

La Percepción del Clima Escolar en dos Institutos de Educación Secundaria durante la puesta en marcha de un Programa de Ayuda entre Iguales

Soledad Andrés Gómez¹ y Sandrine Gaymard²

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid. LPPL, Universidad de Angers, Francia.

² Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL), EA 4638, Université de Angers, Angers, France

España / Francia

Correspondencia: Soledad Andrés Gómez. Departamento de Ciencias de la Educación, c/ San Cirilo, s/n. 28801Alcalá de Henares, Madrid, España. E-mail: soledad.andres@uah.es

© Education and Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. El problema de la violencia escolar se viene estudiando desde distintas perspectivas teóricas en las últimas décadas, centrándose de manera especial en el maltrato entre iguales por abuso de poder o *bullying*. Numerosos expertos han recomendado su tratamiento desde un enfoque global de centro. El trabajo que aquí se presenta consiste en la evaluación de los cambios en el clima en dos centros de secundaria durante la inserción y desarrollo de un programa de ayuda entre iguales, con objeto de conocer la satisfacción percibida.

Método. Estudio pre-post con un grupo experimental y otro de control. Los participantes fueron 778 alumnos/as (3 fases) y 65 profesores del centro experimental; 462 y 29 respectivamente del centro control. Los instrumentos utilizados han sido cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Resultados. Todos los participantes consideran que el programa de ayuda entre iguales es útil para la mejora de la percepción de la seguridad en el centro, si bien las respuestas de los alumnos del centro experimental indican un aumento general de la frecuencia de los conflictos

Discusión y conclusión. Los resultados muestran la complejidad para controlar todas las variables vinculadas a los cambios en el contexto. No obstante, de acuerdo con las propuestas hechas previamente por otros autores es necesario el empleo de medidas objetivas en la evaluación del clima escolar, más allá de las percepciones que muestran los autoinformes, para determinar con precisión el impacto de los programas ayuda entre iguales.

Palabras Clave: clima escolar, evaluación, programa de ayuda entre iguales, conflictos, *bullying*

Recibido: 14/01/14

Aceptación inicial: 02/11/14

Aceptación final: 05/07/14

The Perception of School Climate in two Secondary Schools during the Implementation of a Peer Support Program

Abstract

Introduction. The problem of school violence has been studied in the last decades from different perspectives, specially focused on bullying conflicts. Whole school approaches have been recommended by many experts in the field. The aims of the work presented here are to assess climate changes in two secondary schools under the running of a peer support program, to know the perceived satisfaction.

Method. Pre-post study with experimental and control group. Participants were 778 pupils (3 phases) plus 65 teachers experimental school; 462 and 29 from the control. Tools used were questionnaires, focus groups and intensive interviews.

Results. All participants believe that the peer support program is useful for the improvement of the perception of safety in the school, while the responses of the students of the pilot school indicate a general increase in the frequency of conflicts.

Discussion y conclusion. Results show the complexity of controlling all the variables linked to changes of context. However, according to the proposals made previously by other authors it is necessary to use objective measures in assessing school climate, beyond perceptions showing self-reports, to accurately determine the impact of peer support programs.

Keywords: school climate, assessment, peer support programme, conflicts, bullying

Received: 01/14/14

Initial acceptance: 02/1/14

Final acceptance: 07/05/14

Introducción

Aproximación al problema

El estudio de las relaciones interpersonales en las escuelas posiblemente sea uno de los ámbitos más complejos de estudio en el campo de la psicología de la educación. Aunque el interés de los investigadores en el campo educativo y social data de mediados del siglo pasado (Amidon y Hough, 1967; Flanders, 1964; Hargreaves, 1978), su estudio se ha visto incrementado en notable medida en las décadas recientes en los países del entorno europeo. La potente influencia de los trabajos sobre el maltrato entre escolares de Olweus en Noruega en los primeros setenta se observa en la amplia difusión de sus resultados en todo el continente, en los años ochenta y noventa, renovando el interés investigador en el campo (ver Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). Al mismo tiempo, iban apareciendo proyectos de intervención para afrontar el problema, destacando el impulso de las propuestas del Reino Unido que promovían programas específicos y materiales procedentes de distintas redes y proyectos europeos (Cowie y Jennifer, 2007; Cowie, Jennifer, Chankova, Poshtova, Deklerck, Deboutte, Ertesvåg, Samuelsen, O'Moore, Menton, Ortega y Sánchez, 2007; Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999; Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010). En estos momentos, habiendo comenzado en su mayoría en los años ochenta como programas anti-*bullying*, han evolucionado en lo que se ha llamado Enfoque Integral al Centro (*Whole School Approach*), centrado en la mejora general del clima de convivencia. Entre la amplia variedad de programas de intervención, los investigadores han analizado recientemente algunos de ellos (Thompson y Smith, 2011), habiéndose descrito catorce estudios pre-post centrados en la eficacia de las intervenciones (Smith, Pepler y Rigby, 2004). Asimismo, es importante mencionar el debate abierto en el campo acerca de las limitaciones de los análisis y los diseños de investigación de la evaluación de los programas (Smith, Salmivalli y Cowie, 2012; Spiel, Salmivalli y Smith, 2011; Ttofi y Farrington, 2011)

En el caso de España es preciso tener en cuenta los acelerados cambios sociales experimentados en las últimas décadas, con repercusiones directas en las escuelas. Como muestran los primeros resultados del Informe TALIS de la OCDE (2009), así como el Estudio Nacional sobre Violencia Escolar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), las percepciones del profesorado sobre el clima escolar es negativa para un alto porcentaje de este colectivo.

Los cambios en el concepto tradicional de autoridad, y, en consecuencia, las dificultades para construir nuevas relaciones interpersonales en los contextos actuales de enseñanza y aprendizaje, son varias de las razones que subyacen al problema. Además, los conflictos y la violencia escolar son una de las principales preocupaciones de las administraciones educativas españolas, de los investigadores, y del profesorado. Una amplia variedad de programas de prevención se han venido introduciendo en los centros de todo el país, algunos de ellos adaptaciones de los programas de ayuda entre iguales anglosajones. No obstante, estas experiencias innovadoras apenas se han evaluado con el necesario rigor científico. En lo que sigue se presentan los principales resultados de evaluación de un programa de Ayuda entre Iguales desarrollado en un instituto de Educación Secundaria de Madrid.

La perspectiva europea: del estudio del maltrato entre escolares (bullying) a la violencia escolar

Siguiendo el detallado trabajo de revisión de los estudios e intervenciones europeos llevado a cabo por Smith (2003) y Smith, Pepler y Rigby (2004), los resultados globales muestran datos equivalentes: una baja incidencia de casos de violencia escolar, al tiempo que se produce un aumento de la preocupación por el estudio del *bullying*. Sin embargo, la amplia variedad de instrumentos dificulta la comparación rigurosa de los resultados finales de todos ellos, en lo que tiene que ver con los datos de evaluación y el tipo de intervenciones. En relación con el clima escolar y la influencia en él de los sistemas de ayuda entre iguales, Cowie y Smith (2013) señalan que existen escasas evidencias que nos permitan conocer con detalle los efectos de los programas y la percepción de seguridad relacionados con ellos.

Estas revisiones de las investigaciones y las prácticas en el campo señalan que las intervenciones comenzaron centradas en el maltrato o *bullying*, evolucionando hacia una preocupación sistemática por la mejora del clima escolar de forma global, llamado *Enfoque Integral* (*Whole School Approach*, o WSA). El apoyo a estos enfoques procede de Acciones contra la Violencia en las escuelas de los Proyectos VISTA de colaboración (Cowie, Jennifer, Chankova, Poshtova, Deklerck, Deboutte, Ertesvåg, Samuelson, O'Moore, Menton, Ortega y Sánchez, 2007), cuyo objetivo principal es la promoción de la no violencia en las escuelas y las relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa (ver también Cowie y Jennifer, 2008). La formación de profesores y estudiantes es también parte del enfo-

que sistémico, basado en las buenas prácticas de las administraciones educativas de varios países europeos.

En España se han llevado a cabo numerosos estudios centrados en la violencia y el maltrato entre iguales o *bullying*, promovidos por las administraciones centrales y regionales, desde los primeros trabajos pioneros de Fernández y Quevedo (1992) a principios de los noventa. Actualmente, las leyes estatales (L.O.E., 2006) y las derivadas a nivel regional, han mostrado un especial interés en el tema, como muestran los dos estudios nacionales desarrollados por el Defensor del Pueblo y UNICEF (2000/2007). El estudio de Andrés (2009) recogía las opiniones de 498 alumnos y alumnas, 65 profesores y profesoras y 226 familias, en relación con el clima escolar en un centro de secundaria. Los resultados han mostrado un punto de vista negativo del profesorado con respecto a las relaciones interpersonales, la frecuencia de los conflictos y las distintas estrategias de resolución por parte del alumnado y las familias. En el mismo sentido, profesorado y familias tienen diferentes percepciones de las normas que regulan la convivencia. Gaymard, Andrés y Fernández (2002) analizaron 259 alumnos y alumnas de 12 a 16 años, a quienes pidieron que completaran un cuestionario para estudiar el clima escolar. Las autoras mostraron que la conflictividad escolar, y en especial, la violencia verbal están presentes de forma regular en este centro de secundaria, ubicado en una zona de especial sensibilidad. Normalmente, los más jóvenes son las víctimas de la violencia, al tiempo que resultan ser los más posicionados contra el cumplimiento de las normas. En consecuencia, la preocupación por el problema se ha mostrado como uno de los temas claves en la formación del profesorado, parte de los procesos de innovación, con especial énfasis en los cursos de formación psicológica del profesorado (Barrios, Andrés y Granizo, 2011).

En relación con las intervenciones, los programas nacionales, regionales y locales se han extendido por todo el país (p.e., Atlántida, SAVE, etc., para una revisión completa consultar Andrés, 2007), compartiendo la misma perspectiva: la prevención de los conflictos y la orientación sistémica de las actuaciones. En el lado negativo, también hemos encontrado muy pocas evaluaciones (Del Barrio *et al*, 2011)

Interacciones entre iguales en la adolescencia y Programas de Ayuda entre iguales

La investigación psicológica sobre interacciones entre iguales tiene su origen en la tradición complementaria piagetiana y vygotskiana. El diferente énfasis en las ideas sobre los

cambios que se producen durante la infancia, aunque comienzan a partir de la aparición del conflicto cognitivo (Piaget, 1932), en el primer caso, o en el rol que cumple el contexto social en el desarrollo personal (Vygotsky, 1978), en el segundo, sienta las bases del reciente interés en los procesos de mediación entre pares en el amplio ámbito de las ciencias sociales. Tudge y Rogoff (1995) señalaron la importancia del lenguaje como instrumento semiótico esencial en las comunicaciones interpersonales, enfatizando su desarrollo para la comprensión de los significados compartidos. En este sentido, estos autores interpretan las posibilidades del conflicto de tal forma que “[...el conflicto...] puede ser considerado razonablemente como una oportunidad para discutir un problema y acordar una solución conjunta para resolverlo” (p. 116). De esta forma, se avanza la respuesta a la pregunta que se hacía al principio sobre la inserción de los programas de ayuda entre iguales: si sus estructuras eran capaces de mejorar las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor, si podrían detener las agresiones y las conductas de maltrato, si serían útiles para el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes o si podrían influir en la mejora del clima escolar.

En la medida en que la investigación en el campo ha ido avanzando, los programas de intervención se han ido centrando no solo en los individuos, sino también en el grupo en donde los abusos tienen lugar (Martín, Fernández, Andrés, del Barrio y Echeita, 2003; Barrios, Andrés y Granizo, 2011). Como Salmivalli y otros investigadores han mostrado repetidamente (1998b, 1999; Salmivalli., Kaukiaenen y Voeten, 2005; Salmivalli, Kaukiaenen, Voeten y Sinisammal, 2004; Salmivalli, Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman y Kaukianen., 1996; Salmivalli y Voeten, 2004), existe una fuerte conexión entre conductas y actitudes, normas de grupo, desarrollo moral e interpretaciones cognitivas de las relaciones en los grupos que pueden explicar los roles de grupo asumidos por los pares en las situaciones de maltrato o *bullying*.

La importancia de tener un amigo, como factor de protección frente a las agresiones o la exclusión social por parte del grupo de iguales, se viene señalando desde los primeros estudios en el campo (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand y Amatya, 1999; Cowie y Wallace, 2000). Esto implica que el modelo de intervención que promueve el desarrollo de conductas de amistad puede ser un instrumento útil para los jóvenes más vulnerables. En los estudios sobre maltrato, un número cada vez mayor de investigadores considera el *bullying* un fenómeno relacional (Salmivalli, 1999; 2010; Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010), al tiempo que se presentan resultados que muestran una variedad en donde solo un pequeño número de

alumnos deciden ayudar a las víctimas. En España, el Informe Nacional sobre Violencia Escolar (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000-2007) mostraba un porcentaje de víctimas que no informan a nadie de su sufrimiento, así como que los amigos son las personas en quienes los adolescentes buscan apoyo cuando están sufriendo, en mucha mayor medida que en el profesorado o en las familias.

Los programas de ayuda entre iguales se introdujeron en España a principios del siglo pasado, adaptados por Fernández (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) de modelos anglosajones desarrollados en el Reino Unido por Cowie y su equipo de investigación (Cowie y Sharp, 1996; Cowie y Wallace, 2000), compartiendo la misma orientación teórica. Los Alumnos Ayudantes son estudiantes voluntarios elegidos por sus compañeros en clase, de acuerdo con un perfil prosocial. Dirigido por el profesor, el grupo ha debatido previamente el tipo de conflictos cotidianos que tienen en la clase y en el centro, principalmente entre estudiantes, aunque también se plantean los problemas con los profesores. De tal forma que este modelo de servicio se presenta como un instrumento de ayuda –alumnos que ayudan a alumnos– cuando se detectan necesidades emocionales o relacionales, estando legitimada la figura por la elección democrática de los iguales.

Además, los alumnos y alumnas miembros del servicio reciben una formación específica en habilidades de comunicación y competencia social desde el punto de vista de la resolución de problemas. Cuando ha finalizado, actúan como mediadores en los conflictos interpersonales, siendo sus intervenciones supervisadas regularmente en sesiones de seguimiento del grupo por los profesores a cargo del programa. En síntesis, el objetivo es mejorar el clima de convivencia y reducir el *bullying* por medio de la participación de los estudiantes en la resolución de los conflictos, con el objetivo de aumentar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y su implicación en el clima emocional de la escuela en su conjunto (Sharp y Cowie, 1998).

Por otra parte, centrados en las prácticas cotidianas como alumnos ayudantes, sus intervenciones mantienen los principios de confidencialidad, compromiso, respeto, solidaridad, disponibilidad y justicia, bajo la idea global del respeto y protección a las necesidades y derechos de las personas que figuran en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Evaluación de los programas de Ayuda entre iguales

Las primeras evaluaciones muestran que los programas de ayuda entre iguales son instrumentos potentes para experimentar y mejorar las habilidades sociales a través de los sentimientos. Sin embargo, es difícil establecer comparaciones por la variedad de métodos de evaluación, por lo que los resultados que se encuentran presentan conclusiones variadas en cuanto a los factores que inciden en la mejora del clima escolar. Dicho esto, es preciso destacar que existen fuertes evidencias que muestran que los programas de ayuda entre iguales mejoran el clima escolar, aunque en las primeras etapas de su inserción los resultados pueden señalar un aumento de los conflictos (Del Barrio, Barrios, Granizo, Van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011; Cowie, 1998; Cowie, Naylor, Tallamelli, Chauhan y Smith, 2002; Cowie y Olafsson, 2000; Cowie y Wallace, 2000; Houlston, Smith y Jessel, 2009; Mental Health Foundation, 2002; Naylor y Cowie, 1999; Naylor, Cowie y Del Rey, 2001; Ortega y del Rey, 2001; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Smith, 2003; Smith, Pepler y Rigby, 2004; Smith y Watson, 2004). De forma más específica, los estudios que han utilizado grupos de control no han presentado resultados homogéneos, no mostrando diferencias en la evolución, en casos específicos, entre grupos experimentales y de control (Svensson, 2003).

Objetivos e hipótesis del estudio

El objetivo principal es analizar la percepción del clima escolar y la satisfacción percibida con la inserción del programa de ayuda entre iguales. Se establecen las siguientes hipótesis:

- H1. La percepción de los conflictos será diferente en los dos centros.
- H2. Se informará de más casos de agresiones verbales.
- H3. El programa será valorado por alumnado y profesorado.

Método

Participantes

En el estudio participaron 778 alumnos y alumnas. La media de edad del grupo era de 13,7 años ($SD^1=1.9$). En esta escuela se implantó un Programa de ayuda entre iguales, basado

1

en la “educación entre pares” y la ayuda mutua, modelo ampliamente extendido en los países anglosajones (Cowie y Sharp, 1996), que ha llegado a convertirse en una importante estrategia de intervención para la mejora del clima escolar. En el centro de control participaron 462 alumnos y alumnas, con una media de edad de 14,1 años (SD=1.1).

Estudio realizado en 3 fases (pre-test, media y post-test) se llevó a cabo en dos institutos de educación secundaria equivalentes, ambos situados en el área suburbana de las afueras de Madrid. Más del 38% de la población son inmigrantes llegados recientemente, la mayor parte de ellos procedentes de países de Latinoamérica (tabla 1).

Tabla 1. Participantes en el estudio de clima escolar

FASE	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
1 = Pre-test	261	33	112	27
2 = Media	280	-	180	-
3 = Post-test	237	32	170	26

Instrumento: evaluación del clima

Se han utilizado cuestionarios para la evaluación del clima escolar (Andrés, 2009a; Gaymard, Andrés y Fernández, 2002) para el alumnado (alfa de Cronbach=0.86) y el profesorado (alfa de Cronbach=0.81) que incluyen una variedad de preguntas organizadas en distintas categorías de acuerdo con factores de clima. Este se evalúa a dos niveles: de centro (perspectiva macro) y de aula (perspectiva micro) (Tabla 2).

Tabla 2. Cuestionarios de clima escolar

I. Factores de clima de centro

SISTEMA SOCIAL

- Relaciones e interacciones entre alumnos y autoevaluación
- Relaciones e interacciones entre profesores y autoevaluación
- Relaciones e interacciones profesor/alumno y alumno/profesor
 1. Percepción de conflictos, tipos y frecuencia
 2. Estrategias de resolución, normas y disciplina
- Relaciones e interacciones entre profesores /alumnos/equipo directivo/personal no docente/familias
- Relaciones entre las familias

EXPECTATIVAS acerca de la conducta del profesor y resultados de los alumnos

PARTICIPACIÓN, COMUNICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

ESCUELA Y ENTORNO SOCIAL SEGUROS

II. Factores de clima de aula

SISTEMA SOCIAL

- Relaciones e interacciones entre alumnos
 1. Conductas de amistad y ayuda.
 2. Victimización y agresiones
- Relaciones e interacciones profesor/alumno y alumno/profesor
 1. Percepción de conflictos, tipos y frecuencia
 2. Estrategias de resolución, normas y

disciplina

EXPECTATIVAS del profesor y metodología en el aula

El cuestionario de alumnos consta de 33 preguntas: dicotómicas de elección múltiple y de escala Lickert de grado de acuerdo. El dirigido a los profesores incluye 31 preguntas: di-

cotómicas de elección múltiple y una escala Lickert de grado de acuerdo. Ambos permiten la comparación entre las percepciones de profesorado y alumnado acerca de los tipos de conflictos y agresiones, y su frecuencia a nivel de centro y de aula. Asimismo, a los alumnos se les preguntó por su experiencia personal como agresores o víctimas, y a los profesores por la forma en la que intervienen ante los conflictos y las estrategias para confrontarlo que utilizan en sus clases. En este trabajo se presenta únicamente las diferencias observadas entre el centro experimental y el de control (tabla 1 anterior)

Procedimiento: Evaluación del programa en el centro experimental

Todos los estudiantes y profesores de la escuela experimental contestaron a las preguntas sobre el funcionamiento del programa y su influencia en el clima escolar. Por su parte, los *alumnos ayudantes*, así como otros, voluntarios y no participantes en el programa, formaron parte de grupos de discusión para evaluar el programa, como igualmente hicieron los profesores implicados en dos ocasiones (Andrés, 2009a; Andrés y Martín, 2002). A su vez, también se midieron los efectos del programa en los alumnos directamente participantes (Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005). Por último, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con la directora y el profesor responsable del programa en el centro, con el objetivo de valorar los cambios en el clima escolar.

Diseño y análisis de datos

El análisis de los resultados se ha hecho con el paquete estadístico SPSS 9.0. Se han utilizado medias en las preguntas de escala para los análisis de varianza (ANOVA) y porcentajes para las dicotómicas (X^2). El nivel de confianza para la significación de las diferencias está entre valores del 95,0% y el 99,0%, considerándose estadísticamente significativas a un nivel de riesgo entre 0,05 y 0,01.

Resultados

Cambios en el clima escolar desde la perspectiva del profesorado y del alumnado

Frecuencia y tipos de agresiones y conflictos desde la perspectiva del alumnado

De acuerdo con la información de los alumnos, ha habido un aumento general de los conflictos en la escuela experimental, aunque han disminuido en el centro de control (perspec-

tiva macro). Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las medias [$F(2, 76) = 5,92, p < .003$] entre las tomas de datos de las fases 1, 2 y 3 de la escala Likert 1-5 en la escuela en donde se desarrollaba el programa. Como muestra la figura 1, el centro de control ha seguido el camino inverso, presentando diferencias en las medias [$F(2, 11) = 3,81, p \leq .02$] entre la primera, la segunda y la tercera fases.

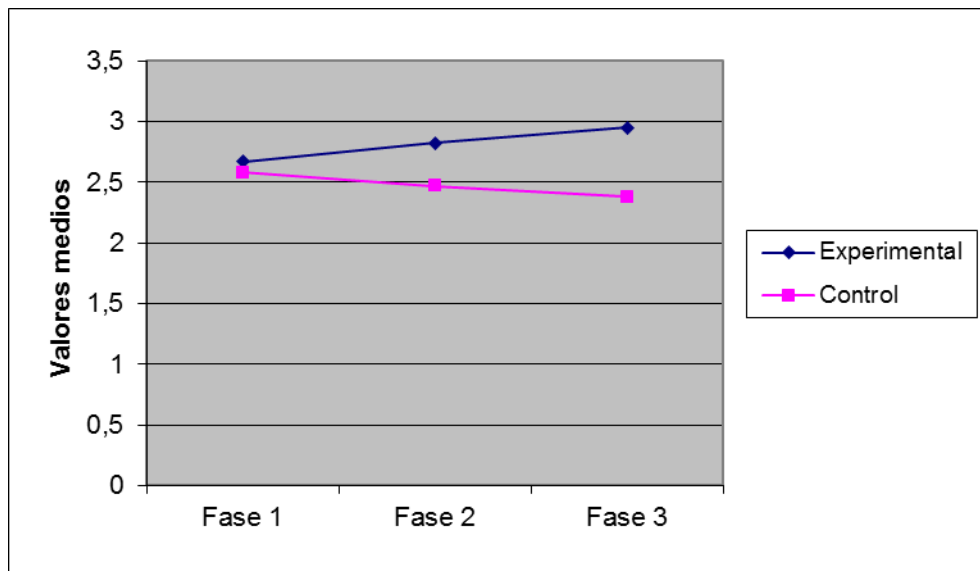


Figura 1: Frecuencia general de los conflictos a nivel de centro

Preguntados por la incidencia de los distintos tipos de conflictos en el aula (perspectiva micro), los alumnos han escogido entre siete opciones. En las dos escuelas señalan porcentajes altos de *conducta disruptiva* (media 70%), aunque se separan [$\chi^2(1) = 5.31, p \leq .02$] en la fase 3, en donde la escuela de control puntúa más alto. A pesar de que la *falta de respeto de los estudiantes a los profesores* es el segundo conflicto en términos porcentuales en todas las fases, las escuelas difieren en cada toma de datos cuando los alumnos responden sobre la *falta de respeto de los profesores hacia los alumnos*: con diferencias altamente significativas en la fase 1 [$\chi^2(1) = 14.32, p \leq .0001$], en la 2 [$\chi^2(1) = 8.84, p \leq .003$], y la 3 [$\chi^2(1) = 6.3, p \leq .01$], respectivamente. *Las agresiones entre los alumnos*, con porcentajes equivalentes en las fases 1 y 2, muestran ser más relevantes en la escuela experimental [$\chi^2(1) = 6.94, p \leq .008$], desapareciendo las diferencias en la fase 3, aunque se mantienen altos porcentajes de conflicto en ambos centros (figura 2).

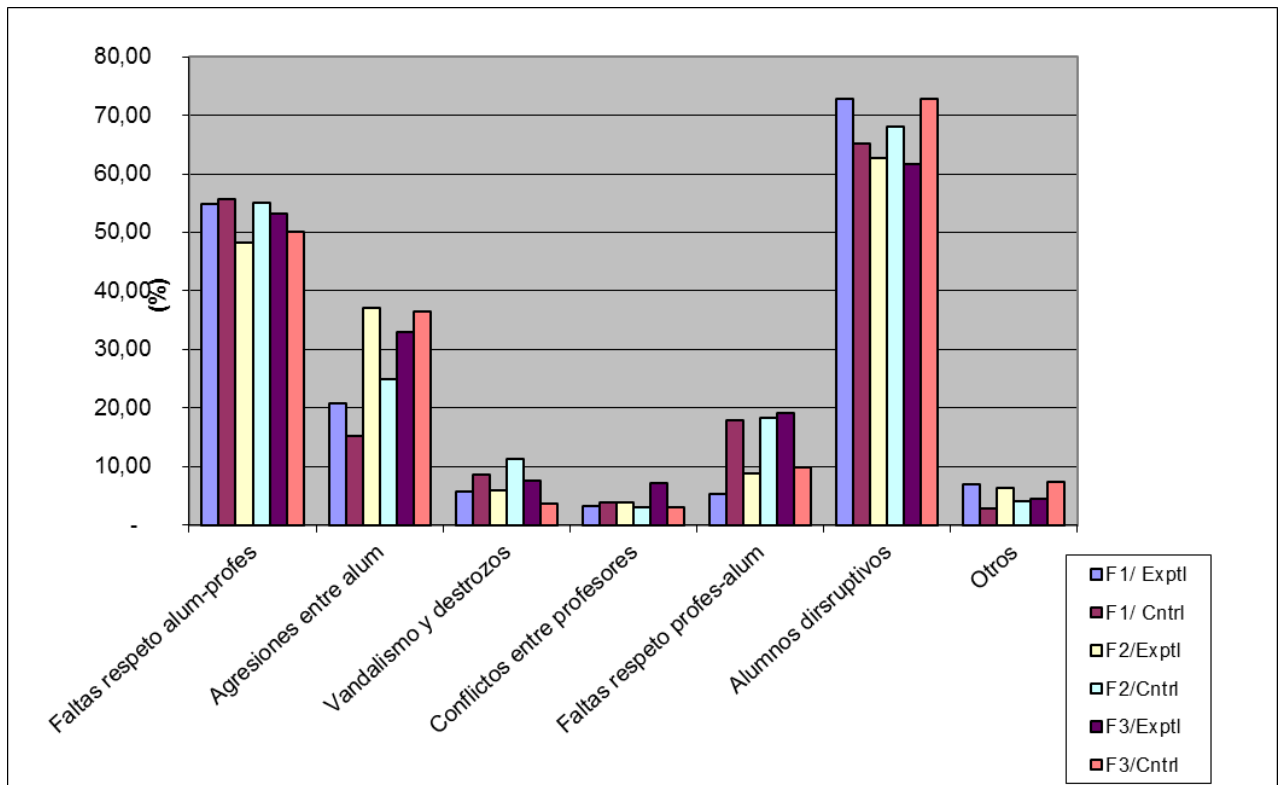


Figura 2: Incidencia de los conflictos en el aula

Centrándose en las *agresiones entre alumnos* a nivel de centro (perspectiva macro) escogen entre siete opciones. Los resultados muestran altos porcentajes de *agresiones verbales*, con diferencias significativas entre la fase 1 [$X^2(1) = 4.67, p \leq .03$] y 3 [$X^2(1) = 84.2, p \leq .001$], cuando este conflicto disminuye en el centro de control, obteniendo en ese momento porcentajes similares con la escuela experimental. Las *agresiones físicas* son el segundo problema en las preocupaciones de los alumnos, escogido por un alto porcentaje de ellos mostrando diferencias en la evolución de las escuelas: con una media de 26,1% en la fase 1, en la fase media presenta diferencias que separan a los centros –menos puntuación en el centro de control que en el experimental-, encontrándose finalmente, en la fase 3, diferencias significativas entre ambos grupos [$X^2(1) = 22.24, p \leq .0001$].

La *exclusión social* es el conflicto más señalado por los alumnos del centro experimental [$X^2(1) = 11.25, p \leq .01$], aunque los porcentajes son equivalentes en las fases 2 y 3. Por otra parte, se han encontrado diferencias altamente significativas en la evolución entre las fases en el centro experimental [$X^2(2) = 16.83, p \leq .0001$]. Los *destrozos de material* también presentan diferencias entre las escuelas, siendo en este caso los porcentajes más altos en la

escuela de control en la fase 1 [$X^2(1) = 6.86, p \leq .009$]; semejantes en la 2, y de nuevo distintos en la 3 [$X^2(1) = 9.75, p \leq .002$]. Por último en esta pregunta, las opiniones de los alumnos sobre las *agresiones menos importantes* presentan diferencias entre las escuelas en las dos últimas fases: partiendo de situaciones iniciales equivalentes, se separan en la 2 [$X^2(1) = 6.3, p \leq .01$] y la 3 con diferencias altamente significativas [$X^2(1)=16.8, p \leq .0001$] (figura 2 3).

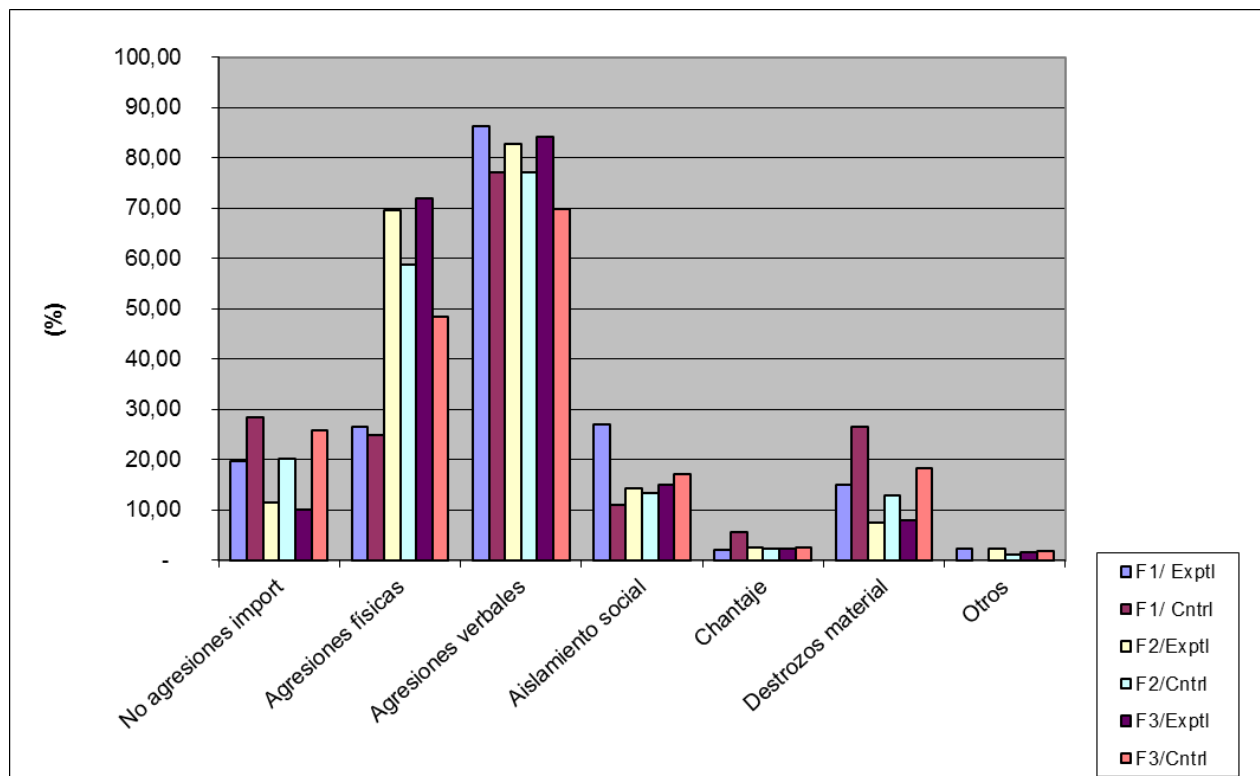


Figura 3: Tipos de agresiones entre los alumnos a nivel de centro

Casos de bullying o maltrato entre iguales y experiencias personales

Respecto a los casos de maltrato entre iguales o *bullying*, el cuestionario de los alumnos incluye dos tipos distintos de items: dos preguntas que indagan sobre la incidencia general del maltrato en la escuela, y otras dos en donde los alumnos responden de acuerdo con los distintos tipos de conductas de maltrato (*Nunca me ha sucedido/ No lo hago nunca; Algunas veces me pasa/lo hago, Me ocurre a menudo/Normalmente lo hago*²) (una pregunta para las víctimas, otra para los agresores). No se han encontrado diferencias significativas entre las escuelas, tampoco entre las fases en la escuela experimental.

² *A menudo me ocurre/Normalmente lo hago*: Para simplificar el análisis estadístico y comparar con el Informe Nacional sobre Violencia Escolar en los centros de Secundaria del Defensor del Pueblo-UNICEF, se han sumado las categorías *muy a menudo* y *siempre*.

Casi ningún agresor reconoce su participación en los hechos: la escuela experimental presenta la frecuencia más baja, aunque existen diferencias significativas entre las fases 2 (27, 9%) y 3 (41, 8%) [$X^2(10) = 19.29, p \leq .03$]. La incidencia de las conductas de maltrato desde el punto de vista de las víctimas, se han encontrado importantes diferencias entre las escuelas, con una mayor frecuencia de los abusos sexuales en la fase 3 [$X^2(3) = 7.84, p \leq .04$] (tabla 3). Los agresores no reconocen, en ninguna de las dos escuelas, ningún tipo de conducta en la frecuencia más alta (lo hacen en exclusión social, *a veces*, en la fase 2 [$X^2(3) = 10.51, p \leq .01$]).

Tabla 3. Incidencia del abuso sexual, según informan las víctimas

		Abusan de mí sexualmente									
Fase	Grupo	Nunca		Con mucha frecuencia				n.c.		Total Grupo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Exptl.	34	75,6%	3	6,7%	3	6,7%	5	11,1%	45	100,0%
	Cntrl.	21	95,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	16,7%	22	100,0%
2	Exptl.	31	66,0%	1	2,1%	2	4,3%	13	27,7%	47	100,0%
	Cntrl.	25	86,2%	2	6,9%	1	3,4%	1	3,4%	29	100,0%
3	Exptl.	24	57,1%	4	9,5%	4	9,5%	10	23,8%	42	100,0%
	Cntrl.	31	86,1%	1	2,8%	1	2,8%	3	8,3%	36	100,0%

Desde el punto de vista de quienes están sufriendo, como víctimas de maltrato o por otras razones, cuando se les pregunta a los alumnos por el apoyo emocional con el que cuenta, la opción *con nadie* – escogida por una media total entre las fases en ambas escuelas del 6,5% –, presenta diferencias entre ellas en la última toma de datos [$X^2(1) = 6.43, p \leq .01$].

Sin embargo, la primera opción para –entre diez– son los *compañeros*, sin diferencias entre las escuelas. Sí se han encontrado en el subitem *familias*, aunque los porcentajes más elegidos en las fases 1, 2 y 3 aparecen en el centro experimental [$X^2(1) = 5.76, p \leq .01$]. *El delegado de clase* solo es elegido por muy pocos alumnos, con diferencias significativas en cada toma: 1 [$X^2(1) = 4.76, p \leq .02$]; 2 [$X^2(1) = 5.01, p \leq .02$] y 3 [$X^2(1) = 6.29, p \leq .01$]. Por otra parte, también se han encontrado diferencias en el centro de control en *otro profesor* [$X^2(1) = 5.9, p \leq .01$] y en *otros miembros de la plantilla* en la fase 2 [$X^2(1) = 4.28, p \leq .03$].

Frecuencia y tipos de agresiones y conflictos desde la perspectiva del profesorado

De acuerdo con la información aportada por el profesorado, no se han encontrado muchos cambios en la evolución del clima escolar entre las dos tomas de datos en la escuela experimental. Al mismo tiempo, aunque ambos grupos comparten un amplio número de características de la cultura y la organización del centro, algunos indicadores como la detección de los conflictos y las estrategias de prevención, las relaciones sociales y las interacciones entre alumnado y profesorado, el control de las conductas disruptivas y las actuaciones contra el maltrato tomadas por los profesores en sus clases diferencian ambos centros, como se comenta a continuación.

Frecuencia y tipos de agresiones y conflictos

El profesorado de ambas escuelas tiene opiniones semejantes sobre la frecuencia de los conflictos en sus respectivos centros, sin diferencias en las medias en la escala Likert 1-5. Por otro lado, cuando se le pregunta por los tipos de agresiones entre los alumnos, se encuentran diferencias en *agresiones verbales* –el conflicto más frecuente en los dos centros- y en *exclusión social*.

En el primer caso, las diferencias entre centros están entre la fase *pre* [$X^2(1) = 5.17$ $p \leq .02$] y *post-test* [$X^2(1) = 11.42$, $p \leq .001$], separando la *exclusión social* a los grupos en la última toma de datos [$X^2(1) = 4.25$, $p \leq .03$]. El punto de vista del profesorado sobre las agresiones que reciben de los alumnos, aunque las verbales son las más frecuentes, diferencia a las escuelas en el subítem “*los alumnos se burlan públicamente de ti*” [$X^2(1) = 4.84$, $p \leq .02$], con una incidencia mayor en el centro de control en la última fase. En lo que se refiere específicamente a los conflictos en las clases, *los modales de los estudiantes* y *la falta de respeto a los profesores* es el conflicto más frecuente, presentándose las diferencias en los centros solo en la fase *pre-test* en el ítem *malos modales y agresiones entre los alumnos* [$X^2(1) = 6.84$, $p \leq .009$].

Estrategias de control de la disrupción en la clase

Cuando el profesorado contesta a la pregunta global sobre su control de la disrupción en las clases, se sienten más optimistas en la primera fase (3.00), diferenciándose de la segunda en

sentido negativo (2.53) en la escala Likert 1-4 [$F(1.56)=6.64, p \leq .05$]. Entre las cuatro conductas disruptivas sobre las que se indaga— *impedir dar la clase, desafiar la autoridad del profesor, no hacer las tareas y estropear los materiales escolares* – y las doce acciones correspondientes del profesor para detenerlas, se han encontrado pocas diferencias en el grupo experimental y entre las dos escuelas. La tabla 4 muestra las principales medidas que escogen los profesores (por encima del 20%) en una de las dos tomas de datos, así como las diferencias entre los grupos (aunque hayan sido escogidas por un pequeño porcentaje de profesorado)

Tabla 4. Diferencias en las principales medidas de control de la disrupción tomadas por los profesores en sus clases.

MEDIDA	GRUPO	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN			Fase 3 POST INTERVENCIÓN		
		%	$\chi^2(1)$	p	%	$\chi^2(1)$	p
		Un alumno impide dar clase					
<i>Le aviso en ese momento</i>	<i>Exptl.</i>	50,0			40,0	4,28	0,03
	<i>Contrl.</i>	73,1			68,0		
<i>Le aparto del grupo.</i>	<i>Exptl.</i>	25,0	4,78	0,02	10,0		
	<i>Contrl.</i>	3,8			4,0		
Un alumno desafía la autoridad del profesor							
<i>Hablo aparte con él o ella</i>	<i>Exptl.</i>	51,7	9,00	0,003	33,3		
	<i>Contrl.</i>	12,5			24,0		
<i>Tomo medidas disciplinarias</i>	<i>Exptl.</i>	13,8	9,82	0,002	30,0		
	<i>Contrl.</i>	54,2			52,0		
Un alumno estropea los materiales							
<i>Implico a todo el grupo clase en la solución del conflicto</i>	<i>Exptl.</i>	51,7	14,66	0,0001	0,0		
	<i>Contrl.</i>	4,0					
<i>Tomo medidas disciplinarias</i>	<i>Exptl.</i>	3,4	14,57	0,0001	28,6	4,05	0,04

Estrategias de control del bullying en la clase

Entre las doce conductas de maltrato por las que se ha preguntado, y las doce acciones que el profesorado toma para detenerlo, se han encontrado diferencias entre las dos escuelas en todas las categorías. Los criterios para seleccionar las medidas de la tabla que se presenta a continuación son los mismos que los de las respuestas a la disrupción de la tabla anterior (tablas 5 y 6).

Tabla 5. Diferencias en las principales medidas de control del *bullying* tomadas por los profesores en sus clases (1)

MEDIDA	GRUPO	Fase 1 PRE INTERVENCIÓN		Fase 3 POST INTERVENCIÓN		
		%	$\chi^2(1)$	%	$\chi^2(1)$	
Un alumno ignora habitualmente a un compañero/a						
<i>Ignoro la situación</i>	<i>Exptl.</i>	6,5		17,9	4,74	0,02
	<i>Contrl.</i>	8,3		0,0		
<i>Lo comento con mis colegas y sigo sus consejos</i>	<i>Exptl.</i>	19,4		17,9	4,74	0,02
	<i>Contrl.</i>	16,7		45,8		
Un alumno normalmente insulta a un compañero/a						
<i>Hablo aparte con él o ella</i>	<i>Exptl.</i>	48,3	7,23	0,007	37,0	
	<i>Contrl.</i>	13,0				
<i>Tomo medidas disciplinarias</i>	<i>Exptl.</i>	3,4	5,64	0,01	25,9	
	<i>Contrl.</i>	16,1				
Un alumno normalmente pone motes ofensivos a un compañero/a						
<i>Ignoro la situación</i>	<i>Exptl.</i>	0,0		0,0	3,84	0,05
	<i>Contrl.</i>	4,2		12,5		
Un alumno normalmente le roba sus cosas						
<i>Hablo con el profesor tutor o con el Jefe de Estudios</i>	<i>Exptl.</i>	48,1	4,15	0,04	56,0	
	<i>Contrl.</i>	20,8				
<i>No sucede nunca</i>	<i>Exptl.</i>	7,4	5,41	0,02	8,0	
	<i>Contrl.</i>	33,3				

Tabla 6. Diferencias en las principales medidas de control del *bullying* tomadas por los profesores en sus clases (2)

Un alumno pega habitualmente a otro/a						
<i>Le llamo la atención en ese momento</i>	<i>Exptl.</i>	34,6		17,9	3,9	0,04
	<i>Contrl.</i>	26,1		43,5	9	
<i>Hablo aparte con él o ella</i>	<i>Exptl.</i>	38,5	5,84	0,01	10,7	
	<i>Contrl.</i>	8,7				
<i>Le expulso de clase</i>	<i>Exptl.</i>	26,9	4,55	0,03	21,4	
	<i>Contrl.</i>	4,3				
<i>Tomo medidas disciplinarias</i>	<i>Exptl.</i>	7,7	4,21	0,04	32,1	4,2
	<i>Contrl.</i>	30,4				
<i>No sucede nunca</i>	<i>Exptl.</i>	3,8	7,79	0,005	10,7	
	<i>Contrl.</i>	34,8				

Un alumno amenaza a otro/a para meterle miedo						
<i>Hablo aparte con él o ella</i>	<i>Exptl.</i>	43,3	4,84	0,02	35,7	
	<i>Contrl.</i>	14,3			31,8	
<i>Implico a todo el grupo clase en la solución del conflicto</i>	<i>Exptl.</i>	0,0	4,55	0,03	7,1	
	<i>Contrl.</i>	14,3			4,5	
<i>No sucede nunca</i>	<i>Exptl.</i>	3,3	6,64	0,01	14,3	
	<i>Contrl.</i>	28,6			9,1	
Un alumno amenaza a otro/a con armas						
<i>No sucede nunca</i>	<i>Exptl.</i>	25,9	4,84	0,02	40,9	
	<i>Contrl.</i>	56,5			39,1	
Un alumno habitualmente abusa sexualmente de otro/a						
<i>No sucede nunca</i>	<i>Exptl.</i>	25,9	4,18	0,04	23,5	
	<i>Contrl.</i>	54,5			33,3	
<i>Hablo con la familia</i>	<i>Exptl.</i>	14,8			26,1	
	<i>Contrl.</i>	13,6			0,0	

Puesta en marcha del programa

Eficacia percibida por alumnado y profesorado

Los resultados del análisis de los datos obtenidos a través de un breve cuestionario adjuntado al de clima en la escuela experimental en las fases 2 (para los alumnos) y 3 (para los alumnos y los profesores) muestran un acuerdo general acerca del conocimiento del programa y las principales figuras responsables de él (alumnos ayudantes), tanto entre los alumnos como entre los profesores (figura 4)

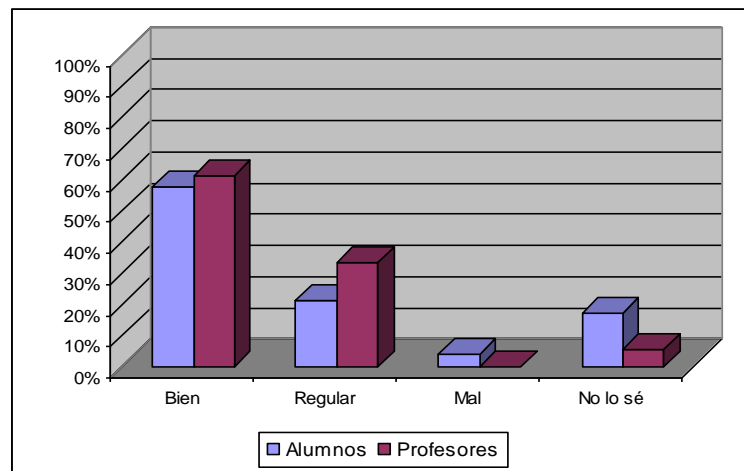


Figura 4. Conocimiento del programa, de los alumnos ayudantes en las clases y de sus intervenciones

El mismo consenso aparece entre los dos grupos en las respuestas afirmativas acerca de su utilidad para la mejora del clima (figura 5), obteniéndose altos porcentajes de respuestas positivas en la valoración de las intervenciones de los ayudantes (figura 6).

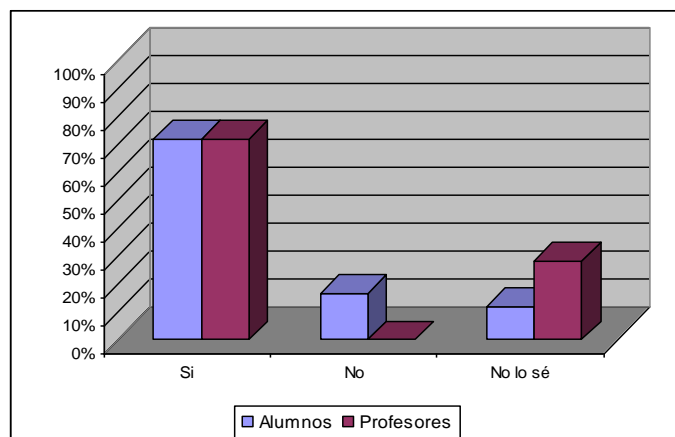


Figura 5: Influencia del programa en el clima escolar

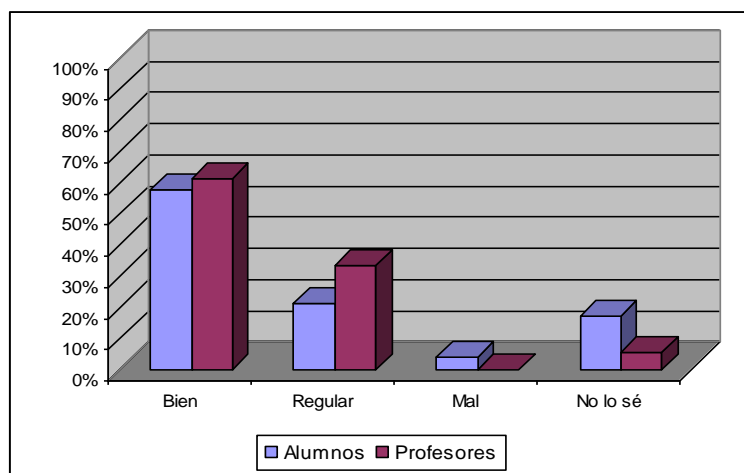


Figura 6: Valoración de las intervenciones de los alumnos ayudantes

Valoración del programa por la Directora y el Jefe de Estudios

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos más destacados de las entrevistas en profundidad con los dos miembros del equipo directivo del programa responsables de su desarrollo.

La valoración global del programa es positiva, compartiendo ambas figuras su firme convencimiento de los beneficios de su continuidad en el futuro. A pesar de las dificultades específicas del contexto social del centro, ambos consideran que el programa ha funcionado bien, mostrando capacidad para amortiguar el impacto de los conflictos y la promoción del desarrollo social y moral de los alumnos y alumnas involucrados.

El programa ha mostrado ser un instrumento eficaz para la prevención de los conflictos (o para detener su escalada una vez han surgido). Asimismo, promueve las relaciones positivas entre los alumnos, p.e. detectando e interviniendo con éxito en los casos de *bullying* o maltrato, colaborando en la integración de los alumnos nuevos en el centro, etc. Es menos útil en conflictos entre alumnos y profesores en los casos de disrupción (en donde las normas convencionales de la escuela guían las actuaciones).

El programa ha contribuido a la construcción de una nueva cultura de participación, así como ha ofrecido la posibilidad real de implicación de los alumnos en la resolución de los conflictos cotidianos de convivencia, promoviendo su corresponsabilización en la creación y mantenimiento de un clima escolar seguro. Sin embargo, ambas figuras señalan limitaciones para influir en el clima escolar en su conjunto a causa de la complejidad de su inserción en la actual organización escolar

Discusión

El objetivo general del estudio era la evaluación de un programa de intervención basado en los *sistemas de ayuda entre iguales*, comparando la evolución del centro con uno de control. Es uno de los pocos estudios en donde se comparan un grupo experimental y un grupo de control, en donde no se han encontrado resultados significativos de forma directa (Cowie y Smith, 2013; Smith y Salmivalli, 2011; Svensson, 2003; Thompson y Smith, 2013)

El análisis detallado de los efectos en el clima escolar que se presenta en este trabajo tiene en cuenta la situación de especial dificultad de la escuela experimental, como refleja el aumento general de los conflictos y sus consecuentes repercusiones en el deterioro de las relaciones entre los alumnos y los profesores de forma global. En el aula, por otra parte, aumenta el apoyo a los problemas emocionales y disminuye la disrupción (destacada como el problema más importante del centro). Este cambio hacia el segundo año parece indicar que aumentan

las posibilidades de recibir ayuda de los compañeros cuando se necesita. En todo caso, la mayor parte de los alumnos y alumnas indican que pueden contar con *algunos compañeros*, seguidos de sus padres, hermanos o amigos mayores, y, por último, sus profesores. Esto podría estar relacionado con la presencia del programa en el centro.

Por otra parte, el análisis de los conflictos a nivel del centro figura como uno de los cambios más llamativos, observándose un aumento drástico de las agresiones físicas, aunque los conflictos de los que más informan los alumnos son las agresiones verbales entre ellos, con muy alta incidencia (hipótesis dos). Al mismo tiempo, no obstante, en el centro experimental desciende el aislamiento social, los robos y el vandalismo, siendo esto compatible con la información que indica un aumento global de los conflictos en la última fase del estudio. En este sentido, en relación con lo anterior, se ha encontrado una alta incidencia de las conductas irrespetuosas de los alumnos hacia los profesores, informando aquéllos también de un aumento en la frecuencia de las faltas de respeto hacia ellos por parte de algunos docentes aunque los porcentajes son notablemente inferiores a los conflictos mencionados con anterioridad.

Con objeto de completar esta información con la incidencia del maltrato entre iguales o *bullying*, en donde no se han encontrado diferencias entre los centros, es preciso señalar, en primer lugar, su ausencia cuando se preguntaba sobre los abusos de manera general durante los dos años de duración del estudio. En total, el seis por ciento de los estudiantes admite ser victimizado frecuentemente, una cifra más alta que la que se ha encontrado en la mayor parte de los estudios, aunque se coincide con citar las agresiones verbales como el conflicto más frecuente (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; 2007).

El centro de control, por su parte, presenta resultados muy similares a los de la escuela experimental en algunos indicadores, aunque difieren en otros momentos de la evaluación. Sus resultados muestran, como se había planteado en la hipótesis, que la percepción de los conflictos es diferente en una y otra escuela. En primer lugar, se observa una diferencia clara en la evolución de la frecuencia de los conflictos en el clima escolar en general, con un descenso muy definido en el grupo de control. Las agresiones físicas, en especial, separan a las dos escuelas en esta fase. En la última fase del estudio, se observa una diferencia en el sentido del aumento de la disrupción en las clases, y, con respecto a los casos de robos y vandalismo, mayor en el centro de control según informan los alumnos.

En cuanto a las conductas de *bullying*, apenas hay diferencias entre los centros. De manera general, pueden observarse en algunos de los tipos más graves: acoso sexual, en donde la escuela experimental alcanza una frecuencia tres veces más alta que la de la escuela de control. Otro aspecto importante que se desprende de la comparación entre los dos centros son los datos sobre el apoyo emocional recibido por las víctimas (sobre su ausencia y de las personas que lo ofrecen): en la última fase del estudio, el grupo de control informa de la ausencia de apoyo de forma significativamente mayor que la escuela experimental. Al mismo tiempo, el apoyo de la familia también es mayor en el primero.

De acuerdo con la información que proporcionan los profesores, las agresiones entre alumnos –el conflicto de más alta incidencia en ambas escuelas- son más frecuentes en la escuela experimental, hallándose la diferencia más llamativa en la última fase en el aumento del aislamiento social en el centro de control. Desde la perspectiva de los docentes, asimismo, quienes pertenecen a este último informan en mayor medida de que los estudiantes se burlan de ellos. Aún así, no se han encontrado diferencias importantes de manera general en las relaciones interpersonales entre el profesorado, los alumnos y el profesorado y estos últimos y los equipos directivos en ambas escuelas al final del estudio. En términos de las actuaciones de los docentes antes la interrupción en clases, y las conductas de maltrato, así como las medidas que se toman para detenerlas y prevenirlas, ambas escuelas son muy semejantes en un sentido amplio, con pocas excepciones. Centrándose en la interrupción en clase, las diferencias en la última fase muestran el uso de las llamadas de atención de forma verbal a los alumnos que interrumpen, así como un amplio uso de medidas disciplinarias. Los casos de *bullying* observados por los profesores señalan diferencias en la última fase en diferentes tipos de conductas: ante la exclusión social los profesores del centro de control parecen intervenir más que los de la escuela experimental, informando también de hacerlo ante las agresiones verbales y físicas con una excepción: el acoso sexual, en el que el profesorado dice informar a las familias. De manera consistente con la información que proporcionan los alumnos, quienes señalan la importancia del conflicto en el centro, los profesores de la escuela experimental parecen estar comprometidos con la intervención.

En cuanto a la valoración del programa, basándonos en los datos proporcionados por sus beneficiarios, y por los profesores, destacan el alto grado de apoyo que recibe por parte de sus potenciales usuarios, así como los *ayudantes* y sus intervenciones. Los datos coinciden, de manera general, con los obtenidos en estudios previos del campo (Cowie, 1998; Cowie, Nay-

lor, Talamelli, Chauhan y Smith, 2002; Naylor y Cowie, 1999; Naylor, Cowie y Del Rey, 2001;). Este resultado confirma asimismo la hipótesis establecida en tercer lugar.

Sobre las intervenciones, aunque son valoradas de forma positiva por profesores y alumnos, parecen serlo menos por un grupo. La razón podría encontrarse en la condición de confidencialidad a la que están sujetas, lo que impediría que su impacto pudiese ser conocido de manera más precisa por los dos grupos de población que las evalúan. Sin embargo, una amplia mayoría de los dos grupos consideran que el programa es útil para la mejora de las relaciones en el centro, siendo así uno de los indicadores de éxito del programa.

Las opiniones de los dos miembros del equipo directivo entrevistados informan, en el mismo sentido, muy positivamente sobre el programa. Cuando analizan el contexto de especial dificultad que la escuela experimentó en el momento de la inserción del programa, se menciona la importancia de su presencia para amortiguar los conflictos. La capacidad del programa para actuar como instrumento de prevención y de mejora de las relaciones interpersonales, especialmente entre los alumnos (más que en los conflictos con los profesores en las clases) es destacada por ambos representantes del equipo directivo. Uno y otro vinculan la participación directa en el programa de los alumnos ayudantes con su desarrollo social y ético, como característica relevante en sí misma, a la vez que señalan la importancia de la experiencia para aprender los valores imprescindibles para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales.

Las intervenciones de los alumnos ayudantes en situaciones de abusos entre iguales merecen atención especial. No resulta difícil suponer que las complejas circunstancias derivadas del entorno físico y social en el que la escuela está ubicada, y especialmente, las experimentadas durante los dos años de inserción del programa en el centro, han supuesto una mayor visibilidad de las actuaciones de los alumnos ayudantes, al tiempo que las hacían más difíciles, ocultando sus repercusiones positivas en el clima escolar. Esto se debe a los tres niveles de prevención en que actúa el programa: en primer lugar, por las condiciones de la formación que reciben, que les obliga mantener la confidencialidad de las actuaciones; en segundo lugar, por la detección y primera intervención en casos, y, en tercero, en el curso de las acciones cuyo objetivo es la recuperación de los alumnos que han experimentado abusos, todas ellas presentes en los informes de sus intervenciones proporcionados por los miembros del equipo directivo implicados en el programa, testimonios que no es posible incluir aquí por

razones de espacio (Andrés, 2009a). Dicho esto, es relevante mencionar aquí el continuo *prevención-remedio* de la acción educativa en la que el programa se sitúa, al ofrecer oportunidades para el aprendizaje social y moral de los estudiantes participantes, como destacan en sus informes los profesores responsables de él.

Limitaciones del estudio, líneas futuras de investigación e implicaciones práctico-teóricas de los resultados encontrados

El presente estudio presenta una serie de limitaciones. En primer lugar, en lo que se refiere a la población, habría sido interesante mantener un seguimiento longitudinal de los estudiantes y los profesores, si la población hubiera sido más estable de un curso al siguiente. Otras limitaciones podrían derivarse de la propia capacidad del programa para influir en la mejora del clima escolar. Este es precisamente el aspecto en el que se han encontrado resultados divergentes en los estudios que se han desarrollado hasta el momento.

El aumento de los conflictos que se ha mencionado previamente se ha observado asimismo en otros centros, también después de la implantación del programa (BRÁ, 1999, citado en Svensson, 2003; Salmivalli, Kaukiaenen y Voeten, 2005; Salmivalli, Kaukiaenen, Voeten y Sinisammal, 2004; Smith, 2003). En nuestro caso esta información puede atribuirse, en parte, al efecto de la toma de conciencia que el programa provoca en los primeros momentos. Estos resultados también ilustran los límites inherentes a la “perspectiva perceptiva”, que se apoya en las sensaciones de las personas y en la influencia de los modelos normativos. Además, Gaymard y Andrés (2009) han señalado la complejidad de las representaciones cuando los estudiantes de los cursos superiores de secundaria responden a preguntas sobre habilidades sociales, de acuerdo con instrucciones normativas a favor y en contra. La información señala, asimismo, que los conflictos aumentan en paralelo a la puesta en marcha, y la evaluación positiva del programa por los estudiantes y los profesores, resultado paradójico que también se ha encontrado en la revisión de la literatura (Andrés, 2009; Cowie y Fernández, 2006; Cowie y Olafsson, 2001; Houston, Smith y Jessel, 2009, 2011; Naylor y Cowie 1999, Svensson, 2003).

En este sentido, el programa se considera un instrumento útil para mejorar la seguridad en la escuela, percibiéndose, incluso, una reducción de los abusos (Cowie y Olafsson, 2001; Cowie y Smith, 2013; Naylor y Cowie, 1999). Sin embargo, parece necesario diseñar evalua-

ciones sucesivas del programa, a lo largo de varios años de su funcionamiento, que, basadas en las contribuciones relevantes a la mejora del clima socioemocional del centro, podrían presentarse. En este sentido, un trabajo muy reciente de Cowie (2014) señala que los *alumnos ayudantes* pueden ser muy eficaces en la creación de relaciones interpersonales emocionalmente efectivas en el conjunto de la comunidad (p. 30).

Como ya han señalado algunos investigadores (Cowie y Smith, 2013), es preciso continuar indagando para mejorar el conocimiento del grupo de iguales, sus roles y las motivaciones para las conductas de maltrato. Además, recientemente, el *cyberbullying* ha adquirido una importancia especial, como nueva forma de maltrato con sus propias características, para el que deben derivarse distintos procedimientos e intervenciones (Mora - Merchán y Jäger, 2010).

Por último, debe tenerse presente otro tipo de dificultades que podrían surgir en la puesta en marcha de estos programas, en la medida en que es preciso insertarlos en la organización cotidiana de las escuelas para así garantizar su continuidad. En este sentido, la rigidez organizativa, sumada a la falta de apoyos decisivos por parte de las administraciones educativas, podrían ser obstáculos importantes para su éxito. En todo caso, estos tipos de programas señalan el camino para la construcción de unas relaciones interpersonales positivas en las escuelas: promoviendo una cultura de la participación y la corresponsabilidad en la construcción de un clima cooperativo, fomentan el avance no sólo de las personas directamente implicadas en ellos, sino también del conjunto de la institución educativa.

Referencias

- Amidon, E.J. y Hough, J.B. (1967). *Interaction Analysis: Theory Research and Application*. Boston: Addison-Wesley.
- Andrés, S. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención*. Madrid, España: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). The model of student helper under discussion: opinion of participating students and their beneficiaries. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 160-174.

- Andrés, S., Barrios, A. y Martín, E. (2005). Evaluación de un programa de ayuda entre iguales en Educación Secundaria por medio de grupos de discusión: la opinión de los alumnos participantes. En J. A. Del Barrio y I. Fajardo (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas* (pp. 33-47). Santander, España: INFAD, Psicoex.
- Andrés, S., Gaymard, S. y Martín, E. (2005). Evaluación de la competencia social en el contexto escolar: la experiencia de un programa de ayuda entre iguales en adolescentes de secundaria. En J. A. Del Barrio y I. Fajardo (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas* (pp. 17-32). Santander, España: INFAD, Psicoex.
- Andrés, S. y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En I. Fernández, E. Villoslada y S. Funes (Eds.), *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa* (pp. 239-261). Madrid, España: La Catarata.
- Barrios, A., Andrés, S., y Granizo, L. (2011). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (Eds.), *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 55-76). Barcelona, España: Graó.
- Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimisation: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- Cowie, H. (1998). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and evaluation*, 4(2), 108-125. DOI: 10.1076/edre.4.2.108.6958
- Cowie, H. (2014). Understanding the Role of Bystanders and Peer Support en School Bullying. *The International Journal of Emotional Education*, 6 (1), 26-32.
- Cowie, H. y Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools: a Whole-School Approach to Best Practice*. Londres, RU: Sage Publications.
- Cowie, H. y Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Glasgow, RU: Open University Press.
- Cowie, H., Jennifer, D., Chankova, D., Poshtova, T., Deklerck, J., Deboutte, G., Ertesvåg, S. K., Samuelsen, A. S., O'Moore, M., Menton, S. J., Ortega, R. y Sanchez, V. (2007) *School Bullying and Violence: Taking Action* <http://www.vista-europe.org>
- Cowie, H., Naylor, P., Tallamelli, L., Chauhan, P. y Smith, P.K. (2002). Knowledge, use of and attitudes toward peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25, 453-467.

- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support en helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in schools*. Londres, RU: David Fulton Publishers.
- Cowie, H. y Smith, P. K. (2013). La ayuda entre iguales como instrumento para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducción del *bullying* y la violencia. En A. Ovejero, P.K. Smith y Yubero, S. (Coords.) *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 263-285). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support en Action. From standing by to stand by*. Londres, RU.: Sage Publications.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<http://www.Defensordelpueblo.es/documentacion/Informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K, Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.
- Fernández, I., y Quevedo, G. (1992). ¿Cómo desenmascarar lo que no se deja ver? La violencia en la escuela. En C. Borrego (Ed.), *Curriculum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla, España: Alfar.
- Fernández, I., Villaoslada, E. and Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid, España: La Catarata.
- Flanders, N. A. (1964). Some relationships between teacher influence, pupil attitudes and achievement. En B.J. Bilddle y W.J. Ellena (Eds.), *Contemporary research on teacher effectiveness*. Austin (Texas): Holt Renehart and Wenston.
- Gaynard, S., y Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales: une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 43-69.
- Gaynard, S., Andrés, S. y Fernández, I. (2002). Une étude du climat scolaire dans une école secondaire espagnole. *Revue de Psychologie de l'Education*, 2002, 5, 55-87.

- Hargreaves, D. (1978). *Interpersonal relations and Education*. Londres, RU: Routledge y Kegan Paul.
- Houlston, C., Smith, P.K. y Jessel, J. (2009). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. *Educational Psychology*, 29(3), 325-344.
- Houlston, C., Smith, P.K. y Jessel, J. (2011). The Relationship between use of School-Based Peer Support Initiatives and the Social and Emotional Well-Being of Bullied and Non-Bullied Students. *Children & Society*, 25 (4), 293-305. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00376.x
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). *Boletín Oficial del Estado* (04/05/06), 106, 17.158-17.207. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Mental Health Foundation (2002). *Peer support: Someone to turn to. An evaluation report of the Mental Health Foundation Peer Support Programme*. Londres y Glasgow, RU: Mental Health Foundation.
- Mora-Merchán, J. y Jäger, T. (eds.) (2010). *Cyberbullying: A Cross-national Comparison*. Landau: Alemania.
- 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 Adolescence*, 22, 462-479.
- Naylor, P., Cowie, H. y Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6(3), 114 –120.
- OECD (2009). Teaching and learning International Survey (TALIS). TALIS 2008. (Spanish report 2009: Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Madrid, España: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación).
- Ovejero, A., Smith, P.K. y Yubero, S. (Coords.) (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. (pp. 157-173) Londres, RU.: Routledge.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE) *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2004). SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain". En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools*.

- How successful can interventions be?* (pp.167-185). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pepler, D.J. y Craig, W.M. (2000). Making a difference en bullying. LaMarsh report 59. Toronto: York University.
- Pepler, D.J., Smith, P.K. y Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying en schools. How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Fr.: Alcan.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354. Doi: [10.1207/s15327795jra0803_3](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_3)
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. Doi: [10.1006/jado.1999.0239](https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112-120. Doi: [10.1016/j.avb.2009.08.007](https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007)
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. Jimerson, S. Swearer y D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying en Schools: An International Perspective* (pp. 441-454). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kaukianen, A., y Voeten, M. (2005). Antibullying intervention: Implementation and outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487. Doi: [10.1348/000709905X26011](https://doi.org/10.1348/000709905X26011)
- Salmivalli, C., Kaukianen, A., Voeten, M. y Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying en schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge, RU: University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant role their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior en bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258. Doi: [10.1080/01650250344000488](https://doi.org/10.1080/01650250344000488)

- Sharp, S. y Cowie, H. (1998). *Counselling and Supporting Children in Distress*. Londres, RU: Sage Publications.
- Smith, P.K. (Ed.) (2004). *Violence in schools. The response en Europe*. Londres, RU: RoutledgeFalmer.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, RU: Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D. y Rigby, K. (Eds.) (2004). *Bullying en schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., Salmivalli, C. y Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programmes to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8, 433-441.
- Smith, P.K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212. Doi: 10.1177/0907568200007002005
- Smith, P.K., y Watson, D. (2004). *Evaluation of the CHIPS (Childline en Partnership with Schools) programme*. Research report RR570. Nottingham: DfES publications.
- Spiel, C, Salmivalli, C. y Smith, P.K. (2011). Transnational research: National strategies for violence prevention in school. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 381-382. Doi: 10.1177/0165025411407556
- Svensson, R. (2003). Tackling violence in schools. A report from Sweden. En P.K. Smith. (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe*. Londres, RU: RoutledgeFalmer.
- Thompson, F. y Smith, P.K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A. Ovejero, P.K. Smith y Yubero, S. (Coords.) *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp.241-262). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ttofi, M. y Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. Doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabalza, J. (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind en society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.