



Jornades de Foment de la Investigació

**LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS
DE SECUNDARIA:
PROGRAMAS ALUMNO AYUDANTE
Y ALUMNO MEDIADOR**

Inmaculada USÓ GUIRAL
Juán Emilio ADRIÁN SERRANO
María Lidón VILLANUEVA BADENES

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los medios de comunicación nos muestran en numerosas ocasiones situaciones de bullying, de indisciplina, de conflictividad en los centros educativos, y aunque esto no signifique que hayan aumentado las cuotas de casos de bullying en los centros, es importante buscar soluciones al respecto, porque de lo contrario las nuevas generaciones se pueden acostumbrar a trivializar con la violencia.

La prevención sin duda es fundamental para evitar que un alumno se convierta en maltratador. Pero también lo es que exista un clima social y una conciencia personal y colectiva en la que sea palpable el rechazo hacia ese tipo de conductas de maltrato entre iguales (Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF, 2006).

Derivado de los datos ofrecidos por el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey) de 2009 de la OCDE, en el que se ofrece la primera comparación internacional de 23 países, sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, se entiende que el bullying es un tema que se necesita tratar con cierta urgencia, ya que continúa suscitando malestar en los centros, y las medidas adoptadas hasta el momento no han conseguido erradicar el problema. Los motivos que han llevado a esta situación son muchos y variados, pero la realidad es que debemos empezar a trabajar en red para conseguir mejoras de calidad en las relaciones entre los jóvenes, en el clima del centro, en la educación en general, y para conseguir esto, deben coordinarse centro educativo, profesionales, familias y comunidad. Por ello, el objetivo de este trabajo es:

Analizar dos sistemas de ayuda entre iguales orientados a la prevención del acoso escolar: el alumno ayudante y el alumno mediador. Se pretende establecer una relación para conseguir similitudes y diferencias entre ambos, que puedan facilitar la elección de uno de dichos programas en los centros en los que se tenga que implantar un programa de este estilo, siempre teniendo en cuenta las características del centro destinatario.

Este artículo se va a centrar en establecer los aspectos más relevantes para la implementación de este tipo de programas en los centros de secundaria.

Si se ha elegido como marco de actuación los sistemas de ayuda entre iguales, es porque dan solución a problemáticas como el bullying llevado a cabo en los centros educativos, donde un alumno ejerce poder sobre otro, en una dinámica de dominio-sumisión, de un modo sistemático y con la intención de dañarlo. Este maltrato se puede manifestar, como dice Olweus (1993), de diferentes maneras: verbal, físico, psicológico, social. Pero todas tienen un aspecto en común, se prolongan en el tiempo y producen un marcado desequilibrio de poder. Algunos autores (Besag, 1989; Randall, 1996) añaden una tercera característica: la intención de hacer daño. La víctima ante esta situación, está indefensa y difícilmente puede salir sin ayuda.

Como ya se habrá podido advertir, el fenómeno del maltrato no es bidimensional, ya que no intervienen sólo un agresor y una víctima sino que están implicados también los espectadores o testigos, y los adultos, bien sean padres o profesores. De manera que en la agresión se dan diferentes papeles. Desde un análisis socio-grupal del acoso, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist,

Österman y Kauniainen (1996) distinguen diversos roles:

- Agresores: dirigen la acción intimidadora y se convierten en el modelo a seguir por los otros.
- Seguidores (incluye a animadores y ayudantes del agresor): atacan e incitan al líder a que continúe con su acción agresión. También pueden mantenerse al margen de la agresión, pero siempre dentro del grupo del agresor.
- Víctima: cuando el 20% de la clase considera que un niño tiene el rol de víctima, es porque suele ser el blanco de la mayoría de las agresiones que se producen.
- Defensor de la víctima: manifiesta su rechazo por la agresión y muestra empatía por la víctima.
- Público: rechazan la agresión de forma pasiva convencidos de que lo que ocurre no está bien pero no lo manifiestan, por miedo a ser las siguientes víctimas.

Por lo tanto, y según las palabras de Salmivalli et al. (1996), si el acoso es un problema grupal, la contribución del grupo en la intervención, es fundamental. En los últimos años, han surgido experiencias en el territorio español en las que se involucra a los propios alumnos en la toma de decisiones y mejora diaria de la convivencia en los centros escolares, a través de sistemas de ayuda entre iguales (Fernández y Orlandini, 2001; Arró, Villanueva y Traver, 2006).

Las intervenciones dirigidas a los grupos de iguales para combatir la intimidación deben ser siempre reforzadas, puesto que si actuamos sobre los testigos, la repercusión esperable será mucho mayor. Además, estos sistemas de apoyo entre iguales, pueden involucrar a los estudiantes, maestros, personal de administración y servicios, familias, etc., en definitiva, a todos los implicados en la comunidad educativa para combatir sutilmente el acoso y la victimización en el contexto entre iguales.

En un análisis realizado por Connell, Pepler y Craig (1999) a través de la observación en el contexto ordinario de clase en el centro, concluyeron que son básicamente los iguales los que participan en la intimidación, ya sea como participantes activos o como observadores que no pueden o no quieren actuar en favor de las víctimas. Durante los episodios de intimidación, el 75% de los iguales (los testigos de la agresión), suelen proporcionar un refuerzo positivo al agresor para intimidar y no ayudan a la víctima. Por lo tanto, la eficacia de las intervenciones de los sistemas de ayuda entre iguales deberá tener dos componentes. En primer lugar, es importante hacer ver a los compañeros testigos la importancia de aspectos como la responsabilidad y la necesidad de empatía por la víctima. En segundo lugar, es necesario establecer estrategias de intervención eficaces para los niños, y para animarles a resistir la dinámica del grupo de iguales. En combinación, estas estrategias podrían influir en la mayoría silenciosa y animarles a actuar en contra de la intimidación.

Según Naylor y Cowie (1999), hay una diferencia relacionada con la intimidación y el género a medida que se avanza a través de los años de adolescencia. Alternativamente, es posible que al aumentar la edad hasta la adolescencia, los niños se vuelvan más reacios que las niñas a ser intimidados o a informar de dichas situaciones, cosa que las niñas cada vez están más

dispuestas a hacer. Aproximadamente el 15% de las víctimas (dos tercios de los cuales son niños) no comunican su situación a nadie para que no sea un motivo de preocupación. Sin embargo, cabe señalar que este porcentaje es sustancialmente inferior a los obtenidos en otros estudios. Whitney y Smith (1993) encontraron que el 50% de alumnos acosados no se lo dijo a nadie, y Smith, Shu y Madsen (2001) encontraron que el 30% no se lo dijo a nadie. Esto sugiere que la presencia de un sistema de apoyo entre iguales puede ser favorable en estos casos, en los que las víctimas se deciden a contar a alguien de confianza lo que ha sucedido. Hay que apostar por la prevención de los conflictos entre iguales en el ámbito educativo, para conseguir una mejora de la calidad.

Ya a finales de la década de los noventa, el Consejo de Europa, a través del informe Vettenburg (1999), apostaba por una opción preventiva de estas situaciones en el que toda la comunidad educativa (profesores, familias, alumnos, comunidad) se vieran implicados en la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia (Ortega, 2006).

Por todo ello, resulta difícil concretar qué se entiende por educación entre pares de una manera rigurosa, ya que podemos hablar de situaciones informales en las que los iguales se juntan de manera espontánea como ya se ha comentado, o de situaciones más estructuradas a partir de propuestas cooperativas pedagógicas concretas, para planificar una intervención y por lo tanto, hablar de una situación formal estructurada, como los servicios de mediación escolar.

Lo que sí está claro es, según diferentes autores (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2002; Rigby, 2008; Shariff, 2008), las dificultades que tienen las víctimas de bullying para expresar y contar lo que les pasa. Por este motivo y aprovechando la similitud con la relación espontánea de amistad, estos programas pueden cubrir nuestras expectativas en la puesta en práctica en los centros educativos. Tanto las estrategias de ayuda entre iguales y de mediación, como los servicios que éstos generan dentro de la escuela en su puesta en práctica, inciden directamente en la creación de valores en acción (Bolívar, 1995). Se favorece la reflexión moral desde una perspectiva inclusiva donde se crea sentido de pertenencia y cohesión al grupo, fomentando el «nosotros» como preocupación compartida y promoviendo un sentido de conciencia común y colaborativa que es lo que se necesita para hacer frente a un problema como el bullying.

Todavía en la preadolescencia, el énfasis de la relación se centra en las cualidades personales de los participantes en busca de cooperación, intimidad, confianza y respeto mutuo. El amigo se convierte en la persona irremplazable (Erwin, 1998). En la adolescencia, se incrementa el sentido de identidad compartida valorándose muy especialmente la confianza, la lealtad, el apoyo y el compartir intimidades entre los iguales. En este sentido, los objetivos de las relaciones de amistad-ayuda (Cowie, 1995) son: promover el desarrollo personal de los alumnos ayudantes; utilizar ayudantes-compañeros para el cuidado y apoyo de otros compañeros; tener una influencia positiva en el clima emocional del centro escolar y aportar un vínculo entre alumnos con problemas y el ámbito de orientación-tutoría.

Según Cowie y Sharp (1996), los jóvenes pueden asumir responsabilidades acordes a su edad, para abordar de forma constructiva los problemas que pueden encontrar en sus vidas. Dichos problemas se relacionan con tres grandes campos de intervención educativa como son la visión cooperativa e inclusiva del bienestar general en el centro escolar; la puesta en práctica

de habilidades sociales que mejoran la autoestima de los alumnos y evitan comportamientos violentos en la comunidad educativa, y un desarrollo gradual de las técnicas de solución de conflictos en el día a día en la vida en los centros escolares.

Actualmente, las situaciones que se dan en las instituciones escolares, se resumen en que los alumnos se vuelven vulnerables a las posibles ofensas o agresiones de sus propios compañeros. Sin embargo, son los propios compañeros quienes ofrecen el consuelo y a quienes se acude para pedir y recibir ayuda, además de ser los primeros informados de situaciones personales difíciles.

Los sistemas de ayuda entre iguales tienen como base la actuación dentro del medio escolar donde se potencia la comunicación y negociación de los conflictos, dando voz y espacio para que toda la comunidad educativa pueda manifestar sus necesidades personales, creando situaciones de aprendizaje en el medio escolar en las que los alumnos se escuchan entre sí, se preocupan unos por los otros y se ayudan. Las formas en las que se ha expresado esta ayuda de los iguales han sido tradicionalmente, los programas de alumno ayudante y los programas de alumno mediador, objeto de este trabajo. Según Fernández, Villaoslada y Funes (2002), las características de este sistema de ayuda entre iguales son las siguientes:

En la mayoría de los formatos de ayuda que se están llevando a la práctica, los alumnos intervienen desde la neutralidad buscando el equilibrio entre las partes sin aportar juicios de valor ni soluciones, adoptando una posición de escucha y receptividad de las necesidades de los otros. Dichos alumnos pueden intervenir en la resolución de conflictos en el aula sin la necesidad de intervención directa del profesor tutor.

La posición de iguales repercute en una mayor credibilidad ante sus compañeros y si los programas de ayuda se convierten en cultura de centro y su puesta en práctica tiene un régimen continuo de intervención, se hará creíble ante los ojos de los alumnos para proporcionar oportunidades reales de participación y de toma de decisiones de sus propios conflictos.

Cuando los alumnos adoptan un papel de ayuda, mejora su autoestima y se consigue un eficiente desarrollo de las habilidades sociales que se requieren para llevar a cabo un adecuado comportamiento y actitudes. Esta supuesta mejora de la conducta y actitud de alumno que ayuda, a veces puede traer consecuencias negativas, pues no es entendible una actuación indebida por su parte, a los ojos de los profesores y del resto de los alumnos. De ahí lo importante de la selección de los alumnos que participan en los programas y de la formación para su puesta en práctica y desarrollo personal.

El carácter voluntario y altruista de estos modelos supone trabajar codo con codo, tanto con los alumnos a quien se ayuda como con el resto de compañeros que cumplen funciones parecidas. Y se fomenta la capacidad de tomar decisiones y responsabilidades con adultos, profesores, supervisores e implicados en el servicio, en situación de homogeneidad.

Finalmente, se obtiene beneficio para el propio alumno involucrado en la ayuda, pues hay una clara mejora de sus potencialidades personales e imagen social, y por otro lado, su puesta en práctica promueve un trabajo intensivo de los participantes en la marcha del centro escolar y se crea una red de apoyo y de colaboración para el centro en su conjunto, que a su vez conduce a una mayor implicación.

En la mayoría de las intervenciones descritas hasta el momento, los compañeros están en una posición clave, tal y como comenta Salmivalli (1999). Ellos son los que junto a la formación de los adultos, pueden ayudar a tomar medidas contra el acoso. Esto ocurre de manera informal y espontánea en sus interacciones cotidianas. Sin embargo, los compañeros también pueden ser utilizados para atribuir funciones de ayuda oficial a sus iguales. Diferentes prácticas de asesoramiento entre pares han sido ampliamente utilizadas en los ámbitos de la educación para la salud y la enseñanza de las habilidades académicas, así como en la prevención y la reducción de la intimidación (Cartwright, 1995) y en la promoción social de habilidades de interacción (Gardner, 1999).

Sin duda alguna, diferentes evaluaciones corroboran que los miembros de la comunidad educativa participantes en el programa, profesorado y alumnado, son los mayores beneficiarios de éste. Esto ocurre por varias razones, según Fernández, Villaoslada y Funes (2002), entre las que destacan las siguientes: el entrenamiento en las habilidades de escucha y resolución de conflictos y su posterior uso en la vida cotidiana mejora la competencia social de los usuarios; la mejora de la autoestima de las personas involucradas; se desarrollan las capacidades empáticas y hace que la gente se sienta bien consigo misma. Creen lo que están haciendo; aumenta el estatus social del alumnado y del profesorado participante en el conjunto de la escuela; se trabaja con valores muy cercanos al sentir personal, permitiendo que el individuo manifieste sus sentimientos y emociones; se siente que se comparte, que se es miembro de un equipo con metas y fines compartidos y se genera confianza en los otros. No obstante, los claros beneficios para los participantes, entre otros, se analizan con más detalle en el próximo apartado, de metodología.

METODOLOGÍA

Este artículo, en el que se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura existente sobre estos dos programas y se han analizado y comparado según diversos autores, forma parte de un estudio descriptivo más extenso en el que se ha intentado conocer además la aplicación real de dichos programas en los centros de secundaria.

Dentro de esta primera parte de revisión teórica, se han comparado dos programas dentro de la filosofía de ayuda entre iguales con el fin de encontrar similitudes y diferencias entre ambos y poder obtener el protocolo de implementación de cada uno de ellos en los centros; a través de los componentes que a continuación se irán concretando:

- Objetivos y beneficios
- Consideraciones previas (a la implementación)
- Selección y formación de los alumnos voluntarios
- Temporalización
- Evaluación

OBJETIVOS Y BENEFICIOS

Cuando nos referimos a los objetivos y beneficios, podemos decir que a pesar de que los objetivos de ambos programas son diferentes, los beneficios a los que nos llevan son comunes.

Es decir, el objetivo del programa Alumno Ayudante es la prevención de los conflictos, siendo el alumno ayudante quien interviene directamente en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados, es decir, la solución la aportan ayudante y ayudado; mientras que en el programa Alumno Mediador, la intervención se produce ante el conflicto emergente y el papel del mediador en la búsqueda de soluciones es neutral, limitándose a facilitar estrategias que lleven a las partes a alcanzar una solución satisfactoria para ambas.

Sin embargo, en los dos programas se obtienen beneficios comunes, como por ejemplo la mejora de los aspectos socioemocionales del currículum oculto, de la integración social, la convivencia y la autoestima, se fomenta la colaboración y participación en la resolución pacífica de conflictos, y algo muy importante, se reducen los casos de maltrato entre iguales así como las medidas sancionadoras.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Respecto a las consideraciones previas a la implementación de ambos programas no se han encontrado diferencias y coinciden sobre todo en el modo en el que se deben presentar los programas a los diferentes miembros de la comunidad educativa:

En primer lugar debe tomarse conciencia y se debe contar con el apoyo del equipo directivo. Nuestro trabajo en los niveles más altos, será determinante, debemos buscar la implicación del profesorado y el apoyo de la comisión pedagógica y tutores. Posteriormente pasará a ser aprobado por el consejo escolar y al menos por la mitad del claustro de profesores.

A partir de ahí se puede crear el equipo de profesores que va a llevar a cabo el proyecto, presentarlo a las familias, pensar cómo presentar el programa a los alumnos y establecer un lugar donde localizar a los alumnos ayudantes y mediadores en el centro, así como determinar los casos que no se pueden asignar a un alumno ayudante o mediador.

SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS VOLUNTARIOS

¿Cómo elegimos a los alumnos voluntarios? Para los dos programas se ofrecen diferentes posibilidades, según los autores: pueden ser los tutores del curso los que recomienden a los alumnos que consideren más cualificados para participar en el programa, que se pase un cuestionario a los alumnos en el que se les pregunte qué compañero de la clase se ajusta mejor al papel del programa explicado... Lo que sí es común, es que tanto para ser alumno ayudante como mediador, es recomendable que los alumnos se presenten voluntarios para ejercer esta función. En esta selección es importante tratar de equilibrar el número de alumnos voluntarios en función del género, ya que suelen ser las chicas las que se presentan a participar mayoritariamente en este

tipo de programas debido a las características de prosocialidad y altruismo que generalmente las caracterizan.

Según autores como Fernández, Villaoslada y Funes (2002) y Torrego (2006), el número de alumnos voluntarios ideal son entre tres y cuatro por grupo, por lo tanto la recomendación sería contar con unos veinticinco o treinta alumnos voluntarios en el centro, teniendo siempre en cuenta el volumen total de alumnos que tiene el centro, es decir, a un centro más grande, mayor número de alumnos voluntarios.

La diferencia más significativa entre estos programas respecto a la selección, es que en el programa Alumno Ayudante, los agresores pueden llegar a convertirse en ayudantes, según Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003), pero si hablamos de que los alumnos agresores puedan ser alumnos mediadores, la situación cambia, ya que Torrego (2006), asegura que la formación recibida para ser mediadores no es suficiente como para que estos alumnos ayuden en el futuro al resto de sus compañeros.

FORMACIÓN

Aunque la duración de la formación de los voluntarios es prácticamente la misma (entre 16 y 20 horas), y está distribuida en 6 módulos, los contenidos son diferentes. Al Alumno Ayudante se le da una formación más generalista sobre escucha activa, habilidades sociales, etc. y en la formación del Alumno Mediador, la formación se centra más en las partes de la mediación y en su desarrollo.

Tampoco existe consenso si nos referimos al momento y lugar en el que se puede llevar a cabo esta formación, pero la mayoría de los centros que lo han puesto en marcha optan por hacerlo fuera del horario escolar, de no ser que se incorpore al currículum como recomiendan las autoras Fernández, Villaoslada y Funes (2002), ofertando esta formación como una asignatura optativa.

El lugar en el que se lleve a cabo la formación es de menor controversia: dentro o fuera del centro escolar, según consideren los responsables del mismo.

TEMPORALIZACIÓN

La recomendación es que se ejerza de Alumno Ayudante o Alumno Mediador durante un curso académico, y que se forme a nuevos grupos de ayudantes y mediadores cada año, de manera rotatoria, ya que es un modelo democrático y su objetivo no es crear una élite de alumnos voluntarios, sino el ofrecer la oportunidad a todos los estudiantes del centro de enriquecerse y recibir formación para mejorar sus propias habilidades sociales. Además, de este modo, evitamos que los alumnos se sobrecarguen emocionalmente con los problemas de los compañeros durante períodos muy largos de tiempo.

EVALUACIÓN

Son muy pocas las evaluaciones que se llevan a cabo en estos programas, de manera que lo único que se han obtenido son valoraciones no estandarizadas de los propios participantes. Las mayores diferencias entre ambos programas es que cada programa tiene en cuenta unos aspectos diferentes para determinar si se han conseguido o no los objetivos fijados en la puesta en marcha del modelo. En el modelo Alumno Ayudante se valora el proceso a través del diseño, la implementación y la ejecución del mismo. Y en el Alumno Mediador se evalúa el resultado de la puesta en marcha del programa, considerando las mejoras en el clima del aula y del centro y las habilidades sociales adquiridas de los participantes.

CONCLUSIONES

Las diferencias más destacables de los dos programas son las que se resumen a continuación.

1. Alumno Ayudante. El programa está orientado a la convivencia, y prevención del conflicto. El voluntariado recibe una formación generalista antes de empezar a trabajar con los estudiantes que solicitan participar en el programa, y el programa se evalúa teniendo en cuenta el proceso de desarrollo del programa, teniendo en cuenta la concepción del diseño, la implementación y la ejecución. Según los autores, los alumnos agresores pueden llegar a formarse para ser ayudantes.
2. Alumno Mediador. Este programa está orientado al conflicto, y se actúa cuando éste es emergente. La formación que reciben los mediadores es específica y orientada al desarrollo del proceso de mediación. En este programa se evalúa el resultado de la implementación del mismo, a través del clima de aula y centro, y las habilidades sociales adquiridas. Según Torrego (2006), no es recomendable que los alumnos que han sido agresores, se conviertan en alumnos mediadores.

Estos dos programas podrían ser complementarios a la hora de implementarlos en los centros ya que uno trabaja desde la prevención y el otro desde el conflicto emergente, aunque es curioso que no exista ningún estudio en el que se hayan desarrollado simultáneamente. Lo que sí está claro, es que el tratamiento de esta problemática de carácter grupal, debe abordarse también desde una perspectiva grupal, y siempre será más reconfortante y efectivo encontrar las soluciones a los problemas a través de la ayuda de un igual, que si las impone un adulto, o se consigue a través de medidas sancionadoras.

Como futuras líneas de trabajo, sería interesante, debido a la ausencia y desconocimiento de estos programas, hacer difusión en los centros sobre los beneficios del Programa Alumno Ayudante como estrategia de prevención de los conflictos. Se podrían ofrecer recursos externos de formación a los centros, que ayuden en la puesta en marcha del proyecto y su seguimiento, ya que los orientadores demandan formación en momentos y temas puntuales.

Un trabajo necesario sería el de elaborar instrumentos de evaluación para medir los cambios suscitados por los programas, debido a los pocos instrumentos estandarizados encontrados en la revisión teórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÁN, J.E y CLEMENTE, R.A. (2004): *Convivencia escolar en secundaria*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ARRÓ, M., VILLANUEVA, L. y TRAVER, J. (2006): *El Alumno-Amigo: Un sistema de ayuda entre iguales*. Ponencia presentada en las Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I.
- AVILÉS, J.M. (2002): *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- BESAG, V.E. (1989): *Bullies and victims*. Philadelphia: Open University Press.
- BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda. Anaya.
- CARTWRIGHT, N. (1995): «Combating bullying in a secondary school in the United Kingdom», *Journal for a Just and Caring Education*, 3, 345-53.
- COLE, T. (1987): *Kids helping kids*. University of Victoria. BC.
- CONNELL, P., PEPLER, D. y CRAIG, W. (1999): «Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention», *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- COWIE, H. (1995): «Cooperative group work: A perspective from the U.K.», *International Journal of Educational Research*, 23, 227-238.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1996): *Peer counselling in schools*. London: D. Fulton.
- COWIE, H. y WALLACE, P. (2000, 2006): *Peer Support in action. From standing by to stand by*. Londres: Sage.
- DEFENSOR DEL PUEBLO y UNICEF (2006): *Informe "Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006"*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.
- ERWIN, P. (1998): *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Routledge.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001): «La ayuda entre iguales», *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- GERNIKA G. (1998): *Caja de Herramientas*. Gernika.
- GÓMEZ, B. y PALACIOS, R. (1998): «Ayudados desde fuera. El teléfono amigo», en ORTEGA, R. (Ed.) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009.* Madrid.
- NAYLOR, P. y COWIE, H. (1999): «The effectiveness of peer support Systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils». *Journal of Adolescent*, 22, 1-13.
- OLWEUS, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (2006). *Psicología de la enseñanza y desarrollo personal de personas y comunidades.* México: F.D.C.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000): *Violencia escolar: Mito o realidad.* Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- RANDALL, P. (1996): *A community approach to bullying.* Staffordshire: Trentham.
- RIGBY, K. (2008): *Children and bullying.* Victoria: Blackwell.
- SALMIVALLI, C. (1999): «Participant role approach to school bullying: implications for interventions», *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996): «Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SHARIFF, S. (2008): *Cyber-bullying.* New York: Routledge.
- SMITH, P.K., SHU, S. y MADSEN, K. (2001): «Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills», en J. JUVONEN y S. GRAHAM (Eds), *Peer Harassment in School.* New York: Guilford. Pp. 332-351.
- TORREGO, J. (Coord.) (2000): *La mediación en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.
- TORREGO J. C. (Coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos.* Barcelona: Graó.
- URANGA, M. (1998): «Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar», en CASAMAYOR, G. (Coord.), *Cómo resolver conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Aljibe. Pp. 143-159.
- VETTENBURG, N. (1999): *Violence in schools: Awareness-raising, prevention, penalties. General Report.* Luxemburgo: Council of Europe Publications.
- WHITNEY, I. y SMITH, K. (1993): «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», *Educational Research*, 35, 3-25.

