

Mejora de la convivencia en los centros de Educación Secundaria, a través de la Mediación entre Iguales

INMACULADA USÓ GUIRAL
iuso@uji.es

LIDÓN VILLANUEVA BADENES
bvillanu@uji.es

Resumen

El acoso entre iguales en la enseñanza secundaria es un problemática que afecta a la mayoría de los centros españoles. Una buena alternativa para solucionar esta problemática pueden ser los programas de ayuda entre iguales, por las diferentes ventajas que se han ido evidenciando tras muchos años de investigación. Pero aunque el fomento de la autonomía del alumnado, la mejora del clima de centro, etc., son evidentes, no existen muchos estudios rigurosos que incorporen una evaluación científica del impacto de dichos programas en la vida de los centros (Kmitta, 1999).

Por tanto, a partir de la comparación de dos centros de secundaria de características similares, de la provincia de Castellón, uno con programa de ayuda entre iguales en forma de programa de mediación, y el otro sin programa de mediación, se pretende discernir tanto los *roles* que se adoptan por parte de 323 alumnos de 12-15 años, como las actitudes hacia las víctimas que tienen estos estudiantes.

Para lograr este objetivo, se compararon estos dos centros públicos, administrando una batería de tres cuestionarios al alumnado tanto en tiempo 1 (situación inicial), como en tiempo 2 (tras la aplicación del programa). Los resultados muestran la influencia en la adopción de los *roles* y las actitudes pro-víctima de los estudiantes: una mejora explícita en los *roles* del centro con programa de mediación, y un empeoramiento en cuanto a las actitudes, en el centro sin programa de mediación.

Palabras clave: convivencia escolar, mediación entre iguales, roles, actitudes.

Abstract

Bullying among peers in high school education is a problem affecting most of the Spanish schools. A good choice to solve this problem may be peer mediation programs, due to the different advantages they offer, most of them found in empirical research. Although the fostering of the student's autonomy, the improvement of school climate, and so on, are outstanding, few studies have included a scientific measure of the impact of these programs (Kmitta, 1999).

Therefore, the objective of this study was to analyse the *roles* adopted in the conflict and the attitudes pro-victim of 323 students ranging from 12-15 years old, comparing two similar schools: one with a peer mediation program, and the other one, with no peer mediation program. Three questionnaires were administered to students in time 1

(baseline), and time 2 (after program development). Results showed the influence of peer mediation programs in *roles* and attitudes pro-victim: a clear improvement of the *roles* in the school with peer mediation program, and a decrease of the attitudes pro-victim in the school without mediation program.

Keywords: school bullying, peer mediation programs, roles, attitudes.

Introducción

¿Qué causas llevan a un niño o adolescente a ir contra otro en los centros educativos? ¿Es la necesidad de pertenecer a un grupo fuerte lo que lleva a los jóvenes a demostrar su poder ensañándose con otro compañero? ¿Nos encontramos ante una violencia como resultado de un nuevo modo de diversión en algunos jóvenes? ¿Qué podemos hacer para prevenir estas situaciones en nuestros centros?

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.

El fenómeno del maltrato entre iguales no es bidimensional, ya que no intervienen solo 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 sociogrupal 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 agresora. 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 *role* 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, 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 (Ortega, 1998; Fernández y Orlandini, 2001; Arró, Villanueva y Traver, 2006).

Desde una perspectiva sociogrupal resulta de interés conocer el papel que juegan todos los implicados en un proceso de acoso entre iguales. Diversos autores han destacado este enfoque del acoso basado en la red de iguales como unidad de análisis, en el que tienen lugar

diferentes procesos grupales, como por ejemplo, el rechazo entre iguales o el esquema de dominio-sumisión (Monks, Palermi, Ortega y Costabile, 2011; Ortega y Mora-Merchán, 2008).

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.

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 estos 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.

Actualmente, existen pocos estudios longitudinales que incorporen una evaluación científica del impacto y beneficios de estos programas (Kmitta, 1999). Y los existentes se basan, en su mayoría en la interpretación y valoración subjetiva de los participantes, pudiendo agruparlos en función de si aportan beneficios en los alumnos implicados directamente en los programas, mejora en las relaciones agresores-víctimas, o avances en el clima escolar en general. (Naylor y Cowie, 1999; Smith y Watson, 2004; Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003; Avilés, Torres y Vian, 2008; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Tofti y Farrington, 2011). De todos ellos, los resultados más positivos, se encuentran en el nivel individual (usuarios directos del programa), mientras que el resto de estudios realizados, presentan resultados más ambiguos, respecto a los beneficios de los sistemas de ayuda entre iguales.

La mayoría de estudios sobre el bullying, no tienen en cuenta la perspectiva sociogrupal, incluyendo diferentes niveles de variables. En este sentido Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003), obtienen cambios tanto en los participantes de los menores ante el acoso como en las actitudes províctima, tras un programa de intervención con iguales. En concreto, en los grupos control (sin intervención), los *roles* negativos y el público se incrementaron, mientras decrecieron las actitudes províctima, a pesar de las posibles limitaciones que las propias autoras reconocen que pueden haber sesgado los resultados. Más recientemente, y tras la puesta en marcha de un programa basado en ayuda entre iguales, Palladino, Nocentini y Menesini (2012), observaron una disminución del bullying en el grupo experimental.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es el de analizar el impacto de un programa de mediación entre iguales en la mejora de la convivencia, en función de si el centro cuenta o no con esta medida para mejorar el clima general del mismo, y resolver conflictos de forma pacífica. Las variables que se van a utilizar para este fin son dos: las actitudes províctima, y los *roles* que adoptan los menores de ambos centros. Los resultados que se esperan encontrar son respecto a los *roles*, una disminución de los *roles* negativos y aumento de los *roles* positivos en el centro con programa de mediación, así como una mejora respecto a las actitudes províctima, en el mismo centro.

Método

Participantes

La población de este estudio está compuesta por 323 estudiantes de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de primer curso de ESO (179 estudiantes = 55.11 %) y de tercero (144 estudiantes = 44.89 %). De los cuales 170 eran chicos (52.63 %) y 153 eran chicas (47.37 %), con un rango de edad entre 12.07 y 14.23 (media = 13.43).

Los dos centros de Educación Secundaria en los que se han recogido los datos, presentaban características similares en cuanto a ubicación y zona geográfica (ámbito urbano), número de alumnado y profesorado, así como en oferta académica (ESO, Bachillerato y CFGM). Ambos eran centros públicos de nivel socioeconómico predominantemente medio. Sin embargo, el primer centro contaba con un programa de mediación entre iguales desde hacía 4 años (PM), mientras que el segundo centro no contaba con este programa (SPM), (véase tabla 1).

Tabla 1
Distribución participantes

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
SPM	85	67	152
PM	85	86	171
TOTAL	170	153	323

Instrumentos

Escala de *roles* «Adivina quién» (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), adaptada por Sutton y Smith (1999).

Se trata de un cuestionario de 21 ítems que a través de la pregunta «Adivina quién» pretende conocer cuál es la reacción y conducta de los iguales en situaciones de bullying. Cada ítem se relaciona con las conductas que se asocian a cada uno de los seis *roles* participantes de agresor, animador, ayudante del agresor, defensor, público y víctima. En este caso, cada estudiante debe nominar al compañero o compañera que se ajuste más a la descripción que está leyendo, siguiendo el método de nominaciones de Goossens, Olthof y Dekker (2006) y Camodeca y Goossens (2005). El método consiste en identificar a los estudiantes en un *role* determinado, siempre que la puntuación estandarizada de los ítems que hacen referencia a ese *role* sea más alta que la media de la clase y más alta que en ningún otro *role*. La única excepción la constituye el *role* de víctima, donde un alumno pertenece si es nominado por al menos el 20 % de la clase. Diversos autores (Sutton y Smith, 1999), agrupan a los ayudantes y animadores del agresor en un nuevo *role*, los seguidores. Esta agrupación se ha realizado también en este trabajo.

Escala de actitudes províctima (Rigby y Slee, 1991).

Esta escala de autoinforme se utiliza para evaluar las actitudes hacia las víctimas (defensa de la víctima, no justificación de la agresión, etc.). La versión abreviada consta de 10 ítems, en los que los estudiantes deben marcar una de las tres alternativas que se les plantean como posibles respuestas: «de acuerdo», «no lo sé», «en desacuerdo». Con un rango de 1 a 30, las altas puntuaciones indican una actitud en defensa de la víctima.

Un tercer instrumento que también se administró, aunque para este estudio no se ha analizado, fue el Cuestionario sobre el estado inicial de la convivencia escolar (Ortega y Del Rey, 2003), y Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales para Secundaria (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995).

Procedimiento

La investigación cuenta con dos momentos de recogida de información: tiempo 1 (τ_1) y tiempo 2 (τ_2). El motivo por el que se recogen datos en dos momentos diferentes del mismo curso académico, es para conocer la evolución de las variables en los dos centros a lo largo de un curso académico. Los datos del primer pase (τ_1) nos indican el estado inicial de la convivencia, y se recogieron en el propio centro escolar, durante el mes de diciembre del curso académico 2010/11, mientras que los datos del segundo pase (τ_2) tras el efecto de la intervención del programa de mediación, se recogieron durante el mes de junio del mismo curso académico.

Los cuestionarios se complementaban de forma colectiva en el aula y tras ofrecerles las instrucciones para rellenar cada uno de los cuestionarios, se les garantizaba que sus respuestas serían confidenciales. La administración de los cuestionarios fue contrabalanceada en las distintas aulas para evitar el efecto del cansancio.

Como ya se ha comentado, de los dos centros comparados, uno cuenta con un programa de ayuda entre iguales: alumno mediador, y el segundo centro, no lleva a cabo ninguna acción para mejorar la convivencia entre sus alumnos. El programa de mediación entre iguales que se ha desarrollado en uno de los dos centros sigue la estructura recomendada por otros autores (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Torrego, 2006):

1. Consideraciones previas: concienciación de la comunidad educativa sobre la convivencia y mediación escolar, y difusión del programa para crear compromiso para su implementación.
2. Selección de los participantes: participación voluntaria del profesorado, y realización de un listado de alumnado de 2.º y 3.º ESO que se consideran adecuados para ser mediadores, después de pasar por el programa de Habilidades Sociales, obligatorio para todos los estudiantes del centro en el primer curso. Tras la aceptación por parte de los alumnos y los padres, se inicia el proceso.
3. Formación del profesorado a través del Seminario de Formación continua como Mediadores, del CEFIRE. La formación del alumnado se realiza a través de una asignatura optativa, en la que se les ofrecen diferentes módulos de trabajo.
4. Difusión mediante posters y dípticos informativos por las instalaciones del centro, y en horas de tutorías. También a las familias en las reuniones de inicio de curso, y al personal docente y de administración y servicios del centro.
5. Temporalización: Al inicio de curso se realiza la difusión, en todo el centro, enfatizando la presencia en los cursos de primero. A partir de ese momento, desarrollo del programa, en el que actúan como mediadores los alumnos que se forman desde el curso anterior. En las primeras mediaciones, los alumnos están respaldados y supervisados por alguno de los profesores mediadores.
6. Evaluación: Finalmente, se tiene en cuenta el nivel de satisfacción que tienen tanto las partes implicadas y el grado de consecución de los acuerdos pactados, a través de un cuestionario de satisfacción.

Resultados

Se procedió a la comparación de los *roles* con pruebas *T* para muestras independientes y muestras relacionadas. De esta manera, se puede analizar la variable *roles*, no como una variable categórica, sino como continua (puntuaciones *z*), con el fin, de poder observar la evolución de los *roles* que tiene cada alumno. En segundo término, se presenta el análisis de pruebas *T* con muestras independientes y relacionadas para la variable *actitudes*.

Diferencias intergrupos en roles

En el tiempo 1, comparamos a los 171 estudiantes del centro sin programa de mediación (SPM), y los 152 alumnos del centro que sí cuenta con programa de mediación (PM). En este caso, observamos que la situación inicial de la que partimos, es igual o al menos muy parecida, puesto que no hay diferencias significativas respecto a la distribución de *roles*.

Según la distribución continua de los *roles* para el tiempo 1, todos los alumnos cuentan con una puntuación en cada uno de los *roles* (agresor, seguidor, defensor, público). El único *role* que no cuenta con una puntuación típica es el *role* de víctima, que sigue los criterios de asignación al mismo, siguiendo los propuestos por Salmivalli *et al.* (1996) y que tiene en cuenta, los siguientes puntos: que la puntuación del *role* esté por encima de la media de la clase para ese *role*; que se haya puntuado más alto en esa escala/*role*, que en el resto y que la diferencia entre las puntuaciones más altas, no sea mayor que 0.1. Por tanto, no se han realizado análisis con el *role* víctima, porque no depende de la percepción que tenga el propio sujeto, sino de las nominaciones que la clase haga de cada compañero, considerándolo víctima.

Por tanto, observamos las medias de las puntuaciones de cada uno de los *roles* participantes en el tiempo 1, para ambos centros: sin programa de mediación (SPM), y con programa de mediación (PM). Asimismo, se pueden ver las medias, desviación típica y significación de los tiempos 1 para los dos centros (véase tabla 2).

Tabla 2
Media, desviación típica y significación de cada *role* en el tiempo 1, para ambos centros, sin programa de mediación (SPM) y con programa de mediación (PM)

	T1 (SMP)	T1 (PM)	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	SIGNIF.
Z_Agresor	-.017 (0.94)	.013 (0.99)	0.771
Z_Seguidor	-.005 (0.89)	-.005 (0.84)	0.996
Z_Defensor	.065 (1.01)	.088 (1.02)	0.839
Z_Público	.101 (1.01)	.091 (.99)	0.929

En el tiempo 2, existen diferencias en las puntuaciones de defensor ($p = .000$) y público ($p = .002$), siendo más altas las puntuaciones en defensa de la víctima y en la conducta de público, en el centro con programa de mediación frente al centro sin programa (véase tabla 3).

Tabla 3
Media desviación típica y significación, para los roles en el tiempo 2, en ambos centros (SPM) y (PM)

	T2 (SMP)	T2 (PM)	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	SIGNIF.
Z_Agresor	-.097 (0.5)	.110 (1.32)	.062
Z_Seguidor	-.090 (.77)	.112 (1.04)	.047
Z_Defensor	-.192 (.36)	.220 (1.37)	.000**
Z_Público	-.160 (.66)	.183 (1.25)	.002*

Diferencias intragrupos en roles

Si se analizan las diferencias intragrupos dentro del centro sin programa de mediación (SPM), pueden encontrarse los siguientes resultados. La comparación entre ambos tiempos arroja diferencias significativas, en concreto, puede decirse que en el centro sin programa de mediación, disminuyen las puntuaciones en conductas agresivas ($p = .017$), así como las puntuaciones en el rol de seguidor ($p = .031$). No se aprecian diferencias significativas en las puntuaciones de los roles defensor de la víctima y público (véase tabla 4).

Tabla 4
Media, desviación típica y significación, para los roles del centro SPM, tanto en T1 como en T2

	T1 (SPM)	T2 (SPM)	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	SIGNIF.
Z_Agresor	-.017 (0.94)	-.097 (0.57)	.017*
Z_Seguidor	-.005 (0.89)	-.090 (0.77)	.031*
Z_Defensor	.065 (1.01)	-.192 (0.36)	.907
Z_Público	.010 (1.01)	-.160 (0.66)	.474

Por último, la tabla 5 muestra la significación de las puntuaciones en los roles participantes, pertenecientes a los menores del centro con programa de mediación (PM), en ambos tiempos (T1 y T2). En esta ocasión, los resultados no señalan diferencias significativas, indicando que la distribución de roles permanece estable del tiempo 1 al tiempo 2, a excepción del rol seguidor del agresor ($p = .010$), en cuyo caso las puntuaciones aumentan en el tiempo 2.

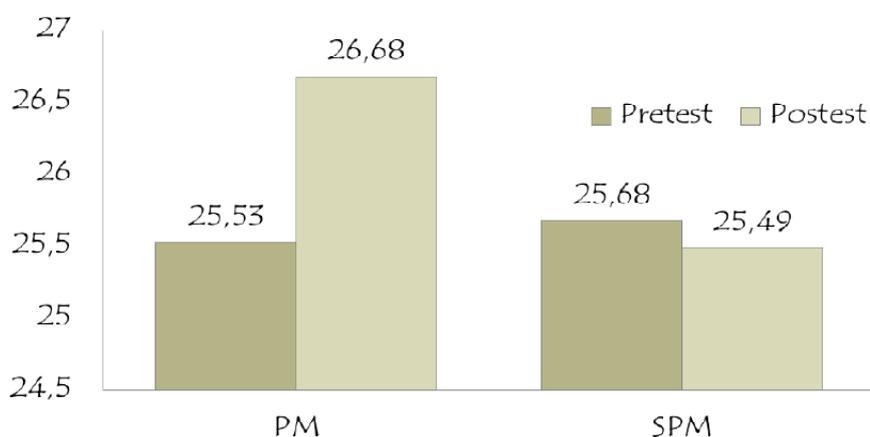
Tabla 5
Media desviación típica y significación, para los roles del centro con PM, tanto en T1 como en T2

	T1 (PM)	T2 (PM)	
	MEDIA (DT)	MEDIA (DT)	SIGNIF.
Z_Agresor	.013 (0.99)	.110 (1.32)	.935
Z_Seguidor	-.005 (0.84)	.112 (1.04)	.010*
Z_Defensor	.088 (1.02)	.220 (1.37)	.644
Z_Público	.091 (0.99)	.183 (1.25)	.269

Diferencias intergrupos e intragrupos en actitudes

Las diferencias intergrupos, para esta variable, no son significativas ($p = .85$), para las medias de los dos centros, en el tiempo 1 (véase gráfica 5). Lo cual, indica que los dos centros, parece que parten del mismo nivel respecto a las actitudes províctima mostradas. Pero, en el postest (T_2), si se muestran diferencias significativas ($p = .001$), obteniendo mayores actitudes províctima el centro que cuenta con el programa de mediación en sus aulas, y por tanto, indicando que el programa influye positivamente en los usuarios directos o indirectos del mismo, puesto que estas actitudes no mejoran en el centro que no tiene ningún programa de intervención.

Respecto a las diferencias intragrupos, se puede apreciar un incremento significativo de las actitudes províctima en el centro que cuenta con programa de mediación (PM), del tiempo 1 al tiempo 2, mientras que en el centro SPM, no hay cambios en las medidas de actitudes, mostrándose estables en el tiempo.



Gráfica 5. Medias de las actitudes províctima en PM y en SPM

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio, era el de conocer y analizar si existen diferencias, entre los estudiantes de un centro, en el que existe un programa de mediación entre iguales cuya finalidad fuese la de mejorar las situaciones de conflicto subyacentes en el centro, y otro centro en el que no existe. Para ello, se han utilizado dos variables: *roles* y actitudes que adoptan los estudiantes durante todo el curso académico, frente a las situaciones de conflicto que puedan emerger. Se esperaba que el centro que tenía el programa de mediación, obtuviese por una parte una disminución de los *roles* negativos que se pueden adoptar ante el conflicto, y mejorasen las actitudes províctima, frente al centro sin programa. Pero aunque existen diferencias significativas en algunos *roles* y actitudes, no se puede afirmar que se hayan cumplido las hipótesis totalmente.

Por una parte, respecto a la variable *roles* a nivel intergrupar, podemos afirmar que no existen diferencias entre los dos centros, en el tiempo 1, es decir que en los dos centros se parte de la misma situación inicial. Las diferencias sí son significativas en el tiempo 2, en las puntuaciones de los *roles* defensor y público, para el centro con programa de mediación. Por tanto, esa mejora de las puntuaciones del *role* defensor, es posible que se haya producido por efecto de la intervención del programa durante todo un curso académico. El incremento de las puntuaciones para el *role* público va en contra de los resultados que se esperaban encontrar, puesto que el aumento de dichas puntuaciones, nos dice que se puede tratar de observadores silenciosos, o de participantes activos, pero en términos generales lo que se puede interpretar es que los espectadores pueden incrementar el ambiente de intimidación, y por tanto, este *role* ayudaría a perpetrar las situaciones de acoso entre iguales, tal y como han comentado otros autores en estudios previos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

A nivel intragrupal, si nos centramos en la intervención en el centro con programa de mediación, se tendría que haber frenado el incremento de las puntuaciones en los roles agresor y seguidor del agresor, que son aspectos que sí mejoran, en el centro sin mediación, contrariamente a lo esperado. Sin embargo, a pesar de la intervención del programa de mediación, se produce un incremento en las puntuaciones del *role* seguidor del agresor. Por lo tanto, la intervención en el centro con programa de mediación, parece arrojar resultados que hacen dudar sobre la mejora del centro a nivel de roles frente al acoso.

No obstante, respecto a la variable actitudes, los datos sí apoyan la hipótesis inicial en la que se esperaba que tras la intervención del programa de mediación en el centro escolar, las actitudes de los estudiantes hacia la ayuda y protección de las víctimas de acoso mejorasen, frente al centro en el que no se produce ninguna intervención, en cuyo caso, lo esperable sería que dichas actitudes se mantuviesen estables en el tiempo, o incluso, descendiesen, tal y como ha ocurrido. Por tanto, se puede afirmar, que se ha producido una mejora en el centro con programa de mediación, en el tiempo 2 en comparación con el tiempo 1. Estos resultados coinciden con los encontrados por otros autores, que han estudiado y analizado la misma variable (Cowie, 1998; Menesini *et al.*, 2003; Palladino *et al.*, 2012).

Por tanto, partiendo del objetivo inicial en la que se basa este trabajo, podemos afirmar que las hipótesis se han cumplido parcialmente. Por una parte, se esperaban mejores puntuaciones en los roles positivos y descenso de los roles negativos del acoso, en el centro con programa de mediación, y el efecto contrario en el centro sin programa de mediación, pero los resultados, no confirman dicha hipótesis. Por una parte en el centro con programa de mediación se produce una mejora en las puntuaciones del *role* defensor, pero también un empeoramiento (debido al incremento) de las puntuaciones de los *roles* agresor, seguidor y público. Sin embargo, respecto a la variable actitudes, se esperaba una mejora en las actitudes províctima, de los estudiantes del centro con programa de mediación, mientras que en el centro sin pro-

grama se esperaba que las actitudes províctima se mantuviesen estables, o descendiesen en el tiempo 2, respecto a la situación inicial (tiempo 1). En esta ocasión, sí que podemos afirmar, que existen diferencias significativas que confirman nuestra hipótesis, y hay una mejora en el centro que tiene el programa de mediación en sus aulas.

Para terminar, debemos citar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, hubiera sido interesante realizar un seguimiento adicional de los efectos encontrados, para observar la estabilidad de los mismos, aspecto frecuentemente olvidado una vez que se han encontrado efectos positivos a corto plazo (Smith, 2011). Por otra parte, de cara a futuras investigaciones sobre el impacto de estos programas, se deben integrar de forma conjunta, diferentes niveles de comprobación de los efectos, es decir, nivel de usuarios directos del programa, nivel actitudinal, nivel sociogrupal, nivel global de clima de centro, etc. Pero, a pesar de dichas limitaciones, consideramos que estos resultados apoyan la necesidad de implantar este tipo de programas en los centros escolares de Educación Secundaria, como procedimiento preventivo de los problemas de acoso escolar.

Referencias bibliográficas

- Arró, M., Villanueva, L. & 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.
- Avilés, J. M., Torres, N. & Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 863-886.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Alauda. Anaya.
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93-105.
- Cowie, H. (1998). Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.
- Fernández, I. & Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- Fernández, I., Villaoslada, E. & Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Garaigordobil, M. & Oñerreda, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica*, 99, 4-18.
- Goossens, F. A., Olthof, T. & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación e los programas de resolución de conflictos escolares. En F. Bradoni (comp.), *Mediación escolar* (275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility totake action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144.

- Naylor, P. & 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.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. & Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum, Edición y Comunicación.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003a). *Violencia escolar: Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24, 634-639.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & 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. & Watson, D. (2004). *Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) programme*. Research report RR570. Nottingham: DfES publications.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 419-423.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Torrego J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Ttofi, M. & 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.