En relación con sus compañeros, creen que muchos tienen buena visión de los estudiantes mediadores, pero ven a la mediación como algo inútil que hacen para perder clase.

Creen que, en general, sus compañeros y el profesorado conoce la mediación, pero no le da importancia.

Hay variedad en las opiniones respecto a las familias. La mayoría de los participantes lo ha hablado con sus familias y, éstas lo ven bien. También creen que las familias del alumnado que entra nuevo lo ve como algo positivo, puesto que la mediación ayuda a que no haya tantos problemas. Aunque, creen que a las familias no te afecta.

### **Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

Uno de los centros participantes comenta que no han recibido ninguna formación, tan solo una conversación previa conforme en dónde les explican que con la mediación se trata de ayudar a los compañeros a hablar para resolver sus conflictos. En este caso, señalan que es necesario hacer una formación previa. También comentan que no se hacen reuniones de equipo, ni encuentros de mediadores de centro.

El otro centro participante comenta que sí que han recibido formación, en horario extraescolar. La mediación es una extraescolar optativa y gratuita que ofrece el centro. Las personas que quieren formar parte del servicio de mediación tienen que hacer la materia. Valoran como positiva la formación y, se interpreta que la formación continua se realiza en las reuniones de equipo, puesto que realizan diversas actividades y comentan los posibles casos (reuniones cada 15 días).

### **Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

Aspectos de la organización que valoran como positivos:

- Vías para solicitar una mediación: buzón de mediación; ir directamente a los mediadores; pedirselo a la psicóloga o; pedirselo a cualquier profesorado. Uno de los centros comenta que disponen de una App para pedir las mediaciones a través del móvil, pero comentan que ni el buzón de mediación ni la App (Pedrasol) se utilizan.
- El alumnado mediador interviene en aquellos casos que son de cursos diferentes al suyo, generalmente de estudiantes más pequeños. Aspectos que encuentran positivos y que facilitan que todo vaya bien.
- Valoran de forma positiva, la forma en que se organiza a los mediadores para hacer las sesiones de mediación. En uno de los centros, las mediaciones las hacen 2 mediadores y el profesor mediador espera fuera del aula. En el otro centro, hacen las mediaciones 3 alumnos mediadores (2 expertos y 1 que está haciendo la formación o es su primer caso).

Aspectos que consideran que deberían mejorar:

- a) **Mayor uso del servicio.** Creen que el servicio se utiliza poco por desconocimiento (en uno de los centros), por vergüenza, por orgullo o porque tienen miedo de que después les afecte de alguna manera quedando escrito en algún sitio (los acuerdos que quedan por escrito). Otro factor que influye es la intervención de los adultos, ya que hay profesorado que lo soluciona antes de llegar a mediación a través de una incidencia o con la intervención del profesorado (aunque creen que, en estos casos, siguen enfadados).

*A veces hay un conflicto piden una mediación, pero el centro lo resuelve poniendo una incidencia.*

EG1. Estudiante 1

- b) **Valoración y derivación de los casos por parte de la coordinación de mediación.**

Crean que es necesaria una mayor y más rápida derivación de los casos. Actualmente, los conflictos se derivan a la Jefatura de Estudios o la Dirección que, generalmente intentan solucionarlo ellos.

Por otro lado, es necesaria una mayor rapidez en la derivación (el procedimiento pasa por diferentes fases: la valoración de Dirección y la Jefatura de estudios, valoración por la coordinación de mediación y contacto con los mediadores. Proponen que los casos vayan directamente a la Coordinación de mediación y, que la Coordinación valore que casos pueden gestionar el estudiantado mediador directamente, y cuáles son más graves, con lo cual los gestionará la Coordinación de mediación o, si fuese necesario lo derivaría a la Jefatura de estudios.

- c) **Hacer más difusión del servicio** dentro del centro y  
d) **Más formación para el alumnado mediador.**

Los participantes de uno de los centros comentan que las mediaciones la realizan con alumnado que conocen y que son de su clase o amigos suyos. En cambio, en el otro centro, los mediadores no pueden intervenir en casos en que conocen o son amigos de las partes. Todos los participantes ven bien la forma en cómo se gestiona en su centro, aunque coinciden en que, si eres amigo de una de las partes y no de la otra, es más complicado de gestionar.

*El año pasado hice una mediación en un conflicto entre dos amigos míos. Pero como los dos eran amigos míos y quería que se llevaran bien, no me fue un problema. Si hubiera sido uno amigo y el otro no, supongo que hubiera sido diferente.*

EG1. Estudiante 3

### **Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Señalan como dificultad los aspectos siguientes:

- Poca participación de las personas en las mediaciones y que no confíen en ellos. Comentan que el poco uso que se hace del servicio lo reciben como desconfianza hacia su papel de mediadores y les afecta, haciéndoles sentir poco mediadores.
- El horario en que se realizan las mediaciones. Comentan la necesidad de revisar el horario en que se realizan las mediaciones. En horario de clase el profesorado se queja, pero si se realizaran en horario de patio, seguramente el alumnado no querría ir.

- Mayor reconocimiento por parte del profesorado. Les gustaría que el profesorado le diera más importancia y que no les moleste cuando el equipo de mediación o alguna de las personas que ha tenido un conflicto, salgan de clase para ir a una mediación. Creen que es importante que tanto profesorado como alumnado, entienda que es la mediación y los beneficios que tiene. Para conseguirlo, proponen que todo el mundo haga la formación en mediación y después puedan decidir quién quiere ser mediador y quien no. Pero todos lo conocerían.

*Que le den la suficiente importancia para que no les moleste, porque es algo bueno que estamos haciendo para que no haya conflictos en el instituto y, si no lo entiende ni siquiera los profesores, creo que es una falta de respeto para los mediadores.*

EG1. Estudiante 4

Destacan las funciones que realizan para la mejora de la convivencia en el centro. Uno de los centros comenta que el equipo de mediación además de la resolución de conflictos también hace talleres en el Día de la Paz, el Día de la Dona, etc. Por ejemplo, tienen expuestos unos zapatos rojos que pintaron en el Día de la Dona. El alumnado del otro centro comenta que no hacen actividades y, que les gustaría que contaran con ellos para hacer algunos talleres, charlas o diversas actividades para contribuir a mejorar la convivencia. Coincide que es el mismo centro en que el alumnado no recibe formación inicial en mediación y creen que es importante recibirla.

## Anexo 17. ENTREVISTA GRUPAL 2. Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela pública) (1 centro)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirnos mediadores?

Todos los participantes coinciden en señalar que se sienten mediadores/as. Los aspectos que comentan que les ayuda a sentirse mediadores son los siguientes:

- Entrar a formar parte del equipo
- Realizar mediaciones
- Saber que tengo las capacidades de ayudar a resolver problemas
- Conocer la situación de otras personas me ayuda a ser mejor persona
- Interactuar y ayudar a la gente
- La formación que hemos recibido (en la optativa de 2º de la ESO)
- Saber aplicar los conocimientos
- Nos sentimos mediadores al margen de hayamos participado en mediaciones o no

Al respecto, un alumno comenta *Ayudé a un niño que le hacían bullying, me hice amigo suyo y me sentí bien* (EG2. Estudiante 3).

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

Al referirse a las funciones del mediador/a comentan diferentes aspectos relacionados con la mejora de la convivencia, el cambio de actitudes de las personas que viven un conflicto y las tareas propias de la mesa de mediación:

- Ayudar a las personas a resolver sus problemas y llegar a un acuerdo entre ellos.
- Apoyar a las personas en conflicto para que ellas mismas lo resuelvan (sin implicarte tu).
- Dar la opción a la gente de poder resolver sus problemas sin tener que insultarse.
- Intentar que no haya mala relación en los centros escolares y que el trato sea cordial y no conflictivo.

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, en general, no están de acuerdo con las afirmaciones, comentando que:

- *Ni la 1ª ni la última. No puedes juzgar a la gente por su conflicto* (EG2. Estudiante 12)
- *Tenemos que ser imparciales* (EG2. Estudiante 5)
- *Las soluciones las tienen que encontrar ellos, les das unas pautas a seguir y ellos han de buscar las soluciones* (EG2. Estudiante 7)

### Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?

El grupo participante tiene la percepción de que les consideran responsables, aunque al tratar por separado cada agente, muestran diferencias en la visión de la mediación en función de los diferentes agentes:

- No hay unanimidad en la opinión del profesorado. Hay profesorado que ve a los mediadores de forma positiva (aunque parece ser una minoría) y otros que no le dan importancia y parecen no conocer los beneficios que puede aportar (visión más generalizada). Se detallan algunos de los comentarios a continuación:

*El profesorado no nos valora lo suficiente*

EG2. Estudiante 5

*Yo creo que el hecho de ser mediador le da buena imagen al profe. Nos preguntan cosas y si le decimos que somos mediadores, entonces se lo creen todo*

EG2. Estudiante 1

*Yo creo que como es una optativa los profes no le dan importancia de que es para ayudar a solucionar conflictos y que no haya mal rollo. Lo ven como una clase y ya está.*

EG2. Estudiante 9

*Los profes no tienen claro de que se trata. A veces envían a alumnos a mediación pero no saben de que se trata, ni como es el proceso, ni nada.*

EG2. Estudiante 8

- La visión del alumnado no mediador es desde el desconocimiento. Creen que en general desconocen los beneficios de la mediación y le restan importancia.

*Los alumnos no valoran nuestro trabajo "tu eres mediador pero ¿Qué haces?" se creen que la mediación es pasar el rato y ya está.*

*Hay compañeros que se creen que somos mediadores para perder clase*

EG2. Estudiante 2  
Estudiante 11

- No parecen dar importancia a la opinión de las familias sobre la mediación en el centro educativo o, incluso, a si saben de su existencia. A excepción de uno o dos participantes que comentan que su familia conoce la mediación y valora positivamente que sus hijos sean mediadores.

*Mi prima también era mediadora (en otro centro) y mi familia ya sabía lo que era y les pareció bien.*

EG2. Estudiante 6

Coinciden en destacar que la mediación es importante y el profesorado le debería dar la misma importancia que al resto de materias (como matemáticas o catalán), sobre todo, teniendo en cuenta que la mediación da herramientas que se pueden utilizar a lo largo de la vida y no sólo en el instituto. Al respecto, comentan que *Un conflicto te lo puedes encontrar un día cualquiera, matemáticas a lo mejor no pero un conflicto si* (EG2. Estudiante 4).

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

En primer lugar, se presenta la información relacionada con la formación inicial y, en segundo lugar, se presenta la información relacionada con la formación continua.

Los comentarios de los asistentes acerca de la formación inicial se presentan en una tabla de doble entrada diferenciado los aspectos positivos de los aspectos a mejorar.

<b>A favor (aspectos positivos)</b>	<b>A mejorar (aspectos negativos)</b>
La teoría es muy completa	Ver mediaciones, asistir a mediaciones como observadores (no solo ver vídeos).
Profundización en las habilidades de comunicación	Realizar más simulaciones
Aprender a como comunicarte bien y a perder la vergüenza	Formación más dinámica (más actividades)

En referencia a la formación continua, se comenta que es importante realizarla y los aspectos a trabajar que citan son los siguientes:

- Formulación de preguntas
- Que las partes interactúen
- Uso de las diferentes técnicas (se olvidan)
- Que las partes lleguen a un acuerdo, que encuentren soluciones
- Como salir de momentos de encallamiento

Se recoge el comentario de un participante que para destacar la importancia de la práctica comentó *para mí el hecho de hacer mediaciones lo entiendo como un tipo de formación continua y con esto es suficiente* (EG2. Estudiante 4).

**Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

Las respuestas a esta pregunta están relacionadas con: a) un mayor reconocimiento del resto de agentes; b) más tiempo disponible; c) la ubicación/espacio de mediación y; d) mayor difusión del servicio de mediación (sobre todo, acciones más continuadas a lo largo del año).

- a) Mayor reconocimiento del resto de agentes** hacia las tareas que realizan como mediadores.
- b) Más tiempo disponible.** Disponen de poco tiempo para hacerlo todo: mediaciones, reuniones, difusión.
- c) La ubicación/espacio de mediación.** Como punto de mejora que las mediaciones las realizan en una clase. Creen que sería positivo tener el aula de la mediación.
- d) Mayor difusión del servicio de mediación (sobre todo, acciones más continuadas a lo largo del año).** Comentan que tienen el buzón de mediación y un correo de mediación. Lo valoran como positivo, pero creen que haría falta hacer más acciones de difusión.

Están preparando un banco de colores para situarlo en un sitio visible en el patio y que sea el banco de las mediaciones. Para que el alumnado lo identifique y lo tengan más presente.

En referencia a qué creen que se puede hacer para que les valoren más y que los diferentes agentes conozcan que es la mediación, proponen actuaciones diferentes, que ponen el foco de atención en diferentes agentes. Estas actuaciones van desde practicar qué significa ser mediadores (el resto de estudiantado) a la autoresponsabilización del profesorado para que se informe más:

*Que un día al año todos los alumnos tengan que hacer de mediadores, que se pongan en nuestra piel*

EG2. Estudiante 1

*Está en su mano. Ellos deberían informarse más. Hacemos carteles, dípticos, etc que se paren a mirarlo.*

EG2. Estudiante 5

Comentan que las acciones de difusión que llevan a cabo se centran en hacer carteles con información visual y colgarlos por el edificio de la ESO, hacen carteles relacionados con la mediación y los cuelgan por las aulas, hacen campañas por los cursos de ESO:

*A los cursos de 1º de ESO les hacemos una explicación les explicamos que es la mediación y como solicitarla (lo hace alumnado mediador). A los cursos de 2º, 3º y 4º de ESO les hacemos como un teatro. Se presenta un conflicto y tienen que decir que pasa y como lo solucionarían.*

EG2. Estudiante 4

¿Se les pregunta porque los diferentes agentes no acaban de entender o conocer qué es la mediación, si realizan tantas acciones? Y, comentan que al profesorado no les llega tanto como al alumnado, que ellos hacen acciones puntuales.

*Acción puntual, un día concreto. Cuando tienen un problema no caen en esta opción. La mediación es lo último en lo que piensan.*

EG2. Estudiante 3

En referencia a la repartición de los casos, comentan que a muchas mediaciones asisten 3 o 4 alumnos mediadores y, que están de acuerdo con los criterios de repartición de los casos.

### **Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Como aspectos que dificultan su tarea como mediadores comentan los siguientes:

- **Disponen de poco tiempo para hacer las mediaciones.** Realizan las mediaciones los martes, una hora a la semana. Afirman que hay muchos casos en los que pasado ese tiempo ya no es necesario intervenir o pierde sentido la intervención. Al respecto, comentan que *deberíamos tener al menos 2 clases a la semana, por ejemplo, martes y jueves.* (EG2. Estudiante 1)
- **El poco reconocimiento de los demás agentes.** La opinión de los demás agentes parece que les afecta y es importante para ellos. Cuando hay un conflicto entre alumnos, el resto de los agentes no les invitan a que vayan a mediación y lo atribuyen a que no se lo



toman en serio. También comentan que, algunos estudiantes que van a mediación lo hacen para saltarse clase. Lo notan en sus actitudes y comentan una anécdota en que las partes les dijeron que *hemos venido porque tocaba mates* (EG2. Estudiante 2). Al respecto comentan que:

*Yo creo que, si los profesores le dieran más importancia y o lo comunicaran más a la gente, se vería como más importante y habría menos conflictos porque podríamos ayudar a solucionar el conflicto.*

EG2. Estudiante 11

*Mis amigos más cercanos me han preguntado alguna vez de que va, que hacemos allí, que hice en la optativa, etc y entonces ellos sí que saben más o menos de que va todo.*

EG2. Estudiante 6

Se procede a leer las críticas a la mediación escolar (ver anexos 5). Se presentan los comentarios que han realizado a las diferentes críticas:

- Afectación en la relación con sus compañeros. No ha repercutido en la relación con sus amigos, pero sí en la visión de los demás alumnos que, por envidia y desconocimiento, creen que al salir de clase se van al patio o a jugar. Asimismo, dicen que les da la impresión de que hay profesorado que cree que son enchufados o amigos de los profes. Que tienen más responsabilidad o autoridad. En este último punto no están todos de acuerdo.
- La falta de maduración. Los participantes comentan que la madurez depende de la persona. Hay personas que maduran antes y otros tardan más en madurar y, que no se puede generalizar. Y, entienden que los que son mediadores/as es porque son responsables y pueden hacerlo. También ponen en valor que, el alumnado puede entender mejor al resto de compañeros que el profesorado, porque están viviendo una situación similar.

Para acabar, se exponen comentarios positivos que los mediadores aportaron para destacar la importancia de la mediación, destacando que les ha dado muchas habilidades que les son útiles en su vida personal y que creen que les servirá para su futuro profesional.

*Entrar en mediación me ha ayudado mucho. Cuando llegue al instituto era una persona avariciosa, hablaba mucho,... no tenía conflictos pero ... la mediación me ha dado muchas habilidades.*

### Anexo 18. ENTREVISTA GRUPAL 3. Provincia de Barcelona. Vallés Occidental (escuela privada) (1 centro)

#### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirnos mediadores?

El sentimiento mediador de los participantes de este grupo se divide a partes iguales. La mitad comenta que sí que se siente mediador y el otro 50% no.

Los estudiantes que no se sienten mediadores lo atribuyen a que todavía no han participado en ningún caso de mediación. Con lo que, en este sentido, atribuyen a la práctica el desarrollo del sentimiento de mediador/a.

*No hemos tenido ningún caso, solo uno pero, mi motivación para ser mediador es ayudar a los demás a resolver sus problemas y a escuchar a la gente, que cuesta bastante.*

EG3. Estudiante 4

Aunque, los participantes que sí se sienten mediadores destacan que aunque no han hecho mediaciones formales, sí han hecho mediaciones informales.

Coinciden en afirmar que el sentimiento de “ser mediador” también va relacionado con la formación que han hecho y con sus propias habilidades y su forma de ser.

#### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

En relación con las funciones dicen que *Escuchas el conflicto, ayudar a que las partes propongan soluciones y que apliquen la solución* (EG3. Estudiante 6)

Los aspectos o tareas que les resultan más complicadas son:

- Ser imparcial, y no darle la razón a uno de ellos.
- Escuchar y no hablar.
- Que el conflicto llegue a buen puerto y se mantenga.
- Que las partes encuentren la solución y la pongan en práctica

#### Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?

Todos los participantes afirman que todos los agentes tienen una visión positiva. Aunque creen que no todo el profesorado, ni alumnado sabe que existe el servicio de mediación. Al preguntar por cada uno de ellos, comentan que la mayoría de profesorado conoce que existe el servicio y, en referencia al alumnado, hay pocos que sepan que existe el servicio de mediación. Pero, el alumnado que sabe que existe el servicio de mediación, tienen buena opinión de él.

*Cuando mis padres se enteraron de que era mediador se le dibujo una sonrisa en la cara*

EG3. Estudiante 7

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

Para ubicar a los lectores, los participantes en este *focus group* han sido los primeros en recibir formación en mediación. Es un centro en que la mediación se creó el curso anterior y, la formación, han empezado a implementarla el presente curso. Todavía no tienen instaurado, ni estipulado el programa formativo, ni la forma o tipología de ésta. Hacen media hora cada 1 vez al mes.

Los comentarios de los asistentes acerca de la formación inicial se presentan en una tabla de doble entrada diferenciado los aspectos positivos de los aspectos a mejorar.

**A favor (aspectos positivos)**

Aprender a escuchar a la gente

La formación les ha ayudado a no posicionarse en un lado (imparcialidad)

**A mejorar (aspectos negativos)**

Más tiempo para la formación

Más práctica, porque ha habido pocos conflictos con los que poner en práctica y aprender cómo resolver cada problema

El alumnado comenta que hace falta más formación y proponen utilizar las horas de tutoría para poder hacer la formación. Actualmente utilizan las horas del patio una vez al mes.

**Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

La comunicación con el coordinador de mediación se realiza por e-mail y creen que funciona muy bien. El único aspecto que se podría mejorar es tener más práctica, que lleguen más casos. Para ello, creen que se tendría que hablar con el profesorado para explicarles bien el funcionamiento del servicio y, que en caso de conflicto lo deriven al servicio de mediación.

Comentan que no tienen más propuestas de mejora puesto que llevan poco tiempo en funcionamiento.

Al leer las afirmaciones y porcentajes comentan que creen que los casos se deben repartir equitativamente dentro del equipo, independientemente de que hayan realizado más o menos mediaciones o, de sus habilidades. Por supuesto, teniendo en cuenta de que las personas implicadas no sean familiares, ni amigos de los mediadores (la escuela es bastante familiar).

Con relación a la difusión, creen que es necesario hacer más difusión para que llegue a más personas.

Actualmente, publican un artículo en la revista mensual de la escuela y envío de información por e-mail y comunicación en la Junta de profesorado.

Proponen utilizar las redes sociales, videos youtube, carteles publicitarios y fotos, una asamblea con el profesorado para que después el profesorado lo comunique a su clase, el estudiantado mediador que pase por las clases para presentarse y explicar a sus compañeros que es la mediación y que harían en caso de que tengan un problema y vayan a mediación. Por último, también proponen implicar a las familias para que éstas propongan a sus hijos/as que vayan a mediación, si fuera necesario.

**Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Los aspectos que creen que podrían contribuir a mejorar su tarea como mediadores señalan:

- Realizar más difusión del servicio de mediación
- Hacer más práctica de simulaciones o *role playing*.

En general, no están de acuerdo con las 3 críticas a la mediación escolar realizadas por los autores y comentan que:

- Los compañeros y compañeras (refiriéndose a las partes) no tienen por qué enfadarse o molestarse si realizan bien la mediación.
- La relación con su grupo de amigos y con el resto del alumnado no ha cambiado. Afirman que la relación con las demás personas sigue igual.
- La falta de maduración. Creen que hay alumnado que puede ser que no tenga la maduración suficiente y, para solventarlo, se podría hacer una selección previa del alumnado que entra a formar parte del equipo de mediación, para saber quién tiene la maduración suficiente o no. Aunque, creen que la mayoría de los casos las pueden gestionar ellos.
- La necesidad de seguimiento. Comentan que, los mediadores/as han recibido formación y se les debe dar un voto de confianza.

## Anexo 19. ENTREVISTA GRUPAL 4. Provincia de Barcelona. Baix Llobregat (3 centros)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?

De los 12 participantes, 7 afirman sentirse mediadores/as y, atribuyen el desarrollo del sentimiento mediadores a el hecho de poder ayudar a la gente (utilidad de las habilidades que han desarrollado), la formación recibida que les ayuda a identificarse y sentirse más cercanos a la figura de mediador (destacan las prácticas y *role playing*) y la práctica de la mediación (formal e informal).

*Me ayuda a sentirme mediadora el hecho de poder ayudar a la gente. Todavía no he hecho mediaciones, pero sí que he ido por las clases a informar de cómo gestionar los conflictos y, esa información que he dado puede que haya ayudado a que no haya conflictos...*

EG4. Estudiante 3

*Me siento mediadora sobre todo por la formación que he hecho y, porque a mí ya me interesaba la psicología, ayudar a las personas y poder resolver el conflicto sin castigos, ni tensión.*

EG4. Estudiante 1

*Sí que me siento mediadora. He hecho 3 o 4 mediaciones y me siento mediadora desde el primer día que vino una profesora a explicarnos que era la mediación en segundo de ESO. Y desde el primer momento he sabido que esto era para mí.*

EG4. Estudiante 7

*Yo no he hecho ninguna mediación, pero el hecho de ayudar y hacer mediaciones informales entre dos amigos cuando sale alguna cosa, el hecho de solucionarlo me ayuda a sentirme mediadora.*

EG4. Estudiante 10

Por el contrario, los 5 restantes afirman no sentirse mediadores/as y creen que para poder sentirse mediadores necesitaran hacer alguna mediación y ver que ha salido todo bien.

*Yo no me siento mediadora, pero con la formación que nos han dado, sé que cuando hagamos una estaremos preparadas y nos podremos sentir mediadoras.*

EG4. Estudiante 2

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

Al hablar de las funciones del mediador comentan que *Has de tener empatía y comprender a las 2 partes* (EG4. Estudiante 9) y, *No resolver el problema sino, ayudarlos a que lo resuelvan entre ellos* (EG4. Estudiante 5).

Dicen que, para ellos, lo más difícil y complicado de las funciones del mediador es:

- Que no vuelvan a hacerlo. Es decir, que la mediación ayude a que no vuelva a pasar.
- Ayudarlos a que lo resuelvan entre ellos, en vez de decir que han de hacer.

- Comediar con personas que no conoces.

*En una ocasión hice una mediación con una persona que no conocía de nada, no nos habíamos formado juntos y fue bastante incómodo. No sabíamos el turno de palabra y no había comunicación entre nosotros. Cosa esencial para poder hacer una mediación.*

EG4. Estudiante 8

- La empatía. Es importante ser empático con las dos partes por igual.

*Ser empático te puede jugar una mala pasada, porque te puedes sentir identificado con una de las partes pero no con la otra. Yo creo que se tendría que trabajar más esto de ser racional, no tener una opinión delante del tema porque suele pasar que te sientes identificado con el que se siente atacado. Suele pasar.*

EG4. Estudiante 6

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, al respecto comentan que no están de acuerdo con la segunda ni con la última frase. Con la segunda afirmación porque no se ha de buscar quien tiene razón, sino ayudarles a que lo hagan ellos (y aclaran que el mediador/a debe ser neutral). Con la última afirmación, porque han de ser las dos personas las que encuentren la solución.

Piensan que estas respuestas quizá sean debidas porque piensan en un ámbito más personal que no de intervención como mediadores y/o *porque es más fácil buscar tú la solución, porque puede ser que desde fuera se vea más claro. Pero, cuando la buscan ellos, desde dentro del problema es más difícil buscarlo. Lo que dicen es más fácil, pero en verdad lo tienen que resolver ellos* (EG4. Estudiante 7).

### **Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?**

Los participantes creen que ni profesorado, ni alumnado se toma en serio la mediación. El alumnado muestra reticencias para ir a mediación y, la mayoría del profesorado tiende a resolver los conflictos directamente, en vez de derivarlos a mediación. Afirman que hay desconocimiento sobre la mediación y sus beneficios, por parte de todos los agentes.

*En el centro, más que parecerles bien o no la mediación, creo que no se lo toman como algo serio. Es decir, nadie recomienda la mediación, ni profesores ni alumnado y los problemas de la escuela se resuelven por otras vías, resolviendo ellos mismos (refiriéndose al profesorado).*

EG4. Estudiante 5

*Los profes lo saben y nosotros hacemos charlas en las clases a principio de curso, pero aun así no hay suficiente visibilidad.*

EG4. Estudiante 3

*... y los compañeros, ya es un cachondeo! Nadie de nuestro curso vendría a pedir una mediación. A mi me vienen profesores de niños de 1º, 2º y 3º de ESO a decirme que están intentando convencer de que hagan una mediación. Pero, los alumnos no se lo toman como una solución, al menos de momento. Ahora se está hablando y se está intentando cambiar.*

EG4. Estudiante 9

*Creo que les da vergüenza. Sobre todo, si son más grandes y han de venir a pedirnos a niños más pequeños una mediación*

EG4. Estudiante 7

*Y las familias! Yo le digo a mis padres que soy mediadora y me dirían: Y eso que es. No hay visibilidad suficiente ....*

EG4. Estudiante 5

*Me siento valorada por la familia, pero por los alumnos no nos sentimos valorados. No confían en nosotros en explicarnos su problema o, hay casos en que no nos quieren explicar su problema porque tienen vergüenza de que te rías o de que lo vayas explicando a todo el mundo. Y no se creen que les podemos ayudar con su problema.*

EG4. Estudiante 4

Uno de los centros, comentan que no está bien visto ser mediador porque en uno de los dos primeros casos de mediación que se hicieron en el centro, se filtró información. Al saltarse la confidencialidad, la mediación ha quedado en entredicho y no se fiaban de que la información se filtrara. También comentan que, la carpeta en donde se guardan los casos está en un lugar accesible para todo el mundo, no solo para los mediadores. Y cualquier persona que pase por el pasillo, puede consultarla. Aspecto que no contribuye a cambiar la imagen de que la información que se trate en mediación se puede filtrar.

**Los aspectos que comentan que les ayudarían a sentirse más valorados son los siguientes:**

- La valoración y confianza por parte de sus compañeros. Para los participantes es más importante la valoración del alumnado que la del profesorado. Explican que el alumnado es el tienen que valorar la mediación porque se dirige a ellos. *Que los alumnos nos valoren y confíen en nosotros. Que hagan más mediaciones porque confían en nosotros.*
- La implicación del profesorado la valoran como muy importante. Que el profesorado recomiende al alumnado ir a mediación, ya que, todas las mediaciones que les llegan son porque el profesorado se lo ha recomendado a los estudiantes.

Por su parte, comentan que pueden contribuir haciendo charlas por las clases explicando que es la mediación, en qué sentido les pueden ayudar y para que pueden contar con ellos. Algunos participantes comentan esto ya lo hacen, pero, aun así, no piden la mediación en caso de conflictos.

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

En primer lugar, se presenta la información relacionada con la formación inicial y, en segundo lugar, se presenta la información relacionada con la formación continua.

Los comentarios de los asistentes acerca de la formación inicial se presentan en una tabla de doble entrada diferenciado los aspectos positivos de los aspectos a mejorar.

**A favor (aspectos positivos)**

La realización de simulaciones y *role playing* porque les ayuda a ponerse en el papel

Les dan un esquema con los pasos a seguir para hacer una mediación (valorado muy positivamente)

Creen que los contenidos curriculares son adecuados. Valoran positivamente la teoría y contenidos abordados porque les ha ayudado a tener claras las fases.

**A mejorar (aspectos negativos)**

Realizar más simulaciones

Formación de más horas.

Los participantes de un centro, hacen 1h a la semana (en el caso de un centro, la formación tiene un total de 10 horas).

Los participantes de otro centro, comenta que la duración es correcta. Hacen 2h a la semana durante 4 meses.

Que un/a mediador/a de cursos superiores o, incluso que se haya marchado del centro, vaya a explicarles su experiencia y darles consejos. Para conocer otro punto de vista, a parte del de la profesora coordinadora.

Tener un espacio, un encuentro intercentro un par de veces al año, para compartir experiencia, hacer un análisis conjunto y hacer propuestas de mejora del servicio.

Se refieren a reuniones para hablar de cómo hacer las mediaciones, con qué problemáticas se encuentran, que hacen, etc, diferenciándolo de los encuentros intercentros en dónde hacen actividades y trabajos de que es la mediación, gestión de las propias emociones, etc.

No hacen formación continua y creen que es necesaria para repasar, recordar cómo eran las fases, las técnicas, hacer simulaciones, etc. Comentan que esta formación podría ofrecerse como materia optativa o de forma extraescolar. Actualmente, al ser una materia optativa, tan solo pueden cursarla una vez durante la ESO (en algún centro comentan que sólo puede cursarse en 3º de ESO).

*¡Yo me he encontrado que llevaba 1 año sin hacer nada y, cuando te toca hacer una mediación ... vale! A ver, ¿cómo era? ... te acuerdas de la base, pero no de todo. Supongo que, por eso, en nuestro instituto hacemos las mediaciones con niños que acaban de hacer la formación.*

EG4. Estudiante 6



**Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

Los aspectos organizativos que creen que se podrían mejorar son los siguientes:

- a) **Disponer de un espacio para hacer las mediaciones**, que disponga de una mesa para poder ir apuntando, hacer notas, etc, actualmente no pueden tomar notas durante las sesiones. Y, un espacio propio y con garantías de confidencialidad para guardar la documentación.  
*Sería necesario disponer de un espacio propio de mediación. Cuando tienen que hacer una mediación pueden disponer del departamento de catalán o castellano pero entonces tienen que ir a conserjería a pedir las llaves, subir, ... y pierdes mucha clase. Es un rollo (EG4. Estudiante 1).*
- b) **La pérdida de horas de clase**. Intentan hacer las mediaciones en las horas de patio pero no siempre se consigue.
- c) **Tener acceso a la documentación**. La documentación y los casos están en el PC de la coordinadora. Estaría bien poder tener acceso si fuera necesario.
- d) **Más uso del servicio de mediación**. Somos muchos mediadores y pocos casos, con lo que, casi nunca puedes hacer una mediación
- e) **Repartición más equitativa**. Hay personas que hacen muchas mediaciones y otros no pueden hacer ninguna. El profesorado escoge quien hará de mediador y muchas veces se escoge a aquel que tiene experiencia en algún caso, con lo que, los demás no tienen oportunidad de poder hacer mediaciones.
- f) **Mayor visibilidad de la mediación**. Para la difusión / visibilidad del servicio. Entre otras cosas, pasan por las clases para explicar que es la mediación y como pueden solicitarla. Como propuestas señalan:
  - a. Ir al AMPA para contribuir a visibilizar un poco más la mediación.
  - b. Hay mucha movilidad del profesorado. Creen que es importante explicar al profesorado que entra nuevo, que existe la mediación y su importancia.
  - c. Entienden que, la visión del educador es hacer como de mediador entre los alumnos, pero si creen que si existe el servicio en la escuela también tiene que utilizarse.

En referencia a la organización de los/as mediadores/as, todos hacen comediación con alumnado mediador (el profesorado no entra en les sesiones) aunque, se organizan de diferente forma (aunque ninguno media con alumnado de su mismo curso).

- Centro 1: 2 alumnos mediadores del mismo curso. Comentan que, en algunos casos les ha tocado comediar con una persona que no conocen, con lo que no se sienten a gusto, ni seguros. Hacen las mediaciones del alumnado de mínimo 2 cursos por debajo.
- Centro 2: El alumnado mediador es de cursos diferentes (1 más grande y 1 que acaba de hacer la formación).
- Centro 3: Hacen mediaciones en 3º y 4º y, las parejas de mediadores siempre son del mismo curso.

**Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Los aspectos que señalan que les ayudaría a mejorar su tarea como mediadores/as son los siguientes:

- Un espacio fijo para hacer las mediaciones. El alumnado mediador que hace esta propuesta, actualmente no disponen de un espacio propio y, para realizar las mediaciones, tienen que mirar las salas de los departamentos para ver cuál está libre.
- El horario de las mediaciones. Se realizan en el horario de patio de los mediadores.
- Sentirse más valorados por el profesorado y el alumnado. Para ello necesitarían:
  - o Mayor uso del servicio de mediación porque confían en ellos/as.
  - o Que sepan lo que es la mediación y no les de vergüenza explicarles el problema.
  - o Derivaciones por parte del profesorado a mediación, en caso de conflicto.
- Tener una mesa durante la mediación para poder tomar notas.
- Derivar más casos a mediación. Comentan que son muchos mediadores y pocos casos, con lo cual, casi nunca les toca participar en una mediación.
- El horario en que se realizan las mediaciones. Parece ser que es una tema pendiente y complicado. Uno de los centros comenta que las mediaciones las realizan en horario de clase, pero al perder clase, se les acumulan las tareas a las personas mediadoras y, a medida que pasas de curso, cada vez es más complicado. También comentan que hay una hora dedicada a la optativa de mediación, pero que puede ser que las partes no puedan asistir en ese horario o, que sea una situación que acaba de pasar y se tenga que gestionar en ese momento.
- Repartición de los casos y selección del alumnado que mediará en cada caso. Piden una repartición equitativa de los casos, es decir, que no haya mediadores que han hecho muchas y otros que no han hecho ninguna. Aclaran que seguramente se debe a que el profesorado escoge a los mediadores que tienen más experiencia, pero entonces, no se da la oportunidad a las personas que acaban de empezar. Desconocen los criterios utilizados, pero sí que se ven diferentes formas en la gestión. Opciones que comentan:
  - o Cuando llega un caso, el equipo se reúne con la coordinadora de mediación para decidir quién realizará las mediaciones.
  - o Cuando entra un caso, la coordinadora de mediación va a una clase donde hay mediadores. Pregunta qué mediadores quieren hacer la mediación y, de éstos, el profesorado que está dando la clase escoge qué mediadores pueden salir (creen que seguramente escoge a las personas que van mejor en la materia y, por tanto, menor repercusión tendrá al perderse una clase).
  - o La coordinadora de mediación escoge a las personas con más experiencia realizando mediaciones.
- Difusión del servicio de mediación. Afirman que hay poca visibilidad del servicio, pese a que a principio de curso los mediadores pasan clase por clase explicando que es la mediación. Aun así, creen que no es suficiente para que se conozca y lo tengan presente. Apuntan que debe fomentarse más para que los compañeros se creen que realmente les pueden ayudar y que es confidencial. Creen que los compañeros no se lo toman en serio y, encuentran a faltar que el profesorado se implique más dando información en las tutorías y proponiendo al alumnado que vaya a mediación en caso de conflicto. Creen que se debería fomentar más la mediación.

Otra propuesta que realizan es dedicar algunas horas de tutoría para hablar de mediación, en vez de, ir por las clases un día concreto a explicar que es la mediación, interrumpiendo lo que están haciendo en las clases.

Por último, proponen involucrar a las familias (padres y madres). Que conozcan el servicio de mediación y también lo recomienden a sus hijos/as en caso de que tengan un conflicto o desacuerdo con algún compañero o compañera.

Al leer las críticas a la mediación escolar comentan que:

- De forma unánime afirman que no han notado ningún cambio en la relación con sus amigos, ni reciben burlas. Lo único es que alguna vez ha habido pintadas en los carteles de mediación, pero no se lo toman a mal porque también lo hacen con otros carteles.
- Hay divergencia respecto a la madurez o inmadurez del alumnado. Algunos de los participantes están de acuerdo en que, se puede dar el caso de que algún alumnado no sea maduro para ayudar a los demás, porque tiene suficiente con sus propios problemas. El resto de los participantes, no comparten esta idea. Sostienen que cada persona madura a una edad depende de cada uno y no se puede generalizar. Sí que comparten la idea de que es necesario tener en cuenta el nivel madurativo de cada estudiante y, si esta persona tiene algún problema o no, en el momento de decidir quién puede actuar como mediador/a.
- Comentan que las personas que entran en el servicio de mediación ya tienen un perfil concreto que tiene ganas de ayudar a los de más. Sí que comparten que la actuación es diferente en 2º de ESO que en 4º de ESO. Y que es importante mediar con personas más pequeñas para que se lo tomen más en serio.
- Comentan que es importante hacer la supervisión para ayudarles a llevar el proceso, recordar las fases, cosas que se pueden hacer, si ha habido algún problema, etc, y no siempre se hace. Aunque, apuntan que, las conversaciones del proceso de la mediación tampoco se las explican a la coordinadora.

Aspectos positivos de la gestión del centro que les facilitan su tarea:

- Siempre hacen comediación entre 2 alumnos/as (el profesorado mediador no está presente). Y lo creen muy positivo porque en caso de que uno se quede sin saber que hacer en un momento concreto, el otro puede seguir con el proceso. Hay diferencias entre los centros, en cómo se forma la pareja de comediación:

*Normalmente son del mismo curso y que han hecho el curso de mediación juntos.*

*Pero, en algún caso, sí que nos ha tocado con alguna persona que no conocíamos y es, es más difícil hacerla porque no te sientes tan a gusto*

EG4. Estudiante 2

*En nuestro caso, somos dos personas de cursos diferentes, uno es grande y el otro más pequeño*

EG4. Estudiante 7

*Nosotros solo hacemos mediación en tercero y cuarto, y siempre que se hace una mediación son del mismo curso*

EG4. Estudiante 9

- Todos afirman que la manera de realizar comediación están de acuerdo con la forma de hacer las parejas de comediación. Y están de acuerdo en que no se pueda mediar en un conflicto con alumnado de su mismo curso.



## Anexo 20. ENTREVISTA GRUPAL 5. Provincia de Girona (1 centro)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirlos mediadores?

Todos los participantes dicen sentirse mediadores, señalando los motivos siguientes:

- La formación en mediación que han recibido y, que ellos realizan a los demás estudiantes.  
*Me siento mediadora porque veo que puedo ayudar a la gente y cuando voy a dar algunas clases, la gente me escucha y te hace caso, no porque te vean como profesor sino porque te ven como un referente y les importa lo que les dices. Y nos explican las cosas a nosotros antes que al tutor/a porque te ven más cercano.*

EG5. Estudiante 4

- El resto de alumnado los identifica como tales y los legitima.  
*Yo sí porque la gente se dirige a ellos saludándoles como mediadores "Ey, mediador"*

EG5. Estudiante 1

- Porque el alumnado más pequeño a veces les va a pedir consejo cuando tienen un problema.

*Sí que me siento mediador/a por que hay alumnado más pequeño que a veces me pide ayuda, te tienen como un referente.*

EG5. Estudiante 7

- La práctica o realización de mediaciones que acaban bien.  
*Cuando estás en una mediación se crea un feeling con las partes, que se genera confianza, te tienen respeto y eres como su referente. Y, porque el otro día hice una mediación y fue todo bien.*

EG5. Estudiante 2

Al leer los resultados de los cuestionarios, comentan que están de acuerdo en que no hay relación entre que te sientas mediador/a y el hecho de haber realizado o no mediaciones. Y, añaden que, durante este curso sólo se han realizado 2 o 3 mediaciones en su centro y, aun así, todos se sienten mediadores.

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

La función principal es *reconducir la situación hacia un diálogo entre las partes sin que tu digas nada, sin dar tu opinión. Han de llegar ellos a las conclusiones y el mediador/a debe conducir el proceso. Se trata de ser un punto de soporte para los más pequeños, dejando que se desahoguen, sabiendo que tú no dirás nada.*

EG5. Estudiante 3

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, al respecto comentan que:

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, al respecto comentan que:

Comentan que el mediador/a no debe posicionarse, ni buscar quien tiene la razón, ni dar las soluciones. Han de ser las partes las que deben buscar sus soluciones. El objetivo de la mediación es que las personas se entiendan, tú estás de paso.

Si diéramos nosotros las soluciones nos estaríamos posicionando y, quizás tampoco se ajustaría a lo que las personas necesitan.

**Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?**

Creen que en el centro no está del todo aceptado. Comentan que el centro es muy dictatorial y no se escucha a las dos partes. Por ello, el profesorado tiende a escuchar a una de las partes y castigan a la otra, creyendo que el propio profesorado el que tiene que solucionarlo, y no el alumnado mediador. Aunque, no es una opinión que se pueda generalizar porque, hay profesorado que ven que cree y valora las mediaciones y, otros que no. De hecho, comentan que, cuando se ha derivado algún caso a mediación han sido los tutores de las partes.

*Los tutores de las partes están de acuerdo y tienen una buena visión. El profesorado del que nos saltamos las clases no está de acuerdo y no nos lo ponen fácil.*

EG5. Estudiante 9

*Si realmente les importáramos al profesorado, más problemas de los que pasan al equipo directivo, nos lo pasarían a mediación. Creo que es más por el postureo que por la utilidad. Porque 2 mediaciones al año ...*

EG5. Estudiante 3

*Sí que cuentan con nosotros para que hagamos charlas al alumnado, pero cuando hay un problema, no piensan en nosotros. Creen que no vale la pena que nos perdamos clase.*

EG5. Estudiante 8

En referencia al **alumnado no mediador**, creen que hay de todo. Hay alumnado “que no se lo cree” y alumnado que va a pedirles opinión. Aunque las tutorías sí que las agradecen.

Creen que el centro no cree en la mediación. Eso también se transmite al alumnado. Aunque sí sienten que valoran los talleres que realiza el alumnado mediador.

Las **familias** que saben que sus hijos/as son del equipo de mediación, están contentas. Aunque una parte de los estudiantes no se lo han dicho a sus familias.

*Una alumna comenta que mi madre se sorprendió que hicieran esto en el instituto porque, a veces, ni nosotros mismos podemos solucionar nuestros propios problemas como para solucionar los de los demás.*

EG5. Estudiante 2

*Mi madre se puso muy contenta cuando se enteró.*

EG5. Estudiante 7

Se sorprenden al ver que en las encuestas realizadas poco más de la mitad haya dicho que la mediación no está bien vista. Y no se sienten identificados con estos datos. Comentan que en general, la visión de los demás agentes “les da igual” pero nadie lo ve mal. Al hacer referencia a los agentes por separado comentan que el profesorado lo ve más mal, pero el alumnado no mediador se muestra indiferente. Y preguntan: *¿Quién ve mal que ayudes a la gente?* (EG5. Estudiante 3).

En este sentido, llama la atención que los comentarios respecto la visión de los diferentes agentes sea: que se utiliza poco la mediación, que el alumnado no se lo cree, el profesorado no lo utiliza, el profesorado se queja cuando salen de clase, el profesorado prefiere solucionarlo ellos directamente que derivar al servicio de mediación, pero no creen que esté mal visto.

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

Señalan que la formación inicial ha sido una pequeña introducción a que es la mediación. Coinciden en señalar que las explicaciones han sido correctas aunque, hay un exceso de teoría para las mediaciones que hacen. Y, destacan la necesidad de hacer más clases prácticas. También proponer combinar la teoría con la práctica. Explican que, primero hicieron toda la teoría (parte de ella a través de la lectura de documentos) y, una vez se había finalizado la teoría, hicieron dos clases prácticas. Los estudiantes proponen modificar esta secuenciación para combinar teoría y práctica. De este modo, no se hace tan pesada la parte teórica y, a su vez, van practicando e incorporando mejor la teoría trabajada.

*Te enseñaban como 35 herramientas de las cuáles sólo utilizas dos en las mediaciones. Te daban 2 minutos para leértelas todas y, después, se hacían 2 clases prácticas. De clases prácticas sí que necesitaríamos más.*

EG5. Estudiante 3

Comentan que, se debería realizar más práctica tanto en el curso inicial, como de forma continuada cuando ya forman parte del equipo de mediación para repasar las técnicas ni el proceso. Si no, cuando tienen que hacer una mediación se han olvidado de las fases a seguir y las técnicas a utilizar.

**Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

En general, opinan que el servicio está bien organizado internamente, pero se debería de revisar la organización general del centro para que funcione.

*Internamente el servicio está bien organizado, pero dentro del centro, es como un apéndice que no funciona bien.*

EG5. Estudiante 2

Modificar la normativa de centro especificando que, en caso de conflicto, se debe probar o proponer la mediación, antes de que entren los adultos a solucionarlo. Por otro lado, poner un buzón de mediación en el centro para las solicitudes. Comentan que, en caso de conflicto, ir a

pedir una mediación al tutor/a les da cosa o vergüenza y, si hubiera un buzón de mediación quizás lo pedirían más.

Proponen hacer subgrupos de mediadores. Al haber pocas mediaciones, proponen formar más en profundidad (en relación con la teoría) a los mediadores que harán las mediaciones y, de forma más general, al grupo de alumnado que hará las formaciones a las demás clases.

Para acabar, comentan que debería facilitarse más el acceso del alumnado al servicio (solicitud), porque les da vergüenza solicitar el servicio. También muestran cansancio por la situación de sentirse poco respaldados por el centro. Comentan que son voluntarios y no deberían de estar continuamente pensando cómo hacer para que el profesorado y el alumnado utilicen la mediación.

Al leer las críticas a la mediación entre pares. Comentan que no están de acuerdo porque la madurez de las personas no siempre es la misma según la edad y, en referencia al posicionamiento, coinciden en señalar que los adultos se posicionan más que el alumnado. No están de acuerdo con que repercuta en tus amistades o la relación con el resto del alumnado. A ellos no les ha repercutido.

**Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Los aspectos que podrían mejorar su tarea como mediadores y mediadoras son:

- Uso y apoyo por parte del profesorado. Que el profesorado crea y utilice la mediación. Creen que se utiliza poco la mediación porque hay una cultura de centro en que el profesorado dice quién tiene razón y se impone un castigo al que tiene la culpa. Al partir de esta concepción, la mediación no tiene cabida en el proceso (ni por parte del profesorado ni del alumnado). Por defecto interviene el profesorado.  
*Por mucho que deba salir de los alumnos, si los profes no lo sugieren nunca ... o si se acostumbran a solucionar los problemas ellos en plan, tú tienes la culpa, tu estas expulsado, tu no sé qué ... no sirve de nada que te vengan a explicar la suya y, al final, nadie te lo viene a explicar.*  
Estudiante 1
- Mayor visibilidad. Y comentan que el servicio debería ser más visible para el alumnado, pero también para el profesorado.



## Anexo 21. ENTREVISTA GRUPAL 6. Provincia de Lleida (3 centros)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirse mediadores?

Los participantes que responden que se sienten mediadores, afirman que sentirse así independientemente de si han realizado mediaciones o no. Aunque, los participantes que responden que no se sienten mediadores, hacen referencia a que no han gestionado casos de mediación y, necesitan hacer mediaciones para sentirse mediadores.

Las personas que afirman sentirse mediadoras comentan que les ayuda a sentirse mediadoras:

- El hecho de conocer los problemas del instituto y formar parte de la solución (poder ayudar a los demás). Les hace sentir importantes.
- Actuar de forma diferente, ayudando a que los conflictos del centro no vayan a más, interviniendo de forma informal. Por ejemplo,
 

*Corre la voz de que a las 3 se van a pegar fuera 2 personas. ¡Pues vas hablando con toda la gente que conoces diciendo “hey! No vayáis! No vayáis!” porque no es lo mismo si se tienen que pegar dos personas. Si están las dos solas, probablemente no pasará nada. Pero, si están las dos, rodeadas de un montón de gente diciendo cosas, se sienten obligados a hacer algo. Ser mediador empieza aquí, cuando ves lo que se tiene que hacer.*

EG6. Estudiante 9
- Ver que en las mediaciones las personas buscan sus soluciones y, esto ayuda a que haya buen ambiente en el instituto.
 

*He hecho una mediación y me hizo sentir muy bien ver que ayudé a que dos personas a solucionar los problemas que tenían y todo salía bien*

EG6. Estudiante 13

Además, señalan que *ser mediador no es únicamente sentarse en una mesa a hacer una mediación. Yo creo que, ser mediación es más una forma de pensar y de resolver los problemas que tienes en la vida cotidiana, ayudando a las personas o en cualquier conflicto que puedas tener. Ser mediador sale de dentro y de tu forma de ser* (EG6. Estudiante 7).

Las personas que comentan que no se sienten mediadoras lo vinculan a su falta de experiencia o, a una experiencia corta (haber participado en 1 único caso) en que el resultado no ha sido positivo.

*Solo he hecho una mediación y si realizo más mediaciones creo que sí que me sentiré mediadora.*

EG6. Estudiante 3

*Solo he ido a una mediación y no la acabamos de solventar. Entonces no sé cómo se siente un mediador.*

EG6. Estudiante 8

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

No hacen una definición propia de la función del mediador/a, pero sí que señalan los aspectos que les resultan más complicados y, de éstos, se pueden deducir las funciones:

- Ser imparciales, sobre todo, cuando hacen mediaciones en que participan amistades tuyas.  
*Alguien puede ser amigo tuyo o, sabes porque esa persona ha hecho eso o, sabes porque reacciona así y, que la otra persona no tiene justificación y, aun así, tienes que ser imparcial.*

EG6. Estudiante 6

*Es muy difícil no posicionarte cuando una de las partes es amiga tuya y la otra no. Además, porque tú conoces una versión, la que tu amiga te ha explicado, pero no conoces la otra. Tienes que escuchar a los dos para ayudarles a solucionarlo.*

EG6. Estudiante 1

- Ser objetivo.  
*Lo más difícil es ser objetivo. Quizás te identificas más con una persona que con otra o, piensas en qué harías tu, pero no es eso. Es muy difícil.*

EG6. Estudiante 16

*Soy demasiado empática y siempre me pongo en el lugar de lo que me explican y pienso, no me gustaría que me hicieran eso.*

EG6. Estudiante 4

- Lo más difícil es que se tomen en serio la mediación y hacerte oír.
- Gestionar las reacciones agresivas ya sean físicas o verbales, que se den en la mesa de mediación.
- Estar seguros de que el problema se ha solucionado, es decir, que las partes implicadas no digan que está solucionado para poder irse. En este sentido, algunos de los participantes comentan que realizan seguimiento de todos los casos para asegurarse de que la situación no se repite, y que han encontrado la mejor solución. En caso de que no se haya solucionado, realizan otra sesión de mediación.
- Las influencias externas. Diversos participantes comentan que, en algunos casos, en la mesa de mediación han llegado a un acuerdo. Pero, al salir del instituto, han hablado con sus amigos, éstos les han dicho que no acepten esa situación y se ha estropeado el acuerdo.  
Son conscientes de que los mediadores no tienen la influencia que tiene el grupo de amigos de cada parte. Y, al hablar con las personas por separado se han dado cuenta de que éstos no tienen culpa sino que, un tercero les está haciendo enfadar diciéndoles cosas al uno del otro.

Proponen hacer comediación para reducir estas situaciones al haber más equilibrio. Es decir, la imparcialidad, objetividad y demás, es mayor al intervenir dos personas mediadoras porque ponen en común los puntos de vista, la información que han entendido, etc.

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, al respecto comentan que:

- En todos los conflictos cada persona implicada tiene su parte de razón. Comentan que es necesario buscar los puntos de vista y las necesidades de cada parte.
- En relación con el perfil o cualidades, entienden que el resultado es debido a que hay una selección previa de las personas mediadores/as en donde se tienen en cuenta estos criterios. Aunque desconocen los criterios que se utilizan para seleccionar a los mediadores/as.

- Coinciden en remarcar que si eres del equipo de mediación no puedes tener un parte o una expulsión. En caso de incidencia no pueden entrar en el equipo y/o son expulsados del equipo de mediación. Aunque algunos participantes no lo comparten porque creen que las personas que han pasado por esta situación (refiriéndose a las personas que han pasado por un conflicto anteriormente) pueden entender mejor y servir de ejemplo a aquellos que están viviendo una situación similar.

### Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?

Visión diferenciada en función de la persona. Hay profesorado y alumnado que lo valora y otro que no. Aunque, sí que parece que hay malestar entre el profesorado por las pérdidas de clase de los mediadores y, el resto del alumnado lo percibe como que son mediadores para perder clase.

Comentan que, muchas veces preferirían no perder clase, ya que, cuando te has perdido una parte de la clase para hacer una mediación, es responsabilidad tuya recuperar esa materia y entregar las actividades que han realizado. Sienten que este esfuerzo no se valora por parte del **profesorado**. Una alumna comenta anecdóticamente que, en alguna ocasión les han puesto falta por ir a una mediación (saltándose la clase) o, han ido a quejarse a la coordinadora de mediación para decirle que hagan las mediaciones en la hora del patio y no en la hora de clase.

Creen que, el profesorado necesita más formación sobre qué es la mediación y que hacen los mediadores. Si lo conocieran, actuarían de forma diferente y ellos se sentirían más valorados.

*Se tiene que concienciar de que la mediación es un buen sistema para resolver conflictos y que no hace falta llegar a la Comisión de disciplina para resolver una simple pelea de patio porque me ha dado una pelotada y el otro me ha dado una puntada. La mediación es de tu a tu y se expresa mejor delante de alguien como él que no delante de un profesor.*

EG6. Estudiante 15

*Han de entender que estamos haciendo una función para el instituto, para mejorar el instituto. Y, por ejemplo, cuando nos vienen a buscar para ir a hacer una mediación, que un profesor diga que no les deja salir porque está haciendo clase, pues no.*

EG6. Estudiante 2

Esto, lo comentan en los dos sentidos, que se encuentran problemas para salir ellos de clase (mediadores), como para que el profesorado deje salir de clase a las partes para ir a mediación.

Hay **alumnado** que se lo toman como que lo hacen para perder clase, restando importancia a la mediación. Parece ser que cuando hay una mediación, la coordinación de mediación va a clase a llamar a los mediadores. Hay profesores que no lo ven bien y, compañeros que creen que lo hacen para perder clase. Ellos no lo ven así e incluso comentan que quizás ellos no quieren perderse esa clase y que les supone más esfuerzo porque la materia la tienen que recuperar por su cuenta.

Creen que el alumnado no lo valora porque los mediadores son personas de la misma edad y, no se lo toman tan en serio como si la realizará el profesorado o los padres/madres. Creen que, los mediadores deberían ser más mayores (edad) que las partes para que se lo tomen más en serio, ya que les daría mayor reconocimiento y legitimidad. También comentan que en los cursos en que hay más conflictos es en 1º y 2º de la ESO.

Los participantes de uno de los centros, comentan que en su centro tienen el Proyecto “Com Tu” y el Programa “Tei”. Ambos programas promueven la tutoría de alumnado recién llegado a 1º, por parte de los estudiantes de 3º, siendo éstos sus referentes. El objetivo es acompañarlos en el proceso de integración en el centro y, en caso de conflicto, los estudiantes de 1º se lo explican a su referente. En este caso, el mediador/a no sería su tutor/a puesto que no todo el alumnado es mediador y, porque podrías ser parciales.

Piensan que **las familias** sienten que sus hijos están más seguros al saber que existe el servicio de mediación. Cuando se hace la reunión de inicio de curso con las familias que entran en 1º de ESO, algunos mediadores van a explicar en qué consiste y a las familias les gusta mucho.

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

Lo que más destacan son los casos prácticos, que les va muy bien y les ayuda. Aunque, piden realizar más *Role playing* o simulaciones para practicar antes de tener que gestionar un caso real. A continuación, se presenta una tabla de doble entrada con los comentarios de los asistentes acerca de la formación inicial.

**A favor (aspectos positivos)**

La asistencia de los Mossos a una sesión de la formación, para explicarles diferentes aspectos relacionados con los conflictos y la mediación.

Visita de alumnado de bachillerato que había sido mediador/a para explicar su experiencia y ayudarles en las prácticas (tanto en las prácticas de aula como en las mediaciones que hacían).

Al final de la formación se hizo un teatro en que se presentaba un conflicto y el público interactuaba. Tenía que buscar posibles soluciones, etc. Comentan que fue una manera muy buena de enseñar cómo funciona una mediación.

**A mejorar (aspectos negativos)**

Más tiempo para poder profundizar más

Realizar más *Role playing* o simulaciones para practicar antes de tener que gestionar un caso real.

También comenta que les gustaría que algún día fuera un mediador/a profesional. Para saber cómo se hace a nivel profesional.

Ir de observadores a mediaciones realizadas con mediadores que tienen más experiencia.

### Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?

Los aspectos organizativos que se pueden mejorar son los siguientes:

- a) **Mejorar la repartición de los casos entre el grupo de mediadores/as.** Por lo que comentan, hay alumnado que hace 2 años que finalizó la formación y no ha realizado ningún caso y, alumnado que acaba de realizar la formación que ha hecho más de uno o dos casos. Esto pasa, indistintamente de en que curso se realicé la formación y, si las parejas de comediación son del mismo curso o de cursos diferentes. Es una situación que les molesta porque todos se han formado y han dedicado tiempo, pero no han tenido la oportunidad de hacer mediaciones.

*Hay personas que hicimos la formación en primero, ahora estoy en tercero y todavía no he hecho ninguna mediación. En cambio, hay otros más pequeños que ya han hecho tres o cuatro y, tienen las mismas capacidades para poder hacerlas.*

EG6. Estudiante 7

Comentan que, también se da porque hay muchos mediadores y pocos conflictos, aspecto que valoran como positivo. Pero, coinciden en señalar que, al repartir los casos, se tendría que intentar que todo el mundo pudiera participar. Aunque en función de la gravedad del conflicto, se tendría que escoger una persona sin experiencia o, una con experiencia.

- b) **Hacer las mediaciones en horarios de tiempo muertos,** o buscan espacios en horarios de no clases porque el perjudicado son los mediadores que pierden clase y han de recuperarlo.
- c) **Disponer de una sala para hacer las mediaciones.**
- d) En relación con **la difusión** hay divergencias entre los participantes. El alumnado de uno de los centros comenta que en el centro hay muy buena comunicación de la existencia del servicio, aunque quizás faltaría más información de los beneficios de este. El alumnado de los otros centros participantes comenta que se da muy poca difusión del servicio y de cómo solicitar el mismo (generalmente, el alumnado interesado se dirige a su tutor/a o al psicopedagogo/a del centro para pedir la mediación). Proponen que el equipo de mediación haga charlas al alumnado de primero para informar del servicio y de sus beneficios (actualmente no conocen que existe).

En general, creen que haber carteles y dípticos, etc es positivo porque poco a poco, al verlo cada día en el pasillo, “inconscientemente te entra en la cabeza”.

### Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?

En relación con las tareas que dificultan o podrían mejorar su tarea como mediadores/as escolares hacen referencia a los aspectos citados en el apartado anterior.

No están de acuerdo con las críticas a la mediación escolar entre pares:

- **La falta de madurez del alumnado.** Están de acuerdo que la madurez es importante por ello señalan que los mediadores son mayores y se escogen.  
Por un lado, los centros lo tienen en cuenta y seguramente es el motivo por el cual los mediadores son los mayores (en uno de los centros de 4º y, en otro de los centros, hacen pareja de mediación de un alumnado de 3º o 4º con uno más pequeño para equilibrarlo).  
Selección de los mediadores/as en que uno de los criterios es la madurez.  
Además, señalan que la madurez no siempre está relacionada con la edad, porque hay alumnado de 1º que, por las circunstancias de su vida, quizás le han hecho madurar antes que a uno de 4º.  
No comparten que ser mediadores les afecte en la relación con el resto del alumnado. A ellos no les ha pasado e indican que, *Si ser mediador hace que tus amigos no quieran ser amigos tuyos, ¡pues vaya amigos!* (EG6. Estudiante 9)  
Creen que es importante que para evitar conflictos con los compañeros, no se pueda ser mediador en los casos con compañeros de su misma clase o con sus amigos.

## Anexo 22. ENTREVISTA GRUPAL 7. Provincia de Tarragona (3 centros)

### Pregunta 1. ¿Os sentís mediadores/as? ¿Qué os ayuda a sentirse mediadores?

Los participantes que afirman sentirse mediadores, aluden a las siguientes cuestiones:

- La práctica o realización de mediaciones.  
*Ahora ya me siento mediador a raíz de los casos que he llevado.*  
EG7. Estudiante 10.
- El apoyo que reciben del resto de agentes.  
*El apoyo del profesorado porque dan mucha importancia a que el alumnado sea mediador y cuentan con ellos en caso de conflicto.*  
EG7. Estudiante 3.
- Las propias habilidades de los mediadores/as. Es decir, una autopercepción positiva respecto tener habilidades para realizar las mediaciones, les ayuda a sentirse mediadores.
- Pensar que pueden ayudar a los demás.  
*El año pasado tuvimos un caso muy especial con un niño y, ahora, un año más tarde ver que ha ido bien, te ayuda a sentirse mediador.*  
EG7. Estudiante 2.

En la entrevista grupal realizada en la provincia de Tarragona, tan solo 1 alumno dice no sentirse mediador, aludiendo que necesita más práctica.

*Ha realizado una mediación, que fue bien y la experiencia fue muy buena, pero de momento no se siente mediador. Necesita realizar más mediaciones.*

EG7. Estudiante 8.

En general, coinciden al señalar que les gusta ayudar a las personas y contribuir a la mejora de la convivencia del centro.

### Pregunta 2. ¿Cuál creéis que es la función principal del mediador/a? y ¿Qué creéis que es lo más difícil o complicado?

Como función comentan que *Detectar el problema y no tanto resolverlo para que sean amigos sino, que no se derive en un problema mayor* (EG7. Estudiante 3).

Al preguntar qué es lo más complicado de la tarea del/de la mediador, comentan los siguientes aspectos:

- No llevarte los problemas a casa
- Saber cómo encaminar la mediación para resolver el conflicto y que no vuelva a pasar
- Identificar los sentimientos de las personas implicadas
- Que las 2 partes quieren participar

Se procede a leer los resultados de los cuestionarios (frases relacionadas con la pregunta 2) y, al respecto comentan que:

- El mediador/a no busca quien tiene la razón, porque no te has de posicionar. Matizando que es un tema muy subjetivo.
- Lo importante es que las partes busquen soluciones, porque ellas saben que es lo que les va mejor.
- La frase 'Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás' no la comparten. Dicen que un mediador/a ha de confiar en las otras personas y en sus habilidades. Aunque creen que puede estar relacionado con te tengan en cuenta como mediador/a (a ti y no a otra persona) para gestionar los conflictos, en caso de que quieras ser mediador/a y hayas recibido la formación necesaria, puesto que estas dedicando tiempo y tienes más conocimiento y práctica que otras personas no mediadoras.

### **Pregunta 3. ¿Qué visión creéis que tienen profesorado, alumnado y familias de los mediadores/as?**

Las opiniones son divergentes entre los participantes, aunque parece que están más o menos de acuerdos en los comentarios, según a que subgrupo de agentes hagan referencia.

Por un lado, hay participantes que comentan que el alumnado tiene buena opinión. Explican que, cada mediador/a hace de tutor/a de un grupo de 8 o 9 estudiantes de primero y, cada viernes, cada mediador/a se reúne con su grupo y les pregunta cómo ha ido la semana, si ha habido algún conflicto, etc y les ayudan a solucionarlo (haciendo mediaciones informales con las partes implicadas). De esta forma, se van solucionando los pequeños conflictos que van surgiendo y, a la vez, cogen confianza con el alumnado más pequeño que tiene buena visión de la mediación. Los participantes de este centro comentan que, el centro está más enfocado a la prevención que a las mediaciones formales.

Aunque, por otro lado, coinciden en apuntar que *se lo toman como que hacemos las mediaciones para perder clase. Lo piensan no solo alumnos, también algunos profesores e incluso creo que quizás familia* (EG7. Estudiante 5). Una alumna apunta que *Creen que es más fácil dejar el problema o incluso pegarse que hacer una mediación. Están poco preparados y no lo conocen bien. Pero creo que es un problema de la sociedad, el diálogo, que aun cuesta mucho* (EG7. Estudiante 4).

Señalan que el alumnado de 1º tiene muchos conflictos y peleas pero que por *Vergüenza o por miedo de que lo expliquen los mediadores* no van a mediación *Se les ha de enseñar que los problemas se pueden solucionar hablando* (EG7. Estudiante 1).

*Dicen que está bien pero, lo dicen por decir. Cuando pasas por las clases a todos les parece muy bien pero, de las clases por las que he pasado nadie ha pedido una mediación. Solo en un caso y, porque fui yo a buscar al chico para comentárselo.*

EG7. Estudiante 9

Una de las participantes comenta que no es importante lo que piensen los demás ya sea alumnado, profesorado o las familias porque si estas contento con lo haces, lo estás haciendo bien, ya es suficiente. Teniendo en cuenta que tienen el respaldo de la persona que coordina el servicio. Aunque aclara qué si el profesorado lo apoya, seguramente habrá más mediaciones que si no da apoyo. Todos coinciden en que se sienten apoyados si las personas utilizan el



servicio (en el caso del alumnado) o, si el profesorado recomienda ir a mediación en caso de conflicto.

**Pregunta 4. ¿Qué es lo que más destacáis de la formación que habéis recibido? ¿Qué os ha faltado o qué añadiríais a la formación para que sea más completa?**

Los participantes han recibido formaciones diferente: unos han cursado una materia optativa, mientras que, otros han recibido una charla de los Mossos como formación.

Uno de los centros comenta que se ofrece la posibilidad de hacer la formación los viernes por la tarde, en caso de que no puedas/quieras hacer la optativa.

En relación con la formación inicial, comentan que, durante la formación, se planteaban posibles problemas en grupos, sobre los que tenían que practicar como lo gestionarían. Comentan que es una práctica que les ha ido muy bien. Por otro lado, las personas que han recibido la charla de los Mossos les ha gustado, pero les haría falta complementarlo con más horas de formación sobre técnicas y el proceso propio de mediación.

Realizan diferentes propuestas relacionadas con la formación continua:

- Hacer algunos encuentros para reflexionar y comentar con el equipo como van las mediaciones: que has hecho y que no, que podrías haber hecho, como te sientes, que puedes mejorar. Es decir, formación continua para autogestionarte e ir mejorando, a la vez que contribuye a que no te sientas solo.
- Proponen hacer formación de forma permanente para recordar las fases, técnicas, etc como para trabajar y compartir las dificultades que el alumnado se va encontrando en las mediaciones y como superarlas.

**Pregunta 5. ¿En qué creéis que se podría mejorar la organización y funcionamiento del servicio de mediación?**

A continuación, se especifican las propuestas de mejora realizadas por los participantes:

- a) **Ofrecer la formación a partir de 1º de ESO.** Creen que el estudiantado de 1º y 2º de ESO seguramente ve mucha diferencia con el alumnado de 3º y 4º y les da vergüenza pedir una mediación, porque no los conocen. Proponen que haya una o dos personas de cada curso que hagan mediaciones. Para ello, la optativa debería ofertarse a partir de 1º (actualmente se realiza en 2º y empiezan a hacer mediaciones en 3º).
- b) **Ampliar el equipo de mediación.** El alumnado que lo propone comenta que, son 8 personas en el equipo, pero sólo se involucran e implican 5 personas. Creen que haría falta ampliar el equipo y motivar a más personas para que participen.
- c) **El horario en que se realizan las mediaciones.** Comentan que las mediaciones se realizan en el horario de patio, pero, a menudo, no da tiempo a finalizarlas y tienen que perder clase para poder acabarla. Son conscientes que, cuando van pasando los cursos, perder tiempo de clase cada vez es más complicado por la carga de trabajo que tienen.
- d) **Dedicar una hora a la semana** para hacer reuniones de equipo, seguimiento, formación, etc. sería muy positivo.

- e) **Poco uso del servicio de mediación.** Creen que en general se conoce que existe el servicio de mediación, pero no se utiliza. Comentan que se hace publicidad pero que no es eficiente para que la gente se dé cuenta de que la mediación puede resolver los conflictos. Como propuestas, comentan hacer actividades o dinámicas al resto de los estudiantes de cómo puede mejorar la situación una mediación.

Destacan como aspecto positivo **la repartición de los casos**, aunque cada centro, se organiza de forma diferente:

- El alumnado de uno de los centros comenta que tienen un grupo de WhatsApp con el coordinador de mediación y cuando sale un caso, el coordinador envía un WhatsApp diciendo que ha salido un caso para el viernes y entre todos deciden quien lo hace. Normalmente, lo hacen las personas que hace más tiempo que no han hecho ninguno caso.
- En otro centro, comentan que las mediaciones las realizan los tutores de las personas implicadas porque son los que más han tratado con ellos. También comentan que tienen 1 hora a la semana de Cultura y valores éticos y, en esta hora, los mediadores se reúnen.
- El tercer centro tiene muchos mediadores y asigna mediadores a intervenir en cada trimestre.

Para acabar, realizan una propuesta que afecta al sistema educativo en general. Proponen que se inculque desde pequeños el diálogo para solucionar los conflictos y el uso de la mediación. Creen que si desde pequeños se va enseñando y transmite esta idea, después lo utilizarán más.

#### **Pregunta 6. ¿Qué aspectos os dificultan vuestra tarea como mediadores? ¿Y, qué podría mejorarla?**

Los aspectos que creen que se deberían de mejorar son:

- El tiempo. Disponer de más tiempo para dedicar al servicio de mediación.
- Más seriedad de las partes. Algunos participantes tienen la sensación de que hay personas que piden la mediación para perder clase, no porque crean que les pueden ayudar. Alguna vez les han dicho *No vayas tan rápido a ver si podemos perder más clases* o, una vez finalizada la mediación les dicen *ahora hablemos un poco que no quiero ir a clase* (EG7. Estudiante 6).
- Hacer seguimiento de los casos para saber cómo ha ido. Aunque los participantes de uno de los centros comentan que ellos sí que hacen seguimiento pasadas 2 semanas, con todos los casos.
- Hacer formación y ofrecer mediaciones al profesorado. Comentan que hay profesorado que se discute, se llevan mal y no dan buen ejemplo.
- Ofrecer la mediación desde pequeños, para que aprendan que las cosas se pueden arreglar hablando. Creen que, si un niño/a de 8 años aprende que las cosas se arreglan pegando, después es muy difícil que entienda y utilice la mediación.

En general no están de acuerdo con las críticas a la mediación escolar y, comentan que:

- Creen que la madurez depende de cada persona, no de la edad. Además, señalan que no están solos, el coordinador/a de mediación les ayuda y acompaña. Aunque son conscientes que se supone que se debe tener más capacidades y la persona es más madura, aunque depende de la forma de ser de cada persona.
- Creen que es importante destacar que, los compañeros/as cuentan antes sus problemas a sus compañeros que al profesorado porque, son más cercanos y están viviendo momentos parecidos- Por lo tanto, les entienden mejor.
- Coinciden en afirmar que no les ha repercutido de forma negativa en la relación con sus compañeros. A excepción de los participantes de un centro que comentan que sí que personas de otras clases hacen comentarios ¡mira, *Los mediadores ya están aquí!*. Haciendo burla hacia la mediación y no tanto hacia ellos. Aunque, en relación con sus amigos no les ha afectado (tener en cuenta que su grupo de amigos son todos mediadores).

# TABLAS

# CUESTIONARIOS

**Anexo 23. TABLAS CUESTIONARIO ALUMNADO MEDIADOR**

Tabla 1. Distribución por género de la muestra (cuestionario alumnado mediador) .....	108
Tabla 2. Distribución por curso (cuestionario alumnado mediador).....	108
Tabla 3. Distribución por titularidad de centro (cuestionario alumnado mediador) .....	108
Tabla 4. Distribución por área territorial (cuestionario alumnado mediador) .....	108
Tabla 5. Antigüedad en el servicio (cuestionario alumnado mediador).....	109
Tabla 6. Media, mediana de la antigüedad (cuestionario alumnado mediador) .....	109
Tabla 7. Número de mediaciones realizadas (cuestionario alumnado mediador).....	109
Tabla 8. Media participación en los casos (cuestionario alumnado mediador) .....	109
Tabla 9. Mediación, una buena herramienta de gestión de conflictos (cuestionario alumnado mediador) .....	110
Tabla 10. Cuánto tiempo hace que eres mediador/a (cuestionario alumnado mediador).....	110
Tabla 11. Media, mediana: cuánto tiempo hace que eres mediador/a (cuestionario alumnado mediador).....	110
Tabla 12a. Alpha de cronbach. ítems de perfil alumnado mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	111
Tabla 12b. Alpha de cronbach. ítems aspectos influyentes (cuestionario alumnado mediador) .....	111
Tabla 12c. Alpha de cronbach si elimina el elemento. ítems perfil alumnado mediador (cuestionario alumnado mediador).....	112
Tabla 13a. Alpha de cronbach. si elimino el elementos - aspectos de perfil de mediador escolar (cuestionario alumnado mediador) .....	114
Tabla 13b. Alpha de cronbach. si elimino el elementos - aspectos que influyen en la asunción del rol mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	116
Tabla 14. Relaciones sociales: soy una persona respetuosa con todo el mundo (cuestionario alumnado mediador).....	118
Tabla 15. Relaciones sociales: me considero simpático/a (cuestionario alumnado mediador).....	118
Tabla 16. Relaciones sociales: las personas confían en mí (cuestionario alumnado mediador).....	118
Tabla 17. Relaciones sociales: el buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas (cuestionario alumnado mediador).....	118
Tabla 18. Relaciones sociales: creo que tengo sentido del humor.....	119
(cuestionario alumnado mediador).....	119
Tabla 19. Relaciones sociales: me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente (cuestionario alumnado mediador).....	119
Tabla 20. Relaciones sociales: me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos (cuestionario alumnado mediador) .....	119
Tabla 21. Relaciones sociales: empatía. tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás (cuestionario alumnado mediador).....	119
Tabla 22. Relaciones sociales: tengo facilidad para relacionarme con los demás (cuestionario alumnado mediador).....	120

Tabla 23. Rho de spearman. ítems de la categoría relaciones sociales (cuestionario alumnado mediador) .....	121
Tabla 24. Chi cuadrado. ítems relaciones sociales respecto del género (cuestionario alumnado mediador) .....	123
Tabla 25. Chi cuadrado. ítems relaciones sociales respecto la titularidad, la experiencia y la antigüedad (cuestionario alumnado mediador).....	128
Tabla 27. Habilidades de comunicación: generalmente digo lo que pienso (cuestionario alumnado mediador).....	150
Tabla 28. Habilidades de comunicación: me expreso de forma clara (cuestionario alumnado mediador).....	151
Tabla 29. Habilidades de comunicación: las personas entienden lo que les quiero decir .....	151
Tabla 30. Habilidades de comunicación: tengo facilidad para entender lo que los demás quieren decir (cuestionario alumnado mediador).....	151
Tabla 31. Habilidades de comunicación: ayudo a las personas a entenderse (cuestionario alumnado mediador).....	151
Tabla 32. Habilidades de comunicación: expreso lo que pienso sin juzgar a los demás (cuestionario alumnado mediador).....	152
Tabla 33. Habilidades de comunicación: no juzgo a las personas (cuestionario alumnado mediador) ...	152
Tabla 34. Habilidades de comunicación: en una disputa indago quién tiene la razón (cuestionario alumnado mediador).....	152
Tabla 35. Rho de spearman. ítems habilidades de comunicación (cuestionario alumnado mediador)...	153
Tabla 36. Chi cuadrado. ítems habilidades de comunicación respecto del género (cuestionario alumnado mediador).....	155
Tabla 37. Chi cuadrado. ítems habilidades de comunicación respecto la titularidad, la antigüedad y la experiencia (cuestionario alumnado mediador) .....	160
Tabla 38. Capacidad cognitiva: tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones (cuestionario alumnado mediador).....	198
Tabla 39. Capacidad cognitiva: distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son (cuestionario alumnado mediador).....	198
Tabla 40. Capacidad cognitiva: veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas (cuestionario alumnado mediador) .....	198
Tabla 41. Capacidad cognitiva: me adapto fácilmente a los cambios (cuestionario alumnado mediador).....	198
Tabla 42. Capacidad cognitiva: soy una persona creativa (cuestionario alumnado mediador) .....	199
Tabla 43. Capacidad cognitiva: soy inteligente (cuestionario alumnado mediador).....	199
Tabla 44. Rho de spearman. ítems capacidad cognitiva (cuestionario alumnado mediador).....	200
Tabla 45. Chi cuadrado. ítems capacidad cognitiva respecto del género (cuestionario alumnado mediador).....	202
Tabla 46. Chi cuadrado. ítems capacidad cognitiva respecto la titularidad, la experiencia y la antigüedad (cuestionario alumnado mediador).....	205
Tabla 47. Otras habilidades personales: tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás (cuestionario alumnado mediador).....	230

Tabla 48. Otras habilidades personales: ayuda a las personas a comprender sus emociones y sentimientos (cuestionario alumnado mediador).....	230
Tabla 49. Otras habilidades personales: siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda (cuestionario alumnado mediador).....	230
Tabla 50. Otras habilidades personales: prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás (cuestionario alumnado mediador).....	230
Tabla 51. Otras habilidades personales: me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas (cuestionario alumnado mediador).....	231
Tabla 52. Rho de spearman. ítems otras habilidades (cuestionario alumnado mediador).....	232
Tabla 53. Chi cuadrado. ítems otras habilidades respecto del género (cuestionario alumnado mediador).....	234
Tabla 54. Chi cuadrado. ítems otras habilidades respecto la titularidad, la antigüedad y la experiencia (cuestionario alumnado mediador).....	238
Tabla 55. Soy una persona segura: confío en mis capacidades (cuestionario alumnado mediador).....	264
Tabla 56. Suficiencia de la formación inicial recibida (cuestionario alumnado mediador).....	264
Tabla 57. Necesidad de formación continua (cuestionario alumnado mediador).....	264
Tabla 58. Rho de spearman. necesidad de formación.....	265
Tabla 59. Es necesario hacer más prácticas en la formación (cuestionario alumnado mediador).....	266
Tabla 60. Opinión sobre la duración de la formación (cuestionario alumnado mediador).....	266
Tabla 61. Rho de spearman. variables de autopercepción de habilidades y variables de formación (cuestionario alumnado mediador).....	267
Tabla 62. Chi cuadrado. variables de formación * sexo (cuestionario alumnado mediador).....	269
Tabla 63. Chi cuadrado. variables de formación * área geográfica (cuestionario alumnado mediador).....	272
Tabla 64. Chi cuadrado. variables de formación * titularidad del centro (cuestionario alumnado mediador).....	276
Tabla 65. Chi cuadrado. variables de formación * antigüedad en el equipo (cuestionario alumnado mediador).....	281
Tabla 66. Rho de spearman. variables formativas y variables de perfil (cuestionario alumnado mediador).....	287
Tabla 67. En el centro se entienden los conflictos como algo natural (cuestionario alumnado mediador).....	291
Tabla 68. Los pasos están bien definidos (cuestionario alumnado mediador).....	291
Tabla 69. Rho spearman. visión de los conflictos como algo natural (cuestionario alumnado mediador).....	291
Tabla 69b. Rho spearman. los conflictos son naturales con titularidad del centro, percepción de los distintos agentes y la necesidad de más difusión (cuestionario alumnado mediador).....	292
Tabla 70. Quién realiza las mediaciones (cuestionario alumnado mediador).....	293
Tabla 71. Prefiero mediar (cuestionario alumnado mediador).....	293
Tabla 72. Prefiero mediar con un profesor/a (cuestionario alumnado mediador).....	293
Tabla 73. Quién decide quien mediará en cada caso (cuestionario alumnado mediador).....	293

Tabla 74. Me parece bien como se reparten los casos (cuestionario alumnado mediador).....	294
Tabla 75. Repartición equitativa de los casos (cuestionario alumnado mediador).....	294
Tabla 76. Rho de spearman. me parece bien como se reparten los casos (cuestionario alumnado mediador).....	295
Tabla 78a. Se hace seguimiento de los casos con el coordinador/a (cuestionario alumnado mediador)	296
Tabla 78b. Siempre hacemos seguimiento de los acuerdos (cuestionario alumnado mediador).....	297
Tabla 79. Rho seguimiento casos y se sienten mediadores (cuestionario alumnado mediador) .....	297
Tabla 80. Cuántos conflictos hay en el ins (cuestionario alumnado mediador).....	298
Tabla 81. Es necesaria más publicidad del sme (cuestionario alumnado mediador).....	298
Tabla 82. Hay conflictos que no se gestionan (cuestionario alumnado mediador) .....	298
Tabla 83. Rho de spearman. necesidad de hacer más publicidad (cuestionario alumnado mediador)...	299
Tabla 84. Chi cuadrado. necesidad de hacer más publicidad * antigüedad en el equipo (cuestionario alumnado mediador).....	300
Tabla 85. Kruskal-wallis. 'hay conflictos que no se gestionan' y el número de conflictos' (cuestionario alumnado mediador).....	302
Tabla 85b. Chi cuadrado. número de conflictos y hay conflictos que no se gestionan (cuestionario alumnado mediador).....	302
Tabla 86. Chi cuadrado. antigüedad y experiencia (cuestionario alumnado mediador).....	303
Tabla 87. Los compañeros del instituto conocen el sme (cuestionario alumnado mediador).....	304
Tabla 88. Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación (cuestionario alumnado mediador).....	304
Tabla 89. El profesorado sabe que hay sme (cuestionario alumnado mediador).....	305
Tabla 90. El profesorado conoce las ventajas de la mediación (cuestionario alumnado mediador) .....	305
Tabla 91. En el ins está bien visto ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador) .....	305
Tabla 92. El coordinador/a del sme me ayuda (cuestionario alumnado mediador) .....	305
Tabla 93. El coordinador/a confía en mi tarea de mediador/a (cuestionario alumnado mediador) .....	306
Tabla 94. Rho spearman. la coordinación del sme confía en mi (cuestionario alumnado mediador) .....	307
Tabla 95. En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación (cuestionario alumnado mediador) .....	308
Tabla 96. El profesorado valora muy positivamente a los mediadores (cuestionario alumnado mediador).....	308
Tabla 97. Mi tutor/a cree que es adecuado que sea mediador (cuestionario alumnado mediador/a) ...	308
Tabla 98. Rho de spearman. derivaciones al servicio de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador) .....	309
Tabla 99. Chi cuadrado. conocimiento y valoración del sme por parte del profesorado en función del género, la titularidad y la ubicación del centro (cuestionario alumnado mediador).....	311
Tabla 100. Rho de spearman. valoración del equipo de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador) .....	322
Tabla 101. Rho de spearman. el profesorado conoce las ventajas y valora positivamente a los mediadores/as (cuestionario alumnado mediador).....	328



Tabla 102. Rho de spearman. derivaciones al servicio de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador) .....	328
Tabla 103. Alumno valoran positivamente el sme (cuestionario alumnado mediador) .....	329
Tabla 104. En un conflicto los compañeros ins recomiendan mediación (cuestionario alumnado mediador) .....	329
Tabla 105. Mis amigos del instituto ven bien que sea mediador (cuestionario alumnado mediador) ....	329
Tabla 106. El alumnado valora positivamente a los mediadores/as (cuestionario alumnado mediador)	331
Tabla 107. Rho de spearman. correlación con la variable que mide si los estudiantes recomiendan ir a mediación, en caso de conflicto entre compañeros/as (cuestionario alumnado mediador)..	333
Tabla 108. Chi cuadrado. la visión de los diferentes agentes respecto la titularidad del centro y la antigüedad en el equipo de mediación (cuestionario alumnado mediador) .....	335
Tabla 109. Mi familia me apoyó en la decisión (cuestionario alumnado mediador) .....	351
Tabla 110. Mi familia está contenta de que sea mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	351
Tabla 112. Rho spearman. la opinión y el apoyo de la familia y, las variables de utilidad y la valoración del propio estudiante (cuestionario alumnado mediador) .....	352
Tabla 113. Rho spearman. la opinión y el apoyo de la familia y la opinión y apoyo del resto de agentes (cuestionario alumnado mediador).....	353
Tabla 114. Valoro positivamente ser mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	356
Tabla 115. Estoy orgulloso de ser mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	356
Tabla 116. Cuando estoy mediando me siento bien (cuestionario alumnado mediador) .....	356
Tabla 117. Me siento mediador/a (cuestionario alumnado mediador) .....	356
Tabla 118. Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito (cuestionario alumnado mediador) ...	357
Tabla 119. Confío en mis habilidades mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	357
Tabla 120. Me siento preparado para hacer una mediación yo solo (cuestionario alumnado mediador).....	357
Tabla 121. Rho de spearman. variables autopercepción con variables de implementación (cuestionario alumnado mediador) .....	358
Tabla 122. Rho de spearman. variables autopercepción de las habilidades mediadores (cuestionario alumnado mediador).....	359
Tabla 123. Chi cuadrado. variables autopercepción de las habilidades mediadores y variables contextuales II (cuestionario alumnado mediador) .....	360
Tabla 124. Rho de spearman. variables de autopercepción de habilidades y variables de contexto (cuestionario alumnado mediador).....	371
Tabla 124b. Chi cuadrado. correlación con el ítem estoy orgulloso/a de ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador).....	371
Tabla 125. Rho de spearman. correlación con el ítem “estoy orgulloso/a de ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador) .....	374
Tabla 126. Rho de spearman. correlación con el ítem “estoy orgulloso/a de ser mediador/a II (cuestionario alumnado mediador) .....	378
Tabla 127. Chi cuadrado. me siento mediador en función del género (cuestionario alumnado mediador).....	380

Tabla 128. Kruskal-wallis. me siento mediador/a en función del ámbito territorial, la antigüedad y el número de casos en que han participado (cuestionario alumnado mediador) .....	381
Tabla 129. Kruskal-wallis. me siento mediador/a respecto la suficiencia y la duración de la formación (cuestionario alumnado mediador).....	382
Tabla 131. Ser mediador me ayudará en mi futuro personal (cuestionario alumnado mediador).....	383
Tabla 132. Ser mediador/a me ayudará en mi futuro profesional (cuestionario alumnado mediador) ..	383
Tabla 133. Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas (cuestionario alumnado mediador) .....	384
Tabla 134. Cambios en las relaciones con los compañeros por ser mediador (cuestionario alumnado mediador) .....	384
Tabla 135. Rho de spearman. cambios en la relación con los compañeros y compañeras (cuestionario alumnado mediador).....	385
Tabla 136. Chi cuadrado. la relación con mis compañeros ha variado o no desde que soy mediador/a, en función del género (cuestionario alumnado mediador) .....	388

#### **TABLAS CUESTIONARIO COORDINACIÓN DE MEDIACIÓN**

Tabla 137. Distribución por área territorial (cuestionario coordinación).....	389
Tabla 138. Distribución por género (cuestionario coordinación) .....	389
Tabla 140. Distribución por edad (cuestionario coordinación) .....	389
Tabla 141. Tamaño de los centros participantes/número de líneas en eso (cuestionario coordinación)	389
Tabla 142. Distribución por tamaño de los centros (cuestionario coordinación) .....	390
Tabla 143. Número de alumnado mediador en el centro (cuestionario coordinación) .....	390
Tabla 144. Antigüedad del servicio de mediación, media y mediana (cuestionario coordinación) .....	391
Tabla 145. Agentes que participan en la selección de alumnado (cuestionario coordinación) .....	392
Tabla 146. Criterios de selección del alumnado mediador (cuestionario coordinación) .....	392
Tabla 147. Optatividad /obligatoriedad de la formación inicial (cuestionario coordinación) .....	392
Tabla 148. Formato formación inicial (cuestionario coordinación).....	393
Tabla 149. Kruskal-wallis. formación inicial por zona geográfica (cuestionario coordinación).....	393
Tabla 150. Formación inicial – horario escolar (cuestionario coordinación).....	394
Tabla 151. Duración formación inicial (cuestionario coordinación).....	394
Tabla 152. Profesorado formación inicial (cuestionario coordinación).....	395
Tabla 153. Quien recibe la formación inicial (cuestionario coordinación) .....	395
Tabla 154. Realiza formación continua si/no (cuestionario coordinación) .....	395
Tabla 154b. Periodicidad de la formación continua (cuestionario coordinación).....	395
Tabla 155a. Número de casos anuales de mediación (cuestionario coordinación) .....	396
Tabla 155b. Chi cuadrado. número de casos en función del área geográfica .....	397

Tabla 156. Chi cuadrado. número de casos anuales y la titularidad del centro (cuestionario coordinación).....	399
Tabla 157. Chi cuadrado. número de casos anuales y la antigüedad (cuestionario coordinación).....	400
Tabla 158. Kruskal-wallis. número de casos y tamaño del centro.....	402
Tabla 158b. Kruskal-wallis. número de casos y provincia del centro .....	402
Tabla 159. Kruskal-wallis. número de casos anuales y la antigüedad del servicio. (cuestionario coordinación).....	403
Tabla 160. Kruskal-wallis. número de casos anual según la titularidad (cuestionario coordinación) .....	403
Tabla 161. Como se realizan las mediaciones formales (cuestionario coordinación) .....	404
Tabla 163. Criterios para seleccionar mediadores por caso (cuestionario coordinación).....	404
Tabla 164. Valoración del sme por parte de la dirección y el profesorado (cuestionario coordinación).....	405
Tabla 165. Valoración del sme del alumnado no mediador (cuestionario coordinación).....	405
Tabla 166. Valoración del sme de la familia (cuestionario coordinación).....	406
Tabla 167. Valoración del sme por parte de la coordinación (cuestionario coordinación).....	406
Tabla 168. Chi cuadrado. influencia en la visión de los diferentes agentes (cuestionario coordinación).....	407
Tabla 169. Chi cuadrado. visión de los diferentes agentes en función de las características de la formación (cuestionario coordinación).....	413
Tabla 169. Chi cuadrado. la visión de los diferentes agentes entre sí.....	429
Tabla 170. Rho de spearman. la antigüedad versus la visión de los agentes (cuestionario coordinación).....	435
Tabla 171. Chi cuadrado. número de casos y la visión de los agentes (cuestionario coordinación).....	438
Tabla 172. Medios de difusión (cuestionario coordinación) .....	442
Tabla 173. Aspectos que facilitan la asunción del rol (cuestionario coordinación) .....	442
Tabla 174. Aspectos de mejora (cuestionario coordinación) .....	443
Tabla 175. Kolmogorov-smirnof. prueba de normalidad del cuestionario a la coordinación de mediación .....	443

Anexo 24. TABLAS CUESTIONARIO ALUMNADO MEDIADOR

Tabla 1. Distribución por género de la muestra (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	136	29,8	29,8	29,8
	Mujer	320	70,2	70,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 2. Distribución por curso (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero	13	2,9	2,9	2,9
	Segundo	28	6,1	6,1	9,0
	Tercero	191	41,9	41,9	50,9
	Cuarto	224	49,1	49,1	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 3. Distribución por titularidad de centro (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	339	74,3	74,3	74,3
	Privado	11	2,4	2,4	76,8
	Concertado	106	23,2	23,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 4. Distribución por área territorial (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Barcelona	357	78,3	78,3	78,3
	Tarragona	34	7,5	7,5	85,7
	Girona	21	4,6	4,6	90,4
	Lleida	44	9,6	9,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 5. Antigüedad en el servicio (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 0-3 meses	95	20,8	20,8	20,8
	de 4 a 6 meses	63	13,8	13,8	34,6
	de 7 a 12 meses	105	23,0	23,0	57,7
	de 13 a 18 meses	55	12,1	12,1	69,7
	de 19 a 24 meses	69	15,1	15,1	84,9
	de 25 a 30 meses	18	3,9	3,9	88,8
	de 31 a 36 meses	27	5,9	5,9	94,7
	de 37 a 42 meses	2	,4	,4	95,2
	de 43 a 48 meses	14	3,1	3,1	98,2
	de 55 a 60	8	1,8	1,8	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 6. Media, mediana de la antigüedad (cuestionario alumnado mediador)**

		2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?
N	Válidos	456
	Perdidos	0
	Media	14,60
	Mediana	9,00

**Tabla 7. Número de mediaciones realizadas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ningun caso (0)	178	39,0	39,0	39,0
	de 1-3 casos	204	44,7	44,7	83,8
	de 4 a 6 casos	47	10,3	10,3	94,1
	de 7 a 9 casos	7	1,5	1,5	95,6
	10 o más casos	20	4,4	4,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 8. Media participación en los casos (cuestionario alumnado mediador)**

		Número de casos por gradación
N	Válidos	456
	Perdidos	0
	Media	,88
	Mediana	1,00
	Desv. típ.	,967
	Varianza	,936

**Tabla 9. Mediación, una buena herramienta de gestión de conflictos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	1,8	1,8	1,8
	Poco	4	,9	,9	2,6
	A medias	41	9,0	9,0	11,6
	Bastante	184	40,4	40,4	52,0
	Mucho	219	48,0	48,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 10. Cuánto tiempo hace que eres mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 0-3 meses	95	20,8	20,8	20,8
	de 4 a 6 meses	63	13,8	13,8	34,6
	de 7 a 12 meses	105	23,0	23,0	57,7
	de 13 a 18 meses	55	12,1	12,1	69,7
	de 19 a 24 meses	69	15,1	15,1	84,9
	de 25 a 30 meses	18	3,9	3,9	88,8
	de 31 a 36 meses	27	5,9	5,9	94,7
	de 37 a 42 meses	2	,4	,4	95,2
	de 43 a 48 meses	14	3,1	3,1	98,2
	de 55 a 60	8	1,8	1,8	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 11. Media, mediana: Cuánto tiempo hace que eres mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

		2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?
N	Válidos	456
	Perdidos	0
	Media	14,60
	Mediana	9,00

**Tabla 12A. Alpha de Cronbach. Ítems de perfil alumnado mediador (cuestionario alumnado mediador)**

**Confiabilidad – perfil alumnado mediador**

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	55	96,5
	Excluidos <sup>a</sup>	2	3,5
	Total	57	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,680	16

**Tabla 12B. Alpha de Cronbach. Ítems aspectos influyentes (cuestionario alumnado mediador)**

**Confiabilidad – aspectos condicionantes**

**Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	37	64,9
	Excluidos <sup>a</sup>	20	35,1
	Total	57	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,798	50

Tabla 12C. Alpha de Cronbach si elimina el elemento. Ítems perfil alumnado mediador (cuestionario alumnado mediador)

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mediació és un mitjà efectiu	139,51	126,535	,330	,793
Definició passes procés mediació	139,76	125,634	,320	,793
Conflictes mediables que no arriben	140,08	126,243	,278	,794
Ser med m'ajudarà futur	140,14	122,120	,392	,789
Valoració positiva de ser mediador	139,81	124,435	,389	,791
Coordinador med m'ajuda	140,03	122,971	,363	,790
Família contenta (q sigui mediador)	139,86	125,176	,351	,792
Valoració positiva alumnat IES_SME	140,78	133,785	-,209	,809
El conflictes és natural	139,73	126,147	,279	,794
Transmeto confiança	139,92	124,743	,403	,791
Fàcil trobar interesses parts	140,05	123,941	,429	,790
Confio en les meves habilitats mediar	139,97	125,527	,310	,793
Aprovació tutor - jo mediador	139,97	126,138	,218	,795
Aprovació amics IES - jo mediador	140,03	122,694	,397	,790
Aconsello parts la millor opció	140,65	126,456	,153	,798
Legítim parts de forma natural	140,38	128,853	,060	,800
Prefereixo comedir (que sol)	139,70	128,437	,105	,798
Em sento mediador!	140,03	119,416	,650	,782
Mediar - he après a veure altres coses	139,78	122,508	,456	,788



Em costa destacar aspectes positius de parts	140,68	132,670	-,155	,806
Ajudo a les parts a gestionar emocions	140,00	122,944	,416	,789
Facilitat veure qui s'equivoca	140,19	124,824	,388	,791
Tinc bones habilitats comunicatives x mediar	139,92	120,243	,650	,783
De vegades, em sento perdut	140,78	130,174	-,014	,802
Professorat valoració positivament mediadors	139,95	127,330	,155	,797
IES percep conflictes - natural	140,49	129,257	,030	,801
A vegades m'afecta conflictes de les parts	141,16	127,751	,104	,799
Em costa no jutjar	141,08	128,632	,066	,800
Em sento preparat per mediar sol	140,51	125,201	,175	,798
Em sento responsable de l'acord de les parts	140,03	124,583	,346	,792
Sé escoltar i entenc el que les parts em volen dir	139,68	123,892	,516	,789
Tinc por equivocar-me mediant	140,51	131,701	-,096	,807
Seguiment de tots els casos amb coordi SME	139,95	127,219	,142	,798
Recolzament familiar - decisió ser mediador	139,92	125,688	,283	,793
Em sento bé, mediant	140,05	121,830	,509	,787
Dificultat per mantenir confidencialitat	141,70	130,881	-,052	,802
Coordi SME confia en la meva tasca med	139,97	122,083	,594	,786
Ser mediador m'ha ajudat a fer nous amics IES	141,14	123,953	,283	,793
Habilitats adequades per ser imparcial	140,05	121,775	,585	,786
Em sento orgullós de ser mediador	139,92	122,577	,569	,787
Professorat proposa alumnes anar a SME	140,11	130,877	-,056	,805
No tinc interès en una solució concreta al mediar	140,68	127,670	,132	,798
Fàcil empàtic i entendre interesses	139,68	127,781	,109	,799
Sempre fem seguiment acords med	139,92	126,743	,213	,795
Difícil que parts passin de competir a col·laborar	140,92	129,077	,062	,799
Estic d'acord amb criteris repartir casos med	139,92	124,632	,412	,791
Transmeto bon rotllo i connecto amb les parts	140,08	123,965	,341	,791
Tinc habilitats per mediar amb èxit	140,08	121,410	,521	,786
Prefereixo mediar amb profe que amb un company	141,03	129,527	,000	,804
En un conflicte - alumnes proposen mediar	140,70	124,826	,216	,796

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Perfil Alegre - Trist	31,18	24,114	,511	,641
Perfil seriós - bromista	30,16	28,028	-,079	,705
Perfil sociable - associal	30,95	24,386	,346	,657
Perfil mentider - sincer	29,49	28,958	-,191	,718
Perfil creatiu - poc creatiu	30,69	23,180	,393	,649
Perfil decidit - indecís	30,69	24,180	,404	,650
perfil madur - immadur	31,11	24,914	,341	,659
Perfil optimista - pessimista	30,91	24,380	,358	,656
Perfil extravertit- introvertit	30,85	23,867	,467	,643
Perfil nerviós - tranquil	30,27	28,869	-,177	,725
Perfil confiat - desconfiat	30,76	25,369	,353	,660
Perfil treballador - gandul	31,05	24,053	,376	,653
Perfil intel·ligent - poc intel·ligent	31,05	23,941	,476	,643
Perfil organitzat - desorganitzat	31,05	23,756	,429	,646
Perfil flexible - dificultat pels canvis	30,89	25,655	,191	,677
Perfil seguir regles - saltar-se les regles	31,15	24,015	,509	,641

Tabla 13A. Alpha de Cronbach. Si elimino el elementos - Aspectos de perfil de mediador escolar (cuestionario alumnado mediador)

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
Me expreso de forma clara	113,51	135,890	,515	,872
Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	113,09	136,569	,478	,873
Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	113,59	136,264	,506	,872
Sé escuchar con atención	113,01	138,209	,415	,874
Las personas confían en mí	113,24	137,640	,480	,873
El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	113,29	137,498	,422	,874
Generalmente digo lo que pienso	113,54	136,104	,366	,875

Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	113,60	134,658	,481	,872
Creo que tengo sentido del humor	113,60	136,315	,379	,875
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	113,29	135,255	,573	,871
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	113,45	136,112	,455	,873
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	113,52	137,388	,318	,876
Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	114,13	139,429	,231	,878
Me adapto fácilmente a los cambios	113,74	134,413	,477	,872
Me considero simpático/a	113,21	137,830	,422	,874
Ayudo a las personas a entenderse	113,29	134,892	,592	,871
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	113,24	136,420	,531	,872
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	113,22	136,311	,502	,872
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	113,27	136,477	,450	,873
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	113,71	133,739	,477	,872
No juzgo a las personas	113,85	135,220	,385	,875
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	113,17	136,495	,472	,873
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	113,69	135,112	,384	,875
Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	113,48	133,331	,609	,870
En una disputa indago quién tiene la razón	114,13	137,702	,258	,879
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	113,60	133,533	,538	,871
Soy una persona creativa	113,69	135,587	,367	,875
Soy inteligente	113,59	138,388	,337	,876

Tengo facilidad para relacionarme con los demás	113,43	134,650	,473	,872
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	114,83	143,940	,000	,887

**Tabla 13B. Alpha de Cronbach. Si elimino el elementos - Aspectos que influyen en la asunción del rol mediador (cuestionario alumnado mediador)**  
**Estadísticos total-elemento**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Mediación herramienta resolver conflictos	145,26	302,589	,465	,908
Pasos bien definidos en el SME	145,31	304,836	,404	,909
Hay conflictos que no se gestionan	145,72	309,227	,164	,912
Ser med me ayudará en mi futuro personal	145,70	299,881	,472	,908
Valoro positivamente ser mediador	145,28	298,001	,643	,906
El coordi me ayuda	145,38	298,648	,534	,907
Mi familia está contenta (yo mediador)	145,41	298,848	,542	,907
Alumno valoran positivamente el SME	146,06	298,515	,507	,907
Confío en mis habilidades mediador	145,43	302,228	,523	,908
Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	145,61	299,887	,496	,908
Mis amigos INS ven bien que sea mediador	145,56	298,796	,551	,907
Prefiero ser 2 mediadores (que solo)	145,19	308,619	,208	,911
Me siento mediador/a!	145,38	296,377	,637	,906
Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas	145,45	298,182	,555	,907
Es necesaria formación continua	145,61	302,165	,359	,910
Los profes valoran muy + a los mediadores	145,71	295,811	,557	,907
Visión INS - conflictos es natural	146,29	306,173	,215	,912
Me siento preparado para hacer una med yo solo	146,15	300,094	,365	,910

Repartición equitativa de los casos	145,82	297,968	,481	,908
Seguimiento de todos los casos con el coordi	145,82	298,604	,433	,909
Mi familia me apoyó en la decisión	145,47	297,248	,521	,907
Compañeros/as dels INS conocen el SME	145,20	301,788	,488	,908
Es necesario hacer más prácticas en la formación	145,86	304,141	,308	,910
Cuando estoy mediando me siento bien	145,47	297,406	,650	,906
El coordi SME confía en mi tarea como mediador	145,32	297,966	,616	,906
El profesorado sabe que hay SME	144,98	307,189	,347	,909
Ser mediador me ayudará en mi futuro profesional	145,61	298,897	,513	,907
Estoy orgulloso de ser mediador	145,26	298,613	,613	,907
En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	145,68	300,328	,399	,909
Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	145,51	298,945	,515	,907
Me parece bien como se reparten los casos	145,60	298,619	,498	,908
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	145,61	300,471	,516	,908
Prefiero mediar con un profe que con un alumno	146,79	307,426	,152	,914
En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	146,41	300,023	,344	,910
Ser mediador está bien visto (en el INS)	146,37	299,819	,403	,909
Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	146,17	294,988	,542	,907
Los profes conocen las ventajas de la mediación	145,47	299,959	,498	,908
Es necesaria más publicidad del SME	145,62	307,397	,231	,911

**Tabla 14. Relaciones sociales: Soy una persona respetuosa con todo el mundo (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	11	2,4	2,4	2,6
	A medias	67	14,7	14,7	17,3
	Bastante	202	44,3	44,3	61,6
	Mucho	175	38,4	38,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 15. Relaciones sociales: Me considero simpático/a (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	7	1,5	1,5	1,5
	A medias	51	11,2	11,2	12,7
	Bastante	223	48,9	48,9	61,6
	Mucho	175	38,4	38,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 16. Relaciones sociales: Las personas confían en mí (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	4	,9	,9	,9
	A medias	45	9,9	9,9	10,7
	Bastante	258	56,6	56,6	67,3
	Mucho	149	32,7	32,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 17. Relaciones sociales: El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	10	2,2	2,2	2,2
	A medias	63	13,8	13,8	16,0
	Bastante	227	49,8	49,8	65,8
	Mucho	156	34,2	34,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 18. Relaciones sociales: Creo que tengo sentido del humor (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	1,1	1,1	1,1
	Poco	28	6,1	6,1	7,2
	A medias	120	26,3	26,3	33,6
	Bastante	182	39,9	39,9	73,5
	Mucho	121	26,5	26,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 19. Relaciones sociales: Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	12	2,6	2,6	2,6
	Poco	28	6,1	6,1	8,8
	A medias	133	29,2	29,2	37,9
	Bastante	179	39,3	39,3	77,2
	Mucho	104	22,8	22,8	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 20. Relaciones sociales: Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	94	20,6	20,6	20,6
	Poco	125	27,4	27,4	48,0
	A medias	130	28,5	28,5	76,5
	Bastante	75	16,4	16,4	93,0
	Mucho	32	7,0	7,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 21. Relaciones sociales: Empatía. Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	11	2,4	2,4	2,4
	A medias	38	8,3	8,3	10,7
	Bastante	186	40,8	40,8	51,5
	Mucho	221	48,5	48,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 22. Relaciones sociales: Tengo facilidad para relacionarme con los demás (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	29	6,4	6,4	7,0
	A medias	75	16,4	16,4	23,5
	Bastante	199	43,6	43,6	67,1
	Mucho	150	32,9	32,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	



Tabla 23. Rho de Spearman. Ítems de la categoría Relaciones sociales (cuestionario alumnado mediador)

			Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	Las personas confían en mí	El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	Creo que tengo sentido del humor	Me considero simpático/a	Soy una persona respetuosa con todo el mundo	Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	Tengo facilidad para relacionarme con los demás	Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos
Rho de Spearman	Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	Coefficiente de correlación	1,000	,247(**)	,213(**)	,167(**)	,191(**)	,306(**)	,267(**)	,185(**)	-,043
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,361
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Las personas confían en mí	Coefficiente de correlación	,247(**)	1,000	,309(**)	,220(**)	,277(**)	,296(**)	,237(**)	,285(**)	-,071
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,129
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	Coefficiente de correlación	,213(**)	,309(**)	1,000	,261(**)	,369(**)	,188(**)	,173(**)	,399(**)	-,070
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,136
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Creo que tengo sentido del humor	Coefficiente de correlación	,167(**)	,220(**)	,261(**)	1,000	,371(**)	,068	,139(**)	,310(**)	,135(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,145	,003	,000	,004
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me considero simpático/a	Coefficiente de correlación	,191(**)	,277(**)	,369(**)	,371(**)	1,000	,268(**)	,252(**)	,448(**)	-,006	

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,894
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	Coefficiente de correlación	,306(**)	,296(**)	,188(**)	,068	,268(**)	1,000	,407(**)	,182(**)	-,118(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,145	,000	.	,000	,000	,012
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	Coefficiente de correlación	,267(**)	,237(**)	,173(**)	,139(**)	,252(**)	,407(**)	1,000	,239(**)	-,197(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	.	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	Coefficiente de correlación	,185(**)	,285(**)	,399(**)	,310(**)	,448(**)	,182(**)	,239(**)	1,000	,037
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,433
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	Coefficiente de correlación	-,043	-,071	-,070	,135(**)	-,006	-,118(*)	-,197(**)	,037	1,000
	Sig. (bilateral)	,361	,129	,136	,004	,894	,012	,000	,433	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 24. Chi cuadrado. Ítems Relaciones sociales respecto del género (cuestionario alumnado mediador)**

**Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	Poco	Recuento	6	5	11
		Frecuencia esperada	3,3	7,7	11,0
	A medias	Recuento	17	21	38
		Frecuencia esperada	11,3	26,7	38,0
	Bastante	Recuento	61	125	186
		Frecuencia esperada	55,5	130,5	186,0
	Mucho	Recuento	52	169	221
		Frecuencia esperada	65,9	155,1	221,0
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,218(a)	3	,007
Razón de verosimilitudes	11,805	3	,008
Asociación lineal por lineal	12,122	1	,000
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,28.

**Las personas confían en mí \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Las personas confían en mí	Poco	Recuento	4	0	4
		Frecuencia esperada	1,2	2,8	4,0
	A medias	Recuento	15	30	45
		Frecuencia esperada	13,4	31,6	45,0
	Bastante	Recuento	82	176	258
		Frecuencia esperada	76,9	181,1	258,0
	Mucho	Recuento	35	114	149
		Frecuencia esperada	44,4	104,6	149,0
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,006(a)	3	,005
Razón de verosimilitudes	13,396	3	,004
Asociación lineal por lineal	6,948	1	,008
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

**El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas \* Sexo**  
**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	Poco	1	9	10
	A medias	15	48	63
	Bastante	73	154	227
	Mucho	47	109	156
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,565(a)	3	,312
Razón de verosimilitudes	4,020	3	,259
Asociación lineal por lineal	1,305	1	,253
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,98.

**Creo que tengo sentido del humor \* Sexo**  
**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Creo que tengo sentido del humor	Nada	Recuento	4	1	5
		Frecuencia esperada	1,5	3,5	5,0
	Poco	Recuento	10	18	28
		Frecuencia esperada	8,4	19,6	28,0
	A medias	Recuento	22	98	120
		Frecuencia esperada	35,8	84,2	120,0
	Bastante	Recuento	61	121	182
		Frecuencia esperada	54,3	127,7	182,0
	Mucho	Recuento	39	82	121
		Frecuencia esperada	36,1	84,9	121,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,570(a)	4	,004
Razón de verosimilitudes	15,633	4	,004
Asociación lineal por lineal	,425	1	,514
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,49.

**Soy una persona respetuosa con todo el mundo \* Sexo**  
**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	Nada	1	0	1
	Poco	4	7	11
	A medias	21	46	67
	Bastante	63	139	202
	Mucho	47	128	175
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,567(a)	4	,468
Razón de verosimilitudes	3,639	4	,457
Asociación lineal por lineal	1,621	1	,203
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

**Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente \* Sexo**  
**Tabla de contingencia**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	Nada	Recuento	8	4	12
		Frecuencia esperada	3,6	8,4	12,0
	Poco	Recuento	11	17	28
		Frecuencia esperada	8,4	19,6	28,0
	A medias	Recuento	39	94	133
		Frecuencia esperada	39,7	93,3	133,0
	Bastante	Recuento	53	126	179
		Frecuencia esperada	53,4	125,6	179,0
	Mucho	Recuento	25	79	104

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	Frecuencia esperada	31,0	73,0	104,0
	Recuento	136	320	456
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,663(a)	4	,031
Razón de verosimilitudes	9,807	4	,044
Asociación lineal por lineal	6,416	1	,011
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,58.

**Tengo facilidad para relacionarme con los demás \* Sexo**  
**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	Nada	0	3	3
	Poco	8	21	29
	A medias	17	58	75
	Bastante	66	133	199
	Mucho	45	105	150
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,244(a)	4	,374
Razón de verosimilitudes	5,174	4	,270
Asociación lineal por lineal	1,198	1	,274
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.

**Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos \***  
**Sexo**  
**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	Nada	27	67	94
	Poco	38	87	125
	A medias	37	93	130
	Bastante	27	48	75
	Mucho	7	25	32
Total		136	320	456

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,522(a)	4	,641
Razón de verosimilitudes	2,536	4	,638
Asociación lineal por lineal	,006	1	,938
N de casos válidos	456		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,54.

Tabla 25. Chi cuadrado. Ítems Relaciones sociales respecto la titularidad, la experiencia y la antigüedad (cuestionario alumnado mediador)

Antigüedad en el servicio \* Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Poco
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	,0%	,0%	3,2%	1,5%
De 1 a 6 meses	De 1 a 6 meses	Recuento	10	17	57	67	151
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	90,9%	44,7%	30,6%	30,3%	33,1%
De 7 a 12 meses	De 7 a 12 meses	Recuento	1	10	50	44	105
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	9,1%	26,3%	26,9%	19,9%	23,0%
De 13 a 18 meses	De 13 a 18 meses	Recuento	0	7	19	29	55
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	18,4%	10,2%	13,1%	12,1%
De 19 a 24 meses	De 19 a 24 meses	Recuento	0	4	31	34	69
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	10,5%	16,7%	15,4%	15,1%
25 o más meses	25 o más meses	Recuento	0	0	29	40	69
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	,0%	15,6%	18,1%	15,1%
Total	Total	Recuento	11	38	186	221	456
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,749(a)	15	,001
Razón de verosimilitudes	48,186	15	,000
Asociación lineal por lineal	10,303	1	,001
N de casos válidos	456		

a. 10 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.



Experiencia: Número Casos \* Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	8	14	70	83	175
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	72,7%	36,8%	37,8%	37,9%	38,6%
1 o 2 casos		Recuento	2	14	73	77	166
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	18,2%	36,8%	39,5%	35,2%	36,6%
3 o 4 casos		Recuento	0	7	21	35	63
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	18,4%	11,4%	16,0%	13,9%
5 o 6 casos		Recuento	1	2	10	9	22
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	9,1%	5,3%	5,4%	4,1%	4,9%
7 o 8 casos		Recuento	0	0	3	4	7
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	,0%	1,6%	1,8%	1,5%
9 o más casos		Recuento	0	1	8	11	20
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	2,6%	4,3%	5,0%	4,4%
Total		Recuento	11	38	185	219	453
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,199(a)	15	,738
Razón de verosimilitudes	13,444	15	,568
Asociación lineal por lineal	1,685	1	,194
N de casos válidos	453		

a. 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	11	31	137	160	339
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	100,0%	81,6%	73,7%	72,4%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	4	5	11
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	5,3%	2,2%	2,3%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	5	45	56	106
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	,0%	13,2%	24,2%	25,3%	23,2%
Total		Recuento	11	38	186	221	456
		% de Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,694(a)	6	,261
Razón de verosimilitudes	10,389	6	,109
Asociación lineal por lineal	3,912	1	,048
N de casos válidos	456		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

## Antigüedad en el servicio \* Las personas confían en mí

Tabla de contingencia

			Las personas confían en mí				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Las personas confían en mí	,0%	,0%	,0%	4,7%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	2	19	80	50	151
		% de Las personas confían en mí	50,0%	42,2%	31,0%	33,6%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	1	13	66	25	105
		% de Las personas confían en mí	25,0%	28,9%	25,6%	16,8%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	6	27	22	55
		% de Las personas confían en mí	,0%	13,3%	10,5%	14,8%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	1	3	43	22	69
		% de Las personas confían en mí	25,0%	6,7%	16,7%	14,8%	15,1%
25 o más meses		Recuento	0	4	42	23	69
		% de Las personas confían en mí	,0%	8,9%	16,3%	15,4%	15,1%
Total		Recuento	4	45	258	149	456
		% de Las personas confían en mí	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,977(a)	15	,029
Razón de verosimilitudes	30,035	15	,012
Asociación lineal por lineal	,648	1	,421
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

## Experiencia: Número Casos \* Las personas confían en mí

Tabla de contingencia

			Las personas confían en mí				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	2	18	84	71	175
		% de Las personas confían en mí	50,0%	40,0%	32,7%	48,3%	38,6%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

1 o 2 casos	Recuento	1	19	99	47	166
	% de Las personas confían en mí	25,0%	42,2%	38,5%	32,0%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	0	4	40	19	63
	% de Las personas confían en mí	,0%	8,9%	15,6%	12,9%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	1	1	16	4	22
	% de Las personas confían en mí	25,0%	2,2%	6,2%	2,7%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	4	3	7
	% de Las personas confían en mí	,0%	,0%	1,6%	2,0%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	3	14	3	20
	% de Las personas confían en mí	,0%	6,7%	5,4%	2,0%	4,4%
Total	Recuento	4	45	257	147	453
	% de Las personas confían en mí	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,237(a)	15	,163
Razón de verosimilitudes	20,730	15	,146
Asociación lineal por lineal	3,023	1	,082
N de casos válidos	453		

a 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Las personas confían en mí**

**Tabla de contingencia**

			Las personas confían en mí				
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	40	187	108	339
		% de Las personas confían en mí	100,0%	88,9%	72,5%	72,5%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	8	1	11
		% de Las personas confían en mí	,0%	4,4%	3,1%	,7%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	3	63	40	106
		% de Las personas confían en mí	,0%	6,7%	24,4%	26,8%	23,2%
Total		Recuento	4	45	258	149	456
		% de Las personas confían en mí	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,305(a)	6	,055
Razón de verosimilitudes	15,846	6	,015
Asociación lineal por lineal	4,992	1	,025
N de casos válidos	456		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

## Antigüedad en el servicio \* El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas

Tabla de contingencia

			El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	7
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	,0%	,0%	3,1%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	4	22	74	51	151
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	40,0%	34,9%	32,6%	32,7%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	3	16	50	36	105
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	30,0%	25,4%	22,0%	23,1%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	1	7	28	19	55
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	10,0%	11,1%	12,3%	12,2%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	1	10	39	19	69
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	10,0%	15,9%	17,2%	12,2%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	1	8	29	31	69
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	10,0%	12,7%	12,8%	19,9%	15,1%

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	ayuda a conectar con ellas					
Total	Recuento	10	63	227	156	456
	% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,151(a)	15	,591
Razón de verosimilitudes	15,763	15	,398
Asociación lineal por lineal	1,467	1	,226
N de casos válidos	456		

a 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

Experiencia: Número Casos \* El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas

Tabla de contingencia

			El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas				
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	5	21	94	55	175
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	50,0%	33,3%	41,6%	35,7%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	4	33	73	56	166
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	40,0%	52,4%	32,3%	36,4%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	1	6	36	20	63
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	10,0%	9,5%	15,9%	13,0%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	0	1	12	9	22
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	,0%	1,6%	5,3%	5,8%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	2	5	7
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	,0%	,0%	,9%	3,2%	1,5%
		Recuento	0	2	9	9	20

	9 o más casos	% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	,0%	3,2%	4,0%	5,8%	4,4%
Total		Recuento	10	63	226	154	453
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,235(a)	15	,305
Razón de verosimilitudes	18,768	15	,224
Asociación lineal por lineal	4,552	1	,033
N de casos válidos	453		

a. 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

**19. Titularidad del centro (instituto): \*El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas**

## Tabla de contingencia

			El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	8	49	167	115	339
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	80,0%	77,8%	73,6%	73,7%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	7	3	11
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	,0%	1,6%	3,1%	1,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	2	13	53	38	106
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	20,0%	20,6%	23,3%	24,4%	23,2%
Total		Recuento	10	63	227	156	456
		% de El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,482(a)	6	,961
Razón de verosimilitudes	1,730	6	,943
Asociación lineal por lineal	,389	1	,533
N de casos válidos	456		

a 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

**Antigüedad en el servicio \* Creo que tengo sentido del humor**

**Tabla de contingencia**

			Creo que tengo sentido del humor					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	,0%	,0%	,0%	5,8%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	3	8	41	62	37	151
		% de Creo que tengo sentido del humor	60,0%	28,6%	34,2%	34,1%	30,6%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	1	10	30	40	24	105
		% de Creo que tengo sentido del humor	20,0%	35,7%	25,0%	22,0%	19,8%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	3	13	25	14	55
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	10,7%	10,8%	13,7%	11,6%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	0	5	15	30	19	69
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	17,9%	12,5%	16,5%	15,7%	15,1%
25 o más meses		Recuento	1	2	21	25	20	69
		% de Creo que tengo sentido del humor	20,0%	7,1%	17,5%	13,7%	16,5%	15,1%
Total		Recuento	5	28	120	182	121	456
		% de Creo que tengo sentido del humor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,800(a)	20	,092
Razón de verosimilitudes	29,166	20	,085
Asociación lineal por lineal	,118	1	,731
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.



## Experiencia: Número Casos \* Creo que tengo sentido del humor

Tabla de contingencia

			Creo que tengo sentido del humor					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	0	10	41	75	49	175
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	35,7%	34,2%	41,2%	41,5%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	3	14	49	53	47	166
		% de Creo que tengo sentido del humor	60,0%	50,0%	40,8%	29,1%	39,8%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	0	2	20	32	9	63
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	7,1%	16,7%	17,6%	7,6%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	0	0	5	10	7	22
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	,0%	4,2%	5,5%	5,9%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	2	2	2	1	7
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	7,1%	1,7%	1,1%	,8%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	2	0	3	10	5	20
		% de Creo que tengo sentido del humor	40,0%	,0%	2,5%	5,5%	4,2%	4,4%
Total		Recuento	5	28	120	182	118	453
		% de Creo que tengo sentido del humor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,978(a)	20	,003
Razón de verosimilitudes	36,605	20	,013
Asociación lineal por lineal	1,017	1	,313
N de casos válidos	453		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Creo que tengo sentido del humor

Tabla de contingencia

			Creo que tengo sentido del humor					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL	Público	Recuento	5	24	88	129	93	339
		% de Creo que tengo sentido del humor	100,0%	85,7%	73,3%	70,9%	76,9%	74,3%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

CENTRO (Instituto):	Privado	Recuento	0	2	2	4	3	11
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	7,1%	1,7%	2,2%	2,5%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	2	30	49	25	106
		% de Creo que tengo sentido del humor	,0%	7,1%	25,0%	26,9%	20,7%	23,2%
Total		Recuento	5	28	120	182	121	456
		% de Creo que tengo sentido del humor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,226(a)	8	,250
Razón de verosimilitudes	11,708	8	,165
Asociación lineal por lineal	,631	1	,427
N de casos válidos	456		

a. 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

**Antigüedad en el servicio \* Soy una persona respetuosa con todo el mundo**

**Tabla de contingencia**

			Soy una persona respetuosa con todo el mundo					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	0	8	20	66	57	151
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	72,7%	29,9%	32,7%	32,6%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	1	2	18	55	29	105
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	18,2%	26,9%	27,2%	16,6%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	0	9	26	20	55
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	13,4%	12,9%	11,4%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	0	1	13	22	33	69
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	9,1%	19,4%	10,9%	18,9%	15,1%
		Recuento	0	0	7	33	29	69

	25 o más meses	% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	10,4%	16,3%	16,6%	15,1%
Total		Recuento	1	11	67	202	175	456
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,027(a)	20	,020
Razón de verosimilitudes	38,904	20	,007
Asociación lineal por lineal	1,997	1	,158
N de casos válidos	456		

a. 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Experiencia: Número Casos \* Soy una persona respetuosa con todo el mundo**

## Tabla de contingencia

			Soy una persona respetuosa con todo el mundo					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	0	7	25	64	79	175
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	63,6%	37,9%	31,8%	45,4%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	0	2	28	86	50	166
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	18,2%	42,4%	42,8%	28,7%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	0	1	6	30	26	63
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	9,1%	9,1%	14,9%	14,9%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	1	0	4	10	7	22
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	,0%	6,1%	5,0%	4,0%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	0	2	5	7
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	,0%	1,0%	2,9%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	0	1	3	9	7	20
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	9,1%	4,5%	4,5%	4,0%	4,4%
Total		Recuento	1	11	66	201	174	453

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,243(a)	20	,006
Razón de verosimilitudes	27,215	20	,129
Asociación lineal por lineal	,059	1	,809
N de casos válidos	453		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Soy una persona respetuosa con todo el mundo**

**Tabla de contingencia**

			Soy una persona respetuosa con todo el mundo					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	1	11	54	147	126	339
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	100,0%	80,6%	72,8%	72,0%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	1	6	4	11
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	1,5%	3,0%	2,3%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	0	12	49	45	106
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	,0%	,0%	17,9%	24,3%	25,7%	23,2%
Total		Recuento	1	11	67	202	175	456
		% de Soy una persona respetuosa con todo el mundo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,566(a)	8	,584
Razón de verosimilitudes	9,606	8	,294
Asociación lineal por lineal	4,026	1	,045
N de casos válidos	456		

a 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Antigüedad en el servicio \* Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente**

**Tabla de contingencia**

			Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	,0%	,0%	,0%	6,7%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	8	13	47	52	31	151
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	66,7%	46,4%	35,3%	29,1%	29,8%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	2	5	30	44	24	105
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	16,7%	17,9%	22,6%	24,6%	23,1%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	1	4	17	20	13	55
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	8,3%	14,3%	12,8%	11,2%	12,5%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	0	4	20	27	18	69
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	14,3%	15,0%	15,1%	17,3%	15,1%
25 o más meses		Recuento	1	2	19	36	11	69
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	8,3%	7,1%	14,3%	20,1%	10,6%	15,1%
Total		Recuento	12	28	133	179	104	456
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,012(a)	20	,005
Razón de verosimilitudes	38,070	20	,009
Asociación lineal por lineal	1,252	1	,263
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Experiencia: Número Casos \* Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente

Tabla de contingencia

			Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	7	12	49	70	37	175
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	58,3%	42,9%	37,1%	39,3%	35,9%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	4	11	58	55	38	166
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	33,3%	39,3%	43,9%	30,9%	36,9%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	0	1	14	34	14	63
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	3,6%	10,6%	19,1%	13,6%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	1	1	6	9	5	22
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	8,3%	3,6%	4,5%	5,1%	4,9%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	1	2	4	7
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	,0%	,8%	1,1%	3,9%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	0	3	4	8	5	20
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	10,7%	3,0%	4,5%	4,9%	4,4%

Total	Recuento	12	28	132	178	103	453
	% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,656(a)	20	,306
Razón de verosimilitudes	24,291	20	,230
Asociación lineal por lineal	2,521	1	,112
N de casos válidos	453		

a. 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente**

Tabla de contingencia

			Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	11	24	101	126	77	339
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	91,7%	85,7%	75,9%	70,4%	74,0%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	3	4	3	11
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	,0%	3,6%	2,3%	2,2%	2,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	3	29	49	24	106
		% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	8,3%	10,7%	21,8%	27,4%	23,1%	23,2%
Total	Recuento	12	28	133	179	104	456	
	% de Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,445(a)	8	,597
Razón de verosimilitudes	7,448	8	,489
Asociación lineal por lineal	2,796	1	,094
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,29.

**Antigüedad en el servicio \* Tengo facilidad para relacionarme con los demás**

**Tabla de contingencia**

			Tengo facilidad para relacionarme con los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	,0%	,0%	,0%	4,7%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	0	10	24	71	46	151
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	34,5%	32,0%	35,7%	30,7%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	1	8	23	42	31	105
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	33,3%	27,6%	30,7%	21,1%	20,7%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	2	8	24	21	55
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	6,9%	10,7%	12,1%	14,0%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	1	5	10	28	25	69
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	33,3%	17,2%	13,3%	14,1%	16,7%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	1	4	10	34	20	69
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	33,3%	13,8%	13,3%	17,1%	13,3%	15,1%
Total		Recuento	3	29	75	199	150	456
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,517(a)	20	,264



Razón de verosimilitudes	25,726	20	,175
Asociación lineal por lineal	,126	1	,723
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

**Experiencia: Número Casos \* Tengo facilidad para relacionarme con los demás**

**Tabla de contingencia**

			Tengo facilidad para relacionarme con los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	1	11	30	76	57	175
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	33,3%	37,9%	40,0%	38,2%	38,8%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	2	15	30	67	52	166
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	66,7%	51,7%	40,0%	33,7%	35,4%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	0	2	11	32	18	63
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	6,9%	14,7%	16,1%	12,2%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	0	0	1	11	10	22
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	,0%	1,3%	5,5%	6,8%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	0	3	4	7
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	,0%	,0%	1,5%	2,7%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	0	1	3	10	6	20
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	3,4%	4,0%	5,0%	4,1%	4,4%
Total		Recuento	3	29	75	199	147	453
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,028(a)	20	,829
Razón de verosimilitudes	18,057	20	,584
Asociación lineal por lineal	2,103	1	,147
N de casos válidos	453		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Tengo facilidad para relacionarme con los demás

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para relacionarme con los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	2	23	55	144	115	339
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	66,7%	79,3%	73,3%	72,4%	76,7%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	5	4	1	11
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	,0%	3,4%	6,7%	2,0%	,7%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	5	15	51	34	106
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	33,3%	17,2%	20,0%	25,6%	22,7%	23,2%
Total		Recuento	3	29	75	199	150	456
		% de Tengo facilidad para relacionarme con los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,630(a)	8	,292
Razón de verosimilitudes	8,651	8	,373
Asociación lineal por lineal	,017	1	,898
N de casos válidos	456		

a. 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Antigüedad en el servicio \* Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos

Tabla de contingencia

			Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	,0%	,0%	,0%	,0%	21,9%	1,5%
		Recuento	35	40	47	20	9	151

De 1 a 6 meses	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	37,2%	32,0%	36,2%	26,7%	28,1%	33,1%
De 7 a 12 meses	Recuento	20	27	36	19	3	105
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	21,3%	21,6%	27,7%	25,3%	9,4%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	12	19	12	7	5	55
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	12,8%	15,2%	9,2%	9,3%	15,6%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	12	16	20	16	5	69
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	12,8%	12,8%	15,4%	21,3%	15,6%	15,1%
25 o más meses	Recuento	15	23	15	13	3	69
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	16,0%	18,4%	11,5%	17,3%	9,4%	15,1%
Total	Recuento	94	125	130	75	32	456
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	107,463(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	52,617	20	,000
Asociación lineal por lineal	,352	1	,553
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (26,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

Experiencia: Número Casos \* Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos

Tabla de contingencia

			Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	36 38,7%	43 34,7%	48 37,2%	31 41,3%	17 53,1%	175 38,6%
	1 o 2 casos	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	31 33,3%	51 41,1%	49 38,0%	24 32,0%	11 34,4%	166 36,6%
	3 o 4 casos	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	15 16,1%	18 14,5%	18 14,0%	12 16,0%	0 ,0%	63 13,9%
	5 o 6 casos	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	5 5,4%	6 4,8%	7 5,4%	1 1,3%	3 9,4%	22 4,9%
	7 o 8 casos	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	2 2,2%	1 ,8%	1 ,8%	2 2,7%	1 3,1%	7 1,5%
	9 o más casos	Recuento % de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios	4 4,3%	5 4,0%	6 4,7%	5 6,7%	0 ,0%	20 4,4%

	distintos a los míos						
Total	Recuento	93	124	129	75	32	453
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,025(a)	20	,651
Razón de verosimilitudes	23,017	20	,288
Asociación lineal por lineal	,710	1	,399
N de casos válidos	453		

a. 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,49.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos**

Tabla de contingencia

			Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	69	94	103	47	26	339
		% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	73,4%	75,2%	79,2%	62,7%	81,3%	74,3%
	Privado	Recuento	2	6	2	1	0	11
		% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	2,1%	4,8%	1,5%	1,3%	,0%	2,4%
Concertado	Recuento	23	25	25	27	6	106	
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios	24,5%	20,0%	19,2%	36,0%	18,8%	23,2%	

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

	distintos a los míos						
Total	Recuento	94	125	130	75	32	456
	% de Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,608(a)	8	,093
Razón de verosimilitudes	13,254	8	,103
Asociación lineal por lineal	,320	1	,572
N de casos válidos	456		

a. 5 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

**Tabla 26. Habilidades de comunicación: Sé escuchar con atención (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco	5	1,1	1,1	1,1
A medias	35	7,7	7,7	8,8
Bastante	172	37,7	37,7	46,5
Mucho	244	53,5	53,5	100,0
Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 27. Habilidades de comunicación: Generalmente digo lo que pienso (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	4	,9	,9	,9
Poco	36	7,9	7,9	8,8
A medias	106	23,2	23,2	32,0
Bastante	163	35,7	35,7	67,8
Mucho	147	32,2	32,2	100,0
Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 28. Habilidades de comunicación: Me expreso de forma clara (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	12	2,6	2,6	3,3
	A medias	85	18,6	18,6	21,9
	Bastante	265	58,1	58,1	80,0
	Mucho	91	20,0	20,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 29. Habilidades de comunicación: Las personas entienden lo que les quiero decir (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	,9	,9	,9
	Poco	15	3,3	3,3	4,2
	A medias	87	19,1	19,1	23,2
	Bastante	286	62,7	62,7	86,0
	Mucho	64	14,0	14,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 30. Habilidades de comunicación: Tengo facilidad para entender lo que los demás quieren decir (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	2	,4	,4	,4
	A medias	62	13,6	13,6	14,0
	Bastante	231	50,7	50,7	64,7
	Mucho	161	35,3	35,3	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 31. Habilidades de comunicación: Ayudo a las personas a entenderse (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	8	1,8	1,8	1,8
	A medias	64	14,0	14,0	15,8
	Bastante	232	50,9	50,9	66,7
	Mucho	152	33,3	33,3	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 32. Habilidades de comunicación: Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,3	1,3	1,3
	Poco	26	5,7	5,7	7,0
	A medias	104	22,8	22,8	29,8
	Bastante	215	47,1	47,1	77,0
	Mucho	105	23,0	23,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 33. Habilidades de comunicación: No juzgo a las personas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	15	3,3	3,3	3,3
	Poco	50	11,0	11,0	14,3
	A medias	124	27,2	27,2	41,4
	Bastante	183	40,1	40,1	81,6
	Mucho	84	18,4	18,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 34. Habilidades de comunicación: En una disputa indago quién tiene la razón (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	33	7,2	7,2	7,2
	Poco	60	13,2	13,2	20,4
	A medias	144	31,6	31,6	52,0
	Bastante	166	36,4	36,4	88,4
	Mucho	53	11,6	11,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	



**Tabla 35. Rho de Spearman. Ítems Habilidades de comunicación (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Me expreso de forma clara	Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	Sé escuchar con atención	Generalmente digo lo que pienso	Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	Ayudo a las personas a entenderse	Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	No juzgo a las personas	En una disputa indago quién tiene la razón
Rho de Spearman	Me expreso de forma clara	Coeficiente de correlación	1,000	,524(**)	,244(**)	,231(**)	,259(**)	,291(**)	,364(**)	,240(**)	,131(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	Coeficiente de correlación	,524(**)	1,000	,224(**)	,205(**)	,291(**)	,322(**)	,323(**)	,287(**)	,196(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Sé escuchar con atención	Coeficiente de correlación	,244(**)	,224(**)	1,000	,023	,275(**)	,299(**)	,401(**)	,174(**)	,131(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,619	,000	,000	,000	,000	,005
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Generalmente digo lo que pienso	Coeficiente de correlación	,231(**)	,205(**)	,023	1,000	,257(**)	,126(**)	,104(*)	,102(*)	,180(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,619	.	,000	,007	,026	,030	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	Coeficiente de correlación	,259(**)	,291(**)	,275(**)	,257(**)	1,000	,311(**)	,319(**)	,379(**)	,071	
	Sig. (bilateral)										
	N										

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,128
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ayudo a las personas a entenderse	Coefficiente de correlación	,291(**)	,322(**)	,299(**)	,126(**)	,311(**)	1,000	,426(**)	,276(**)	,171(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,007	,000	.	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	Coefficiente de correlación	,364(**)	,323(**)	,401(**)	,104(*)	,319(**)	,426(**)	1,000	,298(**)	,061
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,026	,000	,000	.	,000	,193
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
No juzgo a las personas	Coefficiente de correlación	,240(**)	,287(**)	,174(**)	,102(*)	,379(**)	,276(**)	,298(**)	1,000	,093(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,030	,000	,000	,000	.	,047
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
En una disputa indago quién tiene la razón	Coefficiente de correlación	,131(**)	,196(**)	,131(**)	,180(**)	,071	,171(**)	,061	,093(*)	1,000
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,005	,000	,128	,000	,193	,047	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 36. Chi cuadrado. Ítems Habilidades de comunicación respecto del género (cuestionario alumnado mediador)**

**Me expreso de forma clara \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Me expreso de forma clara	Nada	1	2	3
	Poco	3	9	12
	A medias	25	60	85
	Bastante	77	188	265
	Mucho	30	61	91
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,662(a)	4	,956
Razón de verosimilitudes	,659	4	,956
Asociación lineal por lineal	,314	1	,575
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.

**Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	Nada	2	2	4
	Poco	5	10	15
	A medias	27	60	87
	Bastante	85	201	286
	Mucho	17	47	64
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,254(a)	4	,869
Razón de verosimilitudes	1,192	4	,879
Asociación lineal por lineal	,877	1	,349
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

**Sé escuchar con atención \* Sexo**

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Sé escuchar con atención	Poco	Recuento	3	2	5
		Frecuencia esperada	1,5	3,5	5,0
	A medias	Recuento	17	18	35
		Frecuencia esperada	10,4	24,6	35,0
	Bastante	Recuento	47	125	172
		Frecuencia esperada	51,3	120,7	172,0
	Mucho	Recuento	69	175	244
		Frecuencia esperada	72,8	171,2	244,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,844(a)	3	,031
Razón de verosimilitudes	8,142	3	,043
Asociación lineal por lineal	4,005	1	,045
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,49.

Generalmente digo lo que pienso \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Generalmente digo lo que pienso	Nada	2	2	4
	Poco	11	25	36
	A medias	37	69	106
	Bastante	45	118	163
	Mucho	41	106	147
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,740(a)	4	,602
Razón de verosimilitudes	2,644	4	,619
Asociación lineal por lineal	1,388	1	,239
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

## Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás \* Sexo

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	Nada	Recuento	4	2	6
		Frecuencia esperada	1,8	4,2	6,0
	Poco	Recuento	12	14	26
		Frecuencia esperada	7,8	18,2	26,0
	A medias	Recuento	38	66	104
		Frecuencia esperada	31,0	73,0	104,0
	Bastante	Recuento	52	163	215
		Frecuencia esperada	64,1	150,9	215,0
	Mucho	Recuento	30	75	105
		Frecuencia esperada	31,3	73,7	105,0
	Total	Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,788(a)	4	,012
Razón de verosimilitudes	12,157	4	,016
Asociación lineal por lineal	7,334	1	,007
N de casos válidos	456		

a. 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,79.

## Me considero simpático/a \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Me considero simpático/a	Poco	0	7	7
	A medias	12	39	51
	Bastante	65	158	223
	Mucho	59	116	175
Total		136	320	456

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,255(a)	3	,154
Razón de verosimilitudes	7,254	3	,064
Asociación lineal por lineal	4,222	1	,040
N de casos válidos	456		

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,09.

Ayudo a las personas a entenderse \* Sexo

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Ayudo a las personas a entenderse	Poco	Recuento	2	6	8
		Frecuencia esperada	2,4	5,6	8,0
	A medias	Recuento	27	37	64
		Frecuencia esperada	19,1	44,9	64,0
	Bastante	Recuento	72	160	232
		Frecuencia esperada	69,2	162,8	232,0
	Mucho	Recuento	35	117	152
		Frecuencia esperada	45,3	106,7	152,0
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,281(a)	3	,041
Razón de verosimilitudes	8,167	3	,043
Asociación lineal por lineal	6,152	1	,013
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,39.

Tengo facilidad para entender lo que los demás explican \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	Poco	0	2	2
	A medias	20	42	62
	Bastante	70	161	231
	Mucho	46	115	161
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,171(a)	3	,760
Razón de verosimilitudes	1,737	3	,629
Asociación lineal por lineal	,123	1	,726
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,60.

## No juzgo a las personas \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No juzgo a las personas	Nada	3	12	15
	Poco	15	35	50
	A medias	42	82	124
	Bastante	52	131	183
	Mucho	24	60	84
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,899(a)	4	,754
Razón de verosimilitudes	1,934	4	,748
Asociación lineal por lineal	,034	1	,854
N de casos válidos	456		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,47.

## En una disputa indago quién tiene la razón \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
En una disputa indago quién tiene la razón	Nada	16	17	33
	Poco	13	47	60
	A medias	43	101	144
	Bastante	49	117	166
	Mucho	15	38	53
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,464(a)	4	,113
Razón de verosimilitudes	7,135	4	,129
Asociación lineal por lineal	,830	1	,362
N de casos válidos	456		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9,84.

**Tabla 37. Chi cuadrado. Ítems Habilidades de comunicación respecto la titularidad, la antigüedad y la experiencia (cuestionario alumnado mediador)**  
**Antigüedad en el servicio \* Me expreso de forma clara**

**Tabla de contingencia**

			Me expreso de forma clara					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Me expreso de forma clara	,0%	,0%	,0%	2,6%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	3	5	35	82	26	151
		% de Me expreso de forma clara	100,0%	41,7%	41,2%	30,9%	28,6%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	0	3	21	56	25	105
		% de Me expreso de forma clara	,0%	25,0%	24,7%	21,1%	27,5%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	1	12	35	7	55
		% de Me expreso de forma clara	,0%	8,3%	14,1%	13,2%	7,7%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	0	2	10	42	15	69
		% de Me expreso de forma clara	,0%	16,7%	11,8%	15,8%	16,5%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	0	1	7	43	18	69
		% de Me expreso de forma clara	,0%	8,3%	8,2%	16,2%	19,8%	15,1%
Total		Recuento	3	12	85	265	91	456
		% de Me expreso de forma clara	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)



Chi-cuadrado de Pearson	22,823(a)	20	,298
Razón de verosimilitudes	26,502	20	,150
Asociación lineal por lineal	7,380	1	,007
N de casos válidos	456		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

### Experiencia: Número Casos \* Me expreso de forma clara

Tabla de contingencia

			Me expreso de forma clara					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Recuento		2	4	39	100	30	175
	% de Me expreso de forma clara		66,7%	33,3%	45,9%	38,0%	33,3%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		1	7	35	86	37	166
	% de Me expreso de forma clara		33,3%	58,3%	41,2%	32,7%	41,1%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		0	1	5	48	9	63
	% de Me expreso de forma clara		,0%	8,3%	5,9%	18,3%	10,0%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento		0	0	1	14	7	22
	% de Me expreso de forma clara		,0%	,0%	1,2%	5,3%	7,8%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento		0	0	0	5	2	7
	% de Me expreso de forma clara		,0%	,0%	,0%	1,9%	2,2%	1,5%
9 o más casos	Recuento		0	0	5	10	5	20
	% de Me expreso de forma clara		,0%	,0%	5,9%	3,8%	5,6%	4,4%
Total	Recuento		3	12	85	263	90	453

% de Me expreso de forma clara	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--------------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,735(a)	20	,254
Razón de verosimilitudes	28,354	20	,101
Asociación lineal por lineal	5,227	1	,022
N de casos válidos	453		

a. 19 casillas (63,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me expreso de forma clara**

**Tabla de contingencia**

			Me expreso de forma clara					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	2	11	74	195	57	339
		Frecuencia esperada	2,2	8,9	63,2	197,0	67,7	339,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,6%	3,2%	21,8%	57,5%	16,8%	100,0%
	Privado	Recuento	1	0	2	5	3	11
		Frecuencia esperada	,1	,3	2,1	6,4	2,2	11,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	9,1%	,0%	18,2%	45,5%	27,3%	100,0%
		% de Me expreso de forma clara	66,7%	91,7%	87,1%	73,6%	62,6%	74,3%
		% de Me expreso de forma clara	33,3%	,0%	2,4%	1,9%	3,3%	2,4%

Total	Concertado	Recuento	0	1	9	65	31	106
		Frecuencia esperada	,7	2,8	19,8	61,6	21,2	106,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,0%	,9%	8,5%	61,3%	29,2%	100,0%
		% de Me expreso de forma clara	,0%	8,3%	10,6%	24,5%	34,1%	23,2%
		Recuento	3	12	85	265	91	456
		Frecuencia esperada	3,0	12,0	85,0	265,0	91,0	456,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,7%	2,6%	18,6%	58,1%	20,0%	100,0%
		% de Me expreso de forma clara	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,309(a)	8	,000
Razón de verosimilitudes	23,061	8	,003
Asociación lineal por lineal	14,675	1	,000
N de casos válidos	456		

a. 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

## Antigüedad en el servicio \* Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir

Tabla de contingencia

		Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir					Total
		Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Antigüedad en el servicio	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	,0%	,0%	2,4%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses	Recuento	2	7	39	88	15	151
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	50,0%	46,7%	44,8%	30,8%	23,4%	33,1%
De 7 a 12 meses	Recuento	1	6	17	60	21	105
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	25,0%	40,0%	19,5%	21,0%	32,8%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	0	1	13	35	6	55
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	6,7%	14,9%	12,2%	9,4%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	1	1	11	43	13	69
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	25,0%	6,7%	12,6%	15,0%	20,3%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	0	7	53	9	69
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	,0%	8,0%	18,5%	14,1%	15,1%
Total	Recuento	4	15	87	286	64	456
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,041(a)	20	,087
Razón de verosimilitudes	34,440	20	,023
Asociación lineal por lineal	8,892	1	,003
N de casos válidos	456		

a. 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

## Experiencia: Número Casos \* Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir

Tabla de contingencia

			Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	2	6	43	106	18	175
		% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	50,0%	40,0%	50,0%	37,2%	28,6%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	0	7	33	98	28	166
		% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	46,7%	38,4%	34,4%	44,4%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	1	4	47	11	63
		% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	6,7%	4,7%	16,5%	17,5%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	1	1	18	2	22
		% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	6,7%	1,2%	6,3%	3,2%	4,9%

7 o 8 casos	Recuento	1	0	0	5	1	7
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	25,0%	,0%	,0%	1,8%	1,6%	1,5%
9 o más casos	Recuento	1	0	5	11	3	20
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	25,0%	,0%	5,8%	3,9%	4,8%	4,4%
Total	Recuento	4	15	86	285	63	453
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,880(a)	20	,003
Razón de verosimilitudes	36,424	20	,014
Asociación lineal por lineal	1,661	1	,198
N de casos válidos	453		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir**

**Tabla de contingencia**

		Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir					Total
		Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Público	Recuento	4	14	74	202	45	339
	Frecuencia esperada	3,0	11,2	64,7	212,6	47,6	339,0

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	1,2%	4,1%	21,8%	59,6%	13,3%	100,0%
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	100,0%	93,3%	85,1%	70,6%	70,3%	74,3%
Privado	Recuento	0	0	4	6	1	11
	Frecuencia esperada	,1	,4	2,1	6,9	1,5	11,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,0%	,0%	36,4%	54,5%	9,1%	100,0%
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	,0%	4,6%	2,1%	1,6%	2,4%
Concertado	Recuento	0	1	9	78	18	106
	Frecuencia esperada	,9	3,5	20,2	66,5	14,9	106,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,0%	,9%	8,5%	73,6%	17,0%	100,0%
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	,0%	6,7%	10,3%	27,3%	28,1%	23,2%
Total	Recuento	4	15	87	286	64	456
	Frecuencia esperada	4,0	15,0	87,0	286,0	64,0	456,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,9%	3,3%	19,1%	62,7%	14,0%	100,0%
	% de Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,168(a)	8	,028
Razón de verosimilitudes	20,285	8	,009

Asociación lineal por lineal	10,750	1	,001
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

Antigüedad en el servicio \* Sé escuchar con atención

Tabla de contingencia

			Sé escuchar con atención				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Sé escuchar con atención	,0%	,0%	,0%	2,9%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	4	20	56	71	151
		% de Sé escuchar con atención	80,0%	57,1%	32,6%	29,1%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	0	5	51	49	105
		% de Sé escuchar con atención	,0%	14,3%	29,7%	20,1%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	1	5	18	31	55
		% de Sé escuchar con atención	20,0%	14,3%	10,5%	12,7%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	0	4	26	39	69
		% de Sé escuchar con atención	,0%	11,4%	15,1%	16,0%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	0	1	21	47	69
		% de Sé escuchar con atención	,0%	2,9%	12,2%	19,3%	15,1%
Total		Recuento	5	35	172	244	456



% de Sé escuchar con atención	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
-------------------------------	--------	--------	--------	--------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,224(a)	15	,004
Razón de verosimilitudes	38,125	15	,001
Asociación lineal por lineal	11,146	1	,001
N de casos válidos	456		

a. 10 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

## Experiencia: Número Casos \* Sé escuchar con atención

Tabla de contingencia

			Sé escuchar con atención				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	4	16	59	96	175
		% de Sé escuchar con atención	80,0%	45,7%	34,5%	39,7%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	1	11	69	85	166
		% de Sé escuchar con atención	20,0%	31,4%	40,4%	35,1%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	3	27	33	63
		% de Sé escuchar con atención	,0%	8,6%	15,8%	13,6%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	2	7	13	22
		% de Sé escuchar con atención	,0%	5,7%	4,1%	5,4%	4,9%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

7 o 8 casos	Recuento	0	0	2	5	7
	% de Sé escuchar con atención	,0%	,0%	1,2%	2,1%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	3	7	10	20
	% de Sé escuchar con atención	,0%	8,6%	4,1%	4,1%	4,4%
Total	Recuento	5	35	171	242	453
	% de Sé escuchar con atención	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,290(a)	15	,801
Razón de verosimilitudes	11,389	15	,725
Asociación lineal por lineal	,226	1	,634
N de casos válidos	453		

a 12 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Sé escuchar con atención**

**Tabla de contingencia**

			Sé escuchar con atención				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	5	31	129	174	339
		% de Sé escuchar con atención	100,0%	88,6%	75,0%	71,3%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	2	7	11

	% de Sé escuchar con atención	,0%	5,7%	1,2%	2,9%	2,4%
Concertado	Recuento	0	2	41	63	106
	% de Sé escuchar con atención	,0%	5,7%	23,8%	25,8%	23,2%
Total	Recuento	5	35	172	244	456
	% de Sé escuchar con atención	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,245(a)	6	,081
Razón de verosimilitudes	14,250	6	,027
Asociación lineal por lineal	5,797	1	,016
N de casos válidos	456		

a 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

**Antigüedad en el servicio \* Generalmente digo lo que pienso**

**Tabla de contingencia**

			Generalmente digo lo que pienso					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	3	15	34	48	51	151
		% de Generalmente digo lo que pienso	75,0%	41,7%	32,1%	29,4%	34,7%	33,1%

De 7 a 12 meses	Recuento	0	9	22	45	29	105
	% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	25,0%	20,8%	27,6%	19,7%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	0	3	10	20	22	55
	% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	8,3%	9,4%	12,3%	15,0%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	1	2	18	24	24	69
	% de Generalmente digo lo que pienso	25,0%	5,6%	17,0%	14,7%	16,3%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	7	22	19	21	69
	% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	19,4%	20,8%	11,7%	14,3%	15,1%
Total	Recuento	4	36	106	163	147	456
	% de Generalmente digo lo que pienso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,711(a)	20	,075
Razón de verosimilitudes	33,411	20	,030
Asociación lineal por lineal	,010	1	,918
N de casos válidos	456		

a. 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

## Experiencia: Número Casos \* Generalmente digo lo que pienso

Tabla de contingencia

			Generalmente digo lo que pienso					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	2	15	42	57	59	175
		% de Generalmente digo lo que pienso	50,0%	42,9%	39,6%	35,0%	40,7%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	1	16	36	59	54	166
		% de Generalmente digo lo que pienso	25,0%	45,7%	34,0%	36,2%	37,2%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	3	16	29	15	63
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	8,6%	15,1%	17,8%	10,3%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	0	4	11	7	22
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	,0%	3,8%	6,7%	4,8%	4,9%
7 o 8 casos	Número Casos	Recuento	0	0	3	3	1	7
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	,0%	2,8%	1,8%	,7%	1,5%
9 o más casos	Número Casos	Recuento	1	1	5	4	9	20
		% de Generalmente digo lo que pienso	25,0%	2,9%	4,7%	2,5%	6,2%	4,4%
Total	Número Casos	Recuento	4	35	106	163	145	453
		% de Generalmente digo lo que pienso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,077(a)	20	,517
Razón de verosimilitudes	20,197	20	,446
Asociación lineal por lineal	,187	1	,665
N de casos válidos	453		

a. 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Generalmente digo lo que pienso**

**Tabla de contingencia**

			Generalmente digo lo que pienso					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	30	73	119	113	339
		% de Generalmente digo lo que pienso	100,0%	83,3%	68,9%	73,0%	76,9%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	3	4	4	11
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	,0%	2,8%	2,5%	2,7%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	6	30	40	30	106
		% de Generalmente digo lo que pienso	,0%	16,7%	28,3%	24,5%	20,4%	23,2%
Total		Recuento	4	36	106	163	147	456
		% de Generalmente digo lo que pienso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,832(a)	8	,666
Razón de verosimilitudes	7,698	8	,464
Asociación lineal por lineal	,013	1	,910
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

#### Antigüedad en el servicio \* Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás

Tabla de contingencia

			Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	,0%	,0%	3,3%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	2	13	39	60	37	151
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	33,3%	50,0%	37,5%	27,9%	35,2%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	2	8	26	47	22	105
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	33,3%	30,8%	25,0%	21,9%	21,0%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	1	0	17	21	16	55
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	16,7%	,0%	16,3%	9,8%	15,2%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	1	4	12	40	12	69

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	16,7%	15,4%	11,5%	18,6%	11,4%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	1	10	40	18	69
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	3,8%	9,6%	18,6%	17,1%	15,1%
Total	Recuento	6	26	104	215	105	456
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,432(a)	20	,050
Razón de verosimilitudes	38,828	20	,007
Asociación lineal por lineal	4,788	1	,029
N de casos válidos	456		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

**Experiencia: Número Casos \* Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás**

**Tabla de contingencia**

			Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia:	Ninguno	Recuento	2	12	43	82	36	175
Número Casos		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	33,3%	46,2%	41,7%	38,3%	34,6%	38,6%



1 o 2 casos	Recuento	2	9	37	79	39	166
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	33,3%	34,6%	35,9%	36,9%	37,5%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	1	3	13	32	14	63
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	16,7%	11,5%	12,6%	15,0%	13,5%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	0	1	5	11	5	22
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	3,8%	4,9%	5,1%	4,8%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	1	3	3	7
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	,0%	1,0%	1,4%	2,9%	1,5%
9 o más casos	Recuento	1	1	4	7	7	20
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	16,7%	3,8%	3,9%	3,3%	6,7%	4,4%
Total	Recuento	6	26	103	214	104	453
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,008(a)	20	,992
Razón de verosimilitudes	7,616	20	,994
Asociación lineal por lineal	1,417	1	,234

N de casos válidos	453
--------------------	-----

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás

Tabla de contingencia

			Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	6	22	81	151	79	339
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	100,0%	84,6%	77,9%	70,2%	75,2%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	2	7	0	11
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	7,7%	1,9%	3,3%	,0%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	2	21	57	26	106
		% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	,0%	7,7%	20,2%	26,5%	24,8%	23,2%
Total	Recuento	6	26	104	215	105	456	
	% de Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,604(a)	8	,093
Razón de verosimilitudes	17,379	8	,026

Asociación lineal por lineal	3,464	1	,063
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

### Antigüedad en el servicio \* Me considero simpático/a

Tabla de contingencia

			Me considero simpático/a				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Me considero simpático/a	,0%	,0%	,0%	4,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	1	20	71	59	151
		% de Me considero simpático/a	14,3%	39,2%	31,8%	33,7%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	3	12	58	32	105
		% de Me considero simpático/a	42,9%	23,5%	26,0%	18,3%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	6	32	17	55
		% de Me considero simpático/a	,0%	11,8%	14,3%	9,7%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	2	6	33	28	69
		% de Me considero simpático/a	28,6%	11,8%	14,8%	16,0%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	1	7	29	32	69
		% de Me considero simpático/a	14,3%	13,7%	13,0%	18,3%	15,1%
Total		Recuento	7	51	223	175	456
		% de Me considero simpático/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,286(a)	15	,101
Razón de verosimilitudes	25,145	15	,048
Asociación lineal por lineal	,137	1	,711
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

Experiencia: Número Casos \* Me considero simpático/a

Tabla de contingencia

			Me considero simpático/a				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Recuento		1	24	76	74	175
	% de Me considero simpático/a		14,3%	47,1%	34,2%	42,8%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		4	16	87	59	166
	% de Me considero simpático/a		57,1%	31,4%	39,2%	34,1%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		1	8	35	19	63
	% de Me considero simpático/a		14,3%	15,7%	15,8%	11,0%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento		0	2	10	10	22
	% de Me considero simpático/a		,0%	3,9%	4,5%	5,8%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento		1	0	3	3	7

	% de Me considero simpático/a	14,3%	,0%	1,4%	1,7%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	1	11	8	20
	% de Me considero simpático/a	,0%	2,0%	5,0%	4,6%	4,4%
Total	Recuento	7	51	222	173	453
	% de Me considero simpático/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,706(a)	15	,278
Razón de verosimilitudes	14,882	15	,460
Asociación lineal por lineal	,000	1	,994
N de casos válidos	453		

a 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me considero simpático/a

## Tabla de contingencia

			Me considero simpático/a				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	7	40	156	136	339
		% de Me considero simpático/a	100,0%	78,4%	70,0%	77,7%	74,3%
	Privado	Recuento	0	3	3	5	11
		% de Me considero simpático/a	,0%	5,9%	1,3%	2,9%	2,4%

	Concertado	Recuento	0	8	64	34	106
		% de Me considero simpático/a	,0%	15,7%	28,7%	19,4%	23,2%
Total		Recuento	7	51	223	175	456
		% de Me considero simpático/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,322(a)	6	,055
Razón de verosimilitudes	13,549	6	,035
Asociación lineal por lineal	,000	1	,987
N de casos válidos	456		

a 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

**Antigüedad en el servicio \* Ayudo a las personas a entenderse**

**Tabla de contingencia**

			Ayudo a las personas a entenderse				
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	,0%	,0%	4,6%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	4	31	66	50	151
		% de Ayudo a las personas a entenderse	50,0%	48,4%	28,4%	32,9%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	2	12	64	27	105
		% de Ayudo a las personas a entenderse	25,0%	18,8%	27,6%	17,8%	23,0%

De 13 a 18 meses	Recuento	0	7	32	16	55
	% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	10,9%	13,8%	10,5%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	1	6	38	24	69
	% de Ayudo a las personas a entenderse	12,5%	9,4%	16,4%	15,8%	15,1%
25 o más meses	Recuento	1	8	32	28	69
	% de Ayudo a las personas a entenderse	12,5%	12,5%	13,8%	18,4%	15,1%
Total	Recuento	8	64	232	152	456
	% de Ayudo a las personas a entenderse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,517(a)	15	,010
Razón de verosimilitudes	32,505	15	,005
Asociación lineal por lineal	2,060	1	,151
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

## Experiencia: Número Casos \* Ayudo a las personas a entenderse

## Tabla de contingencia

	Recuento	Ayudo a las personas a entenderse				Total
		Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Ninguno		5	23	93	54	175

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Experiencia:	% de Ayudo a las personas a entenderse	62,5%	36,5%	40,3%	35,8%	38,6%
Número Casos						
1 o 2 casos	Recuento	2	31	80	53	166
	% de Ayudo a las personas a entenderse	25,0%	49,2%	34,6%	35,1%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	1	6	36	20	63
	% de Ayudo a las personas a entenderse	12,5%	9,5%	15,6%	13,2%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	0	2	13	7	22
	% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	3,2%	5,6%	4,6%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	2	5	7
	% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	,0%	,9%	3,3%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	1	7	12	20
	% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	1,6%	3,0%	7,9%	4,4%
Total	Recuento	8	63	231	151	453
	% de Ayudo a las personas a entenderse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,146(a)	15	,207
Razón de verosimilitudes	19,760	15	,181
Asociación lineal por lineal	8,176	1	,004
N de casos válidos	453		

a 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.



## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Ayudo a las personas a entenderse

Tabla de contingencia

			Ayudo a las personas a entenderse				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	7	55	168	109	339
		% de Ayudo a las personas a entenderse	87,5%	85,9%	72,4%	71,7%	74,3%
	Privado	Recuento	1	2	5	3	11
		% de Ayudo a las personas a entenderse	12,5%	3,1%	2,2%	2,0%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	7	59	40	106
		% de Ayudo a las personas a entenderse	,0%	10,9%	25,4%	26,3%	23,2%
Total		Recuento	8	64	232	152	456
		% de Ayudo a las personas a entenderse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,419(a)	6	,053
Razón de verosimilitudes	13,505	6	,036
Asociación lineal por lineal	5,235	1	,022
N de casos válidos	456		

a. 4 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,19.

Antigüedad en el servicio \* Tengo facilidad para entender lo que los demás explican

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para entender lo que los demás explican				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el Servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	,0%	,0%	4,3%	1,5%
De 1 a 6 meses	Recuento	1	31	76	43	151	
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	50,0%	50,0%	32,9%	26,7%	33,1%	
De 7 a 12 meses	Recuento	1	12	53	39	105	
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	50,0%	19,4%	22,9%	24,2%	23,0%	
De 13 a 18 meses	Recuento	0	7	30	18	55	
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	11,3%	13,0%	11,2%	12,1%	
De 19 a 24 meses	Recuento	0	8	35	26	69	
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	12,9%	15,2%	16,1%	15,1%	
25 o más meses	Recuento	0	4	37	28	69	
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	6,5%	16,0%	17,4%	15,1%	
Total	Recuento	2	62	231	161	456	

% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,640(a)	15	,032
Razón de verosimilitudes	29,321	15	,015
Asociación lineal por lineal	4,522	1	,033
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

## Experiencia: Número Casos \* Tengo facilidad para entender lo que los demás explican

## Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para entender lo que los demás explican				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Recuento		1	25	91	58	175
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican		50,0%	41,0%	39,4%	36,5%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		1	29	71	65	166
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican		50,0%	47,5%	30,7%	40,9%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		0	4	41	18	63
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican		,0%	6,6%	17,7%	11,3%	13,9%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

5 o 6 casos	Recuento	0	1	17	4	22
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	1,6%	7,4%	2,5%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	2	5	7
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	,0%	,9%	3,1%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	2	9	9	20
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	3,3%	3,9%	5,7%	4,4%
Total	Recuento	2	61	231	159	453
	% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,729(a)	15	,090
Razón de verosimilitudes	24,444	15	,058
Asociación lineal por lineal	1,941	1	,164
N de casos válidos	453		

a. 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Tengo facilidad para entender lo que los demás explican

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para entender lo que los demás explican				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	2	54	167	116	339
		% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	100,0%	87,1%	72,3%	72,0%	74,3%
	Privado	Recuento	0	3	5	3	11
		% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	4,8%	2,2%	1,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	5	59	42	106
		% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	,0%	8,1%	25,5%	26,1%	23,2%
Total		Recuento	2	62	231	161	456
		% de Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,294(a)	6	,080
Razón de verosimilitudes	13,448	6	,036
Asociación lineal por lineal	5,013	1	,025
N de casos válidos	456		

a 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Antigüedad en el servicio \* No juzgo a las personas

Tabla de contingencia

			No juzgo a las personas					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de No juzgo a las personas	,0%	,0%	,0%	3,8%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	7	14	43	57	30	151
		% de No juzgo a las personas	46,7%	28,0%	34,7%	31,1%	35,7%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	2	9	38	36	20	105
		% de No juzgo a las personas	13,3%	18,0%	30,6%	19,7%	23,8%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	2	11	12	26	4	55
		% de No juzgo a las personas	13,3%	22,0%	9,7%	14,2%	4,8%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	3	9	16	29	12	69
		% de No juzgo a las personas	20,0%	18,0%	12,9%	15,8%	14,3%	15,1%
	25 o más meses	Recuento	1	7	15	28	18	69
		% de No juzgo a las personas	6,7%	14,0%	12,1%	15,3%	21,4%	15,1%
Total	Recuento		15	50	124	183	84	456
	% de No juzgo a las personas		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,186(a)	20	,053
Razón de verosimilitudes	33,643	20	,029
Asociación lineal por lineal	,289	1	,591
N de casos válidos	456		

a 10 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

### Experiencia: Número Casos \* No juzgo a las personas

Tabla de contingencia

			No juzgo a las personas					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	5	14	47	75	34	175
		% de No juzgo a las personas	33,3%	28,0%	38,5%	41,0%	41,0%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	6	27	45	60	28	166
		% de No juzgo a las personas	40,0%	54,0%	36,9%	32,8%	33,7%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	3	7	16	23	14	63
		% de No juzgo a las personas	20,0%	14,0%	13,1%	12,6%	16,9%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	1	1	10	7	3	22
		% de No juzgo a las personas	6,7%	2,0%	8,2%	3,8%	3,6%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	0	6	1	7
		% de No juzgo a las personas	,0%	,0%	,0%	3,3%	1,2%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	0	1	4	12	3	20
		% de No juzgo a las personas	,0%	2,0%	3,3%	6,6%	3,6%	4,4%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	Recuento	15	50	122	183	83	453
	% de No juzgo a las personas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,880(a)	20	,295
Razón de verosimilitudes	24,915	20	,205
Asociación lineal por lineal	,179	1	,672
N de casos válidos	453		

a 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* No juzgo a las personas**

**Tabla de contingencia**

			No juzgo a las personas					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	14	40	93	135	57	339
		% de No juzgo a las personas	93,3%	80,0%	75,0%	73,8%	67,9%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	5	4	1	11
		% de No juzgo a las personas	,0%	2,0%	4,0%	2,2%	1,2%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	9	26	44	26	106
		% de No juzgo a las personas	6,7%	18,0%	21,0%	24,0%	31,0%	23,2%
Total		Recuento	15	50	124	183	84	456
		% de No juzgo a las personas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,577(a)	8	,379
Razón de verosimilitudes	9,345	8	,314
Asociación lineal por lineal	5,381	1	,020
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

## Antigüedad en el servicio \* En una disputa indago quién tiene la razón

## Tabla de contingencia

			En una disputa indago quién tiene la razón					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	,0%	,0%	,0%	4,2%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	16	28	42	44	21	151
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	48,5%	46,7%	29,2%	26,5%	39,6%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	8	11	29	44	13	105
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	24,2%	18,3%	20,1%	26,5%	24,5%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	2	4	25	18	6	55
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	6,1%	6,7%	17,4%	10,8%	11,3%	12,1%

De 19 a 24 meses	Recuento	3	7	25	21	13	69
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	9,1%	11,7%	17,4%	12,7%	24,5%	15,1%
25 o más meses	Recuento	4	10	23	32	0	69
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	12,1%	16,7%	16,0%	19,3%	,0%	15,1%
Total	Recuento	33	60	144	166	53	456
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,288(a)	20	,001
Razón de verosimilitudes	54,390	20	,000
Asociación lineal por lineal	,242	1	,623
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (26,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,51.

**Experiencia: Número Casos \* En una disputa indago quién tiene la razón**

**Tabla de contingencia**

	Recuento	En una disputa indago quién tiene la razón					Total
		Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Ninguno		13	24	49	65	24	175

Experiencia: Número Casos	% de En una disputa indago quién tiene la razón	39,4%	40,0%	34,5%	39,2%	46,2%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento	13	27	56	52	18	166
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	39,4%	45,0%	39,4%	31,3%	34,6%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	4	4	22	30	3	63
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	12,1%	6,7%	15,5%	18,1%	5,8%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	2	2	7	8	3	22
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	6,1%	3,3%	4,9%	4,8%	5,8%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	1	1	2	1	2	7
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	3,0%	1,7%	1,4%	,6%	3,8%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	2	6	10	2	20
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	,0%	3,3%	4,2%	6,0%	3,8%	4,4%
Total	Recuento	33	60	142	166	52	453
	% de En una disputa indago quién tiene la razón	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,773(a)	20	,602
Razón de verosimilitudes	19,856	20	,467

Asociación lineal por lineal	,517	1	,472
N de casos válidos	453		

a 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,51.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* En una disputa indago quién tiene la razón**

**Tabla de contingencia**

			En una disputa indago quién tiene la razón					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	27	37	114	123	38	339
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	81,8%	61,7%	79,2%	74,1%	71,7%	74,3%
	Privado	Recuento	2	1	4	3	1	11
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	6,1%	1,7%	2,8%	1,8%	1,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	4	22	26	40	14	106
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	12,1%	36,7%	18,1%	24,1%	26,4%	23,2%
Total		Recuento	33	60	144	166	53	456
		% de En una disputa indago quién tiene la razón	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,754(a)	8	,121
Razón de verosimilitudes	12,121	8	,146

Asociación lineal por lineal	,056	1	,812
N de casos válidos	456		

a 5 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,80.

**Tabla 38. Capacidad cognitiva: Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	6	1,3	1,3	1,3
	A medias	68	14,9	14,9	16,2
	Bastante	228	50,0	50,0	66,2
	Mucho	154	33,8	33,8	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 39. Capacidad cognitiva: Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	16	3,5	3,5	3,7
	A medias	96	21,1	21,1	24,8
	Bastante	215	47,1	47,1	71,9
	Mucho	128	28,1	28,1	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 40. Capacidad cognitiva: Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	28	6,1	6,1	6,8
	A medias	116	25,4	25,4	32,2
	Bastante	197	43,2	43,2	75,4
	Mucho	112	24,6	24,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 41. Capacidad cognitiva: Me adapto fácilmente a los cambios (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	1,1	1,1	1,1
	Poco	41	9,0	9,0	10,1
	A medias	122	26,8	26,8	36,8
	Bastante	202	44,3	44,3	81,1
	Mucho	86	18,9	18,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 42. Capacidad cognitiva: Soy una persona creativa (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	10	2,2	2,2	2,2
	Poco	39	8,6	8,6	10,7
	A medias	127	27,9	27,9	38,6
	Bastante	154	33,8	33,8	72,4
	Mucho	126	27,6	27,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 43. Capacidad cognitiva: Soy inteligente (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	,4	,4	,4
	Poco	19	4,2	4,2	4,6
	A medias	112	24,6	24,6	29,2
	Bastante	232	50,9	50,9	80,0
	Mucho	91	20,0	20,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 44. Rho de Spearman. Ítems Capacidad cognitiva (cuestionario alumnado mediador)

			Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	Me adapto fácilmente a los cambios	Ve con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	Soy una persona creativo/a	Soy inteligente
Rho de Spearman	Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	Coefficiente de correlación	1,000	,356(**)	,329(**)	,414(**)	,208(**)	,187(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	Coefficiente de correlación	,356(**)	1,000	,261(**)	,323(**)	,286(**)	,255(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Me adapto fácilmente a los cambios	Coefficiente de correlación	,329(**)	,261(**)	1,000	,310(**)	,271(**)	,185(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Ve con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	Coefficiente de correlación	,414(**)	,323(**)	,310(**)	1,000	,232(**)	,216(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Soy una persona creativo/a	Coefficiente de correlación	,208(**)	,286(**)	,271(**)	,232(**)	1,000	,316(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000



Soy inteligente	N	456	456	456	456	456	456
	Coefficiente de correlación	,187(**)	,255(**)	,185(**)	,216(**)	,316(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 45. Chi cuadrado. Ítems Capacidad cognitiva respecto del género (cuestionario alumnado mediador)**

Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones \* Sexo

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	Poco	1	5	6
	A medias	29	39	68
	Bastante	61	167	228
	Mucho	45	109	154
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,892(a)	3	,075
Razón de verosimilitudes	6,634	3	,085
Asociación lineal por lineal	1,327	1	,249
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,79.

**Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	Nada	1	0	1
	Poco	3	13	16
	A medias	26	70	96
	Bastante	65	150	215
	Mucho	41	87	128
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,950(a)	4	,413
Razón de verosimilitudes	4,107	4	,392
Asociación lineal por lineal	,763	1	,382
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

**Me adapto fácilmente a los cambios \* Sexo**

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Me adapto fácilmente a los cambios	Nada	2	3	5
	Poco	11	30	41
	A medias	33	89	122
	Bastante	67	135	202
	Mucho	23	63	86
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,341(a)	4	,673
Razón de verosimilitudes	2,327	4	,676
Asociación lineal por lineal	,035	1	,852
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,49.

Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	Nada	1	2	3
	Poco	8	20	28
	A medias	41	75	116
	Bastante	55	142	197
	Mucho	31	81	112
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,316(a)	4	,678
Razón de verosimilitudes	2,270	4	,686
Asociación lineal por lineal	,948	1	,330
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,89.

Soy una persona creativo/a \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Soy una persona creativo/a	Nada	3	7	10
	Poco	10	29	39
	A medias	33	94	127
	Bastante	51	103	154
	Mucho	39	87	126
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,095(a)	4	,718
Razón de verosimilitudes	2,113	4	,715
Asociación lineal por lineal	,911	1	,340
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,98.

Soy inteligente \* Sexo

Tabla de contingencia

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Soy inteligente	Nada	0	2	2
	Poco	4	15	19
	A medias	26	86	112
	Bastante	71	161	232
	Mucho	35	56	91
Total		136	320	456

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,198(a)	4	,126
Razón de verosimilitudes	7,778	4	,100
Asociación lineal por lineal	6,886	1	,009
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,60.

Tabla 46. Chi cuadrado. Ítems Capacidad cognitiva respecto la titularidad, la experiencia y la antigüedad (cuestionario alumnado mediador)

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones

Tabla de contingencia

			Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	63	159	113	339
		Frecuencia esperada	4,5	50,6	169,5	114,5	339,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	1,2%	18,6%	46,9%	33,3%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	66,7%	92,6%	69,7%	73,4%	74,3%
	Privado	Recuento	1	1	7	2	11
		Frecuencia esperada	,1	1,6	5,5	3,7	11,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	9,1%	9,1%	63,6%	18,2%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	16,7%	1,5%	3,1%	1,3%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	4	62	39	106
		Frecuencia esperada	1,4	15,8	53,0	35,8	106,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,9%	3,8%	58,5%	36,8%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	16,7%	5,9%	27,2%	25,3%	23,2%
Total	Recuento	6	68	228	154	456	
	Frecuencia esperada	6,0	68,0	228,0	154,0	456,0	

% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	1,3%	14,9%	50,0%	33,8%	100,0%
% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,032(a)	6	,002
Razón de verosimilitudes	21,820	6	,001
Asociación lineal por lineal	4,952	1	,026
N de casos válidos	456		

a 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

**Antigüedad en el servicio \* Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones**

**Tabla de contingencia**

			Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	7
		Frecuencia esperada	,1	1,0	3,5	2,4	7,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,0%	,0%	,0%	4,5%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	0	37	67	47	151

	Frecuencia esperada	2,0	22,5	75,5	51,0	151,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	24,5%	44,4%	31,1%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,0%	54,4%	29,4%	30,5%	33,1%
De 7 a 12 meses	Recuento	2	11	64	28	105
	Frecuencia esperada	1,4	15,7	52,5	35,5	105,0
	% de Antigüedad en el servicio	1,9%	10,5%	61,0%	26,7%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	33,3%	16,2%	28,1%	18,2%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	1	7	31	16	55
	Frecuencia esperada	,7	8,2	27,5	18,6	55,0
	% de Antigüedad en el servicio	1,8%	12,7%	56,4%	29,1%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	16,7%	10,3%	13,6%	10,4%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	2	6	32	29	69
	Frecuencia esperada	,9	10,3	34,5	23,3	69,0
	% de Antigüedad en el servicio	2,9%	8,7%	46,4%	42,0%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	33,3%	8,8%	14,0%	18,8%	15,1%
25 o más meses	Recuento	1	7	34	27	69
	Frecuencia esperada	,9	10,3	34,5	23,3	69,0
	% de Antigüedad en el servicio	1,4%	10,1%	49,3%	39,1%	100,0%

Total	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	16,7%	10,3%	14,9%	17,5%	15,1%
	Recuento	6	68	228	154	456
	Frecuencia esperada	6,0	68,0	228,0	154,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	1,3%	14,9%	50,0%	33,8%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,465(a)	15	,001
Razón de verosimilitudes	41,511	15	,000
Asociación lineal por lineal	2,617	1	,106
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

**Experiencia: Número Casos \* Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones**

**Tabla de contingencia**

		Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones				Total
		Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Ninguno	Recuento	3	32	86	54	175
	Frecuencia esperada	2,3	26,3	87,3	59,1	175,0



Experiencia: Número Casos	% de Experiencia: Número Casos	1,7%	18,3%	49,1%	30,9%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	50,0%	47,1%	38,1%	35,3%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento	2	23	85	56	166
	Frecuencia esperada	2,2	24,9	82,8	56,1	166,0
	% de Experiencia: Número Casos	1,2%	13,9%	51,2%	33,7%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	33,3%	33,8%	37,6%	36,6%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	1	7	31	24	63
	Frecuencia esperada	,8	9,5	31,4	21,3	63,0
	% de Experiencia: Número Casos	1,6%	11,1%	49,2%	38,1%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	16,7%	10,3%	13,7%	15,7%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	0	2	15	5	22
	Frecuencia esperada	,3	3,3	11,0	7,4	22,0
	% de Experiencia: Número Casos	,0%	9,1%	68,2%	22,7%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,0%	2,9%	6,6%	3,3%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	1	0	6	7
	Frecuencia esperada	,1	1,1	3,5	2,4	7,0
	% de Experiencia: Número Casos	,0%	14,3%	,0%	85,7%	100,0%
	% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,0%	1,5%	,0%	3,9%	1,5%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	9 o más casos	Recuento	0	3	9	8	20
		Frecuencia esperada	,3	3,0	10,0	6,8	20,0
		% de Experiencia: Número Casos	,0%	15,0%	45,0%	40,0%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	,0%	4,4%	4,0%	5,2%	4,4%
		Recuento	6	68	226	153	453
		Frecuencia esperada	6,0	68,0	226,0	153,0	453,0
		% de Experiencia: Número Casos	1,3%	15,0%	49,9%	33,8%	100,0%
		% de Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,004(a)	15	,382
Razón de verosimilitudes	18,451	15	,240
Asociación lineal por lineal	3,299	1	,069
N de casos válidos	453		

a. 11 casillas (45,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son

Tabla de contingencia

			Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	1	13	77	155	93	339
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	81,3%	80,2%	72,1%	72,7%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	2	8	0	11
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	6,3%	2,1%	3,7%	,0%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	2	17	52	35	106
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	12,5%	17,7%	24,2%	27,3%	23,2%
Total		Recuento	1	16	96	215	128	456
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,789(a)	8	,280
Razón de verosimilitudes	12,820	8	,118

Asociación lineal por lineal	3,049	1	,081
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Antigüedad en el servicio \* Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son**

**Tabla de contingencia**

			Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	0	7
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	,0%	7,3%	,0%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	0	9	31	65	46	151
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	56,3%	32,3%	30,2%	35,9%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	0	1	24	48	32	105
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	6,3%	25,0%	22,3%	25,0%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	1	1	9	30	14	55
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	6,3%	9,4%	14,0%	10,9%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	0	4	12	37	16	69

	% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	25,0%	12,5%	17,2%	12,5%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	1	13	35	20	69
	% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	6,3%	13,5%	16,3%	15,6%	15,1%
Total	Recuento	1	16	96	215	128	456
	% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,024(a)	20	,001
Razón de verosimilitudes	38,090	20	,009
Asociación lineal por lineal	,990	1	,320
N de casos válidos	456		

a 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Experiencia: Número Casos \* Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son

Tabla de contingencia

			Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	0	7	42	82	44	175
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	43,8%	44,2%	38,5%	34,4%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	1	4	28	76	57	166
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	25,0%	29,5%	35,7%	44,5%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	3	16	31	13	63
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	18,8%	16,8%	14,6%	10,2%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	1	5	13	3	22
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	6,3%	5,3%	6,1%	2,3%	4,9%
7 o 8 casos	Número Casos	Recuento	0	0	2	2	3	7
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	,0%	2,1%	,9%	2,3%	1,5%
9 o más casos	Número Casos	Recuento	0	1	2	9	8	20
		% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son						

Total	% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	,0%	6,3%	2,1%	4,2%	6,3%	4,4%
	Recuento	1	16	95	213	128	453
	% de Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,754(a)	20	,732
Razón de verosimilitudes	16,847	20	,663
Asociación lineal por lineal	,432	1	,511
N de casos válidos	453		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me adapto fácilmente a los cambios

## Tabla de contingencia

			Me adapto fácilmente a los cambios					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	5	32	99	140	63	339
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	100,0%	78,0%	81,1%	69,3%	73,3%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	4	5	1	11

	% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	2,4%	3,3%	2,5%	1,2%	2,4%
Concertado	Recuento	0	8	19	57	22	106
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	19,5%	15,6%	28,2%	25,6%	23,2%
Total	Recuento	5	41	122	202	86	456
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,889(a)	8	,273
Razón de verosimilitudes	11,495	8	,175
Asociación lineal por lineal	4,277	1	,039
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

**Antigüedad en el servicio \* Me adapto fácilmente a los cambios**

**Tabla de contingencia**

			Me adapto fácilmente a los cambios					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	,0%	,0%	3,5%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	3	25	42	46	35	151
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	60,0%	61,0%	34,4%	22,8%	40,7%	33,1%



De 7 a 12 meses	Recuento	1	6	34	45	19	105
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	20,0%	14,6%	27,9%	22,3%	22,1%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	0	1	13	32	9	55
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	2,4%	10,7%	15,8%	10,5%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	1	6	16	32	14	69
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	20,0%	14,6%	13,1%	15,8%	16,3%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	3	17	40	9	69
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	7,3%	13,9%	19,8%	10,5%	15,1%
Total	Recuento	5	41	122	202	86	456
	% de Me adapto fácilmente a los cambios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,941(a)	20	,002
Razón de verosimilitudes	48,210	20	,000
Asociación lineal por lineal	3,289	1	,070
N de casos válidos	456		

a. 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

Experiencia: Número Casos \* Me adapto fácilmente a los cambios

Tabla de contingencia

			Me adapto fácilmente a los cambios					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	1	17	45	77	35	175
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	20,0%	41,5%	37,2%	38,3%	41,2%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	2	20	53	61	30	166
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	40,0%	48,8%	43,8%	30,3%	35,3%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	4	12	38	9	63
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	9,8%	9,9%	18,9%	10,6%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	0	6	12	4	22
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	,0%	,0%	5,0%	6,0%	4,7%	4,9%
7 o 8 casos	Número Casos	Recuento	1	0	0	5	1	7
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	20,0%	,0%	,0%	2,5%	1,2%	1,5%
9 o más casos	Número Casos	Recuento	1	0	5	8	6	20
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	20,0%	,0%	4,1%	4,0%	7,1%	4,4%
Total	Número Casos	Recuento	5	41	121	201	85	453
		% de Me adapto fácilmente a los cambios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,713(a)	20	,013
Razón de verosimilitudes	34,388	20	,024
Asociación lineal por lineal	1,304	1	,253
N de casos válidos	453		

a. 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas

## Tabla de contingencia

			Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	3	18	90	146	82	339
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	100,0%	64,3%	77,6%	74,1%	73,2%	74,3%
	Privado	Recuento	0	1	5	4	1	11
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	3,6%	4,3%	2,0%	,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	9	21	47	29	106
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	32,1%	18,1%	23,9%	25,9%	23,2%
Total		Recuento	3	28	116	197	112	456
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,323(a)	8	,502
Razón de verosimilitudes	8,076	8	,426
Asociación lineal por lineal	,235	1	,628
N de casos válidos	456		

a. 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

Antigüedad en el servicio \* Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas

Tabla de contingencia

			Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	,0%	,0%	3,6%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	2	9	45	58	37	151
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	66,7%	32,1%	38,8%	29,4%	33,0%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	0	9	26	50	20	105
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	32,1%	22,4%	25,4%	17,9%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	3	13	25	14	55

	% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	10,7%	11,2%	12,7%	12,5%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	0	2	14	30	23	69
	% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	7,1%	12,1%	15,2%	20,5%	15,1%
25 o más meses	Recuento	1	5	18	27	18	69
	% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	33,3%	17,9%	15,5%	13,7%	16,1%	15,1%
Total	Recuento	3	28	116	197	112	456
	% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,867(a)	20	,348
Razón de verosimilitudes	25,598	20	,179
Asociación lineal por lineal	1,423	1	,233
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Experiencia: Número Casos \* Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas

Tabla de contingencia

			Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	0	10	48	81	36	175
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	35,7%	41,7%	41,1%	32,4%	38,6%
1 o 2 casos	1 o 2 casos	Recuento	2	12	39	64	49	166
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	100,0%	42,9%	33,9%	32,5%	44,1%	36,6%
3 o 4 casos	3 o 4 casos	Recuento	0	3	16	27	17	63
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	10,7%	13,9%	13,7%	15,3%	13,9%
5 o 6 casos	5 o 6 casos	Recuento	0	2	3	14	3	22
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	7,1%	2,6%	7,1%	2,7%	4,9%
7 o 8 casos	7 o 8 casos	Recuento	0	0	3	2	2	7
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	,0%	2,6%	1,0%	1,8%	1,5%
9 o más casos	9 o más casos	Recuento	0	1	6	9	4	20
		% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	,0%	3,6%	5,2%	4,6%	3,6%	4,4%
Total		Recuento	2	28	115	197	111	453

% de Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,438(a)	20	,751
Razón de verosimilitudes	16,474	20	,687
Asociación lineal por lineal	,043	1	,836
N de casos válidos	453		

a. 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Soy una persona creativo/a

## Tabla de contingencia

			Soy una persona creativo/a					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	8	31	101	107	92	339
		% de Soy una persona creativo/a	80,0%	79,5%	79,5%	69,5%	73,0%	74,3%
	Privado	Recuento	2	2	4	1	2	11
		% de Soy una persona creativo/a	20,0%	5,1%	3,1%	,6%	1,6%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	6	22	46	32	106
		% de Soy una persona creativo/a	,0%	15,4%	17,3%	29,9%	25,4%	23,2%
Total		Recuento	10	39	127	154	126	456
		% de Soy una persona creativo/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,238(a)	8	,001
Razón de verosimilitudes	21,309	8	,006
Asociación lineal por lineal	4,108	1	,043
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

Antigüedad en el servicio \* Soy una persona creativo/a

Tabla de contingencia

			Soy una persona creativo/a					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	0	7
		% de Soy una persona creativo/a	,0%	,0%	5,5%	,0%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	3	11	47	52	38	151
		% de Soy una persona creativo/a	30,0%	28,2%	37,0%	33,8%	30,2%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	3	10	23	41	28	105
		% de Soy una persona creativo/a	30,0%	25,6%	18,1%	26,6%	22,2%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	1	3	17	15	19	55
		% de Soy una persona creativo/a	10,0%	7,7%	13,4%	9,7%	15,1%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	3	6	21	19	20	69
		% de Soy una persona creativo/a	30,0%	15,4%	16,5%	12,3%	15,9%	15,1%



	25 o más meses	Recuento	0	9	12	27	21	69
		% de Soy una persona creativo/a	,0%	23,1%	9,4%	17,5%	16,7%	15,1%
Total		Recuento	10	39	127	154	126	456
		% de Soy una persona creativo/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,520(a)	20	,030
Razón de verosimilitudes	34,788	20	,021
Asociación lineal por lineal	,986	1	,321
N de casos válidos	456		

a. 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

## Experiencia: Número Casos \* Soy una persona creativo/a

Tabla de contingencia

			Soy una persona creativo/a					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Recuento		2	12	59	60	42	175
Número Casos	% de Soy una persona creativo/a		20,0%	30,8%	46,5%	39,2%	33,9%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		3	21	36	55	51	166
	% de Soy una persona creativo/a		30,0%	53,8%	28,3%	35,9%	41,1%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		3	3	19	21	17	63

	% de Soy una persona creativo/a	30,0%	7,7%	15,0%	13,7%	13,7%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	1	0	8	6	7	22
	% de Soy una persona creativo/a	10,0%	,0%	6,3%	3,9%	5,6%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	1	1	1	4	0	7
	% de Soy una persona creativo/a	10,0%	2,6%	,8%	2,6%	,0%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	2	4	7	7	20
	% de Soy una persona creativo/a	,0%	5,1%	3,1%	4,6%	5,6%	4,4%
Total	Recuento	10	39	127	153	124	453
	% de Soy una persona creativo/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,893(a)	20	,138
Razón de verosimilitudes	27,952	20	,111
Asociación lineal por lineal	,089	1	,765
N de casos válidos	453		

a 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Soy inteligente

Tabla de contingencia

			Soy inteligente					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	1	17	88	161	72	339
		% de Soy inteligente	50,0%	89,5%	78,6%	69,4%	79,1%	74,3%
	Privado	Recuento	1	1	2	7	0	11
		% de Soy inteligente	50,0%	5,3%	1,8%	3,0%	,0%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	1	22	64	19	106
		% de Soy inteligente	,0%	5,3%	19,6%	27,6%	20,9%	23,2%
Total	Recuento	2	19	112	232	91	456	
	% de Soy inteligente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,035(a)	8	,000
Razón de verosimilitudes	19,055	8	,015
Asociación lineal por lineal	1,061	1	,303
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Antigüedad en el servicio \* Soy inteligente

Tabla de contingencia

			Soy inteligente					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	0	7
		% de Soy inteligente	,0%	,0%	6,3%	,0%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	1	11	40	65	34	151
		% de Soy inteligente	50,0%	57,9%	35,7%	28,0%	37,4%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	0	3	21	66	15	105
		% de Soy inteligente	,0%	15,8%	18,8%	28,4%	16,5%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	0	13	32	10	55
		% de Soy inteligente	,0%	,0%	11,6%	13,8%	11,0%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	0	3	13	34	19	69
		% de Soy inteligente	,0%	15,8%	11,6%	14,7%	20,9%	15,1%
25 o más meses		Recuento	1	2	18	35	13	69
		% de Soy inteligente	50,0%	10,5%	16,1%	15,1%	14,3%	15,1%
Total		Recuento	2	19	112	232	91	456
		% de Soy inteligente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,623(a)	20	,002
Razón de verosimilitudes	42,838	20	,002
Asociación lineal por lineal	2,443	1	,118
N de casos válidos	456		

a 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

## Experiencia: Número Casos \* Soy inteligente

Tabla de contingencia

			Soy inteligente					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia:	Ninguno	Recuento	0	8	45	92	30	175
Número Casos		% de Soy inteligente	,0%	42,1%	40,2%	40,0%	33,3%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	1	9	41	78	37	166
		% de Soy inteligente	50,0%	47,4%	36,6%	33,9%	41,1%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	1	1	10	38	13	63
		% de Soy inteligente	50,0%	5,3%	8,9%	16,5%	14,4%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	0	1	6	11	4	22
		% de Soy inteligente	,0%	5,3%	5,4%	4,8%	4,4%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	3	3	1	7
		% de Soy inteligente	,0%	,0%	2,7%	1,3%	1,1%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	0	0	7	8	5	20
		% de Soy inteligente	,0%	,0%	6,3%	3,5%	5,6%	4,4%
Total		Recuento	2	19	112	230	90	453
		% de Soy inteligente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,509(a)	20	,854
Razón de verosimilitudes	15,146	20	,768
Asociación lineal por lineal	,311	1	,577
N de casos válidos	453		

a. 16 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

**Tabla 47. Otras habilidades personales: Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	5	1,1	1,1	1,3
	A medias	58	12,7	12,7	14,0
	Bastante	216	47,4	47,4	61,4
	Mucho	176	38,6	38,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 48. Otras habilidades personales: Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	24	5,3	5,3	5,3
	A medias	83	18,2	18,2	23,5
	Bastante	231	50,7	50,7	74,1
	Mucho	118	25,9	25,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 49. Otras habilidades personales: Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	13	2,9	2,9	2,9
	Poco	66	14,5	14,5	17,3
	A medias	182	39,9	39,9	57,2
	Bastante	154	33,8	33,8	91,0
	Mucho	41	9,0	9,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 50. Otras habilidades personales: Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	,9	,9	,9
	Poco	25	5,5	5,5	6,4
	A medias	123	27,0	27,0	33,3
	Bastante	154	33,8	33,8	67,1
	Mucho	150	32,9	32,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 51. Otras habilidades personales: Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	,4	,4	,4
	Poco	10	2,2	2,2	2,6
	A medias	40	8,8	8,8	11,4
	Bastante	210	46,1	46,1	57,5
	Mucho	194	42,5	42,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 52. Rho de Spearman. Ítems Otras habilidades (cuestionario alumnado mediador)

			Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	Soy una persona segura: confío en mis capacidades	Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos
Rho de Spearman	Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	Coefficiente de correlación	1,000	-,023	,266(**)	,215(**)	,101(*)	,217(**)
		Sig. (bilateral)	.	,627	,000	,000	,030	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	Coefficiente de correlación	-,023	1,000	,076	,060	,131(**)	,203(**)
		Sig. (bilateral)	,627	.	,105	,202	,005	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	Coefficiente de correlación	,266(**)	,076	1,000	,373(**)	,109(*)	,447(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,105	.	,000	,020	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	Coefficiente de correlación	,215(**)	,060	,373(**)	1,000	,145(**)	,468(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,202	,000	.	,002	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Soy una persona segura: confío en mis capacidades	Coefficiente de correlación	,101(*)	,131(**)	,109(*)	,145(**)	1,000	,283(**)
		Sig. (bilateral)	,030	,005	,020	,002	.	,000
		N	456	456	456	456	456	456



Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	Coefficiente de correlación	,217(**)	,203(**)	,447(**)	,468(**)	,283(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	456	456	456	456	456

**Tabla 53. Chi cuadrado. Ítems Otras habilidades respecto del género (cuestionario alumnado mediador)**

**Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	Nada	Recuento	0	4	4
		Frecuencia esperada	1,2	2,8	4,0
	Poco	Recuento	9	16	25
		Frecuencia esperada	7,5	17,5	25,0
	A medias	Recuento	42	81	123
		Frecuencia esperada	36,7	86,3	123,0
	Bastante	Recuento	54	100	154
		Frecuencia esperada	45,9	108,1	154,0
	Mucho	Recuento	31	119	150
		Frecuencia esperada	44,7	105,3	150,0
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,285(a)	4	,024
Razón de verosimilitudes	12,754	4	,013
Asociación lineal por lineal	4,042	1	,044
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

**Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

Recuento

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	Nada	1	12	13
	Poco	20	46	66
	A medias	54	128	182
	Bastante	45	109	154
	Mucho	16	25	41
Total		136	320	456

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,737(a)	4	,315
Razón de verosimilitudes	5,482	4	,241
Asociación lineal por lineal	1,773	1	,183
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,88.

### Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás \* Sexo

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	Nada	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
	Poco	Recuento	3	2	5
		Frecuencia esperada	1,5	3,5	5,0
	A medias	Recuento	23	35	58
		Frecuencia esperada	17,3	40,7	58,0
	Bastante	Recuento	66	150	216
		Frecuencia esperada	64,4	151,6	216,0
	Mucho	Recuento	43	133	176
		Frecuencia esperada	52,5	123,5	176,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,707(a)	4	,046
Razón de verosimilitudes	9,502	4	,050
Asociación lineal por lineal	8,239	1	,004
N de casos válidos	456		

a 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

### Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas \* Sexo

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	Nada	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	,6	1,4	2,0
	Poco	Recuento	5	5	10
		Frecuencia esperada	3,0	7,0	10,0
	A medias	Recuento	17	23	40
		Frecuencia esperada	11,9	28,1	40,0

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

	Bastante	Recuento	74	136	210
		Frecuencia esperada	62,6	147,4	210,0
	Mucho	Recuento	38	156	194
		Frecuencia esperada	57,9	136,1	194,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,376(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	22,876	4	,000
Asociación lineal por lineal	20,491	1	,000
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,60.

**Soy una persona segura: confío en mis capacidades \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	Nada	Recuento	2	9	11
		Frecuencia esperada	3,3	7,7	11,0
	Poco	Recuento	6	40	46
		Frecuencia esperada	13,7	32,3	46,0
	A medias	Recuento	25	78	103
		Frecuencia esperada	30,7	72,3	103,0
	Bastante	Recuento	60	117	177
		Frecuencia esperada	52,8	124,2	177,0
	Mucho	Recuento	43	76	119
		Frecuencia esperada	35,5	83,5	119,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,086(a)	4	,017
Razón de verosimilitudes	13,144	4	,011
Asociación lineal por lineal	10,520	1	,001
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,28.

**Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos \* Sexo**

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	Poco	Recuento	13	11	24
		Frecuencia esperada	7,2	16,8	24,0
	A medias	Recuento	30	53	83
		Frecuencia esperada	24,8	58,2	83,0
	Bastante	Recuento	59	172	231
		Frecuencia esperada	68,9	162,1	231,0
	Mucho	Recuento	34	84	118
		Frecuencia esperada	35,2	82,8	118,0
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,461(a)	3	,015
Razón de verosimilitudes	9,816	3	,020
Asociación lineal por lineal	5,279	1	,022
N de casos válidos	456		

a. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,16.

**Tabla 54. Chi cuadrado. Ítems Otras habilidades respecto la titularidad, la antigüedad y la experiencia (cuestionario alumnado mediador)**  
**TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás**

**Tabla de contingencia**

			Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	17	92	113	113	339
		% de Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás	100,0%	68,0%	74,8%	73,4%	75,3%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	3	4	2	11
		% de Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	8,0%	2,4%	2,6%	1,3%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	6	28	37	35	106
		% de Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	24,0%	22,8%	24,0%	23,3%	23,2%
Total	Recuento		4	25	123	154	150	456
	% de Prefiero hacer y las cosas que dejarlas en manos de los demás		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,599(a)	8	,692
Razón de verosimilitudes	5,501	8	,703
Asociación lineal por lineal	,015	1	,901

N de casos válidos

456

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

### Antigüedad en el servicio \* Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás

Tabla de contingencia

			Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	7	0	7
		% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	,0%	,0%	4,5%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	3	10	38	44	56	151
		% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	75,0%	40,0%	30,9%	28,6%	37,3%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	1	7	26	41	30	105
		% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	25,0%	28,0%	21,1%	26,6%	20,0%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	1	19	19	16	55
		% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	4,0%	15,4%	12,3%	10,7%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	0	2	20	19	28	69
		% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	8,0%	16,3%	12,3%	18,7%	15,1%
25 o más meses		Recuento	0	5	20	24	20	69

Total	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	20,0%	16,3%	15,6%	13,3%	15,1%
	Recuento	4	25	123	154	150	456
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,356(a)	20	,101
Razón de verosimilitudes	31,430	20	,050
Asociación lineal por lineal	,005	1	,946
N de casos válidos	456		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**Experiencia: Número Casos \* Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás**

**Tabla de contingencia**

			Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Recuento		2	11	43	61	58	175
Número Casos	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás		50,0%	44,0%	35,0%	39,9%	39,2%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		2	9	42	57	56	166



	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	50,0%	36,0%	34,1%	37,3%	37,8%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento	0	4	17	20	22	63
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	16,0%	13,8%	13,1%	14,9%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	0	0	9	10	3	22
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	,0%	7,3%	6,5%	2,0%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	4	1	2	7
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	,0%	3,3%	,7%	1,4%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	1	8	4	7	20
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	,0%	4,0%	6,5%	2,6%	4,7%	4,4%
Total	Recuento	4	25	123	153	148	453
	% de Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,532(a)	20	,803
Razón de verosimilitudes	17,187	20	,641
Asociación lineal por lineal	,474	1	,491
N de casos válidos	453		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda  
Tabla de contingencia

			Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	10	49	132	116	32	339
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	76,9%	74,2%	72,5%	75,3%	78,0%	74,3%
	Privado	Recuento	0	3	2	4	2	11
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	,0%	4,5%	1,1%	2,6%	4,9%	2,4%
	Concertado	Recuento	3	14	48	34	7	106
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	23,1%	21,2%	26,4%	22,1%	17,1%	23,2%
Total	Recuento	13	66	182	154	41	456	
	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,749(a)	8	,675
Razón de verosimilitudes	5,940	8	,654
Asociación lineal por lineal	,317	1	,573

N de casos válidos

456

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,31.

### Antigüedad en el servicio \* Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda

Tabla de contingencia

			Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	0	7
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	,0%	,0%	3,8%	,0%	,0%	1,5%
	De 1 a 6 meses	Recuento	8	24	50	58	11	151
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	61,5%	36,4%	27,5%	37,7%	26,8%	33,1%
	De 7 a 12 meses	Recuento	3	14	41	36	11	105
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	23,1%	21,2%	22,5%	23,4%	26,8%	23,0%
	De 13 a 18 meses	Recuento	0	9	21	20	5	55
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	,0%	13,6%	11,5%	13,0%	12,2%	12,1%
	De 19 a 24 meses	Recuento	1	11	28	22	7	69

	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	7,7%	16,7%	15,4%	14,3%	17,1%	15,1%
25 o más meses	Recuento	1	8	35	18	7	69
	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	7,7%	12,1%	19,2%	11,7%	17,1%	15,1%
Total	Recuento	13	66	182	154	41	456
	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,317(a)	20	,229
Razón de verosimilitudes	27,809	20	,114
Asociación lineal por lineal	,407	1	,523
N de casos válidos	456		

a 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

**Experiencia: Número Casos \* Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda**

Tabla de contingencia

			Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	5	20	75	64	11	175
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	38,5%	30,3%	41,7%	41,6%	27,5%	38,6%
	1 o 2 casos	Recuento	6	33	58	55	14	166
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	46,2%	50,0%	32,2%	35,7%	35,0%	36,6%
	3 o 4 casos	Recuento	1	11	20	22	9	63
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	7,7%	16,7%	11,1%	14,3%	22,5%	13,9%
	5 o 6 casos	Recuento	0	1	12	7	2	22
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	,0%	1,5%	6,7%	4,5%	5,0%	4,9%
	7 o 8 casos	Recuento	0	0	4	2	1	7
		% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	,0%	,0%	2,2%	1,3%	2,5%	1,5%
	9 o más casos	Recuento	1	1	11	4	3	20

Total	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	7,7%	1,5%	6,1%	2,6%	7,5%	4,4%
	Recuento	13	66	180	154	40	453
	% de Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,880(a)	20	,347
Razón de verosimilitudes	24,062	20	,240
Asociación lineal por lineal	,704	1	,401
N de casos válidos	453		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás**

**Tabla de contingencia**

			Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	1	4	50	158	126	339
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	80,0%	86,2%	73,1%	71,6%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	1	6	4	11

	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	1,7%	2,8%	2,3%	2,4%
Concertado	Recuento	0	1	7	52	46	106
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	20,0%	12,1%	24,1%	26,1%	23,2%
Total	Recuento	1	5	58	216	176	456
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,890(a)	8	,660
Razón de verosimilitudes	6,860	8	,552
Asociación lineal por lineal	3,846	1	,050
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

## Antigüedad en el servicio \* Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás

## Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	,0%	,0%	4,0%	1,5%

De 1 a 6 meses	Recuento	1	4	27	59	60	151
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	80,0%	46,6%	27,3%	34,1%	33,1%
De 7 a 12 meses	Recuento	0	1	9	55	40	105
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	20,0%	15,5%	25,5%	22,7%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	0	0	2	34	19	55
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	3,4%	15,7%	10,8%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	0	0	12	34	23	69
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	20,7%	15,7%	13,1%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	0	8	34	27	69
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	13,8%	15,7%	15,3%	15,1%
Total	Recuento	1	5	58	216	176	456
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,072(a)	20	,026
Razón de verosimilitudes	38,666	20	,007
Asociación lineal por lineal	,065	1	,798



N de casos válidos

456

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Experiencia: Número Casos \* Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás

Tabla de contingencia

			Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Número Casos	Recuento	1	3	25	77	69	175
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	60,0%	43,9%	35,6%	39,7%	38,6%
1 o 2 casos	Número Casos	Recuento	0	2	20	76	68	166
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	40,0%	35,1%	35,2%	39,1%	36,6%
3 o 4 casos	Número Casos	Recuento	0	0	7	36	20	63
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	12,3%	16,7%	11,5%	13,9%
5 o 6 casos	Número Casos	Recuento	0	0	4	12	6	22
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	7,0%	5,6%	3,4%	4,9%
7 o 8 casos	Número Casos	Recuento	0	0	0	4	3	7
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,7%	1,5%
9 o más casos	Número Casos	Recuento	0	0	1	11	8	20
		% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	,0%	1,9%	1,7%	1,5%

Total	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	,0%	,0%	1,8%	5,1%	4,6%	4,4%
	Recuento	1	5	57	216	174	453
	% de Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,520(a)	20	,958
Razón de verosimilitudes	13,093	20	,873
Asociación lineal por lineal	,354	1	,552
N de casos válidos	453		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas**

**Tabla de contingencia**

			Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	2	9	36	160	132	339
		% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	100,0%	90,0%	90,0%	76,2%	68,0%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	1	5	5	11

	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	,0%	2,5%	2,4%	2,6%	2,4%
Concertado	Recuento	0	1	3	45	57	106
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	10,0%	7,5%	21,4%	29,4%	23,2%
Total	Recuento	2	10	40	210	194	456
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,198(a)	8	,143
Razón de verosimilitudes	14,373	8	,073
Asociación lineal por lineal	11,238	1	,001
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

## Antigüedad en el servicio \* Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas

## Tabla de contingencia

		Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas					Total
		Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Antigüedad en el servicio	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	,0%	,0%	,0%	3,6%	1,5%
De 1 a 6 meses	Recuento	1	4	15	72	59	151
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	50,0%	40,0%	37,5%	34,3%	30,4%	33,1%
De 7 a 12 meses	Recuento	1	1	10	53	40	105
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	50,0%	10,0%	25,0%	25,2%	20,6%	23,0%
De 13 a 18 meses	Recuento	0	0	2	28	25	55
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	,0%	5,0%	13,3%	12,9%	12,1%
De 19 a 24 meses	Recuento	0	2	7	31	29	69
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	20,0%	17,5%	14,8%	14,9%	15,1%
25 o más meses	Recuento	0	3	6	26	34	69
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	30,0%	15,0%	12,4%	17,5%	15,1%
Total	Recuento	2	10	40	210	194	456
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,559(a)	20	,423
Razón de verosimilitudes	25,280	20	,191
Asociación lineal por lineal	,255	1	,614
N de casos válidos	456		

a 16 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

**Experiencia: Número Casos \* Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas**

**Tabla de contingencia**

			Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Ninguno	Recuento		1	3	15	83	73	175
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas		50,0%	30,0%	38,5%	39,5%	38,0%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		0	5	15	81	65	166
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas		,0%	50,0%	38,5%	38,6%	33,9%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		0	1	2	30	30	63

	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	10,0%	5,1%	14,3%	15,6%	13,9%
5 o 6 casos	Recuento	1	0	4	8	9	22
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	50,0%	,0%	10,3%	3,8%	4,7%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	1	1	5	7
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	,0%	2,6%	,5%	2,6%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	1	2	7	10	20
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	,0%	10,0%	5,1%	3,3%	5,2%	4,4%
Total	Recuento	2	10	39	210	192	453
	% de Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,945(a)	20	,344
Razón de verosimilitudes	18,449	20	,558
Asociación lineal por lineal	,152	1	,697
N de casos válidos	453		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

## 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Soy una persona segura: confío en mis capacidades

Tabla de contingencia

			Soy una persona segura: confío en mis capacidades					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	7	37	75	134	86	339
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	63,6%	80,4%	72,8%	75,7%	72,3%	74,3%
	Privado	Recuento	0	2	6	1	2	11
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	4,3%	5,8%	,6%	1,7%	2,4%
	Concertado	Recuento	4	7	22	42	31	106
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	36,4%	15,2%	21,4%	23,7%	26,1%	23,2%
Total		Recuento	11	46	103	177	119	456
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,934(a)	8	,154
Razón de verosimilitudes	11,851	8	,158
Asociación lineal por lineal	,372	1	,542
N de casos válidos	456		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

Antigüedad en el servicio \* Soy una persona segura: confío en mis capacidades

Tabla de contingencia

			Soy una persona segura: confío en mis capacidades					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	0	0	7	7
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	5	15	37	59	35	151
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	45,5%	32,6%	35,9%	33,3%	29,4%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	1	13	25	36	30	105
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	9,1%	28,3%	24,3%	20,3%	25,2%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	4	14	23	14	55
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	8,7%	13,6%	13,0%	11,8%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	2	6	16	27	18	69
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	18,2%	13,0%	15,5%	15,3%	15,1%	15,1%
25 o más meses		Recuento	3	8	11	32	15	69
		% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	27,3%	17,4%	10,7%	18,1%	12,6%	15,1%
Total		Recuento	11	46	103	177	119	456



% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,822(a)	20	,073
Razón de verosimilitudes	30,298	20	,065
Asociación lineal por lineal	,180	1	,672
N de casos válidos	456		

a. 10 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

## Experiencia: Número Casos \* Soy una persona segura: confío en mis capacidades

Tabla de contingencia

			Soy una persona segura: confío en mis capacidades					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Experiencia: Ninguno	Recuento		5	15	36	69	50	175
Número Casos	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades		45,5%	33,3%	35,0%	39,2%	42,4%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento		6	20	41	56	43	166
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades		54,5%	44,4%	39,8%	31,8%	36,4%	36,6%
3 o 4 casos	Recuento		0	8	18	27	10	63
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades		,0%	17,8%	17,5%	15,3%	8,5%	13,9%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

5 o 6 casos	Recuento	0	0	4	10	8	22
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	,0%	3,9%	5,7%	6,8%	4,9%
7 o 8 casos	Recuento	0	0	2	3	2	7
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	,0%	1,9%	1,7%	1,7%	1,5%
9 o más casos	Recuento	0	2	2	11	5	20
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	,0%	4,4%	1,9%	6,3%	4,2%	4,4%
Total	Recuento	11	45	103	176	118	453
	% de Soy una persona segura: confío en mis capacidades	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,441(a)	20	,558
Razón de verosimilitudes	24,330	20	,228
Asociación lineal por lineal	,480	1	,488
N de casos válidos	453		

a. 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos**  
**Tabla de contingencia**

			Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos				
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	22	65	166	86	339
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	91,7%	78,3%	71,9%	72,9%	74,3%
	Privado	Recuento	1	2	6	2	11
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	2,4%	2,6%	1,7%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	16	59	30	106
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	19,3%	25,5%	25,4%	23,2%
Total		Recuento	24	83	231	118	456
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,046(a)	6	,317
Razón de verosimilitudes	8,924	6	,178
Asociación lineal por lineal	3,784	1	,052

N de casos válidos

456

a 3 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,58.

Antigüedad en el servicio \* Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos

Tabla de contingencia

			Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos				
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	0	0	7	0	7
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	,0%	,0%	3,0%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	12	33	70	36	151
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	50,0%	39,8%	30,3%	30,5%	33,1%
De 7 a 12 meses		Recuento	8	13	56	28	105
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	33,3%	15,7%	24,2%	23,7%	23,0%
De 13 a 18 meses		Recuento	0	12	30	13	55
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	,0%	14,5%	13,0%	11,0%	12,1%
De 19 a 24 meses		Recuento	3	10	34	22	69

	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	12,5%	12,0%	14,7%	18,6%	15,1%
25 o más meses	Recuento	1	15	34	19	69
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	18,1%	14,7%	16,1%	15,1%
Total	Recuento	24	83	231	118	456
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,681(a)	15	,116
Razón de verosimilitudes	27,766	15	,023
Asociación lineal por lineal	3,312	1	,069
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (29,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,37.

Experiencia: Número Casos \* Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos

Tabla de contingencia

			Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos				Total
			Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Experiencia: Número Casos	Ninguno	Recuento	11	33	95	36	175
		% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	45,8%	40,2%	41,3%	30,8%	38,6%
1 o 2 casos	Recuento	10	37	71	48	166	
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	41,7%	45,1%	30,9%	41,0%	36,6%	
3 o 4 casos	Recuento	1	6	40	16	63	
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	7,3%	17,4%	13,7%	13,9%	
5 o 6 casos	Recuento	1	4	11	6	22	
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	4,9%	4,8%	5,1%	4,9%	
7 o 8 casos	Recuento	1	0	3	3	7	
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	4,2%	,0%	1,3%	2,6%	1,5%	
9 o más casos	Recuento	0	2	10	8	20	

Total	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	,0%	2,4%	4,3%	6,8%	4,4%
	Recuento	24	82	230	117	453
	% de Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,958(a)	15	,174
Razón de verosimilitudes	22,843	15	,088
Asociación lineal por lineal	6,555	1	,010
N de casos válidos	453		

a 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,37.

**Tabla 55. Soy una persona segura: confío en mis capacidades (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	11	2,4	2,4	2,4
	Poco	46	10,1	10,1	12,5
	A medias	103	22,6	22,6	35,1
	Bastante	177	38,8	38,8	73,9
	Mucho	119	26,1	26,1	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 56. Suficiencia de la formación inicial recibida (cuestionario alumnado mediador)**  
6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	212	46,5	46,6	46,6
	Sí (pero también form continua)	192	42,1	42,2	88,8
	no (más práctica)	50	11,0	11,0	99,8
	Otros: me han explicado lo que ya sabía	1	,2	,2	100,0
	Total	455	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		456	100,0		

**Tabla 57. Necesidad de formación continua (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	14	3,1	3,1	3,1
	Poco	30	6,6	6,6	9,6
	A medias	84	18,4	18,4	28,1
	Bastante	153	33,6	33,6	61,6
	Mucho	175	38,4	38,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	



Tabla 58. Rho de Spearman. Necesidad de formación

## Correlaciones

			2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO O COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Es necesaria formación continua	Es necesario hacer más prácticas en la formación
Rho de Spearman	2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 456	,460(**) ,000 452	-,074 ,117 455	,155(**) ,001 456	-,007 ,880 456	-,046 ,327 456
	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO O COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,460(**) ,000 452	1,000 . 452	-,083 ,080 451	,183(**) ,000 452	-,015 ,747 452	-,104(*) ,027 452
	6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-,074 ,117 455	-,083 ,080 451	1,000 . 455	-,300(**) ,000 455	,254(**) ,000 455	,283(**) ,000 455
	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,155(**) ,001 456	,183(**) ,000 452	-,300(**) ,000 455	1,000 . 456	-,087 ,063 456	-,237(**) ,000 456
	Es necesaria formación continua	Coefficiente de correlación	-,007	-,015	,254(**)	-,087	1,000	,448(**)

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

	Sig. (bilateral)	,880	,747	,000	,063	.	,000
	N	456	452	455	456	456	456
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Coefficien te de correlaci ón	-,046	-,104(*)	,283(**)	-,237(**)	,448(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,327	,027	,000	,000	,000	.
	N	456	452	455	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 59. Es necesario hacer más prácticas en la formación (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	11	2,4	2,4	2,4
	Poco	40	8,8	8,8	11,2
	A medias	142	31,1	31,1	42,3
	Bastante	136	29,8	29,8	72,1
	Mucho	127	27,9	27,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 60. Opinión sobre la duración de la formación (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Insuficiente	62	13,6	13,6	13,6
	Suficiente	381	83,6	83,6	97,1
	Sobró tiempo	13	2,9	2,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 61. Rho de Spearman. Variables de autopercepción de habilidades y variables de formación (cuestionario alumnado mediador)

			6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Confío en mis habilidades mediador	Me siento mediador!	Me siento preparado para hacer una medyo solo	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Es necesaria formación continua	Es necesario hacer más prácticas en la formación
Rho de Spearman	6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	Coefficiente de correlación	1,000	-,300(**)	-,050	-,068	-,047	-,037	,254(**)	,283(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,286	,148	,314	,428	,000	,000
		N	455	455	455	455	455	455	455	455
	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Coefficiente de correlación	-,300(**)	1,000	,038	,046	,051	,084	-,087	-,237(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,421	,329	,278	,074	,063	,000
		N	455	456	456	456	456	456	456	456
	Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	-,050	,038	1,000	,448(**)	,419(**)	,480(**)	,132(**)	,089
		Sig. (bilateral)	,286	,421	.	,000	,000	,000	,005	,058
		N	455	456	456	456	456	456	456	456
	Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	-,068	,046	,448(**)	1,000	,299(**)	,455(**)	,191(**)	,146(**)
		Sig. (bilateral)	,148	,329	,000	.	,000	,000	,000	,002
		N	455	456	456	456	456	456	456	456

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	N	455	456	456	456	456	456	456	456
Me siento preparado para hacer una mediación solo	Coefficiente de correlación	-,047	,051	,419(**)	,299(**)	1,000	,443(**)	,085	,136(**)
	Sig. (bilateral)	,314	,278	,000	,000	.	,000	,070	,003
	N	455	456	456	456	456	456	456	456
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coefficiente de correlación	-,037	,084	,480(**)	,455(**)	,443(**)	1,000	,190(**)	,208(**)
	Sig. (bilateral)	,428	,074	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	455	456	456	456	456	456	456	456
Es necesaria formación continua	Coefficiente de correlación	,254(**)	-,087	,132(**)	,191(**)	,085	,190(**)	1,000	,448(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,063	,005	,000	,070	,000	.	,000
	N	455	456	456	456	456	456	456	456
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Coefficiente de correlación	,283(**)	-,237(**)	,089	,146(**)	,136(**)	,208(**)	,448(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,058	,002	,003	,000	,000	.
	N	455	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 62. Chi cuadrado. Variables de formación \* Sexo (cuestionario alumnado mediador)**  
**Suficiencia de la formación inicial \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Suficiencia de la formación inicial	No	Recuento	17	34	51
		Frecuencia esperada	15,2	35,8	51,0
		% de Sexo	12,5%	10,7%	11,2%
	Si	Recuento	119	285	404
		Frecuencia esperada	120,8	283,2	404,0
		% de Sexo	87,5%	89,3%	88,8%
Total		Recuento	136	319	455
		Frecuencia esperada	136,0	319,0	455,0
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,325(b)	1	,569		
Corrección por continuidad(a)	,166	1	,683		
Razón de verosimilitudes	,319	1	,572		
Estadístico exacto de Fisher				,627	,337
Asociación lineal por lineal	,324	1	,569		
N de casos válidos	455				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,24.

**7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO: \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Insuficiente	Recuento	17	45	62
		Frecuencia esperada	18,5	43,5	62,0
		% de Sexo	12,5%	14,1%	13,6%
	Suficiente	Recuento	118	263	381
		Frecuencia esperada	113,6	267,4	381,0
		% de Sexo	86,8%	82,2%	83,6%
	Sobró tiempo	Recuento	1	12	13
		Frecuencia esperada	3,9	9,1	13,0
		% de Sexo	,7%	3,8%	2,9%
Total		Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,453(a)	2	,178
Razón de verosimilitudes	4,281	2	,118
Asociación lineal por lineal	,131	1	,717
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,88.

**Es necesaria formación continua \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Es necesaria formación continua	Nada	Recuento	9	5	14
		Frecuencia esperada	4,2	9,8	14,0
		% de Sexo	6,6%	1,6%	3,1%
	Poco	Recuento	10	20	30
		Frecuencia esperada	8,9	21,1	30,0
		% de Sexo	7,4%	6,3%	6,6%
	A medias	Recuento	24	60	84
		Frecuencia esperada	25,1	58,9	84,0
		% de Sexo	17,6%	18,8%	18,4%
	Bastante	Recuento	44	109	153
		Frecuencia esperada	45,6	107,4	153,0
		% de Sexo	32,4%	34,1%	33,6%
Mucho	Recuento	49	126	175	
	Frecuencia esperada	52,2	122,8	175,0	
	% de Sexo	36,0%	39,4%	38,4%	
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,545(a)	4	,074
Razón de verosimilitudes	7,671	4	,104
Asociación lineal por lineal	3,310	1	,069
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,18.

**Es necesario hacer más prácticas en la formación \* Sexo**

**Tabla de contingencia**

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Nada	Recuento	5	6	11
		Frecuencia esperada	3,3	7,7	11,0
		% de Sexo	3,7%	1,9%	2,4%
	Poco	Recuento	12	28	40
		Frecuencia esperada	11,9	28,1	40,0
		% de Sexo	8,8%	8,8%	8,8%
	A medias	Recuento	41	101	142
		Frecuencia esperada	42,4	99,6	142,0
		% de Sexo	30,1%	31,6%	31,1%
	Bastante	Recuento	44	92	136
		Frecuencia esperada	40,6	95,4	136,0
		% de Sexo	32,4%	28,8%	29,8%
	Mucho	Recuento	34	93	127
		Frecuencia esperada	37,9	89,1	127,0
		% de Sexo	25,0%	29,1%	27,9%
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,327(a)	4	,676
Razón de verosimilitudes	2,239	4	,692
Asociación lineal por lineal	,593	1	,441
N de casos válidos	456		

a 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,28.

Tabla 63. Chi cuadrado. Variables de formación \* Área geográfica (cuestionario alumnado mediador)

Suficiencia de la formación inicial \* Provincias

Tabla de contingencia

			Provincias				
			Barcelona	Tarragona	Girona	Lleida	Total
Suficiencia de la formación inicial	No	Recuento	40	7	0	4	51
		Frecuencia esperada	40,0	3,7	2,4	4,9	51,0
		% de Provincias	11,2%	21,2%	,0%	9,1%	11,2%
	Si	Recuento	317	26	21	40	404
		Frecuencia esperada	317,0	29,3	18,6	39,1	404,0
		% de Provincias	88,8%	78,8%	100,0%	90,9%	88,8%
Total		Recuento	357	33	21	44	455
		Frecuencia esperada	357,0	33,0	21,0	44,0	455,0
		% de Provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,167(a)	3	,104
Razón de verosimilitudes	7,918	3	,048
Asociación lineal por lineal	,423	1	,516
N de casos válidos	455		

a 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,35.



## 7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO: \* Provincias

Tabla de contingencia

			Provincias				Total
			Barcelona	Tarragona	Girona	Lleida	
7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Insuficiente	Recuento	56	5	0	1	62
		Frecuencia esperada	48,5	4,6	2,9	6,0	62,0
		% de Provincias	15,7%	14,7%	,0%	2,3%	13,6%
	Suficiente	Recuento	290	28	21	42	381
		Frecuencia esperada	298,3	28,4	17,5	36,8	381,0
		% de Provincias	81,2%	82,4%	100,0%	95,5%	83,6%
	Sobró tiempo	Recuento	11	1	0	1	13
		Frecuencia esperada	10,2	1,0	,6	1,3	13,0
		% de Provincias	3,1%	2,9%	,0%	2,3%	2,9%
Total	Recuento	357	34	21	44	456	
	Frecuencia esperada	357,0	34,0	21,0	44,0	456,0	
	% de Provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,562(a)	6	,103
Razón de verosimilitudes	16,129	6	,013
Asociación lineal por lineal	5,242	1	,022
N de casos válidos	456		

a. 5 casillas (41,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,60.

Es necesaria formación continua \* Provincias

Tabla de contingencia

			Provincias				
			Barcelona	Tarragona	Girona	Lleida	Total
Es necesaria formación continua	Nada	Recuento	9	4	1	0	14
		Frecuencia esperada	11,0	1,0	,6	1,4	14,0
		% de Provincias	2,5%	11,8%	4,8%	,0%	3,1%
	Poco	Recuento	24	0	2	4	30
		Frecuencia esperada	23,5	2,2	1,4	2,9	30,0
		% de Provincias	6,7%	,0%	9,5%	9,1%	6,6%
	A medias	Recuento	58	6	6	14	84
		Frecuencia esperada	65,8	6,3	3,9	8,1	84,0
		% de Provincias	16,2%	17,6%	28,6%	31,8%	18,4%
	Bastante	Recuento	122	10	5	16	153
		Frecuencia esperada	119,8	11,4	7,0	14,8	153,0
		% de Provincias	34,2%	29,4%	23,8%	36,4%	33,6%
Mucho	Recuento	144	14	7	10	175	
	Frecuencia esperada	137,0	13,0	8,1	16,9	175,0	
	% de Provincias	40,3%	41,2%	33,3%	22,7%	38,4%	
Total	Recuento	357	34	21	44	456	
	Frecuencia esperada	357,0	34,0	21,0	44,0	456,0	
	% de Provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,891(a)	12	,021
Razón de verosimilitudes	23,509	12	,024
Asociación lineal por lineal	4,748	1	,029

N de casos válidos

456

a 7 casillas (35,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,64.

**Es necesario hacer más prácticas en la formación \* Provincias**  
**Tabla de contingencia**

			Provincias				
			Barcelona	Tarragona	Girona	Lleida	Total
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Nada	Recuento	8	2	1	0	11
		Frecuencia esperada	8,6	,8	,5	1,1	11,0
		% de Provincias	2,2%	5,9%	4,8%	,0%	2,4%
	Poco	Recuento	33	0	3	4	40
		Frecuencia esperada	31,3	3,0	1,8	3,9	40,0
		% de Provincias	9,2%	,0%	14,3%	9,1%	8,8%
	A medias	Recuento	114	6	6	16	142
		Frecuencia esperada	111,2	10,6	6,5	13,7	142,0
		% de Provincias	31,9%	17,6%	28,6%	36,4%	31,1%
	Bastante	Recuento	101	16	7	12	136
		Frecuencia esperada	106,5	10,1	6,3	13,1	136,0
		% de Provincias	28,3%	47,1%	33,3%	27,3%	29,8%
Mucho	Recuento	101	10	4	12	127	
	Frecuencia esperada	99,4	9,5	5,8	12,3	127,0	
	% de Provincias	28,3%	29,4%	19,0%	27,3%	27,9%	
Total	Recuento	357	34	21	44	456	
	Frecuencia esperada	357,0	34,0	21,0	44,0	456,0	
	% de Provincias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,073(a)	12	,296
Razón de verosimilitudes	17,320	12	,138
Asociación lineal por lineal	,006	1	,940
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,51.

**Tabla 64. Chi cuadrado. Variables de formación \* Titularidad del centro (cuestionario alumnado mediador)**  
Suficiencia de la formación inicial \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

Tabla de contingencia

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			
			Público	Privado	Concertado	Total
Suficiencia de la formación inicial	No	Recuento	41	3	7	51
		Frecuencia esperada	37,9	1,2	11,9	51,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	12,1%	27,3%	6,6%	11,2%
	Si	Recuento	297	8	99	404
		Frecuencia esperada	300,1	9,8	94,1	404,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	87,9%	72,7%	93,4%	88,8%
Total	Recuento	338	11	106	455	
	Frecuencia esperada	338,0	11,0	106,0	455,0	
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,399(a)	2	,067
Razón de verosimilitudes	5,028	2	,081
Asociación lineal por lineal	1,968	1	,161
N de casos válidos	455		

a. 1 casillas (16,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,23.

## 7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO: \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

## Tabla de contingencia

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			
			Público	Privado	Concertado	Total
7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Insuficiente	Recuento	49	2	11	62
		Frecuencia esperada	46,1	1,5	14,4	62,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	14,5%	18,2%	10,4%	13,6%
	Suficiente	Recuento	279	9	93	381
		Frecuencia esperada	283,2	9,2	88,6	381,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	82,3%	81,8%	87,7%	83,6%
	Sobró tiempo	Recuento	11	0	2	13
		Frecuencia esperada	9,7	,3	3,0	13,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	3,2%	,0%	1,9%	2,9%
Total	Recuento	339	11	106	456	
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0	

% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
---	--------	--------	--------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,295(a)	4	,682
Razón de verosimilitudes	2,697	4	,610
Asociación lineal por lineal	,314	1	,575
N de casos válidos	456		

a. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,31.

Es necesaria formación continua \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

**Tabla de contingencia**

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
Es necesaria formación continua	Nada	Recuento	14	0	0	14
		Frecuencia esperada	10,4	,3	3,3	14,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	4,1%	,0%	,0%	3,1%
	Poco	Recuento	22	2	6	30
		Frecuencia esperada	22,3	,7	7,0	30,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	6,5%	18,2%	5,7%	6,6%
	A medias	Recuento	62	2	20	84
		Frecuencia esperada	62,4	2,0	19,5	84,0

	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	18,3%	18,2%	18,9%	18,4%
Bastante	Recuento	114	0	39	153
	Frecuencia esperada	113,7	3,7	35,6	153,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	33,6%	,0%	36,8%	33,6%
Mucho	Recuento	127	7	41	175
	Frecuencia esperada	130,1	4,2	40,7	175,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	37,5%	63,6%	38,7%	38,4%
Total	Recuento	339	11	106	456
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,166(a)	8	,106
Razón de verosimilitudes	19,281	8	,013
Asociación lineal por lineal	1,644	1	,200
N de casos válidos	456		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,34.

Es necesario hacer más prácticas en la formación \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

Tabla de contingencia

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Nada	Recuento	10	0	1	11
		Frecuencia esperada	8,2	,3	2,6	11,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	2,9%	,0%	,9%	2,4%
	Poco	Recuento	32	2	6	40
		Frecuencia esperada	29,7	1,0	9,3	40,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	9,4%	18,2%	5,7%	8,8%
	A medias	Recuento	106	3	33	142
		Frecuencia esperada	105,6	3,4	33,0	142,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	31,3%	27,3%	31,1%	31,1%
	Bastante	Recuento	104	3	29	136
		Frecuencia esperada	101,1	3,3	31,6	136,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	30,7%	27,3%	27,4%	29,8%
	Mucho	Recuento	87	3	37	127
		Frecuencia esperada	94,4	3,1	29,5	127,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	25,7%	27,3%	34,9%	27,9%
Total	Recuento	339	11	106	456	
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0	
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,928(a)	8	,544
Razón de verosimilitudes	7,237	8	,511
Asociación lineal por lineal	3,799	1	,051
N de casos válidos	456		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,27.

**Tabla 65. Chi cuadrado. Variables de formación \* Antigüedad en el equipo (cuestionario alumnado mediador)**

## Suficiencia de la formación inicial \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Suficiencia de la formación inicial	No	Recuento	7	26	6	8	4	0	51
		Frecuencia esperada	,8	16,8	11,8	6,2	7,7	7,7	51,0
		% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	17,3%	5,7%	14,5%	5,8%	,0%	11,2%
	Si	Recuento	0	124	99	47	65	69	404
		Frecuencia esperada	6,2	133,2	93,2	48,8	61,3	61,3	404,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	82,7%	94,3%	85,5%	94,2%	100,0%	88,8%
Total	Recuento	7	150	105	55	69	69	455	

Frecuencia esperada	7,0	150,0	105,0	55,0	69,0	69,0	455,0
% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,646(a)	5	,000
Razón de verosimilitudes	58,777	5	,000
Asociación lineal por lineal	25,328	1	,000
N de casos válidos	455		

a 1 casillas (8,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

**7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO: \* Antigüedad en el servicio**

**Tabla de contingencia**

			Antigüedad en el servicio					Total	
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses		25 o más meses
7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Insuficiente	Recuento	7	27	13	7	3	5	62
		Frecuencia esperada	1,0	20,5	14,3	7,5	9,4	9,4	62,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	17,9%	12,4%	12,7%	4,3%	7,2%	13,6%
	Suficiente	Recuento	0	117	90	48	64	62	381
		Frecuencia esperada	5,8	126,2	87,7	46,0	57,7	57,7	381,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	77,5%	85,7%	87,3%	92,8%	89,9%	83,6%
	Sobró tiempo	Recuento	0	7	2	0	2	2	13

Total	Frecuencia esperada	,2	4,3	3,0	1,6	2,0	2,0	13,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	4,6%	1,9%	,0%	2,9%	2,9%	2,9%
	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,483(a)	10	,000
Razón de verosimilitudes	45,081	10	,000
Asociación lineal por lineal	10,995	1	,001
N de casos válidos	456		

a 7 casillas (38,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,20.

## Es necesaria formación continua \* Antigüedad en el servicio

## Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						Total
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	
Es necesaria formación continua	Nada	Recuento	0	8	3	1	1	1	14
		Frecuencia esperada	,2	4,6	3,2	1,7	2,1	2,1	14,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	5,3%	2,9%	1,8%	1,4%	1,4%	3,1%
	Poco	Recuento	0	11	8	5	3	3	30
		Frecuencia esperada	,5	9,9	6,9	3,6	4,5	4,5	30,0

	% de Antigüedad en el Servicio	,0%	7,3%	7,6%	9,1%	4,3%	4,3%	6,6%
A medias	Recuento	0	26	22	13	11	12	84
	Frecuencia esperada	1,3	27,8	19,3	10,1	12,7	12,7	84,0
	% de Antigüedad en el Servicio	,0%	17,2%	21,0%	23,6%	15,9%	17,4%	18,4%
Bastante	Recuento	0	51	30	17	22	33	153
	Frecuencia esperada	2,3	50,7	35,2	18,5	23,2	23,2	153,0
	% de Antigüedad en el Servicio	,0%	33,8%	28,6%	30,9%	31,9%	47,8%	33,6%
Mucho	Recuento	7	55	42	19	32	20	175
	Frecuencia esperada	2,7	57,9	40,3	21,1	26,5	26,5	175,0
	% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	36,4%	40,0%	34,5%	46,4%	29,0%	38,4%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,892(a)	20	,138
Razón de verosimilitudes	28,602	20	,096
Asociación lineal por lineal	,459	1	,498
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,21.

Es necesario hacer más prácticas en la formación \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Es necesario hacer más prácticas en la formación	Nada	Recuento	0	6	3	1	0	1	11
		Frecuencia esperada	,2	3,6	2,5	1,3	1,7	1,7	11,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	4,0%	2,9%	1,8%	,0%	1,4%	2,4%
	Poco	Recuento	0	9	15	6	5	5	40
		Frecuencia esperada	,6	13,2	9,2	4,8	6,1	6,1	40,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	6,0%	14,3%	10,9%	7,2%	7,2%	8,8%
	A medias	Recuento	0	44	35	19	20	24	142
		Frecuencia esperada	2,2	47,0	32,7	17,1	21,5	21,5	142,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	29,1%	33,3%	34,5%	29,0%	34,8%	31,1%
	Bastante	Recuento	0	46	30	18	20	22	136
		Frecuencia esperada	2,1	45,0	31,3	16,4	20,6	20,6	136,0
		% de Antigüedad en el Servicio	,0%	30,5%	28,6%	32,7%	29,0%	31,9%	29,8%
	Mucho	Recuento	7	46	22	11	24	17	127
		Frecuencia esperada	1,9	42,1	29,2	15,3	19,2	19,2	127,0
		% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	30,5%	21,0%	20,0%	34,8%	24,6%	27,9%
	Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
		Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
		% de Antigüedad en el Servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,540(a)	20	,029
Razón de verosimilitudes	34,546	20	,023
Asociación lineal por lineal	,075	1	,785
N de casos válidos	456		

a 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

**Tabla 66. Rho de Spearman. Variables formativas y variables de perfil (cuestionario alumnado mediador)**

			Correlaciones			
			6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Es necesaria formación continua	Es necesario hacer más prácticas en la formación
Rho de Spearman	6. ¿CONSIDERAS QUE LA FORMACIÓN DE MEDIACIÓN QUE HAS RECIBIDO ES SUFICIENTE?	Coefficiente de correlación	1,000	-,300(**)	,254(**)	,283(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	455	455	455	455
	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Coefficiente de correlación	-,300(**)	1,000	-,087	-,237(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,063	,000
		N	455	456	456	456
	Es necesaria formación continua	Coefficiente de correlación	,254(**)	-,087	1,000	,448(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,063	.	,000
		N	455	456	456	456
	Es necesario hacer más prácticas en la formación	Coefficiente de correlación	,283(**)	-,237(**)	,448(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	455	456	456	456
	Me expreso de forma clara	Coefficiente de correlación	-,100(*)	,124(**)	-,012	-,002
		Sig. (bilateral)	,033	,008	,796	,973
		N	455	456	456	456
	Tengo facilidad para ponerme en el lugar de los demás	Coefficiente de correlación	,051	-,023	,155(**)	,199(**)
		Sig. (bilateral)	,279	,631	,001	,000
		N	455	456	456	456
	Me parece que la gente entiende lo que le quiero decir	Coefficiente de correlación	-,111(*)	,060	,022	,079

	Sig. (bilateral)	,018	,199	,640	,090
	N	455	456	456	456
Sé escuchar con atención	Coefficiente de correlación	,010	,015	-,034	,106(*)
	Sig. (bilateral)	,827	,753	,466	,023
	N	455	456	456	456
Las personas confían en mí	Coefficiente de correlación	-,055	,022	,084	,181(**)
	Sig. (bilateral)	,244	,640	,073	,000
	N	455	456	456	456
El buen rollo que transmito a las personas, me ayuda a conectar con ellas	Coefficiente de correlación	-,036	,047	,040	,089
	Sig. (bilateral)	,448	,318	,389	,057
	N	455	456	456	456
Generalmente digo lo que pienso	Coefficiente de correlación	-,026	,097(*)	,038	,114(*)
	Sig. (bilateral)	,583	,039	,420	,015
	N	455	456	456	456
Expreso lo que pienso sin juzgar a los demás	Coefficiente de correlación	-,118(*)	,061	,069	,044
	Sig. (bilateral)	,012	,191	,139	,353
	N	455	456	456	456
Creo que tengo sentido del humor	Coefficiente de correlación	,001	-,009	,037	,092(*)
	Sig. (bilateral)	,980	,844	,433	,049
	N	455	456	456	456
Tengo bastante capacidad de análisis de las situaciones	Coefficiente de correlación	,012	,033	,140(**)	,219(**)
	Sig. (bilateral)	,802	,476	,003	,000
	N	455	456	456	456
Distingo con facilidad las cosas importantes de las que no lo son	Coefficiente de correlación	-,122(**)	,155(**)	,009	,012
	Sig. (bilateral)	,009	,001	,847	,793
	N	455	456	456	456
Prefiero hacer yo las cosas que dejarlas en manos de los demás	Coefficiente de correlación	,028	,075	,091	,076
	Sig. (bilateral)	,545	,111	,053	,105
	N	455	456	456	456



Siempre confío en que los demás harán bien las cosas sin mi ayuda	Coefficiente de correlación	-.041	-.004	,082	,103(*)
	Sig. (bilateral)	,385	,927	,082	,028
	N	455	456	456	456
Me adapto fácilmente a los cambios	Coefficiente de correlación	-.063	,053	,014	,097(*)
	Sig. (bilateral)	,179	,257	,758	,039
	N	455	456	456	456
Me considero simpático/a	Coefficiente de correlación	,022	-.019	,059	,124(**)
	Sig. (bilateral)	,639	,691	,205	,008
	N	455	456	456	456
Ayudo a las personas a entenderse	Coefficiente de correlación	-.020	-.042	,098(*)	,162(**)
	Sig. (bilateral)	,668	,376	,037	,001
	N	455	456	456	456
Tengo facilidad para entender lo que los demás explican	Coefficiente de correlación	,051	-.001	,118(*)	,149(**)
	Sig. (bilateral)	,282	,985	,011	,001
	N	455	456	456	456
Tengo facilidad para reconocer las emociones de los demás	Coefficiente de correlación	,033	-.071	,064	,234(**)
	Sig. (bilateral)	,485	,131	,170	,000
	N	455	456	456	456
Soy una persona respetuosa con todo el mundo	Coefficiente de correlación	-.091	,034	,054	,049
	Sig. (bilateral)	,054	,475	,248	,293
	N	455	456	456	456
Me siento cómodo/a aunque las personas con las que estoy piensen diferente	Coefficiente de correlación	-.061	,071	,099(*)	,084
	Sig. (bilateral)	,194	,129	,035	,074
	N	455	456	456	456
No juzgo a las personas	Coefficiente de correlación	-.058	,052	-.027	,091
	Sig. (bilateral)	,219	,268	,567	,053
	N	455	456	456	456
Me gusta ayudar a los demás proponiendo posibles soluciones a sus problemas	Coefficiente de correlación	-.018	-.049	,061	,106(*)

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Sig. (bilateral)	,704	,300	,196	,024
	N	455	456	456	456
Soy una persona segura: confío en mis capacidades	Coefficiente de correlación	,047	,040	,032	-,008
	Sig. (bilateral)	,312	,392	,494	,863
	N	455	456	456	456
Ayudo a las personas a comprender sus emociones y sentimientos	Coefficiente de correlación	-,025	,034	,136(**)	,187(**)
	Sig. (bilateral)	,601	,469	,004	,000
	N	455	456	456	456
En una disputa indago quién tiene la razón	Coefficiente de correlación	-,068	-,002	,017	,111(*)
	Sig. (bilateral)	,145	,959	,716	,018
	N	455	456	456	456
Veo con facilidad los puntos fuertes y débiles de las personas	Coefficiente de correlación	-,063	,111(*)	,047	,088
	Sig. (bilateral)	,180	,018	,317	,059
	N	455	456	456	456
Soy una persona creativo/a	Coefficiente de correlación	-,089	,060	,018	,011
	Sig. (bilateral)	,058	,198	,701	,812
	N	455	456	456	456
Soy inteligente	Coefficiente de correlación	-,054	,147(**)	-,054	-,034
	Sig. (bilateral)	,250	,002	,251	,472
	N	455	456	456	456
Tengo facilidad para relacionarme con los demás	Coefficiente de correlación	-,066	,049	,064	,098(*)
	Sig. (bilateral)	,158	,300	,172	,037
	N	455	456	456	456
Me siento incómodo cuando estoy con una persona con valores o principios distintos a los míos	Coefficiente de correlación	,013	-,153(**)	-,006	,112(*)
	Sig. (bilateral)	,778	,001	,898	,017
	N	455	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 67. En el centro se entienden los conflictos como algo natural (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	37	8,1	8,1	8,1
	Poco	79	17,3	17,3	25,4
	A medias	129	28,3	28,3	53,7
	Bastante	134	29,4	29,4	83,1
	Mucho	77	16,9	16,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 68. Los pasos están bien definidos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	2	,4	,4	,4
	Poco	10	2,2	2,2	2,6
	A medias	51	11,2	11,2	13,8
	Bastante	194	42,5	42,5	56,4
	Mucho	199	43,6	43,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 69. Rho Spearman. Visión de los conflictos como algo natural (cuestionario alumnado mediador)**

		Mediación herramienta resolver conflictos	Hay conflictos que no se gestionan	Valoro positivamente ser mediador	El coordi me ayuda	Mi familia está contenta (yo mediador)	Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Los profes valoran muy + a los mediadores
Visión INS - conflictos es natural	Coeficiente de correlación	,134(**)	,295(**)	,249(**)	,138(**)	,174(**)	,108(*)	,122(**)	,163(**)
	Sig. (bilateral)	0,004	0	0	0,003	0	0,021	0,009	0
	N	456	456	456	456	456	456	456	456

Tabla 69B. Rho Spearman. Los conflictos son naturales con titularidad del centro, percepción de los distintos agentes y la necesidad de más difusión (cuestionario alumnado mediador)

			Correlaciones					
			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Es necesaria más publicidad del SME	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Los profes conocen las ventajas de la mediación	El profesorado sabe que hay SME	Compañeros dels INS conocen el SME
Rho de Spearman	19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Coefficiente de correlación	1,000	,120(*)	,074	,095(*)	-,006	-,126(**)
		Sig. (bilateral)	.	,011	,116	,043	,901	,007
		N	456	456	456	456	456	456
	Es necesaria más publicidad del SME	Coefficiente de correlación	,120(*)	1,000	-,034	,084	,031	-,039
		Sig. (bilateral)	,011	.	,475	,074	,505	,411
		N	456	456	456	456	456	456
	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Coefficiente de correlación	,074	-,034	1,000	,526(**)	,094(*)	,348(**)
		Sig. (bilateral)	,116	,475	.	,000	,046	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Los profes conocen las ventajas de la mediación	Coefficiente de correlación	,095(*)	,084	,526(**)	1,000	,304(**)	,270(**)
		Sig. (bilateral)	,043	,074	,000	.	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	El profesorado sabe que hay SME	Coefficiente de correlación	-,006	,031	,094(*)	,304(**)	1,000	,489(**)
		Sig. (bilateral)	,901	,505	,046	,000	.	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Compañeros dels INS conocen el SME	Coefficiente de correlación	-,126(**)	-,039	,348(**)	,270(**)	,489(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	,411	,000	,000	,000	.
		N	456	456	456	456	456	456

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 70. Quién realiza las mediaciones (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Alumnado/a mediador	277	60,7	60,8
	Profesorado mediador	23	5,0	5,1
	Alumnado i profesorado	153	33,5	33,6
	Otros: no lo sé	2	,4	,4
Total		455	99,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	,2	
Total		456	100,0	

Tabla 71. Prefiero comediar (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	11	2,4	2,4	2,4
	Poco	12	2,6	2,6	5,0
	A medias	47	10,3	10,3	15,4
	Bastante	103	22,6	22,6	37,9
	Mucho	283	62,1	62,1	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 72. Prefiero comediar con un profesor/a (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	101	22,1	22,1	22,1
	Poco	99	21,7	21,7	43,9
	A medias	113	24,8	24,8	68,6
	Bastante	78	17,1	17,1	85,7
	Mucho	65	14,3	14,3	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 73. Quién decide quien mediará en cada caso (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,2	,2	,2
	Profe mediador	347	76,1	76,1	76,3
	alumnos mediadores	47	10,3	10,3	86,6
	quien solicita	31	6,8	6,8	93,4
	las partes	16	3,5	3,5	96,9

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Otros: tenemos una lista (por orden)	8	1,8	1,8	98,7
Otros: los alumnos que se enteran (sin consultar)	1	,2	,2	98,9
Otros: profe y alumnos juntos	3	,7	,7	99,6
Otros: TiS	1	,2	,2	99,8
Otros: Consejo escolar y Dirección	1	,2	,2	100,0
Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 74. Me parece bien como se reparten los casos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	12	2,6	2,6	2,6
	Poco	19	4,2	4,2	6,8
	A medias	92	20,2	20,2	27,0
	Bastante	174	38,2	38,2	65,1
	Mucho	159	34,9	34,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 75. Repartición equitativa de los casos (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	21	4,6	4,6	4,6
	Poco	28	6,1	6,1	10,7
	A medias	106	23,2	23,2	34,0
	Bastante	185	40,6	40,6	74,6
	Mucho	116	25,4	25,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 76. Rho de Spearman. Me parece bien como se reparten los casos (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	10. ¿QUIÉN DECIDE QUÉ ALUMNOS/AS MEDIARAN EN CADA CASO?	Repartición equitativa de los casos	Me parece bien como se reparten los casos
Rho de Spearman	2. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE FORMAS PARTE DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN?	Coeficiente de correlación	1,000	,460(**)	,037	,051	-,048
		Sig. (bilateral)	.	,000	,436	,279	,309
		N	456	452	456	456	456
	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	Coeficiente de correlación	,460(**)	1,000	,070	,194(**)	,049
		Sig. (bilateral)	,000	.	,137	,000	,294
		N	452	452	452	452	452
	10. ¿QUIÉN DECIDE QUÉ ALUMNOS/AS MEDIARAN EN CADA CASO?	Coeficiente de correlación	,037	,070	1,000	,059	-,012
		Sig. (bilateral)	,436	,137	.	,208	,797
		N	456	452	456	456	456
	Repartición equitativa de los casos	Coeficiente de correlación	,051	,194(**)	,059	1,000	,602(**)
		Sig. (bilateral)	,279	,000	,208	.	,000
		N	456	452	456	456	456

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Me parece bien como se reparten los casos	Coefficiente de correlación	-,048	,049	-,012	,602(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,309	,294	,797	,000	.
	N	456	452	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 78A. Se hace seguimiento de los casos con el coordinador/a (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	22	4,8	4,8	4,8
Poco	44	9,6	9,6	14,5
A medias	83	18,2	18,2	32,7
Bastante	180	39,5	39,5	72,1
Mucho	127	27,9	27,9	100,0
Total	456	100,0	100,0	



**Tabla 78B. Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	2,0	2,0	2,0
	Poco	16	3,5	3,5	5,5
	A medias	80	17,5	17,5	23,0
	Bastante	179	39,3	39,3	62,3
	Mucho	172	37,7	37,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 79. Rho seguimiento casos y se sienten mediadores (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Confío en mis habilidades mediador	Me siento mediador!	Me siento preparado para hacer una med yo solo	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito
Rho de Spearman	Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	1,000	,448(**)	,419(**)	,480(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456
	Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	,448(**)	1,000	,299(**)	,455(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	456	456	456	456
	Me siento preparado para hacer una med yo solo	Coefficiente de correlación	,419(**)	,299(**)	1,000	,443(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	456	456	456	456
	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coefficiente de correlación	,480(**)	,455(**)	,443(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 80. Cuántos conflictos hay en el INS (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 o más cada día	76	16,7	16,7	16,7
	1 o 2 cada día	88	19,3	19,3	36,0
	2 a 4 a la semana	129	28,3	28,3	64,3
	1 a la semana	64	14,0	14,0	78,3
	1 o 2 al mes	87	19,1	19,1	97,4
	No hay	12	2,6	2,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 81. Es necesaria más publicidad del SME (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	10	2,2	2,2	2,2
	Poco	22	4,8	4,8	7,0
	A medias	106	23,2	23,2	30,3
	Bastante	155	34,0	34,0	64,3
	Mucho	163	35,7	35,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 82. Hay conflictos que no se gestionan (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	16	3,5	3,5	3,5
	Poco	29	6,4	6,4	9,9
	A medias	106	23,2	23,2	33,1
	Bastante	156	34,2	34,2	67,3
	Mucho	149	32,7	32,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 83. Rho de Spearman. Necesidad de hacer más publicidad (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Hay conflictos que no se gestionan	Visión INS - conflictos es natural	Es necesaria más publicidad del SME
Rho de Spearman	Hay conflictos que no se gestionan	Coefficiente de correlación	1,000	,295(**)	,274(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	456	456	456
	Visión INS - conflictos es natural	Coefficiente de correlación	,295(**)	1,000	,206(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	456	456	456
	Es necesaria más publicidad del SME	Coefficiente de correlación	,274(**)	,206(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 84. Chi cuadrado. Necesidad de hacer más publicidad \* Antigüedad en el equipo (cuestionario alumnado mediador)**  
Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Es necesaria más publicidad del SME	Nada	Recuento	0	5	2	1	2	0	10
		Frecuencia esperada	,2	3,3	2,3	1,2	1,5	1,5	10,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	3,3%	1,9%	1,8%	2,9%	,0%	2,2%
	Poco	Recuento	0	4	9	3	2	4	22
		Frecuencia esperada	,3	7,3	5,1	2,7	3,3	3,3	22,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,6%	8,6%	5,5%	2,9%	5,8%	4,8%
	A medias	Recuento	7	27	26	17	17	12	106
		Frecuencia esperada	1,6	35,1	24,4	12,8	16,0	16,0	106,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	17,9%	24,8%	30,9%	24,6%	17,4%	23,2%
	Bastante	Recuento	0	54	41	17	18	25	155
		Frecuencia esperada	2,4	51,3	35,7	18,7	23,5	23,5	155,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	35,8%	39,0%	30,9%	26,1%	36,2%	34,0%
	Mucho	Recuento	0	61	27	17	30	28	163
		Frecuencia esperada	2,5	54,0	37,5	19,7	24,7	24,7	163,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	40,4%	25,7%	30,9%	43,5%	40,6%	35,7%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456	
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0	
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,693(a)	20	,002
Razón de verosimilitudes	42,595	20	,002
Asociación lineal por lineal	1,083	1	,298
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

**Tabla 85. Kruskal-Wallis. 'Hay conflictos que no se gestionan' y el número de conflictos' (cuestionario alumnado mediador)**  
Rangos

	Hay conflictos que no se gestionan	N	Rango promedio
1. ¿CUÁNTOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS CREES QUE HAY EN EL INSTITUTO?	Nada	16	324,00
	Poco	29	264,48
	A medias	106	230,51
	Bastante	156	233,69
	Mucho	149	204,38
	Total	456	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	1. ¿CUÁNTOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS CREES QUE HAY EN EL INSTITUTO?
Chi-cuadrado	16,556
Gl	4
Sig. asintót.	,002

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Hay conflictos que no se gestionan

**Tabla 85B. Chi Cuadrado. Número de conflictos y hay conflictos que no se gestionan (cuestionario alumnado mediador)**

**Tabla de contingencia 1. ¿CUÁNTOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS CREES QUE HAY EN EL INSTITUTO? \* Hay conflictos que no se gestionan**

			Hay conflictos que no se gestionan					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
1. ¿CUÁNTOS CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS CREES QUE HAY EN EL INSTITUTO?	3 o más cada día	Recuento % de Hay conflictos que no se gestionan	1 6,3%	6 20,7%	14 13,2%	20 12,8%	35 23,5%	76 16,7%
	1 o 2 cada día	Recuento % de Hay conflictos que no se gestionan	1 6,3%	1 3,4%	23 21,7%	30 19,2%	33 22,1%	88 19,3%
	2 a 4 a la semana	Recuento % de Hay conflictos que no se gestionan	4 25,0%	8 27,6%	30 28,3%	51 32,7%	36 24,2%	129 28,3%
	1 a la semana	Recuento % de Hay conflictos que	0 ,0%	3 10,3%	19 17,9%	24 15,4%	18 12,1%	64 14,0%

	no se gestionan						
1 o 2 al mes	Recuento	8	9	19	28	23	87
	% de Hay conflictos que no se gestionan	50,0%	31,0%	17,9%	17,9%	15,4%	19,1%
No hay	Recuento	2	2	1	3	4	12
	% de Hay conflictos que no se gestionan	12,5%	6,9%	,9%	1,9%	2,7%	2,6%
Total	Recuento	16	29	106	156	149	456
	% de Hay conflictos que no se gestionan	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,850(a)	20	,004
Razón de verosimilitudes	39,669	20	,005
Asociación lineal por lineal	13,366	1	,000
N de casos válidos	456		

a. 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.

**Tabla 86. Chi cuadrado. Antigüedad y experiencia (cuestionario alumnado mediador)**  
**Tabla de contingencia Antigüedad en el servicio \* Experiencia: Número Casos**

			Experiencia: Número Casos						Total
			NIngu no	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos	9 o más casos	
Antigüedad en el servicio	Acabo de entrar	Recuento	7	0	0	0	0	0	7
		% de Experiencia : Número Casos	4,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%
De 1 a 6 meses		Recuento	98	42	7	1	1	2	151
		% de Experiencia : Número Casos	56,0%	25,3%	11,1%	4,5%	14,3%	10,0%	33,3%
De 7 a 12 meses		Recuento	29	51	15	4	0	6	105
		% de Experiencia : Número Casos	16,6%	30,7%	23,8%	18,2%	,0%	30,0%	23,2%
De 13 a 18 meses		Recuento	15	21	12	3	0	4	55
		% de Experiencia : Número Casos	8,6%	12,7%	19,0%	13,6%	,0%	20,0%	12,1%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

De 19 a 24 meses	Recuento	17	32	9	5	3	2	68
	% de Experiencia : Número Casos	9,7%	19,3%	14,3%	22,7%	42,9%	10,0%	15,0%
25 o más meses	Recuento	9	20	20	9	3	6	67
	% de Experiencia : Número Casos	5,1%	12,0%	31,7%	40,9%	42,9%	30,0%	14,8%
Total	Recuento	175	166	63	22	7	20	453
	% de Experiencia : Número Casos	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	127,272(a)	25	,000
Razón de verosimilitudes	129,635	25	,000
Asociación lineal por lineal	65,186	1	,000
N de casos válidos	453		

a. 18 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

**Tabla 87. Los compañeros del instituto conocen el SME (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	17	3,7	3,7	4,4
	A medias	31	6,8	6,8	11,2
	Bastante	155	34,0	34,0	45,2
	Mucho	250	54,8	54,8	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 88. Los compañeros del instituto conocen las ventajas de la mediación (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	26	5,7	5,7	5,7
	Poco	62	13,6	13,6	19,3
	A medias	142	31,1	31,1	50,4
	Bastante	152	33,3	33,3	83,8
	Mucho	74	16,2	16,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	



**Tabla 89. El profesorado sabe que hay SME (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	,9	,9	,9
	Poco	5	1,1	1,1	2,0
	A medias	23	5,0	5,0	7,0
	Bastante	105	23,0	23,0	30,0
	Mucho	319	70,0	70,0	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 90. El profesorado conoce las ventajas de la mediación (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	1,1	1,1	1,1
	Poco	20	4,4	4,4	5,5
	A medias	74	16,2	16,2	21,7
	Bastante	177	38,8	38,8	60,5
	Mucho	180	39,5	39,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 91. En el INS está bien visto ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	39	8,6	8,6	8,6
	Poco	59	12,9	12,9	21,5
	A medias	185	40,6	40,6	62,1
	Bastante	111	24,3	24,3	86,4
	Mucho	62	13,6	13,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 92. El coordinador/a del SME me ayuda (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	10	2,2	2,2	2,2
	Poco	11	2,4	2,4	4,6
	A medias	61	13,4	13,4	18,0
	Bastante	167	36,6	36,6	54,6
	Mucho	207	45,4	45,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 93. El coordinador/a confía en mi tarea de mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	,9	,9	,9
	Poco	11	2,4	2,4	3,3
	A medias	57	12,5	12,5	15,8
	Bastante	172	37,7	37,7	53,5
	Mucho	212	46,5	46,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 94. Rho Spearman. La coordinación del SME confía en mi (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			El coordi me ayuda	Confío en mis habilidades mediador	Me siento mediador!	El coordi SME confía en mi tarea como mediador	Seguimiento de todos los casos con el coordi	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS
Rho de Spearman	El coordi me ayuda	Coeficiente de correlación	1,000	,347(**)	,381(**)	,485(**)	,307(**)	,309(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Confío en mis habilidades mediador	Coeficiente de correlación	,347(**)	1,000	,448(**)	,396(**)	,255(**)	,287(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Me siento mediador!	Coeficiente de correlación	,381(**)	,448(**)	1,000	,443(**)	,262(**)	,328(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	El coordi SME confía en mi tarea como mediador	Coeficiente de correlación	,485(**)	,396(**)	,443(**)	1,000	,328(**)	,352(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Seguimiento de todos los casos con el coordi	Coeficiente de correlación	,307(**)	,255(**)	,262(**)	,328(**)	1,000	,447(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	456	456	456	456	456	456
	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Coeficiente de correlación	,309(**)	,287(**)	,328(**)	,352(**)	,447(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.
		N	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 95. En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	19	4,2	4,2	4,2
	Poco	31	6,8	6,8	11,0
	A medias	82	18,0	18,0	28,9
	Bastante	168	36,8	36,8	65,8
	Mucho	156	34,2	34,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 96. El profesorado valora muy positivamente a los mediadores (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	12	2,6	2,6	2,6
	Poco	28	6,1	6,1	8,8
	A medias	114	25,0	25,0	33,8
	Bastante	154	33,8	33,8	67,5
	Mucho	148	32,5	32,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 97. Mi tutor/a cree que es adecuado que sea mediador (cuestionario alumnado mediador/a)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,3	1,3	1,3
	Poco	19	4,2	4,2	5,5
	A medias	103	22,6	22,6	28,1
	Bastante	181	39,7	39,7	67,8
	Mucho	147	32,2	32,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 98. Rho de Spearman. Derivaciones al Servicio de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Valoro positivamente ser mediador	Alumno valoran positivamente el SME	Los profes valoran muy + a los mediadores	El profesorado sabe que hay SME	Los profes conocen las ventajas de la mediación	El coordinador ayuda	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Compañeros del INS conocen el SME	En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Es necesaria más publicidad del SME
Rho de Spearman	Valoro positivamente ser mediador	Coefficiente de correlación	1,000	,317(**)	,332(**)	,199(**)	,210(**)	,422(**)	,430(**)	,253(**)	,142(**)	,231(**)	,212(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Alumno valoran positivamente el SME	Coefficiente de correlación	,317(**)	1,000	,341(**)	,057	,305(**)	,214(**)	,354(**)	,216(**)	,207(**)	,501(**)	-,030
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,228	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,529
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Los profes valoran muy + a los mediadores	Coefficiente de correlación	,332(**)	,341(**)	1,000	,183(**)	,471(**)	,328(**)	,307(**)	,277(**)	,231(**)	,391(**)	,133(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	El profesorado sabe que hay SME	Coefficiente de correlación	,199(**)	,057	,183(**)	1,000	,304(**)	,199(**)	,087	,489(**)	,274(**)	,094(*)	,031

	Sig. (bilateral)	,000	,228	,000	.	,000	,000	,063	,000	,000	,046	,505
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Los profes conocen las ventajas de la mediación	Coefficient e de correlació n	,210(**)	,305(**)	,471(**)	,304(**)	1,000	,256(**)	,225(**)	,270(**)	,388(**)	,526(**)	,084
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,074
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
El coordi me ayuda	Coefficient e de correlació n	,422(**)	,214(**)	,328(**)	,199(**)	,256(**)	1,000	,314(**)	,301(**)	,149(**)	,214(**)	,087
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,001	,000	,064
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Coefficient e de correlació n	,430(**)	,354(**)	,307(**)	,087	,225(**)	,314(**)	1,000	,214(**)	,185(**)	,307(**)	,142(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,063	,000	,000	.	,000	,000	,000	,002
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Compañeros dels INS conocen el SME	Coefficient e de correlació n	,253(**)	,216(**)	,277(**)	,489(**)	,270(**)	,301(**)	,214(**)	1,000	,370(**)	,348(**)	-,039
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,411
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	Coefficient e de correlació n	,142(**)	,207(**)	,231(**)	,274(**)	,388(**)	,149(**)	,185(**)	,370(**)	1,000	,385(**)	-,024
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	.	,000	,603
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Coefficiente de correlación	,231(**)	,501(**)	,391(**)	,094(*)	,526(**)	,214(**)	,307(**)	,348(**)	,385(**)	1,000	-,034
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,046	,000	,000	,000	,000	,000	.	,475
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Es necesaria más publicidad del SME	Coefficiente de correlación	,212(**)	-,030	,133(**)	,031	,084	,087	,142(**)	-,039	-,024	-,034	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,529	,005	,505	,074	,064	,002	,411	,603	,475	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 99. Chi cuadrado. Conocimiento y valoración del SME por parte del profesorado en función del género, la titularidad y la ubicación del centro (cuestionario alumnado mediador)**

#### Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Sexo * Los profes valoran muy + a los mediadores	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
Sexo * El profesorado sabe que hay SME	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
Sexo * Los profes conocen las ventajas de la mediación	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%

Provincias * Los profes valoran muy + a los mediadores	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
Provincias * El profesorado sabe que hay SME	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
Provincias * Los profes conocen las ventajas de la mediación	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): * Los profes valoran muy + a los mediadores	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): * El profesorado sabe que hay SME	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): * Los profes conocen las ventajas de la mediación	456	100,0%	0	,0%	456	100,0%

**Sexo \* Los profes valoran muy + a los mediadores**

**Tabla de contingencia**

			Los profes valoran muy + a los mediadores					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Sexo	Hombre	Recuento	4	13	33	43	43	136
		Frecuencia esperada	3,6	8,4	34,0	45,9	44,1	136,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	33,3%	46,4%	28,9%	27,9%	29,1%	29,8%
Mujer	Recuento	8	15	81	111	105	320	
	Frecuencia esperada	8,4	19,6	80,0	108,1	103,9	320,0	



Total	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	66,7%	53,6%	71,1%	72,1%	70,9%	70,2%
	Recuento	12	28	114	154	148	456
	Frecuencia esperada	12,0	28,0	114,0	154,0	148,0	456,0
	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,109(a)	4	,391
Razón de verosimilitudes	3,831	4	,429
Asociación lineal por lineal	1,150	1	,283
N de casos válidos	456		

a. 1 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,58.

## Sexo \* El profesorado sabe que hay SME

Tabla de contingencia

			El profesorado sabe que hay SME					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Sexo	Hombre	Recuento	3	3	13	34	83	136
		Frecuencia esperada	1,2	1,5	6,9	31,3	95,1	136,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	75,0%	60,0%	56,5%	32,4%	26,0%	29,8%
Mujer	Mujer	Recuento	1	2	10	71	236	320
		Frecuencia esperada	2,8	3,5	16,1	73,7	223,9	320,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	25,0%	40,0%	43,5%	67,6%	74,0%	70,2%

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	Recuento	4	5	23	105	319	456
	Frecuencia esperada	4,0	5,0	23,0	105,0	319,0	456,0
	% de El profesorado sabe que hay SME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,444(a)	4	,002
Razón de verosimilitudes	15,050	4	,005
Asociación lineal por lineal	14,585	1	,000
N de casos válidos	456		

a 4 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

**Sexo \* Los profes conocen las ventajas de la mediación**

**Tabla de contingencia**

			Los profes conocen las ventajas de la mediación					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Sexo	Hombre	Recuento	1	13	21	48	53	136
		Frecuencia esperada	1,5	6,0	22,1	52,8	53,7	136,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	20,0%	65,0%	28,4%	27,1%	29,4%	29,8%
Mujer		Recuento	4	7	53	129	127	320
		Frecuencia esperada	3,5	14,0	51,9	124,2	126,3	320,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	80,0%	35,0%	71,6%	72,9%	70,6%	70,2%

Total	Recuento	5	20	74	177	180	456
	Frecuencia esperada	5,0	20,0	74,0	177,0	180,0	456,0
	% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,760(a)	4	,013
Razón de verosimilitudes	11,483	4	,022
Asociación lineal por lineal	1,904	1	,168
N de casos válidos	456		

a 2 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,49.

## Provincias \* Los profes valoran muy + a los mediadores

## Tabla de contingencia

			Los profes valoran muy + a los mediadores					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
Provincias	Barcelona	Recuento	9	23	86	120	119	357
		Frecuencia esperada	9,4	21,9	89,3	120,6	115,9	357,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	75,0%	82,1%	75,4%	77,9%	80,4%	78,3%
Tarragona	Tarragona	Recuento	0	3	12	12	7	34
		Frecuencia esperada	,9	2,1	8,5	11,5	11,0	34,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	,0%	10,7%	10,5%	7,8%	4,7%	7,5%
Girona	Girona	Recuento	2	1	4	6	8	21
		Frecuencia esperada	,6	1,3	5,3	7,1	6,8	21,0

	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	16,7%	3,6%	3,5%	3,9%	5,4%	4,6%
Lleida	Recuento	1	1	12	16	14	44
	Frecuencia esperada	1,2	2,7	11,0	14,9	14,3	44,0
	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	8,3%	3,6%	10,5%	10,4%	9,5%	9,6%
Total	Recuento	12	28	114	154	148	456
	Frecuencia esperada	12,0	28,0	114,0	154,0	148,0	456,0
	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,313(a)	12	,588
Razón de verosimilitudes	10,047	12	,612
Asociación lineal por lineal	,005	1	,941
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,55.

**Provincias \* El profesorado sabe que hay SME**

**Tabla de contingencia**

			El profesorado sabe que hay SME					
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	Total
Provincias	Barcelona	Recuento	4	4	19	82	248	357
		Frecuencia esperada	3,1	3,9	18,0	82,2	249,7	357,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	100,0%	80,0%	82,6%	78,1%	77,7%	78,3%
	Tarragona	Recuento	0	1	4	9	20	34

	Frecuencia esperada	,3	,4	1,7	7,8	23,8	34,0
	% de El profesorado sabe que hay SME	,0%	20,0%	17,4%	8,6%	6,3%	7,5%
Girona	Recuento	0	0	0	2	19	21
	Frecuencia esperada	,2	,2	1,1	4,8	14,7	21,0
	% de El profesorado sabe que hay SME	,0%	,0%	,0%	1,9%	6,0%	4,6%
Lleida	Recuento	0	0	0	12	32	44
	Frecuencia esperada	,4	,5	2,2	10,1	30,8	44,0
	% de El profesorado sabe que hay SME	,0%	,0%	,0%	11,4%	10,0%	9,6%
Total	Recuento	4	5	23	105	319	456
	Frecuencia esperada	4,0	5,0	23,0	105,0	319,0	456,0
	% de El profesorado sabe que hay SME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,367(a)	12	,343
Razón de verosimilitudes	17,406	12	,135
Asociación lineal por lineal	2,465	1	,116
N de casos válidos	456		

a 12 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

## Provincias \* Los profes conocen las ventajas de la mediación

## Tabla de contingencia

	Los profes conocen las ventajas de la mediación					Total
	Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	

Provincias	Barcelona	Recuento	5	17	51	139	145	357
		Frecuencia esperada	3,9	15,7	57,9	138,6	140,9	357,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	100,0%	85,0%	68,9%	78,5%	80,6%	78,3%
	Tarragona	Recuento	0	2	11	11	10	34
		Frecuencia esperada	,4	1,5	5,5	13,2	13,4	34,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	,0%	10,0%	14,9%	6,2%	5,6%	7,5%
	Girona	Recuento	0	0	5	8	8	21
		Frecuencia esperada	,2	,9	3,4	8,2	8,3	21,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	,0%	,0%	6,8%	4,5%	4,4%	4,6%
	Lleida	Recuento	0	1	7	19	17	44
		Frecuencia esperada	,5	1,9	7,1	17,1	17,4	44,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	,0%	5,0%	9,5%	10,7%	9,4%	9,6%
Total		Recuento	5	20	74	177	180	456
		Frecuencia esperada	5,0	20,0	74,0	177,0	180,0	456,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,662(a)	12	,473
Razón de verosimilitudes	12,527	12	,404
Asociación lineal por lineal	,009	1	,925

N de casos válidos

456

a 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

### 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Los profes valoran muy + a los mediadores

Tabla de contingencia

			Los profes valoran muy + a los mediadores					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	10	24	89	109	107	339
		Frecuencia esperada	8,9	20,8	84,8	114,5	110,0	339,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	83,3%	85,7%	78,1%	70,8%	72,3%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	2	7	2	11
		Frecuencia esperada	,3	,7	2,8	3,7	3,6	11,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	,0%	,0%	1,8%	4,5%	1,4%	2,4%
	Concertado	Recuento	2	4	23	38	39	106
		Frecuencia esperada	2,8	6,5	26,5	35,8	34,4	106,0
		% de Los profes valoran muy + a los mediadores	16,7%	14,3%	20,2%	24,7%	26,4%	23,2%
Total	Recuento	12	28	114	154	148	456	
	Frecuencia esperada	12,0	28,0	114,0	154,0	148,0	456,0	
	% de Los profes valoran muy + a los mediadores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,344(a)	8	,401
Razón de verosimilitudes	9,005	8	,342

Asociación lineal por lineal	3,081	1	,079
N de casos válidos	456		

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,29.

**19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* El profesorado sabe que hay SME**

**Tabla de contingencia**

			El profesorado sabe que hay SME					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	2	19	76	238	339
		Frecuencia esperada	3,0	3,7	17,1	78,1	237,2	339,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	100,0%	40,0%	82,6%	72,4%	74,6%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	1	2	8	11
		Frecuencia esperada	,1	,1	,6	2,5	7,7	11,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	,0%	,0%	4,3%	1,9%	2,5%	2,4%
	Concertado	Recuento	0	3	3	27	73	106
		Frecuencia esperada	,9	1,2	5,3	24,4	74,2	106,0
		% de El profesorado sabe que hay SME	,0%	60,0%	13,0%	25,7%	22,9%	23,2%
Total	Recuento	4	5	23	105	319	456	
	Frecuencia esperada	4,0	5,0	23,0	105,0	319,0	456,0	
	% de El profesorado sabe que hay SME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,273(a)	8	,507



Razón de verosimilitudes	7,775	8	,456
Asociación lineal por lineal	,006	1	,938
N de casos válidos	456		

a 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

### 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto): \* Los profes conocen las ventajas de la mediación

Tabla de contingencia

			Los profes conocen las ventajas de la mediación					Total
			Nada	Poco	A medias	Bastante	Mucho	
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Público	Recuento	4	15	63	130	127	339
		Frecuencia esperada	3,7	14,9	55,0	131,6	133,8	339,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	80,0%	75,0%	85,1%	73,4%	70,6%	74,3%
	Privado	Recuento	0	0	3	3	5	11
		Frecuencia esperada	,1	,5	1,8	4,3	4,3	11,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	,0%	,0%	4,1%	1,7%	2,8%	2,4%
	Concertado	Recuento	1	5	8	44	48	106
		Frecuencia esperada	1,2	4,6	17,2	41,1	41,8	106,0
		% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	20,0%	25,0%	10,8%	24,9%	26,7%	23,2%
Total	Recuento	5	20	74	177	180	456	
	Frecuencia esperada	5,0	20,0	74,0	177,0	180,0	456,0	
	% de Los profes conocen las ventajas de la mediación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,532(a)	8	,299
Razón de verosimilitudes	11,172	8	,192
Asociación lineal por lineal	3,607	1	,058
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

Tabla 100. Rho de Spearman. Valoración del equipo de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador)

Correlaciones

	El coordi SME confía en mi tarea como mediador	El coordi me ayuda	Seguimiento de todos los casos con el coordi	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Me siento mediador!	Confío en mis habilidades mediador	Pasos bien definidos en el SME	Valor positivo ser mediador	Mi familia está contenta (yo mediador)	Alumno valoran positivamente el SME	Mi tutor cree adecuado que sea mediador	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas	Los profesores valoran muy + a los mediadores	Repartición equitativa de los casos	Mi familia me apoyó en la decisión	Ser mediador me ayudará en mi futuro profesional	Ser mediador está bien visto (en el INS)		
Rho de Spearman	El coordi SME confía en mi tarea	Coefficiente de correlación	1,000	,485(**)	,328(*)	,352(*)	,443(**)	,396(*)	,288(**)	,451(*)	,356(*)	,252(*)	,419(**)	,374(**)	,342(*)	,325(**)	,344(**)	,394(*)	,297(*)	,144(*)

como mediador	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
El coordiname ayuda	Coefficiente de correlación	,485(*)	1,000	,307(*)	,309(*)	,381(**)	,347(*)	,360(**)	,422(*)	,326(*)	,214(*)	,343(**)	,314(**)	,299(*)	,328(**)	,336(**)	,287(*)	,235(*)	,196(*)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Seguimiento de todos los casos con el coordiname ayuda	Coefficiente de correlación	,328(*)	,307(**)	1,000	,447(*)	,262(**)	,255(*)	,277(**)	,253(*)	,201(*)	,271(*)	,215(**)	,175(**)	,185(*)	,284(**)	,426(**)	,233(*)	,237(*)	,203(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Coefficiente de correlación	,352(*)	,309(**)	,447(*)	1,000	,328(**)	,287(*)	,295(**)	,296(*)	,206(*)	,315(*)	,210(**)	,246(**)	,250(*)	,287(**)	,351(**)	,247(*)	,263(*)	,218(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	,443(*)	,381(**)	,262(*)	,328(*)	1,000	,448(*)	,242(**)	,552(*)	,420(*)	,284(*)	,374(**)	,358(**)	,418(*)	,315(**)	,312(**)	,336(*)	,373(*)	,193(*)

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	,396(*)	,347(**)	,255(*)	,287(*)	,448(**)	1,000	,230(**)	,403(*)	,335(*)	,290(*)	,386(**)	,370(**)	,245(*)	,259(**)	,260(**)	,308(*)	,295(*)	,183(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Pasos bien definidos en el SME	Coefficiente de correlación	,288(*)	,360(**)	,277(*)	,295(*)	,242(**)	,230(*)	1,000	,294(*)	,167(*)	,180(*)	,148(**)	,108(*)	,337(*)	,160(**)	,310(**)	,194(*)	,178(*)	,061
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,002	,021	,000	,001	,000	,000	,000	,191
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Valoro positivamente ser mediador	Coefficiente de correlación	,451(*)	,422(**)	,253(*)	,296(*)	,552(**)	,403(*)	,294(**)	1,000	,498(*)	,317(*)	,368(**)	,430(**)	,457(*)	,332(**)	,275(**)	,419(*)	,498(*)	,224(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Mi familia está contenta (yo mediador)	Coefficiente de correlación	,356(*)	,326(**)	,201(*)	,206(*)	,420(**)	,335(*)	,167(**)	,498(*)	1,000	,328(*)	,325(**)	,438(**)	,284(*)	,316(**)	,215(**)	,650(*)	,413(*)	,224(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Alumno valoran positivamente el SME	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Coeficiente de correlación	,252(*)	,214(**)	,271(*)	,315(*)	,284(**)	,290(*)	,180(**)	,317(*)	,328(*)	1,000	,376(**)	,354(**)	,261(*)	,341(**)	,249(**)	,300(*)	,265(*)	,421(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Coeficiente de correlación	,419(*)	,343(**)	,215(*)	,210(*)	,374(**)	,386(*)	,148(**)	,368(*)	,325(*)	,376(*)	1,000	,498(**)	,258(*)	,417(**)	,246(**)	,385(*)	,294(*)	,170(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Mis amigos INS ven bien que sea mediador	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Coeficiente de correlación	,374(*)	,314(**)	,175(*)	,246(*)	,358(**)	,370(*)	,108(*)	,430(*)	,438(*)	,354(*)	,498(**)	1,000	,263(*)	,307(**)	,243(**)	,443(*)	,316(*)	,250(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,021	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Coeficiente de correlación	,342(*)	,299(**)	,185(*)	,250(*)	,418(**)	,245(*)	,337(**)	,457(*)	,284(*)	,261(*)	,258(**)	,263(**)	1,000	,270(**)	,215(**)	,266(*)	,445(*)	,152(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,001
Los profes valoran	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Coeficiente	,325(*)	,328(**)	,284(*)	,287(*)	,315(**)	,259(*)	,160(**)	,332(*)	,316(*)	,341(*)	,417(**)	,307(**)	,270(*)	1,000	,268(**)	,298(*)	,359(*)	,373(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000

muy + a los mediadores	de correlación Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Repartición equitativa de los casos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,344(*)	,336(**)	,426(*)	,351(*)	,312(**)	,260(*)	,310(**)	,275(*)	,215(*)	,249(*)	,246(**)	,243(**)	,215(*)	,268(**)	1,000	,244(*)	,176(*)	,206(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Mi familia me apoyó en la decisión	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,394(*)	,287(**)	,233(*)	,247(*)	,336(**)	,308(*)	,194(**)	,419(*)	,650(*)	,300(*)	,385(**)	,443(**)	,266(*)	,298(**)	,244(**)	1,000	,386(*)	,223(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ayudará en mi futuro profesional	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,297(*)	,235(**)	,237(*)	,263(*)	,373(**)	,295(*)	,178(**)	,498(*)	,413(*)	,265(*)	,294(**)	,316(**)	,445(*)	,359(**)	,176(**)	,386(*)	1,000	,248(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador está bien visto (en el INS)	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,144(*)	,196(**)	,203(*)	,218(*)	,193(**)	,183(*)	,061	,224(*)	,224(*)	,421(*)	,170(**)	,250(**)	,152(*)	,373(**)	,206(**)	,223(*)	,248(*)	1,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Sig. (bilate ral)	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,191	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	.
N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 101. Rho de Spearman. El profesorado conoce las ventajas y valora positivamente a los mediadores/as (cuestionario alumnado mediador)**

Correlaciones

			Los profes conocen las ventajas de la mediación	Los profes valoran muy + a los mediadores
Rho de Spearman	Los profes conocen las ventajas de la mediación	Coefficiente de correlación	1,000	,471(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	456	456
	Los profes valoran muy + a los mediadores	Coefficiente de correlación	,471(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 102. Rho de Spearman. Derivaciones al Servicio de mediación por parte del profesorado (cuestionario alumnado mediador)**

Correlaciones

			En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	Compañeros dels INS conocen el SME	En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Los profes conocen las ventajas de la mediación	
Rho de Spearman	En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	Coefficiente de correlación	1,000	,370(**)	,367(**)	,330(**)	,388(**)	
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	
		N	456	456	456	456	456	
		Compañeros dels INS conocen el SME	Coefficiente de correlación	,370(**)	1,000	,195(**)	,407(**)	,270(**)
			Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000
			N	456	456	456	456	456
	En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación		Coefficiente de correlación	,367(**)	,195(**)	1,000	,260(**)	,308(**)
			Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000
			N	456	456	456	456	456
		Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Coefficiente de correlación	,330(**)	,407(**)	,260(**)	1,000	,319(**)
			Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
			N	456	456	456	456	456



	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000
	N	456	456	456	456	456
Los profes conocen las ventajas de la mediación	Coefficiente de correlación	,388(**)	,270(**)	,308(**)	,319(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 103. Alumno valoran positivamente el SME (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	10	2,2	2,2	2,2
Poco	50	11,0	11,0	13,2
A medias	163	35,7	35,7	48,9
Bastante	157	34,4	34,4	83,3
Mucho	76	16,7	16,7	100,0
Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 104. En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	53	11,6	11,6	11,6
Poco	90	19,7	19,7	31,4
A medias	111	24,3	24,3	55,7
Bastante	131	28,7	28,7	84,4
Mucho	71	15,6	15,6	100,0
Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 105. Mis amigos del instituto ven bien que sea mediador (cuestionario alumnado mediador)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada	5	1,1	1,1	1,1
Poco	10	2,2	2,2	3,3
A medias	114	25,0	25,0	28,3
Bastante	170	37,3	37,3	65,6

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

---

Mucho	157	34,4	34,4	100,0
Total	456	100,0	100,0	

Tabla 106. El alumnado valora positivamente a los mediadores/as (cuestionario alumnado mediador)

			Correlaciones								
			Alumno valoran positivamente el SME	Ser mediador está bien visto (en el INS)	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	Los profes valoran muy + a los mediadores	En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Cuando estoy mediando me siento bien	Es necesaria más publicidad del SME
Rho de Spearman	Alumno valoran positivamente el SME	Coeficiente de correlación	1,000	,421(**)	,501(**)	,354(**)	,376(**)	,341(**)	,344(**)	,309(**)	-,030
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,529
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Ser mediador está bien visto (en el INS)	Coeficiente de correlación	,421(**)	1,000	,442(**)	,250(**)	,170(**)	,373(**)	,467(**)	,253(**)	,041
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,387
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Coeficiente de correlación	,501(**)	,442(**)	1,000	,307(**)	,231(**)	,391(**)	,485(**)	,269(**)	-,034
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,475
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Coeficiente de correlación	,354(**)	,250(**)	,307(**)	1,000	,498(**)	,307(**)	,166(**)	,341(**)	,142(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,002
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	Coeficiente de correlación	,376(**)	,170(**)	,231(**)	,498(**)	1,000	,417(**)	,206(**)	,374(**)	,104(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,026
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Los profes valoran muy + a los mediadores	Coeficiente de correlación	,341(**)	,373(**)	,391(**)	,307(**)	,417(**)	1,000	,293(**)	,299(**)	,133(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,005
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Coeficiente de correlación	,344(**)	,467(**)	,485(**)	,166(**)	,206(**)	,293(**)	1,000	,160(**)	-,029
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,001	,532
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Cuando estoy mediando me siento bien	Coeficiente de correlación	,309(**)	,253(**)	,269(**)	,341(**)	,374(**)	,299(**)	,160(**)	1,000	,155(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	.	,001
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Es necesaria más publicidad del SME	Coeficiente de correlación	-,030	,041	-,034	,142(**)	,104(*)	,133(**)	-,029	,155(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,529	,387	,475	,002	,026	,005	,532	,001	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 107. Rho de Spearman. Correlación con la variable que mide si los estudiantes recomiendan ir a mediación, en caso de conflicto entre compañeros/as (cuestionario alumnado mediador)**

			Correlaciones								
			En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Alumno valoran positivamente el SME	12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Ser mediador está bien visto (en el INS)	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Prefiero mediar con un profe que con un alumno	Los profes valoran muy + a los mediadores	En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación
Rho de Spearman	En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Coeficiente de correlación	1,000	,485(**)	,344(**)	,126(**)	,467(**)	,260(**)	,261(**)	,293(**)	,367(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Coeficiente de correlación	,485(**)	1,000	,501(**)	,070	,442(**)	,413(**)	,184(**)	,391(**)	,385(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,134	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Alumno valoran positivamente el SME	Coeficiente de correlación	,344(**)	,501(**)	1,000	,071	,421(**)	,315(**)	,176(**)	,341(**)	,207(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,131	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Coeficiente de correlación	,126(**)	,070	,071	1,000	,151(**)	-,024	-,048	,009	,076
		Sig. (bilateral)	,007	,134	,131	.	,001	,614	,303	,855	,104
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Ser mediador está bien visto (en el INS)	Coeficiente de correlación	,467(**)	,442(**)	,421(**)	,151(**)	1,000	,218(**)	,279(**)	,373(**)	,151(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	.	,000	,000	,000	,001
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Coeficiente de correlación	,260(**)	,413(**)	,315(**)	-,024	,218(**)	1,000	,041	,287(**)	,330(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,614	,000	.	,386	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Prefiero mediar con un profe que con un alumno	Coeficiente de correlación	,261(**)	,184(**)	,176(**)	-,048	,279(**)	,041	1,000	,036	,094(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,303	,000	,386	.	,438	,044
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Los profes valoran muy + a los mediadores	Coeficiente de correlación	,293(**)	,391(**)	,341(**)	,009	,373(**)	,287(**)	,036	1,000	,231(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,855	,000	,000	,438	.	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
En las peleas entre alumnos los profes recomiendan mediación	Coeficiente de correlación	,367(**)	,385(**)	,207(**)	,076	,151(**)	,330(**)	,094(*)	,231(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,104	,001	,000	,044	,000	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 108. Chi cuadrado. La visión de los diferentes agentes respecto la titularidad del centro y la antigüedad en el equipo de mediación (cuestionario alumnado mediador)**

**Alumno valoran positivamente el SME \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):**

**Tabla de contingencia**

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
Alumno valoran positivamente el SME	Nada	Recuento	8	1	1	10
		Frecuencia esperada	7,4	,2	2,3	10,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	2,4%	9,1%	,9%	2,2%
	Poco	Recuento	35	1	14	50
		Frecuencia esperada	37,2	1,2	11,6	50,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	10,3%	9,1%	13,2%	11,0%
	A medias	Recuento	128	4	31	163
		Frecuencia esperada	121,2	3,9	37,9	163,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	37,8%	36,4%	29,2%	35,7%
	Bastante	Recuento	121	1	35	157
		Frecuencia esperada	116,7	3,8	36,5	157,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	35,7%	9,1%	33,0%	34,4%
	Mucho	Recuento	47	4	25	76
		Frecuencia esperada	56,5	1,8	17,7	76,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	13,9%	36,4%	23,6%	16,7%
	Total	Recuento	339	11	106	456
		Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0

% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,943(a)	8	,060
Razón de verosimilitudes	14,093	8	,079
Asociación lineal por lineal	2,412	1	,120
N de casos válidos	456		

a. 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

**Alumno valoran positivamente el SME \* Antigüedad en el servicio**

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Alumno valoran positivamente el SME	Nada	Recuento	0	5	1	1	3	0	10
		Frecuencia esperada	,2	3,3	2,3	1,2	1,5	1,5	10,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	3,3%	1,0%	1,8%	4,3%	,0%	2,2%
Poco	Recuento	0	17	10	10	4	9	50	
	Frecuencia esperada	,8	16,6	11,5	6,0	7,6	7,6	50,0	
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	11,3%	9,5%	18,2%	5,8%	13,0%	11,0%	
A medias	Recuento	0	65	27	18	25	28	163	
	Frecuencia esperada	2,5	54,0	37,5	19,7	24,7	24,7	163,0	



	% de Antigüedad en el servicio	,0%	43,0%	25,7%	32,7%	36,2%	40,6%	35,7%
Bastante	Recuento	7	39	45	19	24	23	157
	Frecuencia esperada	2,4	52,0	36,2	18,9	23,8	23,8	157,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	25,8%	42,9%	34,5%	34,8%	33,3%	34,4%
Mucho	Recuento	0	25	22	7	13	9	76
	Frecuencia esperada	1,2	25,2	17,5	9,2	11,5	11,5	76,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	16,6%	21,0%	12,7%	18,8%	13,0%	16,7%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,365(a)	20	,014
Razón de verosimilitudes	39,456	20	,006
Asociación lineal por lineal	,005	1	,944
N de casos válidos	456		

a. 10 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

## Los profes valoran muy + a los mediadores \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

## Tabla de contingencia

	19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
	Público	Privado	Concertado	

Los profes valoran muy + a los mediadores	Nada	Recuento	10	0	2	12
		Frecuencia esperada	8,9	,3	2,8	12,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	2,9%	,0%	1,9%	2,6%
	Poco	Recuento	24	0	4	28
		Frecuencia esperada	20,8	,7	6,5	28,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	7,1%	,0%	3,8%	6,1%
	A medias	Recuento	89	2	23	114
		Frecuencia esperada	84,8	2,8	26,5	114,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	26,3%	18,2%	21,7%	25,0%
	Bastante	Recuento	109	7	38	154
		Frecuencia esperada	114,5	3,7	35,8	154,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	32,2%	63,6%	35,8%	33,8%
Mucho	Recuento	107	2	39	148	
	Frecuencia esperada	110,0	3,6	34,4	148,0	
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	31,6%	18,2%	36,8%	32,5%	
Total	Recuento	339	11	106	456	
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0	
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,344(a)	8	,401
Razón de verosimilitudes	9,005	8	,342
Asociación lineal por lineal	3,081	1	,079

N de casos válidos

456

a 6 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,29.

### Los profes valoran muy + a los mediadores \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Los profes valoran muy + a los mediadores	Nada	Recuento	0	4	4	0	2	2	12
		Frecuencia esperada	,2	4,0	2,8	1,4	1,8	1,8	12,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,6%	3,8%	,0%	2,9%	2,9%	2,6%
	Poco	Recuento	0	15	5	4	4	0	28
		Frecuencia esperada	,4	9,3	6,4	3,4	4,2	4,2	28,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	9,9%	4,8%	7,3%	5,8%	,0%	6,1%
	A medias	Recuento	0	40	24	16	13	21	114
		Frecuencia esperada	1,8	37,8	26,3	13,8	17,3	17,3	114,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	26,5%	22,9%	29,1%	18,8%	30,4%	25,0%
	Bastante	Recuento	0	51	37	16	25	25	154
		Frecuencia esperada	2,4	51,0	35,5	18,6	23,3	23,3	154,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	33,8%	35,2%	29,1%	36,2%	36,2%	33,8%
	Mucho	Recuento	7	41	35	19	25	21	148
		Frecuencia esperada	2,3	49,0	34,1	17,9	22,4	22,4	148,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	27,2%	33,3%	34,5%	36,2%	30,4%	32,5%
	Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456

Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,861(a)	20	,072
Razón de verosimilitudes	36,228	20	,014
Asociación lineal por lineal	,848	1	,357
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

**Compañeros del INS conocen el SME \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):**

**Tabla de contingencia**

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
Compañeros dels INS conocen el SME	Nada	Recuento	2	0	1	3
		Frecuencia esperada	2,2	,1	,7	3,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,6%	,0%	,9%	,7%
	Poco	Recuento	11	2	4	17
		Frecuencia esperada	12,6	,4	4,0	17,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	3,2%	18,2%	3,8%	3,7%
	A medias	Recuento	21	0	10	31
		Frecuencia esperada	23,0	,7	7,2	31,0

	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	6,2%	,0%	9,4%	6,8%
Bastante	Recuento	107	2	46	155
	Frecuencia esperada	115,2	3,7	36,0	155,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	31,6%	18,2%	43,4%	34,0%
Mucho	Recuento	198	7	45	250
	Frecuencia esperada	185,9	6,0	58,1	250,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	58,4%	63,6%	42,5%	54,8%
Total	Recuento	339	11	106	456
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,681(a)	8	,034
Razón de verosimilitudes	14,562	8	,068
Asociación lineal por lineal	5,573	1	,018
N de casos válidos	456		

a. 7 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,07.

## Compañeros dels INS conocen el SME \* Antigüedad en el servicio

## Tabla de contingencia

		Antigüedad en el servicio					Total	
		Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses		25 o más meses
Nada	Recuento	0	3	0	0	0	0	3

Compañeros dels INS conocen el SME		Frecuencia esperada	,0	1,0	,7	,4	,5	,5	3,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
	Poco	Recuento	0	8	5	0	2	2	17
		Frecuencia esperada	,3	5,6	3,9	2,1	2,6	2,6	17,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	5,3%	4,8%	,0%	2,9%	2,9%	3,7%
	A medias	Recuento	0	13	6	4	3	5	31
		Frecuencia esperada	,5	10,3	7,1	3,7	4,7	4,7	31,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	8,6%	5,7%	7,3%	4,3%	7,2%	6,8%
	Bastante	Recuento	0	50	35	22	22	26	155
		Frecuencia esperada	2,4	51,3	35,7	18,7	23,5	23,5	155,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	33,1%	33,3%	40,0%	31,9%	37,7%	34,0%
	Mucho	Recuento	7	77	59	29	42	36	250
		Frecuencia esperada	3,8	82,8	57,6	30,2	37,8	37,8	250,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	51,0%	56,2%	52,7%	60,9%	52,2%	54,8%
	Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
		Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,975(a)	20	,523
Razón de verosimilitudes	24,077	20	,239
Asociación lineal por lineal	1,526	1	,217
N de casos válidos	456		

a 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

**El profesorado sabe que hay SME \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):**

**Tabla de contingencia**

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
El profesorado sabe que hay SME	Nada	Recuento	4	0	0	4
		Frecuencia esperada	3,0	,1	,9	4,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	1,2%	,0%	,0%	,9%
	Poco	Recuento	2	0	3	5
		Frecuencia esperada	3,7	,1	1,2	5,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	,6%	,0%	2,8%	1,1%
	A medias	Recuento	19	1	3	23
		Frecuencia esperada	17,1	,6	5,3	23,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	5,6%	9,1%	2,8%	5,0%
	Bastante	Recuento	76	2	27	105
		Frecuencia esperada	78,1	2,5	24,4	105,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	22,4%	18,2%	25,5%	23,0%
	Mucho	Recuento	238	8	73	319
		Frecuencia esperada	237,2	7,7	74,2	319,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	70,2%	72,7%	68,9%	70,0%
Total	Recuento	339	11	106	456	
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0	

% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,273(a)	8	,507
Razón de verosimilitudes	7,775	8	,456
Asociación lineal por lineal	,006	1	,938
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,10.

**El profesorado sabe que hay SME \* Antigüedad en el servicio**

**Tabla de contingencia**

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
El profesorado sabe que hay SME	Nada	Recuento	0	4	0	0	0	0	4
		Frecuencia esperada	,1	1,3	,9	,5	,6	,6	4,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
	Poco	Recuento	0	4	1	0	0	0	5
		Frecuencia esperada	,1	1,7	1,2	,6	,8	,8	5,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,6%	1,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
	A medias	Recuento	0	10	5	3	2	3	23
		Frecuencia esperada	,4	7,6	5,3	2,8	3,5	3,5	23,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	6,6%	4,8%	5,5%	2,9%	4,3%	5,0%



Total	Bastante	Recuento	7	29	26	12	13	18	105	
		Frecuencia esperada	1,6	34,8	24,2	12,7	15,9	15,9	105,0	
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	19,2%	24,8%	21,8%	18,8%	26,1%	23,0%	
	Mucho	Recuento	0	104	73	40	54	48	319	
		Frecuencia esperada	4,9	105,6	73,5	38,5	48,3	48,3	319,0	
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	68,9%	69,5%	72,7%	78,3%	69,6%	70,0%	
	Total		Recuento	7	151	105	55	69	69	456
			Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
			% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,056(a)	20	,004
Razón de verosimilitudes	40,185	20	,005
Asociación lineal por lineal	7,136	1	,008
N de casos válidos	456		

a. 18 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

## Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

## Tabla de contingencia

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			Total
			Público	Privado	Concertado	
Los compañeros INS conocen las	Nada	Recuento	21	0	5	26
		Frecuencia esperada	19,3	,6	6,0	26,0

ventajas de la mediación	Poco	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	6,2%	,0%	4,7%	5,7%
		Recuento	45	2	15	62
		Frecuencia esperada	46,1	1,5	14,4	62,0
A medias		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	13,3%	18,2%	14,2%	13,6%
		Recuento	115	3	24	142
		Frecuencia esperada	105,6	3,4	33,0	142,0
Bastante		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	33,9%	27,3%	22,6%	31,1%
		Recuento	105	5	42	152
		Frecuencia esperada	113,0	3,7	35,3	152,0
Mucho		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	31,0%	45,5%	39,6%	33,3%
		Recuento	53	1	20	74
		Frecuencia esperada	55,0	1,8	17,2	74,0
Total		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	15,6%	9,1%	18,9%	16,2%
		Recuento	339	11	106	456
		Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,710(a)	8	,462
Razón de verosimilitudes	8,502	8	,386
Asociación lineal por lineal	2,039	1	,153
N de casos válidos	456		

a 5 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,63.

## Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						Total
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	
Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Nada	Recuento	0	14	4	4	1	3	26
		Frecuencia esperada	,4	8,6	6,0	3,1	3,9	3,9	26,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	9,3%	3,8%	7,3%	1,4%	4,3%	5,7%
	Poco	Recuento	0	22	15	7	9	9	62
		Frecuencia esperada	1,0	20,5	14,3	7,5	9,4	9,4	62,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	14,6%	14,3%	12,7%	13,0%	13,0%	13,6%
	A medias	Recuento	0	52	27	17	25	21	142
		Frecuencia esperada	2,2	47,0	32,7	17,1	21,5	21,5	142,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	34,4%	25,7%	30,9%	36,2%	30,4%	31,1%
	Bastante	Recuento	7	41	39	19	20	26	152
		Frecuencia esperada	2,3	50,3	35,0	18,3	23,0	23,0	152,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	27,2%	37,1%	34,5%	29,0%	37,7%	33,3%
	Mucho	Recuento	0	22	20	8	14	10	74
		Frecuencia esperada	1,1	24,5	17,0	8,9	11,2	11,2	74,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	14,6%	19,0%	14,5%	20,3%	14,5%	16,2%
	Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
		Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	27,683(a)	20	,117
Razón de verosimilitudes	29,606	20	,076
Asociación lineal por lineal	1,487	1	,223
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (26,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,40.

Los profes conocen las ventajas de la mediación \* 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):

Tabla de contingencia

			19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):			
			Público	Privado	Concertado	Total
Los profes conocen las ventajas de la mediación	Nada	Recuento	4	0	1	5
		Frecuencia esperada	3,7	,1	1,2	5,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	1,2%	,0%	,9%	1,1%
	Poco	Recuento	15	0	5	20
		Frecuencia esperada	14,9	,5	4,6	20,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	4,4%	,0%	4,7%	4,4%
	A medias	Recuento	63	3	8	74
		Frecuencia esperada	55,0	1,8	17,2	74,0
		% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	18,6%	27,3%	7,5%	16,2%
Bastante	Recuento	130	3	44	177	
	Frecuencia esperada	131,6	4,3	41,1	177,0	

	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	38,3%	27,3%	41,5%	38,8%
Mucho	Recuento	127	5	48	180
	Frecuencia esperada	133,8	4,3	41,8	180,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	37,5%	45,5%	45,3%	39,5%
Total	Recuento	339	11	106	456
	Frecuencia esperada	339,0	11,0	106,0	456,0
	% de 19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,532(a)	8	,299
Razón de verosimilitudes	11,172	8	,192
Asociación lineal por lineal	3,607	1	,058
N de casos válidos	456		

a. 8 casillas (53,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,12.

## Los profes conocen las ventajas de la mediación \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						Total
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	
Los profes conocen las	Nada	Recuento	0	3	1	0	0	1	5
		Frecuencia esperada	,1	1,7	1,2	,6	,8	,8	5,0

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

ventajas de la mediación	% de Antigüedad en el servicio	,0%	2,0%	1,0%	,0%	,0%	1,4%	1,1%
Poco	Recuento	0	11	3	3	2	1	20
	Frecuencia esperada	,3	6,6	4,6	2,4	3,0	3,0	20,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	7,3%	2,9%	5,5%	2,9%	1,4%	4,4%
A medias	Recuento	0	26	15	9	11	13	74
	Frecuencia esperada	1,1	24,5	17,0	8,9	11,2	11,2	74,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	17,2%	14,3%	16,4%	15,9%	18,8%	16,2%
Bastante	Recuento	0	52	41	24	32	28	177
	Frecuencia esperada	2,7	58,6	40,8	21,3	26,8	26,8	177,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	34,4%	39,0%	43,6%	46,4%	40,6%	38,8%
Mucho	Recuento	7	59	45	19	24	26	180
	Frecuencia esperada	2,8	59,6	41,4	21,7	27,2	27,2	180,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	39,1%	42,9%	34,5%	34,8%	37,7%	39,5%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,451(a)	20	,317
Razón de verosimilitudes	25,957	20	,167
Asociación lineal por lineal	,017	1	,897
N de casos válidos	456		

a 14 casillas (46,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

**Tabla 109. Mi familia me apoyó en la decisión (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	1,8	1,8	1,8
	Poco	19	4,2	4,2	5,9
	A medias	105	23,0	23,0	28,9
	Bastante	107	23,5	23,5	52,4
	Mucho	217	47,6	47,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 110. Mi familia está contenta de que sea mediador (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	5	1,1	1,1	1,1
	Poco	11	2,4	2,4	3,5
	A medias	86	18,9	18,9	22,4
	Bastante	151	33,1	33,1	55,5
	Mucho	203	44,5	44,5	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 112. Rho Spearman. La opinión y el apoyo de la familia y, las variables de utilidad y la valoración del propio estudiante (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Mi familia me apoyó en la decisión	Mi familia está contenta (yo mediador)	Me siento mediador!	Confío en mis habilidades mediador	Valoro positivamente ser mediador	Ser med me ayudará en mi futuro personal	Ser mediador me ayudará en mi futuro profesional	Estoy orgulloso de ser mediador
Rho de Spearman	Mi familia me apoyó en la decisión	Coefficiente de correlación	1,000	,650(**)	,336(**)	,308(**)	,419(**)	,320(**)	,386(**)	,472(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456
	Mi familia está contenta (yo mediador)	Coefficiente de correlación	,650(**)	1,000	,420(**)	,335(**)	,498(**)	,442(**)	,413(**)	,499(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456
	Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	,336(**)	,420(**)	1,000	,448(**)	,552(**)	,412(**)	,373(**)	,555(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456
	Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	,308(**)	,335(**)	,448(**)	1,000	,403(**)	,284(**)	,295(**)	,369(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456
	Valoro positivamente ser mediador	Coefficiente de correlación	,419(**)	,498(**)	,552(**)	,403(**)	1,000	,567(**)	,498(**)	,594(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000



	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser med me ayudará en mi futuro personal	Coefficiente de correlación	,320(**)	,442(**)	,412(**)	,284(**)	,567(**)	1,000	,717(**)	,493(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Coefficiente de correlación	,386(**)	,413(**)	,373(**)	,295(**)	,498(**)	,717(**)	1,000	,519(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Estoy orgulloso de ser mediador	Coefficiente de correlación	,472(**)	,499(**)	,555(**)	,369(**)	,594(**)	,493(**)	,519(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 113. Rho Spearman. La opinión y el apoyo de la familia y la opinión y apoyo del resto de agentes (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Mi familia me apoyó en la decisión	Mi familia está contenta (yo mediador)	Estoy orgulloso de ser mediador	Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Ser med me ayudará en mi futuro personal	Valoro positivamente ser mediador	Confío en mis habilidades mediador	Me siento mediador!
Rho de Spearman	Mi familia me apoyó en la decisión	Coefficiente de correlación	1,000	,650(**)	,472(**)	,386(**)	,320(**)	,419(**)	,308(**)	,336(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456	456	456	456	456

Mi familia está contenta (yo mediador)	Coefficiente de correlación	,650(**)	1,000	,499(**)	,413(**)	,442(**)	,498(**)	,335(**)	,420(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Estoy orgulloso de ser mediador	Coefficiente de correlación	,472(**)	,499(**)	1,000	,519(**)	,493(**)	,594(**)	,369(**)	,555(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Coefficiente de correlación	,386(**)	,413(**)	,519(**)	1,000	,717(**)	,498(**)	,295(**)	,373(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser med me ayudará en mi futuro personal	Coefficiente de correlación	,320(**)	,442(**)	,493(**)	,717(**)	1,000	,567(**)	,284(**)	,412(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Valoro positivamente ser mediador	Coefficiente de correlación	,419(**)	,498(**)	,594(**)	,498(**)	,567(**)	1,000	,403(**)	,552(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456
Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	,308(**)	,335(**)	,369(**)	,295(**)	,284(**)	,403(**)	1,000	,448(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	456	456	456	456	456	456	456	456

Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	,336(**)	,420(**)	,555(**)	,373(**)	,412(**)	,552(**)	,448(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 114. Valoro positivamente ser mediador (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	12	2,6	2,6	3,3
	A medias	44	9,6	9,6	12,9
	Bastante	184	40,4	40,4	53,3
	Mucho	213	46,7	46,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 115. Estoy orgulloso de ser mediador (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	8	1,8	1,8	2,4
	A medias	57	12,5	12,5	14,9
	Bastante	158	34,6	34,6	49,6
	Mucho	230	50,4	50,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 116. Cuando estoy mediando me siento bien (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	1	,2	,2	,2
	Poco	14	3,1	3,1	3,3
	A medias	82	18,0	18,0	21,3
	Bastante	196	43,0	43,0	64,3
	Mucho	163	35,7	35,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 117. Me siento mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,3	1,3	1,3
	Poco	15	3,3	3,3	4,6
	A medias	58	12,7	12,7	17,3
	Bastante	179	39,3	39,3	56,6
	Mucho	198	43,4	43,4	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 118. Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	3	,7	,7	,7
	Poco	22	4,8	4,8	5,5
	A medias	87	19,1	19,1	24,6
	Bastante	217	47,6	47,6	72,1
	Mucho	127	27,9	27,9	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 119. Confío en mis habilidades mediador (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	15	3,3	3,3	3,3
	A medias	53	11,6	11,6	14,9
	Bastante	235	51,5	51,5	66,4
	Mucho	153	33,6	33,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 120. Me siento preparado para hacer una mediación yo solo (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	31	6,8	6,8	6,8
	Poco	71	15,6	15,6	22,4
	A medias	122	26,8	26,8	49,1
	Bastante	135	29,6	29,6	78,7
	Mucho	97	21,3	21,3	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 121. Rho de Spearman. Variables Autopercepción con variables de implementación (cuestionario alumnado mediador)

Correlacion

		Pasos bien definidos en el SME	Valoro positivamente ser mediador	Mi familia está contenta (yo mediador)	Mi tutor cree es adecuado que sea mediador	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Los profes valoran muy + a los mediadores	Seguimiento de todos los casos con el coordi	El coordi SME confía en mi tarea como mediador	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS
Confío en mis habilidades mediador	Coeficiente de correlación	,230(**)	,403(**)	,335(**)	,386(**)	,370(**)	,259(**)	,255(**)	,396(**)	,287(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me siento mediador!	Coeficiente de correlación	,242(**)	,552(**)	,420(**)	,374(**)	,358(**)	,315(**)	,262(**)	,443(**)	,328(**)
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me siento preparado para hacer una med yo solo	Coeficiente de correlación	,111(*)	,261(**)	,218(**)	,249(**)	,245(**)	,199(**)	,219(**)	,338(**)	,203(**)
	Sig. (bilateral)	0,018	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coeficiente de correlación	,229(**)	,382(**)	,294(**)	,330(**)	,290(**)	,279(**)	,266(**)	,446(**)	,297(**)

Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N	456	456	456	456	456	456	456	456	456

**Tabla 122. Rho de Spearman. Variables autopercepción de las habilidades mediadores (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			Confío en mis habilidades mediador	Me siento mediador!	Me siento preparado para hacer una med yo solo	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito
Rho de Spearman	Confío en mis habilidades mediador	Coeficiente de correlación	1,000	,448(**)	,419(**)	,480(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	456	456	456	456
	Me siento mediador!	Coeficiente de correlación	,448(**)	1,000	,299(**)	,455(**)
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	456	456	456	456
	Me siento preparado para hacer una med yo solo	Coeficiente de correlación	,419(**)	,299(**)	1,000	,443(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	456	456	456	456
	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coeficiente de correlación	,480(**)	,455(**)	,443(**)	1,000
		Sig. (bilateral)				
		N				

Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
N	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Tabla 123. Chi cuadrado. Variables autopercepción de las habilidades mediadores y variables contextuales II (cuestionario alumnado mediador)**  
**Confío en mis habilidades mediador \* Antigüedad en el servicio**

**Tabla de contingencia**

			Antigüedad en el servicio					Total	
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses		25 o más meses
Confío en mis habilidades mediador	Poco	Recuento	0	9	4	1	0	1	15
		Frecuencia esperada	,2	5,0	3,5	1,8	2,3	2,3	15,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	6,0%	3,8%	1,8%	,0%	1,4%	3,3%
	A medias	Recuento	0	23	13	6	8	3	53
		Frecuencia esperada	,8	17,6	12,2	6,4	8,0	8,0	53,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	15,2%	12,4%	10,9%	11,6%	4,3%	11,6%
	Bastante	Recuento	0	75	52	35	36	37	235
		Frecuencia esperada	3,6	77,8	54,1	28,3	35,6	35,6	235,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	49,7%	49,5%	63,6%	52,2%	53,6%	51,5%
	Mucho	Recuento	7	44	36	13	25	28	153
		Frecuencia esperada	2,3	50,7	35,2	18,5	23,2	23,2	153,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	29,1%	34,3%	23,6%	36,2%	40,6%	33,6%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456	
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0	



% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
--------------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,955(a)	15	,009
Razón de verosimilitudes	35,163	15	,002
Asociación lineal por lineal	5,325	1	,021
N de casos válidos	456		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

## Confío en mis habilidades mediador \* Experiencia: Número Casos

Tabla de contingencia

			Experiencia: Número Casos						Total
			Ninguno	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos	9 o más casos	
Confío en mis habilidades mediador	Poco	Recuento	11	3	0	1	0	0	15
		Frecuencia esperada	5,8	5,5	2,1	,7	,2	,7	15,0
		% de Experiencia: Número Casos	6,3%	1,8%	,0%	4,5%	,0%	,0%	3,3%
	A medias	Recuento	25	23	4	0	1	0	53
		Frecuencia esperada	20,5	19,4	7,4	2,6	,8	2,3	53,0
		% de Experiencia: Número Casos	14,3%	13,9%	6,3%	,0%	14,3%	,0%	11,7%
	Bastante	Recuento	88	87	38	11	2	7	233
		Frecuencia esperada	90,0	85,4	32,4	11,3	3,6	10,3	233,0
		% de Experiencia: Número Casos	50,3%	52,4%	60,3%	50,0%	28,6%	35,0%	51,4%

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Mucho	Recuento	51	53	21	10	4	13	152
		Frecuencia esperada	58,7	55,7	21,1	7,4	2,3	6,7	152,0
		% de Experiencia: Número Casos	29,1%	31,9%	33,3%	45,5%	57,1%	65,0%	33,6%
Total		Recuento	175	166	63	22	7	20	453
		Frecuencia esperada	175,0	166,0	63,0	22,0	7,0	20,0	453,0
		% de Experiencia: Número Casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,989(a)	15	,016
Razón de verosimilitudes	35,009	15	,002
Asociación lineal por lineal	18,149	1	,000
N de casos válidos	453		

a. 9 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,23.

Me siento mediador! \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio					Total	
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses		25 o más meses
Me siento mediador!	Nada	Recuento	0	5	1	0	0	0	6
		Frecuencia esperada	,1	2,0	1,4	,7	,9	,9	6,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	3,3%	1,0%	,0%	,0%	,0%	1,3%
	Poco	Recuento	0	7	5	2	1	0	15
		Frecuencia esperada	,2	5,0	3,5	1,8	2,3	2,3	15,0

	% de Antigüedad en el servicio	,0%	4,6%	4,8%	3,6%	1,4%	,0%	3,3%
A medias	Recuento	0	22	13	6	7	10	58
	Frecuencia esperada	,9	19,2	13,4	7,0	8,8	8,8	58,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	14,6%	12,4%	10,9%	10,1%	14,5%	12,7%
Bastante	Recuento	0	55	41	25	30	28	179
	Frecuencia esperada	2,7	59,3	41,2	21,6	27,1	27,1	179,0
	% de Antigüedad en el servicio	,0%	36,4%	39,0%	45,5%	43,5%	40,6%	39,3%
Mucho	Recuento	7	62	45	22	31	31	198
	Frecuencia esperada	3,0	65,6	45,6	23,9	30,0	30,0	198,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	41,1%	42,9%	40,0%	44,9%	44,9%	43,4%
Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,562(a)	20	,262
Razón de verosimilitudes	29,569	20	,077
Asociación lineal por lineal	2,782	1	,095
N de casos válidos	456		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

Me siento mediador! \* Experiencia: Número Casos

## Tabla de contingencia

			Experiencia: Número Casos					Total	
			Ninguno	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos		9 o más casos
Me siento mediador!	Nada	Recuento	4	0	0	2	0	0	6
		Frecuencia esperada	2,3	2,2	,8	,3	,1	,3	6,0
		% de Experiencia: Número Casos	2,3%	,0%	,0%	9,1%	,0%	,0%	1,3%
	Poco	Recuento	11	4	0	0	0	0	15
		Frecuencia esperada	5,8	5,5	2,1	,7	,2	,7	15,0
		% de Experiencia: Número Casos	6,3%	2,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,3%
	A medias	Recuento	28	22	8	0	0	0	58
		Frecuencia esperada	22,4	21,3	8,1	2,8	,9	2,6	58,0
		% de Experiencia: Número Casos	16,0%	13,3%	12,7%	,0%	,0%	,0%	12,8%
	Bastante	Recuento	67	69	31	8	3	1	179
		Frecuencia esperada	69,2	65,6	24,9	8,7	2,8	7,9	179,0
		% de Experiencia: Número Casos	38,3%	41,6%	49,2%	36,4%	42,9%	5,0%	39,5%
	Mucho	Recuento	65	71	24	12	4	19	195
		Frecuencia esperada	75,3	71,5	27,1	9,5	3,0	8,6	195,0
		% de Experiencia: Número Casos	37,1%	42,8%	38,1%	54,5%	57,1%	95,0%	43,0%
Total	Recuento	175	166	63	22	7	20	453	
	Frecuencia esperada	175,0	166,0	63,0	22,0	7,0	20,0	453,0	
	% de Experiencia: Número Casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	54,283(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	60,949	20	,000
Asociación lineal por lineal	20,765	1	,000
N de casos válidos	453		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

### Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	Total
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Nada	Recuento	0	1	1	0	1	0	3
		Frecuencia esperada	,0	1,0	,7	,4	,5	,5	3,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	,7%	1,0%	,0%	1,4%	,0%	,7%
	Poco	Recuento	0	13	3	2	1	3	22
		Frecuencia esperada	,3	7,3	5,1	2,7	3,3	3,3	22,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	8,6%	2,9%	3,6%	1,4%	4,3%	4,8%
	A medias	Recuento	0	26	28	9	11	13	87
		Frecuencia esperada	1,3	28,8	20,0	10,5	13,2	13,2	87,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	17,2%	26,7%	16,4%	15,9%	18,8%	19,1%
	Bastante	Recuento	0	71	45	33	35	33	217
		Frecuencia esperada	3,3	71,9	50,0	26,2	32,8	32,8	217,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	47,0%	42,9%	60,0%	50,7%	47,8%	47,6%
	Mucho	Recuento	7	40	28	11	21	20	127

Total	Frecuencia esperada	1,9	42,1	29,2	15,3	19,2	19,2	127,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	26,5%	26,7%	20,0%	30,4%	29,0%	27,9%
	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
	Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
	% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	34,902(a)	20	,021
Razón de verosimilitudes	34,920	20	,021
Asociación lineal por lineal	,479	1	,489
N de casos válidos	456		

a 13 casillas (43,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

**Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito \* Experiencia: Número Casos**

**Tabla de contingencia**

			Experiencia: Número Casos					Total	
			Ninguno	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos		9 o más casos
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Nada	Recuento	3	0	0	0	0	0	3
		Frecuencia esperada	1,2	1,1	,4	,1	,0	,1	3,0
		% de Experiencia: Número Casos	1,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%
	Poco	Recuento	12	6	1	2	0	1	22
		Frecuencia esperada	8,5	8,1	3,1	1,1	,3	1,0	22,0

	% de Experiencia: Número Casos	6,9%	3,6%	1,6%	9,1%	,0%	5,0%	4,9%
A medias	Recuento	42	34	9	1	0	1	87
	Frecuencia esperada	33,6	31,9	12,1	4,2	1,3	3,8	87,0
	% de Experiencia: Número Casos	24,0%	20,5%	14,3%	4,5%	,0%	5,0%	19,2%
Bastante	Recuento	70	81	43	14	3	6	217
	Frecuencia esperada	83,8	79,5	30,2	10,5	3,4	9,6	217,0
	% de Experiencia: Número Casos	40,0%	48,8%	68,3%	63,6%	42,9%	30,0%	47,9%
Mucho	Recuento	48	45	10	5	4	12	124
	Frecuencia esperada	47,9	45,4	17,2	6,0	1,9	5,5	124,0
	% de Experiencia: Número Casos	27,4%	27,1%	15,9%	22,7%	57,1%	60,0%	27,4%
Total	Recuento	175	166	63	22	7	20	453
	Frecuencia esperada	175,0	166,0	63,0	22,0	7,0	20,0	453,0
	% de Experiencia: Número Casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,746(a)	20	,003
Razón de verosimilitudes	44,118	20	,001
Asociación lineal por lineal	11,106	1	,001
N de casos válidos	453		

a 15 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Me siento preparado para hacer una med yo solo \* Antigüedad en el servicio

Tabla de contingencia

			Antigüedad en el servicio						Total
			Acabo de entrar	De 1 a 6 meses	De 7 a 12 meses	De 13 a 18 meses	De 19 a 24 meses	25 o más meses	
Me siento preparado para hacer una med yo solo	Nada	Recuento	0	16	4	2	5	4	31
		Frecuencia esperada	,5	10,3	7,1	3,7	4,7	4,7	31,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	10,6%	3,8%	3,6%	7,2%	5,8%	6,8%
	Poco	Recuento	0	26	21	9	8	7	71
		Frecuencia esperada	1,1	23,5	16,3	8,6	10,7	10,7	71,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	17,2%	20,0%	16,4%	11,6%	10,1%	15,6%
	A medias	Recuento	0	49	24	18	17	14	122
		Frecuencia esperada	1,9	40,4	28,1	14,7	18,5	18,5	122,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	32,5%	22,9%	32,7%	24,6%	20,3%	26,8%
	Bastante	Recuento	0	37	36	17	20	25	135
		Frecuencia esperada	2,1	44,7	31,1	16,3	20,4	20,4	135,0
		% de Antigüedad en el servicio	,0%	24,5%	34,3%	30,9%	29,0%	36,2%	29,6%
	Mucho	Recuento	7	23	20	9	19	19	97
		Frecuencia esperada	1,5	32,1	22,3	11,7	14,7	14,7	97,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	15,2%	19,0%	16,4%	27,5%	27,5%	21,3%
	Total	Recuento	7	151	105	55	69	69	456
		Frecuencia esperada	7,0	151,0	105,0	55,0	69,0	69,0	456,0
		% de Antigüedad en el servicio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
--	-------	----	-----------------------------



Chi-cuadrado de Pearson	48,561(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	44,496	20	,001
Asociación lineal por lineal	6,016	1	,014
N de casos válidos	456		

a 8 casillas (26,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

### Me siento preparado para hacer una med yo solo \* Experiencia: Número Casos

Tabla de contingencia

			Experiencia: Número Casos						Total
			Ninguno	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos	9 o más casos	
Me siento preparado para hacer una med yo solo	Nada	Recuento	17	12	1	0	0	0	30
		Frecuencia esperada	11,6	11,0	4,2	1,5	,5	1,3	30,0
		% de Experiencia: Número Casos	9,7%	7,2%	1,6%	,0%	,0%	,0%	6,6%
	Poco	Recuento	36	25	7	1	0	2	71
		Frecuencia esperada	27,4	26,0	9,9	3,4	1,1	3,1	71,0
		% de Experiencia: Número Casos	20,6%	15,1%	11,1%	4,5%	,0%	10,0%	15,7%
	A medias	Recuento	48	49	14	6	3	1	121
		Frecuencia esperada	46,7	44,3	16,8	5,9	1,9	5,3	121,0
		% de Experiencia: Número Casos	27,4%	29,5%	22,2%	27,3%	42,9%	5,0%	26,7%
Bastante	Recuento	44	51	26	6	0	8	135	
	Frecuencia esperada	52,2	49,5	18,8	6,6	2,1	6,0	135,0	
	% de Experiencia: Número Casos	25,1%	30,7%	41,3%	27,3%	,0%	40,0%	29,8%	
Mucho	Recuento	30	29	15	9	4	9	96	
	Frecuencia esperada	37,1	35,2	13,4	4,7	1,5	4,2	96,0	

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	% de Experiencia: Número Casos	17,1%	17,5%	23,8%	40,9%	57,1%	45,0%	21,2%
	Recuento	175	166	63	22	7	20	453
	Frecuencia esperada	175,0	166,0	63,0	22,0	7,0	20,0	453,0
	% de Experiencia: Número Casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,521(a)	20	,002
Razón de verosimilitudes	49,312	20	,000
Asociación lineal por lineal	27,762	1	,000
N de casos válidos	453		

a. 12 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,46.

**Tabla 124. Rho de Spearman. Variables de autopercepción de habilidades y variables de contexto (cuestionario alumnado mediador)**

		Sexo	19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Provincias
Confío en mis habilidades mediador	Coefficiente de correlación	-0,035	0,074	,094(*)
	Sig. (bilateral)	0,452	0,115	0,044
	N	456	456	456
Me siento mediador!	Coefficiente de correlación	0,047	-0,088	0,034
	Sig. (bilateral)	0,321	0,06	0,465
	N	456	456	456
Me siento preparado para hacer una med yo solo	Coefficiente de correlación	-0,017	,117(*)	0,041
	Sig. (bilateral)	0,717	0,013	0,379
	N	456	456	456
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coefficiente de correlación	0,007	0,071	0,031
	Sig. (bilateral)	0,875	0,13	0,514
	N	456	456	456

**Tabla 124B. Chi cuadrado. Correlación con el ítem Estoy orgulloso/a de ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador)**

Estoy orgulloso de ser mediador \* Experiencia: Número Casos

**Tabla de contingencia**

			Experiencia: Número Casos						
			NIngu no	1 o 2 casos	3 o 4 casos	5 o 6 casos	7 o 8 casos	9 o más casos	Total
Estoy orgulloso de ser mediador	Nada	Recuento	2	1	0	0	0	0	3
		Frecuencia esperada	1,2	1,1	,4	,1	,0	,1	3,0
		% de Experiencia:	1,1%	,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,7%

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Número Casos							
Poco	Recuento	5	3	0	0	0	0	8
	Frecuencia esperada	3,1	2,9	1,1	,4	,1	,4	8,0
	% de Experiencia:							
	Número Casos	2,9%	1,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,8%
A medias	Recuento	24	19	10	3	0	1	57
	Frecuencia esperada	22,0	20,9	7,9	2,8	,9	2,5	57,0
	% de Experiencia:							
	Número Casos	13,7%	11,4%	15,9%	13,6%	,0%	5,0%	12,6%
Bastante	Recuento	69	58	16	8	2	4	157
	Frecuencia esperada	60,7	57,5	21,8	7,6	2,4	6,9	157,0
	% de Experiencia:							
	Número Casos	39,4%	34,9%	25,4%	36,4%	28,6%	20,0%	34,7%
Mucho	Recuento	75	85	37	11	5	15	228
	Frecuencia esperada	88,1	83,5	31,7	11,1	3,5	10,1	228,0
	% de Experiencia:							
	Número Casos	42,9%	51,2%	58,7%	50,0%	71,4%	75,0%	50,3%
Total	Recuento	175	166	63	22	7	20	453
	Frecuencia esperada	175,0	166,0	63,0	22,0	7,0	20,0	453,0
	% de Experiencia:							
	Número Casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,159(a)	20	,643
Razón de verosimilitudes	20,701	20	,415
Asociación lineal por lineal	10,068	1	,002
N de casos válidos	453		

a. 17 casillas (56,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Estoy orgulloso de ser mediador \* 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a  
Tabla de contingencia

			12. cambios relación compañeros por ser mediador/a				
			Sigue igual	Ha mejorado (más amigos)	Ha empeorado (se burlan)	Otros	Total
Estoy orgulloso de	Nada	Recuento	3	0	0	0	3
		Frecuencia esperada	2,4	,6	,0	,0	3,0

ser mediador	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	,8%	,0%	,0%	,0%	,7%
	Poco	Recuento	6	1	1	0
	Frecuencia esperada	6,4	1,6	,0	,0	8,0
A medias	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	1,6%	1,1%	50,0%	,0%	1,8%
	Recuento	48	9	0	0	57
	Frecuencia esperada	45,5	11,1	,3	,1	57,0
Bastante	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	13,2%	10,1%	,0%	,0%	12,5%
	Recuento	139	18	1	0	158
	Frecuencia esperada	126,1	30,8	,7	,3	158,0
Mucho	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	38,2%	20,2%	50,0%	,0%	34,6%
	Recuento	168	61	0	1	230
	Frecuencia esperada	183,6	44,9	1,0	,5	230,0
Total	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	46,2%	68,5%	,0%	100,0%	50,4%
	Recuento	364	89	2	1	456
	Frecuencia esperada	364,0	89,0	2,0	1,0	456,0
	% de 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	44,198(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	25,062	12	,015
Asociación lineal por lineal	5,666	1	,017
N de casos válidos	456		

a. 13 casillas (65,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

Tabla 125. Rho de Spearman. Correlación Con el ítem “Estoy orgulloso/a de ser mediador/a (cuestionario alumnado mediador)

			Correlaciones														
			Estoy orgulloso de ser mediador	Pasos bien definidos en el SME	Repartición equitativa de los casos	Seguimiento de todos los casos con el coordinador	Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Es necesaria más publicidad del SME	Me parece bien como se reparten los casos	Valorativo ser mediador	El coordinador confía en mi tarea como mediador	Mi familia está contenta (yo mediador)	Alumno valora positivamente el SME	Mi tutor cree adecuado que sea mediador	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Los profesores valoran muy + a los mediadores
Rho de Spearman	Estoy orgulloso de ser mediador	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,322(*)	,271(*)	,246(**)	,249(**)	,248(**)	,337(*)	,594(**)	,440(**)	,499(**)	,282(**)	,325(*)	,362(*)	,149(**)	,335(*)
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Pasos bien definidos en el SME	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,322(**)	1,000	,310(*)	,277(**)	,295(**)	,097(*)	,242(*)	,294(**)	,288(**)	,167(**)	,180(**)	,148(*)	,108(*)	,013	,160(*)
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Repartición equitativa de los casos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,271(**)	,310(*)	1,000	,426(**)	,351(**)	,089	,602(*)	,275(**)	,344(**)	,215(**)	,249(**)	,246(*)	,243(*)	,100(*)	,268(*)
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
			,000	,000	.	,000	,000	,057	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,033	,000

	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Seguimiento de todos los casos con el coordi	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,246(**)	,277(*)	,426(*)	1,000	,447(**)	,008	,338(*)	,253(**)	,328(**)	,201(**)	,271(**)	,215(*)	,175(*)	,072	,284(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Siempre hacemos seguimiento de los ACUERDOS	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,249(**)	,295(*)	,351(*)	,447(**)	1,000	,070	,422(*)	,296(**)	,352(**)	,206(**)	,315(**)	,210(*)	,246(*)	-,024	,287(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Es necesaria más publicidad del SME	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,248(**)	,097(*)	,089	,008	,070	1,000	,030	,212(**)	,201(**)	,145(**)	-,030	,104(*)	,142(*)	,016	,133(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Me parece bien como se reparten los casos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,337(**)	,242(*)	,602(*)	,338(**)	,422(**)	,030	1,000	,270(**)	,358(**)	,284(**)	,278(**)	,188(*)	,264(*)	,044	,297(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Valoro positivamente ser mediador	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,594(**)	,294(*)	,275(*)	,253(**)	,296(**)	,212(**)	,270(*)	1,000	,451(**)	,498(**)	,317(**)	,368(*)	,430(*)	,073	,332(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
El coordinador confía en mi tarea como mediador	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,440(**)	,288(*)	,344(*)	,328(**)	,352(**)	,201(**)	,358(*)	,451(**)	1,000	,356(**)	,252(**)	,419(*)	,374(*)	,016	,325(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Mi familia está contenta (yo mediador)	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,499(**)	,167(*)	,215(*)	,201(**)	,206(**)	,145(**)	,284(*)	,498(**)	,356(**)	1,000	,328(**)	,325(*)	,438(*)	,083	,316(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Alumno valoran positivamente el SME	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,282(**)	,180(*)	,249(*)	,271(**)	,315(**)	-,030	,278(*)	,317(**)	,252(**)	,328(**)	1,000	,376(*)	,354(*)	,071	,341(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Mi tutor cree es adecuado	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,325(**)	,148(*)	,246(*)	,215(**)	,210(**)	,104(*)	,188(*)	,368(**)	,419(**)	,325(**)	,376(**)	1,000	,498(*)	,084	,417(*)
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456



	que sea mediador	correlación															
		Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,000	,026	,000	,000	,000	,000	.	,000	,075	,000	
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	
	Mis amigos INS ven bien que sea mediador	Coefficiente de correlación	,362(**)	,108(*)	,243(*)	,175(**)	,246(**)	,142(**)	,264(*)	,430(**)	,374(**)	,438(**)	,354(**)	,498(*)	1,000	,097(*)	,307(*)
		Sig. (bilateral)	,000	,021	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	.	,038	,000	
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	
	12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Coefficiente de correlación	,149(**)	,013	,100(*)	,072	-,024	,016	,044	,073	,016	,083	,071	,084	,097(*)	1,000	,009
		Sig. (bilateral)	,001	,789	,033	,122	,614	,727	,348	,119	,737	,077	,131	,075	,038	.	,855
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Los profes valoran muy + a los mediadores	Coefficiente de correlación	,335(**)	,160(*)	,268(*)	,284(**)	,287(**)	,133(**)	,297(*)	,332(**)	,325(**)	,316(**)	,341(**)	,417(*)	,307(*)	,009	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,855	.
		N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 126. Rho de Spearman. Correlación Con el ítem “Estoy orgulloso/a de ser mediador/a II (cuestionario alumnado mediador)  
Correlaciones

			Estoy orgulloso de ser mediador	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	Mediación herramienta resolver conflictos	Ser med me ayudará en mi futuro personal	Me siento mediador!	Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Cuando estoy mediando me siento bien
Rho de Spearman	Estoy orgulloso de ser mediador	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1,000	,145(**)	,371(**)	,493(**)	,555(**)	,519(**)	,395(**)	,529(**)
		N	456	452	456	456	456	456	456	456
	3. ¿EN CUÁNTOS CASOS DE MEDIACIÓN HAS PARTICIPADO COMO MEDIADOR/A EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,145(**)	1,000	,133(**)	,068	,179(**)	,046	,114(*)	,151(**)
		N	452	452	452	452	452	452	452	452
	Mediación herramienta resolver conflictos	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	,371(**)	,133(**)	1,000	,317(**)	,354(**)	,240(**)	,266(**)	,375(**)
		N	456	452	456	456	456	456	456	456

Ser med me ayudará en mi futuro personal	Coeficiente de correlación	,493(**)	,068	,317(**)	1,000	,412(**)	,717(**)	,255(**)	,380(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,150	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	456	452	456	456	456	456	456	456
Me siento mediador!	Coeficiente de correlación	,555(**)	,179(**)	,354(**)	,412(**)	1,000	,373(**)	,455(**)	,539(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
	N	456	452	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Coeficiente de correlación	,519(**)	,046	,240(**)	,717(**)	,373(**)	1,000	,277(**)	,393(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,325	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	456	452	456	456	456	456	456	456
Tengo habilidades para hacer mediaciones con éxito	Coeficiente de correlación	,395(**)	,114(*)	,266(**)	,255(**)	,455(**)	,277(**)	1,000	,486(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,016	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	456	452	456	456	456	456	456	456
Cuando estoy mediando me siento bien	Coeficiente de correlación	,529(**)	,151(**)	,375(**)	,380(**)	,539(**)	,393(**)	,486(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	456	452	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 127. Chi cuadrado. Me siento mediador en función del género (cuestionario alumnado mediador)

Tabla de contingència

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Me siento mediador! * Sexo	456	99,8%	1	,2%	457	100,0%

Tabla de contingencia Me siento mediador! \* Sexo

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Me siento mediador!	Nada	Recuento	4	2	6
		Frecuencia esperada	1,8	4,2	6,0
		% de Sexo	2,9%	,6%	1,3%
Poco	Poco	Recuento	9	6	15
		Frecuencia esperada	4,5	10,5	15,0
		% de Sexo	6,6%	1,9%	3,3%
A medias	A medias	Recuento	15	43	58
		Frecuencia esperada	17,3	40,7	58,0
		% de Sexo	11,0%	13,4%	12,7%
Bastante	Bastante	Recuento	51	128	179
		Frecuencia esperada	53,4	125,6	179,0
		% de Sexo	37,5%	40,0%	39,3%
Mucho	Mucho	Recuento	57	141	198
		Frecuencia esperada	59,1	138,9	198,0
		% de Sexo	41,9%	44,1%	43,4%
Total	Total	Recuento	136	320	456
		Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,106(a)	4	,025
Razón de verosimilitudes	9,997	4	,040
Asociación lineal por lineal	3,233	1	,072
N de casos válidos	456		

a 3 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,79.

**Tabla 128. Kruskal-Wallis. Me siento mediador/a en función del ámbito territorial, la antigüedad y el número de casos en que han participado (cuestionario alumnado mediador)**

**Rangos**

	Provincias	N	Rango promedio
Me siento mediador!	Barcelona	357	227,21
	Tarragona	34	197,24
	Girona	21	229,52
	Lleida	44	262,64
	Total	456	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Me siento mediador!
Chi-cuadrado	5,729
gl	3
Sig. asintót.	,126

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Provincias

**Rangos**

	Antigüedad en el servicio	N	Rango promedio
Me siento mediador!	Acabo de entrar	7	357,50
	De 1 a 6 meses	151	216,47
	De 7 a 12 meses	105	226,16
	De 13 a 18 meses	55	225,84
	De 19 a 24 meses	69	239,42
	25 o más meses	69	236,51
	Total	456	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Me siento mediador!
Chi-cuadrado	10,229
gl	5
Sig. asintót.	,069

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Antigüedad en el servicio

**Rangos**

	Experiencia: Número Casos	N	Rango promedio
Me siento mediador!	1 o 2 casos	166	132,72
	3 o 4 casos	63	129,58
	5 o 6 casos	22	150,23
	7 o 8 casos	7	161,64

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

9 o más casos	20	207,45
Total	278	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Me siento mediador!
Chi-cuadrado	20,874
gl	4
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Experiencia: Número Casos

**Tabla 129. Kruskal-Wallis. Me siento mediador/a respecto la suficiencia y la duración de la formación (cuestionario alumnado mediador)**

Prueba de Kruskal-Wallis

**Rangos**

	Me siento mediador!	N	Rango promedio
Suficiencia de la formación inicial	Nada	6	278,33
	Poco	15	248,00
	A medias	58	241,72
	Bastante	178	226,78
	Mucho	198	222,03
	Total	455	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Suficiencia de la formación inicial
Chi-cuadrado	7,640
gl	4
Sig. asintót.	,106

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Me siento mediador!

Prueba de Kruskal-Wallis

**Rangos**

	Me siento mediador!	N	Rango promedio
7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:	Nada	6	212,00
	Poco	15	179,17
	A medias	58	231,79
	Bastante	179	228,94
	Mucho	198	231,37

Total	456
-------	-----

## Estadísticos de contraste(a,b)

	7. CONSIDERAS QUE EL NÚMERO DE HORAS PARA FORMARTE COMO MEDIADOR/A HA SIDO:
Chi-cuadrado	5,622
gl	4
Sig. asintót.	,229

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Me siento mediador!

Tabla 131. Ser mediador me ayudará en mi futuro personal (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	1,8	1,8	1,8
	Poco	29	6,4	6,4	8,1
	A medias	103	22,6	22,6	30,7
	Bastante	185	40,6	40,6	71,3
	Mucho	131	28,7	28,7	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

Tabla 132. Ser mediador/a me ayudará en mi futuro profesional (cuestionario alumnado mediador)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,3	1,3	1,3
	Poco	22	4,8	4,8	6,1
	A medias	105	23,0	23,0	29,2
	Bastante	170	37,3	37,3	66,4
	Mucho	153	33,6	33,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 133. Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	8	1,8	1,8	1,8
	Poco	14	3,1	3,1	4,8
	A medias	71	15,6	15,6	20,4
	Bastante	178	39,0	39,0	59,4
	Mucho	185	40,6	40,6	100,0
	Total	456	100,0	100,0	

**Tabla 134. Cambios en las relaciones con los compañeros por ser mediador (cuestionario alumnado mediador)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sigue igual	364	79,8	79,8	79,8
	Ha mejorado (más amigos)	85	18,6	18,6	98,5
	Ha empeorado (se burlan)	2	,4	,4	98,9
	Otros: conozco a más personas	4	,9	,9	99,8
	Otros: un poco de todo	1	,2	,2	100,0
	Total	456	100,0	100,0	



**Tabla 135. Rho de Spearman. Cambios en la relación con los compañeros y compañeras (cuestionario alumnado mediador)**  
Correlaciones

			12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Ser med me ayudará en mi futuro personal	Hay conflictos que no se gestionan	Alumno valoran positivamente el SME	Ser mediador me ha enseñado o diferentes maneras de ver las cosas	Compañeros del INS conocen el SME	Ser mediador me ayudará en mi futuro profesional	En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Ser mediador está bien visto (en el INS)	Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto) :
Rho de Spearman	12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000	,157(**)	-,121(**)	,071	,171(**)	-,008	,227(**)	,126(**)	,151(**)	,070	-,171(**)
			.	,001	,010	,131	,000	,866	,000	,007	,001	,134	,000
			456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Ser med me ayudará en mi futuro personal	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,157(**)	1,000	,138(**)	,235(**)	,429(**)	,199(**)	,717(**)	-,013	,129(**)	,118(*)	,035
			,001	.	,003	,000	,000	,000	,000	,777	,006	,012	,458
			456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Hay conflictos que no se gestionan	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-,121(**)	,138(**)	1,000	-,013	,113(*)	-,008	,100(*)	-,008	-,013	-,031	,148(**)
			,010	,003	.	,786	,016	,868	,033	,870	,784	,506	,002
			456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
	Alumno valoran positivamente el SME	Coefficiente de correlación	,071	,235(**)	-,013	1,000	,261(**)	,216(**)	,265(**)	,344(**)	,421(**)	,501(**)	,072

	Sig. (bilateral)	,131	,000	,786	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,123
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ha enseñado diferentes maneras de ver las cosas	Coefficiente de correlación	,171(**)	,429(**)	,113(*)	,261(**)	1,000	,235(**)	,445(**)	,115(*)	,152(**)	,187(**)	,042
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,016	,000	.	,000	,000	,014	,001	,000	,374
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Compañeros dels INS conocen el SME	Coefficiente de correlación	-,008	,199(**)	-,008	,216(**)	,235(**)	1,000	,147(**)	,195(**)	,127(**)	,348(**)	-,126(**)
	Sig. (bilateral)	,866	,000	,868	,000	,000	.	,002	,000	,006	,000	,007
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador me ayudará eb mi futuro profesional	Coefficiente de correlación	,227(**)	,717(**)	,100(*)	,265(**)	,445(**)	,147(**)	1,000	,091	,248(**)	,196(**)	,035
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,033	,000	,000	,002	.	,053	,000	,000	,458
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
En un conflicto los compañeros INS recomiendan mediación	Coefficiente de correlación	,126(**)	-,013	-,008	,344(**)	,115(*)	,195(**)	,091	1,000	,467(**)	,485(**)	-,024
	Sig. (bilateral)	,007	,777	,870	,000	,014	,000	,053	.	,000	,000	,604
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
Ser mediador está bien visto (en el INS)	Coefficiente de correlación	,151(**)	,129(**)	-,013	,421(**)	,152(**)	,127(**)	,248(**)	,467(**)	1,000	,442(**)	,023
	Sig. (bilateral)	,001	,006	,784	,000	,001	,006	,000	,000	.	,000	,628
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

Los compañeros INS conocen las ventajas de la mediación	Coefficien te de correlació n	,070	,118(*)	-,031	,501(**)	,187(**)	,348(**)	,196(**)	,485(**)	,442(**)	1,000	,074
	Sig. (bilateral)	,134	,012	,506	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,116
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456
19. TITULARIDAD DEL CENTRO (Instituto):	Coefficien te de correlació n	-,171(**)	,035	,148(**)	,072	,042	-,126(**)	,035	-,024	,023	,074	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,458	,002	,123	,374	,007	,458	,604	,628	,116	.
	N	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456	456

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 136. Chi cuadrado. La relación con mis compañeros ha variado o no desde que soy mediador/a, en función del género (cuestionario alumnado mediador)

Tabla de contingencia 12. cambios relación compañeros por ser mediador/a \* Sexo

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
12. cambios relación compañeros por ser mediador/a	Sigue igual	Recuento	110	254	364
		Frecuencia esperada	108,6	255,4	364,0
		% de Sexo	80,9%	79,4%	79,8%
	Ha mejorado (más amigos)	Recuento	25	64	89
		Frecuencia esperada	26,5	62,5	89,0
		% de Sexo	18,4%	20,0%	19,5%
	Ha empeorado (se burlan)	Recuento	0	2	2
		Frecuencia esperada	,6	1,4	2,0
		% de Sexo	,0%	,6%	,4%
	Otros	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,3	,7	1,0
		% de Sexo	,7%	,0%	,2%
Total	Recuento	136	320	456	
	Frecuencia esperada	136,0	320,0	456,0	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,358(a)	3	,340
Razón de verosimilitudes	3,993	3	,262
Asociación lineal por lineal	,022	1	,882
N de casos válidos	456		

a 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,30.

## Anexo 25. TABLAS CUESTIONARIO COORDINACIÓN DE MEDIACIÓN

Tabla 137. Distribución por área territorial (cuestionario coordinación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Barcelona	86	78,2	78,2	78,2
	Tarragona	9	8,2	8,2	86,4
	Girona	11	10,0	10,0	96,4
	Lleida	4	3,6	3,6	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Tabla 138. Distribución por género (cuestionario coordinación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	27	24,5	24,5	24,5
	Mujer	83	75,5	75,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Tabla 140. Distribución por edad (cuestionario coordinación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 20 a 30	2	1,8	2,0	2,0
	de 30 a 40	13	11,8	12,7	14,7
	de 40 a 50	34	30,9	33,3	48,0
	de 50 a 60	48	43,6	47,1	95,1
	más de 60	5	4,5	4,9	100,0
	Total	102	92,7	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,3		
Total		110	100,0		

Tabla 141. Tamaño de los centros participantes/número de líneas en ESO (cuestionario coordinación)

## Tamaño Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pequeño (1línea)	3	2,7	2,8	2,8
	Mediano (2-3líneas)	66	60,0	61,7	64,5
	Grande (4 o+líneas)	38	34,5	35,5	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		110	100,0		

**Tabla 142. Distribución por tamaño de los centros (cuestionario coordinación)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pequeño (1línea)	3	2,7	2,8	2,8
	Mediano (2-3líneas)	66	60,0	61,7	64,5
	Grande (4 o+líneas)	38	34,5	35,5	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		110	100,0		

**Tabla 143. Número de alumnado mediador en el centro (cuestionario coordinación)**  
Estadísticos

NumAlumMed\_10

N	Válidos	110
	Perdidos	0
Media		17,10
Mediana		13,50
Mínimo		0
Máximo		90

NumAlumMed\_10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	2,7	2,7	2,7
	3	2	1,8	1,8	4,5
	4	2	1,8	1,8	6,4
	5	5	4,5	4,5	10,9
	6	12	10,9	10,9	21,8
	7	2	1,8	1,8	23,6
	8	6	5,5	5,5	29,1
	9	4	3,6	3,6	32,7
	10	7	6,4	6,4	39,1
	11	1	,9	,9	40,0
	12	9	8,2	8,2	48,2
	13	2	1,8	1,8	50,0
	14	3	2,7	2,7	52,7
	15	7	6,4	6,4	59,1
	16	3	2,7	2,7	61,8
	17	2	1,8	1,8	63,6
	18	2	1,8	1,8	65,5
	20	4	3,6	3,6	69,1
	22	3	2,7	2,7	71,8
	23	1	,9	,9	72,7
24	2	1,8	1,8	74,5	
25	6	5,5	5,5	80,0	
27	1	,9	,9	80,9	

28	2	1,8	1,8	82,7
30	4	3,6	3,6	86,4
32	4	3,6	3,6	90,0
33	1	,9	,9	90,9
34	2	1,8	1,8	92,7
35	2	1,8	1,8	94,5
36	1	,9	,9	95,5
38	1	,9	,9	96,4
50	2	1,8	1,8	98,2
59	1	,9	,9	99,1
90	1	,9	,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 144. Antigüedad del servicio de mediación, media y mediana (cuestionario coordinación)**

**Estadísticos**

		AñoImplantacionSME_9	NumCasosAnual_11
N	Válidos	110	109
	Perdidos	0	1
Media		2,95	2,70
Mediana		3,00	2,00
Mínimo		1	0
Máximo		4	7

**AñoImplantacionSME\_9**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	(-) 3 años	15	13,6	13,6	13,6
	3-6 años	17	15,5	15,5	29,1
	7-9 años	36	32,7	32,7	61,8
	10 o+ años	42	38,2	38,2	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 145. Agentes que participan en la selección de alumnado (cuestionario coordinación)**  
Frecuencias \$EleccionEstudiant

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
EleccionEstudiant(a)	Profesorado convivencia	74	32,7%	67,9%
	Profesionales del centro	61	27,0%	56,0%
	Alumnado	76	33,6%	69,7%
	Equipo de profesionales	15	6,6%	13,8%
Total		226	100,0%	207,3%

a Agrupación

**Tabla 146. Criterios de selección del alumnado mediador (cuestionario coordinación)**  
Frecuencias \$CritSelecAlum

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
CritSelecAlum(a)	Caract. personales, evolución acad-pers, interes	94	54,7%	87,0%
	Habilidades sociales	19	11,0%	17,6%
	Formación	32	18,6%	29,6%
	Criterios formales	16	9,3%	14,8%
	Opinión docentes, familia, compañeros	11	6,4%	10,2%
Total		172	100,0%	159,3%

a Agrupación

**Tabla 147. Optatividad /obligatoriedad de la formación inicial (cuestionario coordinación)**  
FormInicial\_Optatividad\_121

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Optativa	104	94,5	94,5	94,5
	Obligatoria	6	5,5	5,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	



**Tabla 148. Formato formación inicial (cuestionario coordinación)**  
FormIncial\_Formato\_122

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Anual	18	16,4	16,7	16,7
	Cuadrimestral	40	36,4	37,0	53,7
	Curso o taller corto	47	42,7	43,5	97,2
	Asesoramiento Puntual	3	2,7	2,8	100,0
	Total	108	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,8		
Total		110	100,0		

**Tabla 149. Kruskal-Wallis. Formación inicial por zona geográfica (cuestionario coordinación)**  
Rangos

	Provincia	N	Rango promedio
FormIncial_Optatividad_12 1	Barcelona	86	55,06
	Tarragona	9	52,50
	Girona	11	57,50
	Lleida	4	66,25
	Total	110	
FormIncial_Formato_122	Barcelona	84	55,49
	Tarragona	9	62,22
	Girona	11	45,09
	Lleida	4	42,13
	Total	108	
FormIncial_HorarioEscolar_12B	Barcelona	86	56,41
	Tarragona	9	54,50
	Girona	11	51,23
	Lleida	4	50,00
	Total	110	
FormIncial_Horas_13	Barcelona	85	50,94
	Tarragona	9	63,17
	Girona	11	71,18
	Lleida	4	78,50
	Total	109	
FormIncial_Docente_14	Barcelona	86	56,53
	Tarragona	9	49,50
	Girona	11	54,50
	Lleida	4	49,50
	Total	110	
FormIncial_QuienlaRecibe_15	Barcelona	86	56,50
	Tarragona	9	49,83
	Girona	11	52,86
	Lleida	4	54,00
	Total	110	

Estadísticos de contraste(a,b)

	FormIncial_ Optatividad_ 121	FormIncial_ Formato 122	FormIncial_ HorarioEscolar 12B	FormIncial_ Horas 13	FormIncial_ Docente 14	FormIncial_ Qui enlaRecibe 15
Chi-cuadrado	3,837	2,608	,577	7,512	1,925	,576
gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,280	,456	,902	,057	,588	,902

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Provincia

Tabla 150. Formación inicial – horario escolar (cuestionario coordinación)

FormIncial\_Horas\_13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,9	,9	,9
	De 1h-8h	19	17,3	17,4	18,3
	De 9h-20h	33	30,0	30,3	48,6
	De 21h-30h	25	22,7	22,9	71,6
	De 31h-40h	23	20,9	21,1	92,7
	Más de 40h	8	7,3	7,3	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

Tabla 151. Duración Formación inicial (cuestionario coordinación)

FormIncial\_Horas\_13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,9	,9	,9
	De 1h-8h	19	17,3	17,4	18,3
	De 9h-20h	33	30,0	30,3	48,6
	De 21h-30h	25	22,7	22,9	71,6
	De 31h-40h	23	20,9	21,1	92,7
	Más de 40h	8	7,3	7,3	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

**Tabla 152. Profesorado formación inicial (cuestionario coordinación)**  
FormIncial\_Docente\_14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesorado mediador	98	89,1	89,1	89,1
	Profesorado externo	12	10,9	10,9	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 153. Quien recibe la formación inicial (cuestionario coordinación)**  
FormIncial\_QuienlaRecibe\_15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudiantes seleccionados mediación	32	29,1	29,1	29,1
	Delegados+ Selección mediadores	3	2,7	2,7	31,8
	Todo el alumnado	12	10,9	10,9	42,7
	Estudiantes interesados	63	57,3	57,3	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 154. Realiza formación continua SI/NO (cuestionario coordinación)**  
FormContinua\_SiNo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	45	40,9	40,9	40,9
	Si	65	59,1	59,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 154B. Periodicidad de la formación continua (cuestionario coordinación)**  
FormContinua\_Cantidad\_172

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se hace	45	40,9	40,9	40,9
	Puntual 81-2 veces/año)	40	36,4	36,4	77,3
	3 o más veces/año	25	22,7	22,7	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 155A. Número de casos anuales de mediación (cuestionario coordinación)**

NumCasosAnual\_11

N	Válidos	109
	Perdidos	1
Mediana		2,00
Moda		2

NumCasosAnual\_11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	2,7	2,8	2,8
	De 1-5	26	23,6	23,9	26,6
	De 6-10	30	27,3	27,5	54,1
	De 11-15	18	16,4	16,5	70,6
	De 16-20	15	13,6	13,8	84,4
	De 21-25	11	10,0	10,1	94,5
	De 26-30	3	2,7	2,8	97,2
	Más de 30	3	2,7	2,8	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

Tabla 155B. Chi cuadrado. Número de casos en función del área geográfica  
(cuestionario coordinación)

NumCasosAnual\_11 \* Área geográfica

Tabla de contingencia

			Provincia				
			Barcelona	Tarragona	Girona	Lleida	Total
NumCasosAnual_11	0	Recuento	3	0	0	0	3
		Frecuencia esperada	2,3	,2	,3	,1	3,0
		% de Provincia	3,5%	,0%	,0%	,0%	2,8%
De 1-5		Recuento	22	2	2	0	26
		Frecuencia esperada	20,3	2,1	2,6	1,0	26,0
		% de Provincia	25,9%	22,2%	18,2%	,0%	23,9%
De 6-10		Recuento	25	4	0	1	30
		Frecuencia esperada	23,4	2,5	3,0	1,1	30,0
		% de Provincia	29,4%	44,4%	,0%	25,0%	27,5%
De 11-15		Recuento	13	0	3	2	18
		Frecuencia esperada	14,0	1,5	1,8	,7	18,0
		% de Provincia	15,3%	,0%	27,3%	50,0%	16,5%
De 16-20		Recuento	11	1	3	0	15
		Frecuencia esperada	11,7	1,2	1,5	,6	15,0
		% de Provincia	12,9%	11,1%	27,3%	,0%	13,8%
De 21-25		Recuento	8	1	1	1	11
		Frecuencia esperada	8,6	,9	1,1	,4	11,0
		% de Provincia	9,4%	11,1%	9,1%	25,0%	10,1%
De 26-30		Recuento	1	1	1	0	3
		Frecuencia esperada	2,3	,2	,3	,1	3,0
		% de Provincia	1,2%	11,1%	9,1%	,0%	2,8%
Más de 30		Recuento	2	0	1	0	3
		Frecuencia esperada	2,3	,2	,3	,1	3,0

*Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador*

Total	% de Provincia	2,4%	,0%	9,1%	,0%	2,8%
	Recuento	85	9	11	4	109
	Frecuencia esperada	85,0	9,0	11,0	4,0	109,0
	% de Provincia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,057(a)	21	,455
Razón de verosimilitudes	24,371	21	,275
Asociación lineal por lineal	4,740	1	,029
N de casos válidos	109		

a 27 casillas (84,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

**Tabla 156. Chi cuadrado. Número de casos anuales y la titularidad del centro (cuestionario coordinación)**

**Tabla de contingencia**

			TitularidadCentro			Total
			Público	Privado	Concertado	Público
NumCasosAnual _11	0	Recuento	1	0	2	3
		Frecuencia esperada	2,2	,1	,7	3,0
		% de TitularidadCentro	1,3%	,0%	7,4%	2,8%
De 1-5		Recuento	10	2	14	26
		Frecuencia esperada	19,1	,5	6,4	26,0
		% de TitularidadCentro	12,5%	100,0%	51,9%	23,9%
De 6-10		Recuento	23	0	7	30
		Frecuencia esperada	22,0	,6	7,4	30,0
		% de TitularidadCentro	28,8%	,0%	25,9%	27,5%
De 11-15		Recuento	14	0	4	18
		Frecuencia esperada	13,2	,3	4,5	18,0
		% de TitularidadCentro	17,5%	,0%	14,8%	16,5%
De 16-20		Recuento	15	0	0	15
		Frecuencia esperada	11,0	,3	3,7	15,0
		% de TitularidadCentro	18,8%	,0%	,0%	13,8%
De 21-25		Recuento	11	0	0	11
		Frecuencia esperada	8,1	,2	2,7	11,0
		% de TitularidadCentro	13,8%	,0%	,0%	10,1%
De 26-30		Recuento	3	0	0	3
		Frecuencia esperada	2,2	,1	,7	3,0
		% de TitularidadCentro	3,8%	,0%	,0%	2,8%
Más de 30		Recuento	3	0	0	3
		Frecuencia esperada	2,2	,1	,7	3,0
		% de TitularidadCentro	3,8%	,0%	,0%	2,8%
Total		Recuento	80	2	27	109
		Frecuencia esperada	80,0	2,0	27,0	109,0
		% de TitularidadCentro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,539(a)	14	,002
Razón de verosimilitudes	38,654	14	,000
Asociación lineal por lineal	22,240	1	,000
N de casos válidos	109		

a. 17 casillas (70,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

Tabla 157. Chi cuadrado. Número de casos anuales y la antigüedad (cuestionario coordinación)

Tabla de contingencia

		AñoImplantacionSME_9				Total	
		(-) 3años	3-6 años	7-9 años	10 o+ años	(-) 3años	
NumCasosAnual_11	0	Recuento	2	0	0	1	3
		Frecuencia esperada	,4	,5	1,0	1,2	3,0
		% de AñoImplantacionSME_9	14,3%	,0%	,0%	2,4%	2,8%
De 1-5		Recuento	6	3	10	7	26
		Frecuencia esperada	3,3	4,1	8,6	10,0	26,0
		% de AñoImplantacionSME_9	42,9%	17,6%	27,8%	16,7%	23,9%
De 6-10		Recuento	2	2	13	13	30
		Frecuencia esperada	3,9	4,7	9,9	11,6	30,0
		% de AñoImplantacionSME_9	14,3%	11,8%	36,1%	31,0%	27,5%
De 11-15		Recuento	2	5	3	8	18
		Frecuencia esperada	2,3	2,8	5,9	6,9	18,0
		% de AñoImplantacionSME_9	14,3%	29,4%	8,3%	19,0%	16,5%
De 16-20		Recuento	0	3	6	6	15
		Frecuencia esperada	1,9	2,3	5,0	5,8	15,0
		% de AñoImplantacionSME_9	,0%	17,6%	16,7%	14,3%	13,8%
De 21-25		Recuento	2	3	3	3	11
		Frecuencia esperada	1,4	1,7	3,6	4,2	11,0
		% de AñoImplantacionSME_9	14,3%	17,6%	8,3%	7,1%	10,1%
De 26-30		Recuento	0	0	1	2	3



	Frecuencia esperada	,4	,5	1,0	1,2	3,0
	% de AñoImplantacionSME_9	,0%	,0%	2,8%	4,8%	2,8%
Más de 30	Recuento	0	1	0	2	3
	Frecuencia esperada	,4	,5	1,0	1,2	3,0
	% de AñoImplantacionSME_9	,0%	5,9%	,0%	4,8%	2,8%
Total	Recuento	14	17	36	42	109
	Frecuencia esperada	14,0	17,0	36,0	42,0	109,0
	% de AñoImplantacionSME_9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,815(a)	21	,177
Razón de verosimilitudes	28,696	21	,122
Asociación lineal por lineal	1,609	1	,205
N de casos válidos	109		

a 25 casillas (78,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,39.

**Tabla 158. Kruskal-Wallis. Número de casos y tamaño del centro**  
Rangos

TamañoCentro	N	Rango promedio
Num_caso Pequeño (1linia)	3	39,33
Mediano (2-3linias)	66	54,24
Grande (4 o+linias)	38	54,74
Total	107	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Num caso
Chi-cuadrado	,696
Gl	2
Sig. asintót.	,706

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: TamañoCentro

**Tabla 158B. Kruskal-Wallis. Número de casos y Provincia del centro**

Rangos

NumCasosAnual_11	N	Rango promedio
Provincia 0	3	43,00
De 1-5	26	51,00
De 6-10	30	51,42
De 11-15	18	59,67
De 16-20	15	57,53
De 21-25	11	58,32
De 26-30	3	77,67
Más de 30	3	62,00
Total	109	

**Estadísticos de contraste(a,b)**

	Provincia
Chi-cuadrado	6,742
Gl	7
Sig. asintót.	,456

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: NumCasosAnual\_11

**Tabla 159. Kruskal-Wallis. Número de casos anuales y la antigüedad del servicio. (cuestionario coordinación)**

## Rangos

	NumCasosAnual_11	N	Rango promedio
AñoImplantacionSME_9	0	3	34,50
	De 1-5	26	47,25
	De 6-10	30	61,83
	De 11-15	18	54,81
	De 16-20	15	59,80
	De 21-25	11	45,27
	De 26-30	3	75,50
	Más de 30	3	66,67
	Total	109	

## Estadísticos de contraste(a,b)

	AñoImplantacionSME_9
Chi-cuadrado	8,087
Gl	7
Sig. asintót.	,325

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: NumCasosAnual\_11

**Tabla 160. Kruskal-Wallis. Número de casos anual según la titularidad (cuestionario coordinación)**

## Rangos

	NumCasosAnual_11	N	Rango promedio
TitularidadCentro	0	3	77,50
	De 1-5	26	73,54
	De 6-10	30	53,45
	De 11-15	18	52,83
	De 16-20	15	40,50
	De 21-25	11	40,50
	De 26-30	3	40,50
	Más de 30	3	40,50
	Total	109	

## Estadísticos de contraste(a,b)

	TitularidadCentro
Chi-cuadrado	29,438
gl	7
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: NumCasosAnual\_11

**Tabla 161. Como se realizan las mediaciones formales (cuestionario coordinación)  
ComoMediacion\_Mesa\_20**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varios alumnos med	57	51,8	53,3	53,3
	Alumno + profe med	42	38,2	39,3	92,5
	1 alumno	2	1,8	1,9	94,4
	1 Profe	3	2,7	2,8	97,2
	Depende (indefinido)	3	2,7	2,8	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		110	100,0		

**Tabla 163. Criterios para seleccionar mediadores por caso (cuestionario coordinación)  
Frecuencias \$CritPorCaso**

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
CritPorCaso(a)	Características mediadores	28	16,0%	25,9%
	Características de las partes	65	37,1%	60,2%
	Características caso e interés	30	17,1%	27,8%
	Decide un agente preestablecido	9	5,1%	8,3%
	Criterios objetivos	43	24,6%	39,8%
Total		175	100,0%	162,0%

a Agrupación

**Tabla 164. Valoración del SME por parte de la Dirección y el profesorado (cuestionario coordinación)**

Visión de la Dirección, el profesorado y el PAS

**Vision\_DirecProfesPAS\_24**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Positiva	88	80,0	80,7	80,7
	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	14	12,7	12,8	93,6
	No hay unanimidad	5	4,5	4,6	98,2
	No lo sé	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

**Tabla 165. Valoración del SME del alumnado no mediador (cuestionario coordinación)****VisionAlumn\_26**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Positiva	81	73,6	74,3	74,3
	Buena pero poco uso o utilidad	11	10,0	10,1	84,4
	Visión negativa, pasiva, indiferente	1	,9	,9	85,3
	Desconocimiento	14	12,7	12,8	98,2
	No hay unanimidad	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

**Tabla 166. Valoración del SME de la familia (cuestionario coordinación)  
VisionFamilias\_25**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Positiva	69	62,7	63,3	63,3
	Desconocimiento, poca participación	20	18,2	18,3	81,7
	No hay unanimidad	6	5,5	5,5	87,2
	No lo sé	14	12,7	12,8	100,0
	Total	109	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		110	100,0		

**Tabla 167. Valoración del SME por parte de la coordinación (cuestionario coordinación)  
ComoValorasSME\_28**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Útil y positivo	94	85,5	85,5	85,5
	Mejorable	14	12,7	12,7	98,2
	Mal o hemos cambiado a otros métodos	2	1,8	1,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

**Tabla 168. Chi cuadrado. Influencia en la visión de los diferentes agentes (cuestionario coordinación)**  
Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionFamilias_25 * Vision_DirecProfesPAS_24	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%
VisionAlumn_26 * Vision_DirecProfesPAS_24	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%

VisionFamilias\_25 \* Vision\_DirecProfesPAS\_24

**Tabla de contingencia**

			Vision_DirecProfesPAS_24				Total
			Positiva	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	63	5	1	0	69
		Frecuencia esperada	55,7	8,9	3,2	1,3	69,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	71,6%	35,7%	20,0%	,0%	63,3%
		% del total	57,8%	4,6%	,9%	,0%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	13	6	1	0	20
		Frecuencia esperada	16,1	2,6	,9	,4	20,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	14,8%	42,9%	20,0%	,0%	18,3%
		% del total	11,9%	5,5%	,9%	,0%	18,3%

Total	No hay unanimidad	Recuento	4	1	1	0	6
		Frecuencia esperada	4,8	,8	,3	,1	6,0
		% de					
		Vision_DirecProfesPA	4,5%	7,1%	20,0%	,0%	5,5%
		S_24					
		% del total	3,7%	,9%	,9%	,0%	5,5%
	No lo sé	Recuento	8	2	2	2	14
		Frecuencia esperada	11,3	1,8	,6	,3	14,0
		% de					
		Vision_DirecProfesPA	9,1%	14,3%	40,0%	100,0%	12,8%
		S_24					
		% del total	7,3%	1,8%	1,8%	1,8%	12,8%
Total	Recuento	88	14	5	2	109	
	Frecuencia esperada	88,0	14,0	5,0	2,0	109,0	
	% de						
	Vision_DirecProfesPA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	S_24						
	% del total	80,7%	12,8%	4,6%	1,8%	100,0%	

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,877(a)	9	,001
Razón de verosimilitudes	21,410	9	,011
Asociación lineal por lineal	18,103	1	,000
N de casos válidos	109		

a. 12 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.



VisionAlumn\_26 \* Vision\_DirecProfesPAS\_24

Tabla de contingencia

			Vision_DirecProfesPAS_24				Total
			Positiva	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	70	8	1	1	80
		Frecuencia esperada	64,4	10,4	3,7	1,5	80,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	80,5%	57,1%	20,0%	50,0%	74,1%
		% del total	64,8%	7,4%	,9%	,9%	74,1%
Buena pero poco uso o utilidad		Recuento	8	3	0	0	11
		Frecuencia esperada	8,9	1,4	,5	,2	11,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	9,2%	21,4%	,0%	,0%	10,2%
		% del total	7,4%	2,8%	,0%	,0%	10,2%
Visión negativa, pasiva, indiferente		Recuento	0	1	0	0	1
		Frecuencia esperada	,8	,1	,0	,0	1,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	,0%	7,1%	,0%	,0%	,9%
		% del total	,0%	,9%	,0%	,0%	,9%
Desconocimiento		Recuento	9	1	3	1	14
		Frecuencia esperada	11,3	1,8	,6	,3	14,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	10,3%	7,1%	60,0%	50,0%	13,0%
		% del total	8,3%	,9%	2,8%	,9%	13,0%
No hay unanimidad		Recuento	0	1	1	0	2
		Frecuencia esperada	1,6	,3	,1	,0	2,0

Total	% de Vision_DirecProfesPA S_24	,0%	7,1%	20,0%	,0%	1,9%
	% del total	,0%	,9%	,9%	,0%	1,9%
	Recuento	87	14	5	2	108
	Frecuencia esperada	87,0	14,0	5,0	2,0	108,0
	% de Vision_DirecProfesPA S_24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	80,6%	13,0%	4,6%	1,9%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,533(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	25,032	12	,015
Asociación lineal por lineal	15,651	1	,000
N de casos válidos	108		

a. 16 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Tablas de contingencia**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionAlumn_26 * VisionFamilias_25	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%
Vision_DirecProfesPAS_2 4 * VisionFamilias_25	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%

VisionAlumn\_26 \* VisionFamilias\_25

Tabla de contingencia

			VisionFamilias_25				Total
			Positiva	Desconocimiento, poca participación	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	54	16	2	8	80
		Frecuencia esperada	50,4	14,8	4,4	10,4	80,0
		% de VisionFamilias_25	79,4%	80,0%	33,3%	57,1%	74,1%
		% del total	50,0%	14,8%	1,9%	7,4%	74,1%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	4	3	2	2	11
		Frecuencia esperada	6,9	2,0	,6	1,4	11,0
		% de VisionFamilias_25	5,9%	15,0%	33,3%	14,3%	10,2%
		% del total	3,7%	2,8%	1,9%	1,9%	10,2%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	0	0	1	1
		Frecuencia esperada	,6	,2	,1	,1	1,0
		% de VisionFamilias_25	,0%	,0%	,0%	7,1%	,9%
		% del total	,0%	,0%	,0%	,9%	,9%
Desconocimiento	Recuento	9	0	2	3	14	
	Frecuencia esperada	8,8	2,6	,8	1,8	14,0	
	% de VisionFamilias_25	13,2%	,0%	33,3%	21,4%	13,0%	
	% del total	8,3%	,0%	1,9%	2,8%	13,0%	
No hay unanimidad	Recuento	1	1	0	0	2	
	Frecuencia esperada	1,3	,4	,1	,3	2,0	
	% de VisionFamilias_25	1,5%	5,0%	,0%	,0%	1,9%	
	% del total	,9%	,9%	,0%	,0%	1,9%	
Total	Recuento	68	20	6	14	108	
	Frecuencia esperada	68,0	20,0	6,0	14,0	108,0	
	% de VisionFamilias_25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

% del total	63,0%	18,5%	5,6%	13,0%	100,0%
-------------	-------	-------	------	-------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,821(a)	12	,053
Razón de verosimilitudes	19,437	12	,079
Asociación lineal por lineal	2,335	1	,127
N de casos válidos	108		

a 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**Tabla 169. Chi cuadrado. Visión de los diferentes agentes en función de las características de la formación (cuestionario coordinación)**

Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* FormInicial\_Horas\_13

**Tabla de contingencia**

		FormInicial_Horas_13					Total		
		De 1h-8h	De 9h-20h	De 21h-30h	De 31h-40h	Más de 40h	0		
Vision_DirecProfesPAS_24	Positiva	Recuento	1	16	27	18	19	6	87
		Frecuencia esperada	,8	15,3	26,6	19,3	18,5	6,4	87,0
		% de FormInicial_Horas_13	100,0%	84,2%	81,8%	75,0%	82,6%	75,0%	80,6%
		Recuento	0	0	5	5	3	1	14
	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	Frecuencia esperada	,1	2,5	4,3	3,1	3,0	1,0	14,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	,0%	15,2%	20,8%	13,0%	12,5%	13,0%
		Recuento	0	2	1	0	1	1	5
	No hay unanimidad	Frecuencia esperada	,0	,9	1,5	1,1	1,1	,4	5,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	10,5%	3,0%	,0%	4,3%	12,5%	4,6%
		Recuento	0	1	0	1	0	0	2
	No lo sé	Frecuencia esperada	,0	,4	,6	,4	,4	,1	2,0
		% de FormInicial_Horas_13		5,3%	,0%	4,2%	,0%	,0%	1,9%
		Recuento	Total	19	33	24	23	8	108
		Frecuencia esperada	1,0	19,0	33,0	24,0	23,0	8,0	108,0
		% de FormInicial_Horas_13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,016(a)	15	,751
Razón de verosimilitudes	14,497	15	,488
Asociación lineal por lineal	,001	1	,973

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

N de casos válidos

108

a 19 casillas (79,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* FormInicial\_Formato\_122

Tabla de contingencia

			FormInicial Formato 122				Total
			Anua l	Cuadri m e s t r a l	Curs o o t a l l e r c o r t o	Asesorami e n t o P u n t u a l	
Vision_DirecProfes PAS_24	Positiva	Recuento	14	32	38	3	87
		Frecuencia esperada	14,6	31,7	38,2	2,4	87,0
		% de FormInicial_Form ato_122	77,8 %	82,1%	80,9 %	100,0%	81,3 %
		Recuento	2	6	6	0	14
	Desconocim iento, poco uso, poca importancia	Frecuencia esperada	2,4	5,1	6,1	,4	14,0
		% de FormInicial_Form ato_122	11,1 %	15,4%	12,8 %	,0%	13,1 %
		Recuento	2	1	2	0	5
	No hay unanimidad	Frecuencia esperada	,8	1,8	2,2	,1	5,0
		% de FormInicial_Form ato_122	11,1 %	2,6%	4,3%	,0%	4,7%
		Recuento	0	0	1	0	1
	No lo sé	Frecuencia esperada	,2	,4	,4	,0	1,0
		% de FormInicial_Form ato_122,	0%	,0%	2,1%	,0%	,9%
Total		Recuento	18	39	47	3	107
		Frecuencia esperada	18,0	39,0	47,0	3,0	107, 0
		% de FormInicial_Form ato_122	100, 0%	100,0%	100, 0%	100,0%	100, 0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,170(a)	9	,900
Razón de verosimilitudes	4,682	9	,861
Asociación lineal por lineal	,150	1	,699
N de casos válidos	107		

a. 11 casillas (68,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

### Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* FormInicial\_Optatividad\_121

Tabla de contingencia

		FormInicial_Optatividad _121		Total	
		Optativa	Obligatoria		
Vision_DirecProfesPA S_24	Positiva	Recuento	83	5	88
		Frecuencia esperada	83,2	4,8	88,0
		% de FormInicial_Optatividad _121	80,6%	83,3%	80,7%
	Desconocimie nto, poco uso, poca importancia	Recuento	14	0	14
		Frecuencia esperada	13,2	,8	14,0
		% de FormInicial_Optatividad _121	13,6%	,0%	12,8%
	No hay unanimidad	Recuento	4	1	5
		Frecuencia esperada	4,7	,3	5,0
		% de FormInicial_Optatividad _121	3,9%	16,7%	4,6%
	No lo sé	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1,9	,1	2,0
		% de FormInicial_Optatividad _121	1,9%	,0%	1,8%
Total		Recuento	103	6	109
		Frecuencia esperada	103,0	6,0	109,0
		% de FormInicial_Optatividad _121	100,0%	100,0%	100,0 %

### Pruebas de chi-cuadrado

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,957(a)	3	,398
Razón de verosimilitudes	3,065	3	,382
Asociación lineal por lineal	,053	1	,818
N de casos válidos	109		

a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* FormInicial\_Docente\_14

Tabla de contingencia

		FormInicial_Docente_14		Total	
		Profesorad o mediador	Profesorad o externo		
Vision_DirecProfesPAS _24	Positiva	Recuento	79	9	88
		Frecuencia esperada	78,3	9,7	88,0
		% de FormInicial_Docente_ 14	81,4%	75,0%	80,7%
	Desconocimient o, poco uso, poca importancia	Recuento	11	3	14
		Frecuencia esperada	12,5	1,5	14,0
		% de FormInicial_Docente_ 14	11,3%	25,0%	12,8%
	No hay unanimidad	Recuento	5	0	5
		Frecuencia esperada	4,4	,6	5,0
		% de FormInicial_Docente_ 14	5,2%	,0%	4,6%
	No lo sé	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1,8	,2	2,0
		% de FormInicial_Docente_ 14	2,1%	,0%	1,8%
Total		Recuento	97	12	109
		Frecuencia esperada	97,0	12,0	109,0
		% de FormInicial_Docente_ 14	100,0%	100,0%	100,0 %



## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,472(a)	3	,480
Razón de verosimilitudes	2,945	3	,400
Asociación lineal por lineal	,021	1	,884
N de casos válidos	109		

a. 5 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,22.

## Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* FormIncial\_QuienlaRecibe\_15

Tabla de contingencia

		FormIncial_QuienlaRecibe_15				Total	
		Estudiant es seleccion ados mediació	Delega dos+ Selecci on mediad ores	Todos el alumn ado	Estudia ntes interes ados		
Vision_DirecProfe sPAS_24	Positiva	Recuento	28	0	10	50	88
		Frecuencia esperada	25,0	2,4	9,7	50,9	88,0
		% de FormIncial_Quienla Recibe_15	90,3%	,0%	83,3%	79,4%	80,7 %
	Desconoci miento, poco uso, poca importancia	Recuento	2	2	1	9	14
		Frecuencia esperada	4,0	,4	1,5	8,1	14,0
		% de FormIncial_Quienla Recibe_15	6,5%	66,7%	8,3%	14,3%	12,8 %
	No hay unanimidad	Recuento	0	1	1	3	5
		Frecuencia esperada	1,4	,1	,6	2,9	5,0
		% de FormIncial_Quienla Recibe_15	,0%	33,3%	8,3%	4,8%	4,6 %
	No lo sé	Recuento	1	0	0	1	2
		Frecuencia esperada	,6	,1	,2	1,2	2,0
		% de FormIncial_Quienla Recibe_15	3,2%	,0%	,0%	1,6%	1,8 %
Total	Recuento	31	3	12	63	109	

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Frecuencia esperada	31,0	3,0	12,0	63,0	109,0
% de FormIncial_ Quienla Recibe 15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,665(a)	9	,028
Razón de verosimilitudes	16,315	9	,061
Asociación lineal por lineal	,269	1	,604
N de casos válidos	109		

a. 12 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

VisionFamilias\_25 \* FormIncial\_Horas\_13

Tabla de contingencia

			FormIncial Horas 13					Total	
			0	De 1h-8h	De 9h-20h	De 21h-30h	De 31h-40h		Más de 40h
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	1	14	19	17	14	3	68
		Frecuencia esperada	,6	12,0	20,8	15,1	14,5	5,0	68,0
		% de FormIncial_Horas_13	100,0%	73,7%	57,6%	70,8%	60,9%	37,5%	63,0%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	0	4	7	5	4	0	20
		Frecuencia esperada	,2	3,5	6,1	4,4	4,3	1,5	20,0
		% de FormIncial_Horas_13	,0%	21,1%	21,2%	20,8%	17,4%	,0%	18,5%
	No hay unanimidad	Recuento	0	0	3	0	3	0	6
		Frecuencia esperada	,1	1,1	1,8	1,3	1,3	,4	6,0
		% de FormIncial_Horas_13	,0%	,0%	9,1%	,0%	13,0%	,0%	5,6%
	No lo sé	Recuento	0	1	4	2	2	5	14
		Frecuencia esperada	,1	2,5	4,3	3,1	3,0	1,0	14,0

	% de FormInicial_Horas_13	,0%	5,3%	12,1%	8,3%	8,7%	62,5%	13,0%
Total	Recuento	1	19	33	24	23	8	108
	Frecuencia esperada	1,0	19,0	33,0	24,0	23,0	8,0	108,0
	% de FormInicial_Horas_13	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,573(a)	15	,032
Razón de verosimilitudes	23,583	15	,073
Asociación lineal por lineal	5,326	1	,021
N de casos válidos	108		

a. 18 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**VisionFamilias\_25 \* FormInicial\_Formato\_122**

**Tabla de contingencia**

		FormInicial_Formato_122				Total	
		Anual	Cuadrimestral	Cursos o talleres cortos	Asesoramiento Puntual		
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	12	23	31	2	68
		Frecuencia esperada	11,4	24,8	29,9	1,9	68,0
		% de FormInicial_Formato_122	66,7%	59,0%	66,0%	66,7%	63,6%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	0	10	10	0	20
		Frecuencia esperada	3,4	7,3	8,8	,6	20,0
		% de FormInicial_Formato_122	,0%	25,6%	21,3%	,0%	18,7%
	No hay unanimidad	Recuento	2	3	1	0	6
		Frecuencia esperada	1,0	2,2	2,6	,2	6,0
		% de FormInicial_Formato_122	11,1%	7,7%	2,1%	,0%	5,6%
	Recuento	4	3	5	1	13	

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

No lo sé	Frecuencia esperada	2,2	4,7	5,7	,4	13,0
	% de FormInicial_Format o_122	22,2 %	7,7%	10,6 %	33,3%	12,1 %
	Recuento	18	39	47	3	107
Total	Frecuencia esperada	18,0	39,0	47,0	3,0	107,0
	% de FormInicial_Format o_122	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,099(a)	9	,269
Razón de verosimilitudes	14,591	9	,103
Asociación lineal por lineal	,550	1	,458
N de casos válidos	107		

a. 10 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

VisionFamilias\_25 \* FormInicial\_Optatividad\_121

Tabla de contingencia

			FormInicial_Optatividad_121		Total
			Optativa	Obligatoria	Optativa
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	65	4	69
		Frecuencia esperada	65,2	3,8	69,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	63,1%	66,7%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	20	0	20
		Frecuencia esperada	18,9	1,1	20,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	19,4%	,0%	18,3%
	No hay unanimidad	Recuento	6	0	6
		Frecuencia esperada	5,7	,3	6,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	5,8%	,0%	5,5%
	No lo sé	Recuento	12	2	14
		Frecuencia esperada	13,2	,8	14,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	11,7%	33,3%	12,8%
Total	Recuento	103	6	109	
	Frecuencia esperada	103,0	6,0	109,0	
	% de FormInicial_Optatividad_121	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,601(a)	3	,308
Razón de verosimilitudes	4,429	3	,219
Asociación lineal por lineal	,590	1	,442
N de casos válidos	109		

a 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,33.

## VisionFamilias\_25 \* FormInicial\_Docente\_14

## Tabla de contingencia

			FormInicial Docente_14		Total
			Profesorado mediador	Profesorado externo	Profesorad o mediador
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	64	5	69
		Frecuencia esperada	61,4	7,6	69,0
		% de FormInicial_Docente_14	66,0%	41,7%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	14	6	20
		Frecuencia esperada	17,8	2,2	20,0
		% de FormInicial_Docente_14	14,4%	50,0%	18,3%
	No hay unanimidad	Recuento	6	0	6
		Frecuencia esperada	5,3	,7	6,0
		% de FormInicial_Docente_14	6,2%	,0%	5,5%
	No lo sé	Recuento	13	1	14
		Frecuencia esperada	12,5	1,5	14,0
		% de FormInicial_Docente_14	13,4%	8,3%	12,8%
Total	Recuento	97	12	109	
	Frecuencia esperada	97,0	12,0	109,0	
	% de FormInicial_Docente_14	100,0%	100,0%	100,0%	

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,315(a)	3	,025
Razón de verosimilitudes	8,067	3	,045
Asociación lineal por lineal	,061	1	,804
N de casos válidos	109		

a 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,66.

VisionFamilias\_25 \* FormIncial\_QuienlaRecibe\_15

Tabla de contingencia

			FormIncial_QuienlaRecibe_15				Total
			Estudiantes seleccionados mediación	Delegados+ Selección mediadores	Todos el alumnado	Estudiantes interesados	
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	21	0	9	39	69
		Frecuencia esperada	19,6	1,9	7,6	39,9	69,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	67,7%	,0%	75,0%	61,9%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	5	3	1	11	20
		Frecuencia esperada	5,7	,6	2,2	11,6	20,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	16,1%	100,0%	8,3%	17,5%	18,3%
	No hay unanimidad	Recuento	2	0	0	4	6
		Frecuencia esperada	1,7	,2	,7	3,5	6,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	6,5%	,0%	,0%	6,3%	5,5%
	No lo sé	Recuento	3	0	2	9	14
		Frecuencia esperada	4,0	,4	1,5	8,1	14,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	9,7%	,0%	16,7%	14,3%	12,8%
	Total	Recuento	31	3	12	63	109
		Frecuencia esperada	31,0	3,0	12,0	63,0	109,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,765(a)	9	,072
Razón de verosimilitudes	13,406	9	,145
Asociación lineal por lineal	,332	1	,565
N de casos válidos	109		

a. 10 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

VisionAlumn\_26 \* FormInicial\_Horas\_13

Tabla de contingencia

			FormInicial_Horas_13					Total	
			0	De 1h-8h	De 9h-20h	De 21h-30h	De 31h-40h		Más de 40h
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	1	15	22	17	20	5	80
		Frecuencia esperada	,7	14,1	24,4	18,5	16,3	5,9	80,0
		% de FormInicial_Horas_13	100,0 %	78,9 %	66,7 %	68,0 %	90,9 %	62,5 %	74,1 %
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	0	1	4	4	1	1	11
		Frecuencia esperada	,1	1,9	3,4	2,5	2,2	,8	11,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	5,3%	12,1 %	16,0 %	4,5%	12,5 %	10,2 %
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
		Frecuencia esperada	,0	,2	,3	,2	,2	,1	1,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	,0%	3,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	0	2	6	3	1	2	14
		Frecuencia esperada	,1	2,5	4,3	3,2	2,9	1,0	14,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	10,5 %	18,2 %	12,0 %	4,5%	25,0 %	13,0 %
	No hay unanimidad	Recuento	0	1	0	1	0	0	2
		Frecuencia esperada	,0	,4	,6	,5	,4	,1	2,0
		% de FormInicial_Horas_13	,0%	5,3%	,0%	4,0%	,0%	,0%	1,9%
Total	Recuento	1	19	33	25	22	8	108	
	Frecuencia esperada	1,0	19,0	33,0	25,0	22,0	8,0	108,0	
	% de FormInicial_Horas_13	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Pruebas de chi-cuadrado

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,041(a)	20	,915
Razón de verosimilitudes	13,236	20	,867
Asociación lineal por lineal	,241	1	,624
N de casos válidos	108		

a. 25 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,01.

VisionAlumn\_26 \* FormInicial\_Formato\_122

Tabla de contingencia

			FormInicial_Formato_122				Total
			Anual	Cuadri mestral	Curso o taller corto	Asesoram iento Puntual	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	14	32	31	2	79
		Frecuencia esperada	13,3	29,5	34,0	2,2	79,0
		% de FormInicial_Formato_122	77,8%	80,0%	67,4%	66,7%	73,8%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	2	4	5	0	11
		Frecuencia esperada	1,9	4,1	4,7	,3	11,0
		% de FormInicial_Formato_122	11,1%	10,0%	10,9%	,0%	10,3%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	0	1	0	1
		Frecuencia esperada	,2	,4	,4	,0	1,0
		% de FormInicial_Formato_122	,0%	,0%	2,2%	,0%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	2	4	7	1	14
		Frecuencia esperada	2,4	5,2	6,0	,4	14,0
		% de FormInicial_Formato_122	11,1%	10,0%	15,2%	33,3%	13,1%
No hay unanimidad	Recuento	0	0	2	0	2	
	Frecuencia esperada	,3	,7	,9	,1	2,0	
	% de FormInicial_Formato_122	,0%	,0%	4,3%	,0%	1,9%	
Total	Recuento	18	40	46	3	107	
	Frecuencia esperada	18,0	40,0	46,0	3,0	107,0	
	% de FormInicial_Formato_122	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,285(a)	12	,901
Razón de verosimilitudes	7,418	12	,829



Asociación lineal por lineal	2,339	1	,126
N de casos válidos	107		

a 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

#### VisionAlumn\_26 \* FormInicial\_Optatividad\_121

##### Tabla de contingencia

			FormInicial_Optatividad_121		Total
			Optativa	Obligatoria	Optativa
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	76	5	81
		Frecuencia esperada	76,5	4,5	81,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	73,8%	83,3%	74,3%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	11	0	11
		Frecuencia esperada	10,4	,6	11,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	10,7%	,0%	10,1%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	1	0	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	1,0%	,0%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	13	1	14
		Frecuencia esperada	13,2	,8	14,0
		% de FormInicial_Optatividad_121	12,6%	16,7%	12,8%
No hay unanimidad	Recuento	2	0	2	
	Frecuencia esperada	1,9	,1	2,0	
	% de FormInicial_Optatividad_121	1,9%	,0%	1,8%	
Total	Recuento	103	6	109	
	Frecuencia esperada	103,0	6,0	109,0	
	% de FormInicial_Optatividad_121	100,0%	100,0%	100,0%	

##### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,957(a)	4	,916
Razón de verosimilitudes	1,719	4	,787
Asociación lineal por lineal	,031	1	,861
N de casos válidos	109		

a 7 casillas (70,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

VisionAlumn\_26 \* FormInicial\_Docente\_14

Tabla de contingencia VisionAlumn\_26 \* FormInicial\_Docente\_14

			FormInicial_Docente_14		Total
			Profesorado mediador	Profesorad o externo	Profesorado mediador
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	71	10	81
		Frecuencia esperada	72,1	8,9	81,0
		% de FormInicial_Docente_14	73,2%	83,3%	74,3%
		% del total	65,1%	9,2%	74,3%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	11	0	11
		Frecuencia esperada	9,8	1,2	11,0
		% de FormInicial_Docente_14	11,3%	,0%	10,1%
		% del total	10,1%	,0%	10,1%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	1	1
		Frecuencia esperada	,9	,1	1,0
		% de FormInicial_Docente_14	,0%	8,3%	,9%
		% del total	,0%	,9%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	13	1	14
		Frecuencia esperada	12,5	1,5	14,0
		% de FormInicial_Docente_14	13,4%	8,3%	12,8%
		% del total	11,9%	,9%	12,8%
	No hay unanimidad	Recuento	2	0	2
		Frecuencia esperada	1,8	,2	2,0
		% de FormInicial_Docente_14	2,1%	,0%	1,8%
		% del total	1,8%	,0%	1,8%
Total	Recuento	97	12	109	
	Frecuencia esperada	97,0	12,0	109,0	
	% de FormInicial_Docente_14	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	89,0%	11,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,053(a)	4	,040
Razón de verosimilitudes	7,829	4	,098
Asociación lineal por lineal	,277	1	,598
N de casos válidos	109		

a 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

VisionAlumn\_26 \* FormIncial\_QuienlaRecibe\_15

Tabla de contingencia VisionAlumn\_26 \* FormIncial\_QuienlaRecibe\_15

			FormIncial_QuienlaRecibe_15				Total
			Estudiant es seleccion ados mediación	Delegado s+ Seleccion mediador es	Todos el alumna do	Estudiant es interesad os	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	27	2	9	43	81
		Frecuencia esperada	23,8	2,2	8,9	46,1	81,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	84,4%	66,7%	75,0%	69,4%	74,3%
		% del total	24,8%	1,8%	8,3%	39,4%	74,3%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	2	0	2	7	11
		Frecuencia esperada	3,2	,3	1,2	6,3	11,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	6,3%	,0%	16,7%	11,3%	10,1%
		% del total	1,8%	,0%	1,8%	6,4%	10,1%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	1	0	0	0	1
		Frecuencia esperada	,3	,0	,1	,6	1,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	3,1%	,0%	,0%	,0%	,9%
		% del total	,9%	,0%	,0%	,0%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	2	0	1	11	14
		Frecuencia esperada	4,1	,4	1,5	8,0	14,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	6,3%	,0%	8,3%	17,7%	12,8%
		% del total	1,8%	,0%	,9%	10,1%	12,8%
	No hay unanimidad	Recuento	0	1	0	1	2
		Frecuencia esperada	,6	,1	,2	1,1	2,0
		% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	,0%	33,3%	,0%	1,6%	1,8%
		% del total	,0%	,9%	,0%	,9%	1,8%
Total	Recuento	32	3	12	62	109	
	Frecuencia esperada	32,0	3,0	12,0	62,0	109,0	
	% de FormIncial_QuienlaRecibe_15	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	29,4%	2,8%	11,0%	56,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,307(a)	12	,018
Razón de verosimilitudes	13,667	12	,322
Asociación lineal por lineal	2,149	1	,143
N de casos válidos	109		

a 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Tabla 169. Chi cuadrado. La visión de los diferentes agentes entre sí.

## Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionFamilias_25 * Vision_DirecProfesPAS_24	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%
VisionAlumn_26 * Vision_DirecProfesPAS_24	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%

## VisionFamilias\_25 \* Vision\_DirecProfesPAS\_24

## Tabla de contingencia

			Vision_DirecProfesPAS_24				Total
			Positiva	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	63	5	1	0	69
		Frecuencia esperada	55,7	8,9	3,2	1,3	69,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	71,6%	35,7%	20,0%	,0%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	% del total	57,8%	4,6%	,9%	,0%	63,3%
		Recuento	13	6	1	0	20
		Frecuencia esperada	16,1	2,6	,9	,4	20,0

	% de					
	Vision_DirecProfesPA	14,8%	42,9%	20,0%	,0%	18,3%
	S_24					
	% del total	11,9%	5,5%	,9%	,0%	18,3%
No hay unanimidad	Recuento	4	1	1	0	6
	Frecuencia esperada	4,8	,8	,3	,1	6,0
	% de					
	Vision_DirecProfesPA	4,5%	7,1%	20,0%	,0%	5,5%
	S_24					
	% del total	3,7%	,9%	,9%	,0%	5,5%
No lo sé	Recuento	8	2	2	2	14
	Frecuencia esperada	11,3	1,8	,6	,3	14,0
	% de					
	Vision_DirecProfesPA	9,1%	14,3%	40,0%	100,0%	12,8%
	S_24					
	% del total	7,3%	1,8%	1,8%	1,8%	12,8%
Total	Recuento	88	14	5	2	109
	Frecuencia esperada	88,0	14,0	5,0	2,0	109,0
	% de					
	Vision_DirecProfesPA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	S_24					
	% del total	80,7%	12,8%	4,6%	1,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,877(a)	9	,001
Razón de verosimilitudes	21,410	9	,011
Asociación lineal por lineal	18,103	1	,000
N de casos válidos	109		

a. 12 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

VisionAlumn\_26 \* Vision\_DirecProfesPAS\_24

Tabla de contingencia

			Vision_DirecProfesPAS_24				Total
			Positiva	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	70	8	1	1	80
		Frecuencia esperada	64,4	10,4	3,7	1,5	80,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	80,5%	57,1%	20,0%	50,0%	74,1%
		% del total	64,8%	7,4%	,9%	,9%	74,1%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	8	3	0	0	11
		Frecuencia esperada	8,9	1,4	,5	,2	11,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	9,2%	21,4%	,0%	,0%	10,2%
		% del total	7,4%	2,8%	,0%	,0%	10,2%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	1	0	0	1
		Frecuencia esperada	,8	,1	,0	,0	1,0
		% de Vision_DirecProfesPAS_24	,0%	7,1%	,0%	,0%	,9%
		% del total	,0%	,9%	,0%	,0%	,9%
Desconocimiento	Recuento	9	1	3	1	14	
	Frecuencia esperada	11,3	1,8	,6	,3	14,0	
	% de Vision_DirecProfesPAS_24	10,3%	7,1%	60,0%	50,0%	13,0%	
	% del total	8,3%	,9%	2,8%	,9%	13,0%	
No hay unanimidad	Recuento	0	1	1	0	2	
	Frecuencia esperada	1,6	,3	,1	,0	2,0	

Total	% de Vision_DirecProfesPA S_24	,0%	7,1%	20,0%	,0%	1,9%
	% del total	,0%	,9%	,9%	,0%	1,9%
	Recuento	87	14	5	2	108
	Frecuencia esperada	87,0	14,0	5,0	2,0	108,0
	% de Vision_DirecProfesPA S_24	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	80,6%	13,0%	4,6%	1,9%	100,0%

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,533(a)	12	,000
Razón de verosimilitudes	25,032	12	,015
Asociación lineal por lineal	15,651	1	,000
N de casos válidos	108		

a 16 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

**Tablas de contingencia**

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionAlumn_26 * VisionFamilias_25	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%
Vision_DirecProfesPAS_2 4 * VisionFamilias_25	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%



VisionAlumn\_26 \* VisionFamilias\_25

Tabla de contingencia

			VisionFamilias_25				Total
			Positiva	Desconocimiento, poca participación	No hay unanimidad	No lo sé	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	54	16	2	8	80
		Frecuencia esperada	50,4	14,8	4,4	10,4	80,0
		% de VisionFamilias_25	79,4%	80,0%	33,3%	57,1%	74,1%
		% del total	50,0%	14,8%	1,9%	7,4%	74,1%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	4	3	2	2	11
		Frecuencia esperada	6,9	2,0	,6	1,4	11,0
		% de VisionFamilias_25	5,9%	15,0%	33,3%	14,3%	10,2%
		% del total	3,7%	2,8%	1,9%	1,9%	10,2%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	0	0	0	1	1
		Frecuencia esperada	,6	,2	,1	,1	1,0
		% de VisionFamilias_25	,0%	,0%	,0%	7,1%	,9%
		% del total	,0%	,0%	,0%	,9%	,9%
	Desconocimiento	Recuento	9	0	2	3	14
		Frecuencia esperada	8,8	2,6	,8	1,8	14,0
		% de VisionFamilias_25	13,2%	,0%	33,3%	21,4%	13,0%
		% del total	8,3%	,0%	1,9%	2,8%	13,0%
No hay unanimidad	Recuento	1	1	0	0	2	
	Frecuencia esperada	1,3	,4	,1	,3	2,0	
	% de VisionFamilias_25	1,5%	5,0%	,0%	,0%	1,9%	
	% del total	,9%	,9%	,0%	,0%	1,9%	
Total	Recuento	68	20	6	14	108	
	Frecuencia esperada	68,0	20,0	6,0	14,0	108,0	
	% de VisionFamilias_25	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

% del total	63,0%	18,5%	5,6%	13,0%	100,0%
-------------	-------	-------	------	-------	--------

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,821(a)	12	,053
Razón de verosimilitudes	19,437	12	,079
Asociación lineal por lineal	2,335	1	,127
N de casos válidos	108		

a 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

**Tabla 170. Rho de Spearman. La antigüedad versus la visión de los agentes (cuestionario coordinación)**

Tablas de contingencia

**Resumen del procesamiento de los casos**

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionAlumn_26 * AñoImplantacionSME_9	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%
Vision_DirecProfesPAS_24 * AñoImplantacionSME_9	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%
VisionFamilias_25 * AñoImplantacionSME_9	109	99,1%	1	,9%	110	100,0%

VisionAlumn\_26 \* AñoImplantacionSME\_9

**Tabla de contingencia**

			AñoImplantacionSME_9				Total
			(-) 3años	3-6 años	7-9 años	10 o+ años	
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	10	14	24	33	81
		Frecuencia esperada	11,1	12,6	26,0	31,2	81,0
		% de AñoImplantacionSME_9	66,7%	82,4%	68,6%	78,6%	74,3%
		% del total	9,2%	12,8%	22,0%	30,3%	74,3%
	Buena pero poco uso o utilidad	Recuento	2	1	4	4	11
		Frecuencia esperada	1,5	1,7	3,5	4,2	11,0
		% de AñoImplantacionSME_9	13,3%	5,9%	11,4%	9,5%	10,1%
		% del total	1,8%	,9%	3,7%	3,7%	10,1%
	Visión negativa, pasiva, indiferente	Recuento	1	0	0	0	1
		Frecuencia esperada	,1	,2	,3	,4	1,0
		% de AñoImplantacionSME_9	6,7%	,0%	,0%	,0%	,9%
		% del total	,9%	,0%	,0%	,0%	,9%
Desconocimiento	Recuento	2	1	6	5	14	
	Frecuencia esperada	1,9	2,2	4,5	5,4	14,0	
	% de AñoImplantacionSME_9	13,3%	5,9%	17,1%	11,9%	12,8%	
	% del total	1,8%	,9%	5,5%	4,6%	12,8%	
No hay unanimidad	Recuento	0	1	1	0	2	
	Frecuencia esperada	,3	,3	,6	,8	2,0	
	% de AñoImplantacionSME_9	,0%	5,9%	2,9%	,0%	1,8%	
	% del total	,0%	,9%	,9%	,0%	1,8%	
Total		Recuento	15	17	35	42	109

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Frecuencia esperada	15,0	17,0	35,0	42,0	109,0
% de AñolPlantacionSME_9 % del total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	13,8%	15,6%	32,1%	38,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,260(a)	12	,507
Razón de verosimilitudes	9,567	12	,654
Asociación lineal por lineal	,249	1	,618
N de casos válidos	109		

a. 15 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* AñolPlantacionSME\_9

Tabla de contingencia

			AñolPlantacionSME_9				
			(-) 3años	3-6 años	7-9 años	10 o+ años	Total
Vision_DirecProfesPAS_24	Positiva	Recuento	9	14	26	39	88
		Frecuencia esperada	12,1	13,7	29,1	33,1	88,0
		% de AñolPlantacionSME_9	60,0%	82,4%	72,2%	95,1%	80,7%
		% del total	8,3%	12,8%	23,9%	35,8%	80,7%
	Desconocimiento, poco uso, poca importancia	Recuento	3	2	8	1	14
		Frecuencia esperada	1,9	2,2	4,6	5,3	14,0
		% de AñolPlantacionSME_9	20,0%	11,8%	22,2%	2,4%	12,8%
		% del total	2,8%	1,8%	7,3%	,9%	12,8%
	No hay unanimidad	Recuento	2	1	1	1	5
		Frecuencia esperada	,7	,8	1,7	1,9	5,0
		% de AñolPlantacionSME_9	13,3%	5,9%	2,8%	2,4%	4,6%
		% del total	1,8%	,9%	,9%	,9%	4,6%
No lo sé	Recuento	1	0	1	0	2	
	Frecuencia esperada	,3	,3	,7	,8	2,0	
	% de AñolPlantacionSME_9	6,7%	,0%	2,8%	,0%	1,8%	
	% del total	,9%	,0%	,9%	,0%	1,8%	
Total	Recuento	15	17	36	41	109	
	Frecuencia esperada	15,0	17,0	36,0	41,0	109,0	
	% de AñolPlantacionSME_9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total						

% del total	13,8%	15,6%	33,0%	37,6%	100,0%
-------------	-------	-------	-------	-------	--------

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,093(a)	9	,088
Razón de verosimilitudes	15,875	9	,070
Asociación lineal por lineal	7,855	1	,005
N de casos válidos	109		

a. 11 casillas (68,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,28.

## VisionFamilias\_25 \* AñoImplantacionSME\_9

Tabla de contingencia

			AñoImplantacionSME_9				Total
			(-) 3años	3-6 años	7-9 años	10 o+ años	
VisionFamilias_25	Positiva	Recuento	5	9	22	33	69
		Frecuencia esperada	9,5	10,8	22,8	26,0	69,0
		% de AñoImplantacion SME_9	33,3%	52,9%	61,1%	80,5%	63,3%
		% del total	4,6%	8,3%	20,2%	30,3%	63,3%
	Desconocimiento, poca participación	Recuento	4	4	8	4	20
		Frecuencia esperada	2,8	3,1	6,6	7,5	20,0
		% de AñoImplantacion SME_9	26,7%	23,5%	22,2%	9,8%	18,3%
		% del total	3,7%	3,7%	7,3%	3,7%	18,3%
	No hay unanimidad	Recuento	1	1	1	3	6
		Frecuencia esperada	,8	,9	2,0	2,3	6,0
		% de AñoImplantacion SME_9	6,7%	5,9%	2,8%	7,3%	5,5%
		% del total	,9%	,9%	,9%	2,8%	5,5%
No lo sé	Recuento	5	3	5	1	14	
	Frecuencia esperada	1,9	2,2	4,6	5,3	14,0	
	% de AñoImplantacion SME_9	33,3%	17,6%	13,9%	2,4%	12,8%	
	% del total	4,6%	2,8%	4,6%	,9%	12,8%	
Total	Recuento	15	17	36	41	109	
	Frecuencia esperada	15,0	17,0	36,0	41,0	109,0	
	% de AñoImplantacion SME_9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	13,8%	15,6%	33,0%	37,6%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,582(a)	9	,056
Razón de verosimilitudes	17,420	9	,043
Asociación lineal por lineal	12,217	1	,000
N de casos válidos	109		

a 9 casillas (56,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,83.

Tabla 171. Chi cuadrado. Número de casos y la visión de los agentes (cuestionario coordinación)

Tablas de contingencia

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
VisionAlumn_26 * NumCasosAnual_11	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%
Vision_DirecProfesPAS_24 * NumCasosAnual_11	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%
VisionFamilias_25 * NumCasosAnual_11	108	98,2%	2	1,8%	110	100,0%

VisionAlumn\_26 \* NumCasosAnual\_11

Tabla de contingencia

	NumCasosAnual_11									Total	
	0	De 1-5	De 6-10	De 11-15	De 16-20	De 21-25	De 26-30	Más de 30			
VisionAlumn_26	Positiva	Recuento	1	15	26	16	9	8	2	3	80
		Frecuencia esperada	2,2	19,3	22,2	13,3	10,4	8,1	2,2	2,2	80,0
		% de NumCasosAnual_11	33,3%	57,7%	86,7%	88,9%	64,3%	72,7%	66,7%	100,0%	74,1%
		% del total	,9%	13,9%	24,1%	14,8%	8,3%	7,4%	1,9%	2,8%	74,1%
Buena pero poco uso o utilidad		Recuento	1	4	3	1	2	0	0	0	11
		Frecuencia esperada	,3	2,6	3,1	1,8	1,4	1,1	,3	,3	11,0
		% de NumCasosAnual_11	33,3%	15,4%	10,0%	5,6%	14,3%	,0%	,0%	,0%	10,2%
		% del total	,9%	3,7%	2,8%	,9%	1,9%	,0%	,0%	,0%	10,2%
		Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Visión negativa, pasiva, indiferente	Frecuencia esperada	,0	,2	,3	,2	,1	,1	,0	,0	1,0
	% de NumCasosAnual_11 del total	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
	Recuento	0	5	1	1	3	3	1	0	14
Desconocimiento	Frecuencia esperada	,4	3,4	3,9	2,3	1,8	1,4	,4	,4	14,0
	% de NumCasosAnual_11 del total	,0%	19,2%	3,3%	5,6%	21,4%	27,3%	33,3%	,0%	13,0%
	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	2
No hay unanimidad	Frecuencia esperada	,1	,5	,6	,3	,3	,2	,1	,1	2,0
	% de NumCasosAnual_11 del total	,0%	7,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%
	Recuento	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Total	Frecuencia esperada	3,0	26,0	30,0	18,0	14,0	11,0	3,0	3,0	108,0
	% de NumCasosAnual_11 del total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Recuento	3	26	30	18	14	11	3	3	108

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57,132(a)	28	,001
Razón de verosimilitudes	30,903	28	,321
Asociación lineal por lineal	,346	1	,557
N de casos válidos	108		

a. 35 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Vision\_DirecProfesPAS\_24 \* NumCasosAnual\_11

Tabla de contingencia

			NumCasosAnual_11							Total	
			0	De 1-5	De 6-10	De 11-15	De 16-20	De 21-25	De 26-30		Más de 30
Vision_DirecProfesPAS_24	Positiva	Recuento	2	17	24	16	15	9	3	2	88
		Frecuencia esperada	2,4	21,2	23,6	14,7	12,2	9,0	2,4	2,4	88,0
		% de NumCasosAnual_11	66,7%	65,4%	82,8%	88,9%	100,0%	81,8%	100,0%	66,7%	81,5%

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

	% del total	1,9%	15,7%	22,2%	14,8%	13,9%	8,3%	2,8%	1,9%	81,5%
Desconocimiento, poco uso, poca importancia	Recuento	1	6	4	1	0	1	0	1	14
	Frecuencia esperada % de NumCasosAnual_11	,4	3,4	3,8	2,3	1,9	1,4	,4	,4	14,0
	% del total	,9%	5,6%	3,7%	,9%	,0%	,9%	,0%	,9%	13,0%
No hay unanimidad	Recuento	0	2	0	1	0	1	0	0	4
	Frecuencia esperada % de NumCasosAnual_11	,1	1,0	1,1	,7	,6	,4	,1	,1	4,0
	% del total	,0%	7,7%	,0%	5,6%	,0%	9,1%	,0%	,0%	3,7%
No lo sé	Recuento	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	Frecuencia esperada % de NumCasosAnual_11	,1	,5	,5	,3	,3	,2	,1	,1	2,0
	% del total	,0%	3,8%	3,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,9%
Total	Recuento	3	26	29	18	15	11	3	3	108
	Frecuencia esperada % de NumCasosAnual_11	3,0	26,0	29,0	18,0	15,0	11,0	3,0	3,0	108,0
	% del total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,8%	24,1%	26,9%	16,7%	13,9%	10,2%	2,8%	2,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,131(a)	21	,816
Razón de verosimilitudes	18,916	21	,591
Asociación lineal por lineal	2,893	1	,089
N de casos válidos	108		

a. 27 casillas (84,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

VisionFamilias\_25 \* NumCasosAnual\_11

Tabla de contingencia

		NumCasosAnual_11							Total	
		0	De 1-5	De 6-10	De 11-15	De 16-20	De 21-25	De 26-30		Más de 30
Positiva	Recuento	2	14	18	13	10	9	1	2	69



VisionFamilias_25	Frecuencia esperada	1,9	16,6	18,5	11,5	9,6	7,0	1,9	1,9	69,0
	% de NumCasosAnual_11 % del total	66,7 %	53,8 %	62,1 %	72,2 %	66,7 %	81,8 %	33,3 %	66,7 %	63,9 %
		1,9%	13,0 %	16,7 %	12,0 %	9,3%	8,3%	,9%	1,9%	63,9 %
Desconocimiento, poca participación	Recuento	0	7	6	2	4	0	0	1	20
	Frecuencia esperada	,6	4,8	5,4	3,3	2,8	2,0	,6	,6	20,0
	% de NumCasosAnual_11 % del total	,0%	26,9 %	20,7 %	11,1 %	26,7 %	,0%	,0%	33,3 %	18,5 %
No hay unanimidad	Recuento	0	1	0	1	1	2	1	0	6
	Frecuencia esperada	,2	1,4	1,6	1,0	,8	,6	,2	,2	6,0
	% de NumCasosAnual_11 % del total	,0%	3,8%	,0%	5,6%	6,7%	18,2 %	33,3 %	,0%	5,6%
No lo sé	Recuento	1	4	5	2	0	0	1	0	13
	Frecuencia esperada	,4	3,1	3,5	2,2	1,8	1,3	,4	,4	13,0
	% de NumCasosAnual_11 % del total	33,3 %	15,4 %	17,2 %	11,1 %	,0%	,0%	33,3 %	,0%	12,0 %
Total	Recuento	3	26	29	18	15	11	3	3	108
	Frecuencia esperada	3,0	26,0	29,0	18,0	15,0	11,0	3,0	3,0	108,0
	% de NumCasosAnual_11 % del total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		2,8%	24,1 %	26,9 %	16,7 %	13,9 %	10,2 %	2,8%	2,8%	100,0%

## Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,375(a)	21	,324
Razón de verosimilitudes	27,586	21	,152
Asociación lineal por lineal	1,061	1	,303
N de casos válidos	108		

a. 26 casillas (81,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

**Tabla 172. Medios de difusión (cuestionario coordinación)**  
Frecuencias \$MedDifusion

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
MedDifusion(a)	Asambleas y charlas alumnos	45	11,7%	41,3%
	Asambleas y charlas familias	21	5,5%	19,3%
	Hotas de tutoría	94	24,4%	86,2%
	Info entre compañeros	48	12,5%	44,0%
	Pancartas	38	9,9%	34,9%
	Dípticos	44	11,4%	40,4%
	Redes sociales	15	3,9%	13,8%
	Foro, Web	24	6,2%	22,0%
	Buzon mediación	44	11,4%	40,4%
	Otros	12	3,1%	11,0%
Total		385	100,0%	353,2%

a Agrupación

**Tabla 173. Aspectos que facilitan la asunción del rol (cuestionario coordinación)**  
Frecuencias \$FacilASunRol

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
FacilASunRol(a)	Reconocimiento y apoyo	48	28,6%	45,7%
	Formación teórica y práctica	32	19,0%	30,5%
	Participación y pertinencia	30	17,9%	28,6%
	Satisfacción personal	22	13,1%	21,0%
	Perfil y proximidad realidad	22	13,1%	21,0%
	Más casos	14	8,3%	13,3%
	Total	168	100,0%	160,0%

a Agrupación

Tabla 174. Aspectos de mejora (cuestionario coordinación)

Frecuencias \$MejorasSME

	Respuestas		Porcentaje de casos	
	Nº	Porcentaje		
MejorasSME(a)	Más recursos	67	42,1%	61,5%
	Mayor utilización y reconocimiento	34	21,4%	31,2%
	Más difusión	28	17,6%	25,7%
	Mejorar los aspectos organizativos	21	13,2%	19,3%
	Ninguno	9	5,7%	8,3%
Total	159	100,0%	145,9%	

a Agrupación

Tabla 175. Kolmogorov-Smirnoff. Prueba de normalidad del cuestionario a la Coordinación de mediación

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Sexo	Provincia	Titularidad Centro	TamañoCentro	NumLíneas DeESO	AñoImplantacion SME_9	NumAlum Med_10	MediadoresHombre_01	MediadorasMujeres_02	NumCasos Anual_11
N		110	110	110	107	110	110	110	109	109	109
Parámetros normales(a,b)	Media	,75	1,39	1,51	2,33	3,72	2,95	17,10	5,74	11,23	2,70
	Desviación típica	,432	,814	,865	,528	2,737	1,044	13,378	5,620	8,450	1,624
Diferencias más extremas	Absoluta	,469	,466	,458	,377	,304	,226	,153	,176	,154	,207
	Positiva	,285	,466	,458	,377	,304	,158	,153	,176	,154	,207

Los aspectos que influyen en el rol del alumnado mediador

Negativa	-,469	-,315	-,278	-,254	-,247	-,226	-,119	-,153	-,101	-,121
Z de Kolmogorov-Smirnov	4,924	4,891	4,807	3,900	3,193	2,375	1,608	1,842	1,610	2,165
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,002	,011	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	FormIncial _Optativida d 121	FormIncial _Formato_ 122	FormIncial_ HorarioEsc olar 12B	FormIncial Horas 13	FormIncial _Docente_ 14	FormIncial_ QuienlaRec ibe 15	FormContin ua SiNo	FormContin ua_Cantida d 172	FormContin ua_Docent e 173
N	110	108	110	109	110	110	110	110	107
Parámetros normales(a,b)	Media 1,05	2,32	1,36	2,68	1,11	2,96	,59	,82	1,28
	Desviación típica ,228	,783	,520	1,224	,313	1,334	,494	,780	1,478
Diferencias más extremas	Absoluta ,540	,269	,412	,197	,527	,354	,387	,262	,295
	Positiva ,540	,197	,412	,197	,527	,220	,293	,262	,295
	Negativa -,406	-,269	-,242	-,144	-,364	-,354	-,387	-,183	-,193
Z de Kolmogorov-Smirnov	5,663	2,794	4,326	2,054	5,528	3,715	4,060	2,747	3,050
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	ComoMediacio n Mesa 20	DecisionsMedP orCaso 21	Vision_DirecPr ofesPAS 24	VisionFamilias 25	VisionAlumn_2 6	ComoValorasS ME 28
N	107	109	109	109	109	110
Parámetros normales(a,b)	Media 1,63	1,75	1,28	1,68	1,58	1,16

	Desviación típica						
		,885	1,582	,636	1,053	1,125	,418
Diferencias más extremas	Absoluta	,293	,490	,475	,373	,439	,507
	Positiva	,293	,490	,475	,373	,439	,507
	Negativa	-,240	-,317	-,333	-,260	-,304	-,348
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,031	5,117	4,955	3,899	4,588	5,315
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

c La distribución no tiene varianza para esta variable. No es posible realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

