

El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios¹

Sol Andres¹ y Ángela Barrios²

¹Dpto. Psicopedagogía y Educación Física.
Universidad de Alcalá

²Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

España

soledad.andres@uah.es

¹ El presente trabajo forma parte de un amplio estudio de investigación sobre evaluación del programa de *Alumnos ayudantes* y su repercusión en el clima escolar y en las habilidades sociales del alumnado en centros de Educación Secundaria, llevado a cabo en los cursos 2000-01 y 2001-02. Ha sido parcialmente subvencionado por la Comunidad Europea en el marco de un programa *Sócrates Comenius* para la mejora de la convivencia en la escuela., en el que participan, junto a las escuelas en donde se implanta el programa, universidades responsables de su evaluación. Los resultados del primer año de intervención en la escuela se han evaluado en la Facultad de Psicopedagogía de la Universidad de Braga (Portugal), en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid continúa el proceso.

Las firmantes somos deudoras de la generosidad de Isabel Fernández, cuya iniciativa ha hecho posible la evaluación del programa, y del equipo de profesores participantes en el proyecto, sin cuya implicación, apoyo y compromiso no hubiera sido posible este trabajo.

Resumen

Las relaciones de convivencia en las escuelas han adquirido un notable protagonismo en el medio social en los últimos años en España, acompañado asimismo por el interés investigador por conocer la incidencia real y la naturaleza de los conflictos presentes en ellas. En este sentido, se han venido desarrollando gran variedad de intervenciones en los centros educativos, cuyo objetivo principal persigue la reducción de la incidencia de los conflictos y la mejora de la propia intervención. En el ámbito de la innovación educativa, destacan los programas basados en los sistemas de ayuda entre iguales, de tradición fundamentalmente anglosajona, cuya extensión va ampliándose de forma progresiva en numerosos centros educativos en todo el país. El presente trabajo es el resultado de la evaluación del primer año de implantación y desarrollo del programa del alumno ayudante en un centro de educación secundaria de Madrid. La metodología cualitativa aplicada para la obtención de los datos, grupos de discusión, refleja las opiniones de los alumnos directamente participantes, los alumnos ayudantes, así como de otros alumnos del centro, a partir de su propia experiencia como protagonistas y como beneficiarios del programa respectivamente: destacando sus aspectos positivos, y emitiendo juicios críticos sobre sus actuaciones y sobre el programa, muestran su eficacia para el desarrollo de las habilidades sociales a partir de su implicación directa en él y abren el camino a la mejora de la intervención.

Palabras clave: *clima escolar, evaluación de programas, adolescencia, educación y desarrollo, grupos de discusión, ayuda entre iguales, resolución de conflictos.*

Introducción

El clima escolar, desde el punto de vista de la intervención para la mejora de las relaciones interpersonales entre los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa, es un tema del que la tradición psicopedagógica viene ocupándose hace varias décadas, en un gran número de países y desde una amplia variedad de enfoques teóricos (ver uno de los referentes más conocidos desde el ámbito de la Psicología Social y la educación, Hargreaves, 1978).

En los últimos años, la rápida evolución de los cambios sociales en España ha tenido importantes repercusiones en las instituciones educativas, uno de cuyos ejemplos más visibles son las quejas procedentes de un sector del profesorado –especialmente de los niveles de enseñanza secundaria– acerca de la aparición de conflictos de convivencia que dificultarían un adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. El Informe Nacional sobre Violencia Escolar del Defensor del Pueblo (2000), que confirma la alarma reflejada por algunos medios de comunicación social al informar de una escasa incidencia de conductas de violencia, muestra una alta frecuencia de conductas relacionadas con la falta de respeto a las normas básicas de convivencia. En efecto, entre los datos actualmente disponibles, es preciso tener en cuenta la opinión del 71,0% del profesorado de secundaria que señala que sus alumnos “les impiden dar la clase” (Defensor del Pueblo, 2000) o que “no respetan su autoridad” (53,8%, Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). En el mismo sentido, otros informes procedentes de la comparación de la incidencia del problema con 37 países de la O.C.D.E. (Informe TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, 1995), sitúan a España por encima de la media del conjunto (39,3%), y en segundo lugar en la incidencia del problema de las conductas disruptivas en el aula (por encima del 65,0%). El inequívoco malestar que reflejan, muestra lo arduo de la tarea del control del aula y las dificultades de un amplio sector de docentes para ajustar los contenidos escolares a las necesidades de sus alumnos, mantener un clima apropiado para los aprendizajes y formarles en los hábitos de respeto a las normas de convivencia.

El enfoque de intervención que aquí se expone se sitúa en el ámbito interdisciplinar procedente de las tradiciones de la Psicología del desarrollo y la Psicología de la Educación, en cuanto disciplina aplicada en el contexto de la educación formal. Otras tradiciones de investigación y teorías afines –como la pedagogía o la sociología de la educación, o la teoría del conflicto– incluyen relevantes aportaciones que completan el marco teórico en el que se sus-

tentan los programas de ayuda entre iguales, cuyos resultados de evaluación, tras su experimentación durante un año en un centro de secundaria, se presentan en lo que sigue.

Programas basados en los sistemas de ayuda entre iguales.

Marco teórico de la educación entre iguales.

El clima escolar, entendido como sistema social (Freiberg y Stein, 1999) que engloba interacciones, relaciones y normas sociales entre los miembros que conforman la comunidad educativa (Creemers y Reezigt, 1999), se ve alterado con la aparición de conflictos entre alumnos y profesores, o entre profesores y alumnos, por citar tan sólo los más llamativos. No obstante, si el centro y el aula se contemplan como contextos de convivencia y aprendizaje en donde tienen lugar relaciones e interacciones entre personas y colectivos sostenidas en el tiempo, su aparición es inevitable. Así, Jares (2001), aporta una definición de conflicto como “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”. Esta percepción del conflicto como algo inevitable en la interacción social abre una nueva perspectiva más allá de su consideración como un perjuicio para las buenas relaciones de convivencia: su recuperación como objeto de enseñanza y aprendizaje para la prevención de climas escolares negativos (Funes, 2000), convirtiéndose de este modo en herramienta indispensable en la formación que promueve el desarrollo social y moral del alumnado.

Los programas de ayuda entre iguales parten de una concepción de la educación que promueve un desarrollo personal y social capaz de realizar contribuciones significativas en la consecución de los tres derechos de la infancia: protección frente al abuso, provisión de una calidad razonable de vida y el aprendizaje de la participación en una sociedad democrática (CRDU, 1994, citado en Cowie y Wallace, 2000)². Desde este punto de vista, promueven el comportamiento prosocial entre el alumnado generando conductas de amistad, apoyo emocional y ayuda entre grupos de pares. Sus objetivos específicos pretenden la mejora de la comunicación entre el alumnado, y entre alumnado y profesorado, la resolución constructiva de los conflictos cotidianos de convivencia y la reducción de los casos de maltrato entre iguales por abuso de poder. El conjunto de actividades que desarrollan tienen como meta la creación de una cultura escolar cohesionada en torno a los valores de respeto mutuo, diálogo y

tolerancia, y, en consecuencia, la preocupación por el bienestar socioemocional del alumnado y de todos los miembros de la comunidad educativa queda al servicio de los procesos de cambio del centro como institución.

Desde el punto de vista del desarrollo adolescente, los importantes cambios que se producen en esta etapa en los ámbitos social y moral permiten la aparición de actuaciones autónomas y autorreguladas sobre uno mismo y sobre el entorno físico, interpersonal y social (Onrubia, 1995), favoreciendo, de este modo, el desarrollo de las capacidades de autorreflexión acerca de sí mismo y de interacción con el entorno. La capacidad de emitir juicios y críticas, propias del pensamiento operacional-formal en el que se encuentra el alumno adolescente, le sitúa en un momento del desarrollo idóneo para analizar los conflictos y ejercitar las sofisticadas habilidades sociales implicadas en su ejercicio, especialmente la capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro y experimentar sus sentimientos: condiciones esenciales para resolución pacífica y constructiva de los conflictos de convivencia en la escuela. De este modo, por medio de este tipo de actuaciones se rescata la enorme potencialidad que abren las operaciones sobre operaciones (Inhelder y Piaget, 1955, citado en Moreno y del Barrio, 2000). El programa del alumno ayudante, así, se constituye en una poderosa herramienta de intervención que permite experimentar y mejorar las habilidades sociales a través de la propia práctica, como confirman los estudios que se han realizado hasta el momento (Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005; Andrés y Martín, 2002; Benítez, 2003; Naylor y Cowie, 1999; Salmivalli, 1999).

Organización del programa de alumnos ayudantes

De introducción muy reciente en nuestro país (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002), los programas de alumnos ayudantes cuentan con amplia experiencia de implantación en los países anglosajones (Cowie y Wallace, 2000). Consisten en la organización de grupos de alumnos elegidos por sus compañeros, de acuerdo con determinadas características prosociales, con el fin de colaborar en la resolución de los conflictos de convivencia. En función de este objetivo reciben formación específica en habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos, siendo su actuación cotidiana supervisada por profesores comprometidos con el proyecto.

² CRDU - UK Agenda for Children. Children's Rights Development Unit.

El equipo de alumnos ayudantes comienza su actuación a principios del curso escolar y la desarrolla tan sólo durante ese año académico con el objetivo de favorecer la rotación del alumnado. Fernández y Andrés (2001) señalan que “no se pretende crear una élite de expertos prosociales, sino generar la posibilidad de experimentación del modelo por el mayor porcentaje posible de alumnado”. En efecto, de acuerdo con estas autoras, los datos indican que el adolescente hace partícipe de sus problemas a sus iguales antes que a los adultos con los que se relaciona (Defensor del Pueblo, 2000), lo que supone que, al ejercitar el rol de alumno ayudante se abren oportunidades de desarrollo social y moral de más difícil aparición en los contextos habituales de interacción, limitados por lo común al ámbito más reducido de las relaciones de amistad.

Por otra parte, en relación con los datos que se analizan más adelante, es preciso tener en cuenta dos características esenciales de la intervención de los alumnos ayudantes: respeto a la confidencialidad de los casos que se atienden y la necesidad de derivación de aquéllos que, por su gravedad, no pertenecen a este entorno de actuación. En ese sentido, Cowie y Wallace (2000) han creado un código mínimo de casos para los alumnos ayudantes, quienes deben poner en conocimiento de los profesores responsables de la coordinación del proyecto y derivarlos, cuando sea preciso, a otras instancias de intervención. Entre ellos se encuentran casos de alumnos con dificultades psicológicas graves, problemas relacionados con educación sexual o embarazos adolescentes, problemas de suicidio, etc. Fernández, Villaoslada y Funes (2002) añaden los casos de maltrato familiar, abuso sexual y extorsión económica con amenazas.

Método

La evaluación como mejora de la intervención: los grupos de discusión

Desde el punto de vista de la práctica de la intervención, el diseño de evaluación del programa diferencia entre dos aspectos, complementarios, pero con objetivos distintos: la evaluación de la eficacia percibida del programa (en qué medida se han alcanzado los logros u objetivos), y la evaluación del programa en sí mismo (en qué medida el sistema es adecuado para alcanzarlos). De acuerdo con estos criterios, se consideró adecuada la utilización de grupos de discusión, metodología cualitativa aún reciente, pero recomendada en la literatura especializada para la evaluación de programas de intervención (Buendía, Colás y Hernández, 1998; López, 2005). En el caso que nos ocupa, la evaluación de un programa de ayuda entre

iguales, esta opción metodológica ha mostrado su adecuación a los objetivos de nuestro estudio. La evaluación requería recoger con fidelidad opiniones, creencias y actitudes, tanto por parte de los alumnos directamente participantes (ayudantes) como de los alumnos no ayudantes (compañeros de clase y curso de los primeros que actúan como observadores).

De acuerdo con López (2005), con esta forma de estudio lo que se pretende es “conocer el discurso de las personas en el contexto de la comunicación entre ellas...[las personas] no se limitan a declarar como cierta o falsa una determinada afirmación, sino que se comunican, construyendo un discurso social lleno de significado”. Si la evaluación se lleva a cabo en diferentes fases, a modo de seguimiento, y el programa resulta una experiencia nueva y se prevé su continuidad en el tiempo (como ocurre en este caso), la discusión en grupos permite al investigador profundizar en el asunto que se indaga. El grupo presenta ciertas ventajas para nuestro interés. En primer lugar, el discurso que se recoge, como explica López (2005), no es simple declaración sino comunicación. Esto es, los alumnos conversan entre sí, añaden ideas, se corrigen e incluso contradicen. De modo que las experiencias individuales, no exentas de la influencia de variables personales, van configurando la experiencia colectiva que ilustra de manera más realista la evolución del programa. En segundo lugar, la organización de grupos de discusión resulta una metodología más económica en cuanto al tiempo que lleva la recogida de datos y su análisis.

Participantes y procedimiento.

La información se obtiene, por una parte, generando la discusión en tres grupos, uno por curso (de 1º a 3º de la ESO), en el que participan los alumnos que pertenecen al programa (ayudantes). Las reuniones con los ayudantes, celebradas en aulas que el centro destinó a este fin, se llevaron a cabo en dos momentos. El primero, habiéndose recibido la formación específica en habilidades y orientación para resolver conflictos, pero sin haber iniciado aún la intervención. El segundo, al final del curso escolar, cuando se cuenta con la experiencia en intervención y se han observado sus beneficios y problemas.

Por otra parte, se organizaron otros tres grupos de discusión con alumnos, compañeros de clase y curso de los ayudantes, que actúan como testigos de las intervenciones que durante el curso se han llevado a cabo y que en última instancia, serían beneficiarios de la puesta en marcha del programa. La reunión de estos grupos, formados con los alumnos no ayudantes que se prestan de manera voluntaria, se realiza sólo al final del curso. Su incorporación en la muestra responde al interés por comparar su perspectiva acerca del programa con la de los que participan, que se supone menos objetiva.

Una o dos investigadoras conducían las reuniones, cuya duración era aproximadamente de 45 minutos. La introducción al tema objeto de la reunión se comenzaba con una breve presentación y explicación de los motivos de su organización, asegurando asimismo la confidencialidad de las opiniones, animando a participar en la conversación e insistiendo en el interés de todas las aportaciones. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones de la reunión y se realizaron análisis de contenido cuyos resultados se exponen en el apartado de resultados.

Material

Con objeto de guiar la discusión y evitar que derive en cuestiones no relacionadas con el programa y su funcionamiento, se elaboró un guión de preguntas que contemplan una serie de aspectos o dimensiones a tener en cuenta en la evaluación. La tabla que aparece a continuación muestra las dimensiones de los aspectos indagados y se acompaña de algunos ejemplos.

Tabla 1. Dimensiones de evaluación del programa

ECO, IMPACTO, CONOCIMIENTO	¿Crees que la figura del alumno ayudante es bastante conocida por todos en el centro?
FRECUENCIA Y TIPOS DE CASOS	¿Has intervenido en muchos casos? ¿De qué tipos? ¿Cuáles resultaron más difíciles/fáciles a la hora de intervenir?
FORMACIÓN	Teniendo en cuenta los conflictos en los que has intervenido, ¿consideras la formación útil? ¿Añadirías, suprimirías o sustituirías algún contenido de la formación?
TIEMPO	¿Has dedicado mucho tiempo a la intervención? ¿Te supone realizar un gran esfuerzo?
LUGAR	¿Dónde te encuentras más a gusto cuando intervienes? (aula, recreo, pasillo, casa, calle...)
EMOCIONES Y CONSECUENCIAS PARA UNO MISMO	¿Cómo te sientes cuando intervienes? ¿Y tras la intervención? ¿Crees que has aprendido algo por ser alumno ayudante? ¿Han mejorado tus relaciones personales?
REACCIONES DE OTROS ANTE LA INTERVENCIÓN	¿Has encontrado dificultades que te impidieron intervenir o que no te permitieron hacerlo de la forma que tu pretendías? ¿Cómo responden tus compañeros y profesores?
VALORACIÓN DEL ALUMNO AYUDANTE y SISTEMA DE SELECCIÓN	¿Cómo crees que te perciben los demás? ¿Entienden la figura del alumno ayudante? ¿Tus profesores y compañeros valoran de forma positiva al alumno ayudante? ¿Cómo habéis elegido a los alumnos ayudantes en tu clase? ¿Te parece un buen sistema o propondrías otro sistema de elección?
PERSPECTIVAS	¿Piensas que debe seguir funcionando el equipo de alumnos ayudantes en el futuro? ¿Se podría mejorar su actuación? ¿Cómo? Si la decisión dependiera de ti, ¿volverías a ponerlo en marcha el próximo curso?
EVALUACIÓN	Califica el Proyecto Sócrates como si se tratara de un alumno: En esta evaluación, ¿lo apruebas? ¿Qué nota le pondrías? ¿Añadirías alguna observación?

Resultados

El programa según los alumnos

La abundancia de información obtenida por medio de los grupos de discusión se ha agrupado en tres grandes bloques. El primero recoge las opiniones del alumnado relativas a la puesta en marcha y funcionamiento del modelo; el segundo, su visión respecto a la figura el alumno ayudante; por último, el tercero se ocupa de la práctica: los tipos de conflictos surgidos, la forma en que se afrontaron y su valoración.

Introducción y desarrollo del modelo de Alumno Ayudante

Difusión del programa.- En primer lugar, los alumnos, participen o no en el programa, coinciden en señalar la necesidad de darlo a conocer más y mejor en el conjunto del centro. Los alumnos ayudantes de 1º sostienen, aún al final del curso escolar, que tanto sus compañeros como los profesores, desconocen el programa de intervención. Dicen de los primeros que sólo llegan a saber quiénes son los alumnos ayudantes de su misma clase, y de los segundos, que no sólo carecen de información sino también de interés por disponer de ella. Apuntan excepciones, en las que nombran a algunos profesores que emplearon sus horas de tutoría para introducir el programa. Los alumnos ayudantes de 2º observan desde el inicio lo que el grupo menor ve tras la intervención. Esto es, que sus compañeros sólo conocen a los alumnos ayudantes que pertenecen a su misma clase, y esto forzosamente, porque han participado en su elección. Ya en el comienzo del programa, en 3º proponen varios modos de divulgación (charlas, póster, folleto explicativo) así como distintivos para facilitar la identificación de los alumnos ayudantes (pin, pegatina, logotipo). En la segunda ocasión en que se discute, aunque siguen pensando que no se ha hecho suficiente publicidad, distinguen entre compañeros que desconocen y otros, que estando informados, no son “usuarios” del sistema o no parecen “partidarios” de él: “Los demás saben que hay alumnos ayudantes. ¡Tendrían que saberlo, los han elegido ellos! Además si el tutor no lo ha contado en su clase, oyen por ahí lo que hacemos. Lo que pasa es que muchos no quieren reconocer que tienen problemas y se les nota porque cambian de humor. Hay que ir a por ellos y a veces no quieren contarte a ti lo que les pasa” (Sara, alumna ayudante de 3º de ESO).

La opinión de los alumnos no ayudantes en este aspecto resulta relevante, pues informa de la repercusión del programa en el centro. En 1º apuntan que sólo los pocos que partici-

pan saben de él, mientras que la gran mayoría se reparte en función del grado, absoluto o relativo, en que se desconoce. En 2º creen que la confidencialidad que debe caracterizar la intervención podría explicar en buena medida la falta de información. Por último, los alumnos ayudantes de 3º insisten en la importancia de la difusión admitiendo su propio desconocimiento.

Selección de alumnos ayudantes.- En los primeros grupos de discusión organizados, los alumnos ayudantes se limitan a contar el sistema de elección (una votación en el aula tras la presentación voluntaria de candidatos), sin entrar en valoraciones. Sin embargo, al finalizar el curso escolar, muestran cierto descontento con el procedimiento empleado. Descontento que comparten los alumnos no ayudantes, quienes además vierten algunas críticas. Los alumnos de 1º critican la tendencia a elegir a amigos y conocidos sin pensar si están o no capacitados para el cargo, a pesar de detectar una ventaja en ello: que el alumno ayudante no tiene que esforzarse por ganar la confianza de los demás que ya tiene. En 2º se muestran en contra del sistema de selección empleado, pero no plantean alternativas. En 3º, más constructivos, proponen que se describa al alumno ayudante ideal para elegir a los compañeros que mejor encajan en el perfil, dejando al margen cuestiones de amistad, sugiriendo incluso que el tutor proporcione pautas que guíen la selección: “En nuestra clase se ha elegido al alumno ayudante como se elige al delegado. No tendría que ser así, porque esto no es lo mismo. No se piensa lo que se está eligiendo”. (David, alumno no ayudante de 2º de ESO)

Formación de alumnos ayudantes.- Los alumnos ayudantes reconocen la necesidad de la formación para intervenir ante la aparición de conflictos. Algunos de ellos mencionan contenidos que se trabajan en ella. Los más pequeños consideran clave la “escucha”. A habilidades como ésta, los alumnos ayudantes de 3º suman la adquisición de ciertas normas o principios que vienen a regular la intervención en los conflictos, como por ejemplo la “imparcialidad” o la “confidencialidad”. En 2º, además de admitir que la formación resulta básica para intervenir, informan de que sirve a propósitos como entablar nuevas amistades o fortalecer relaciones ya iniciadas. A final de curso, el grupo de los mayores habla de la utilidad global de la formación para participar en el servicio de ayuda: “La estancia en el albergue es útil. Te da base para intervenir después. Aprendes, por ejemplo, a escuchar, que es muy importante. Pero es que además, haces amigos con los compañeros que van y aprendes a hacer nuevos amigos también en otros sitios y a llevarte mejor con los que tienes” (Nataly, alumna ayudante de 2º de ESO).

Quienes no han adoptado el papel de alumno ayudante se atreven a opinar aunque cuentan con pocos criterios objetivos para evaluar la formación. En 1º creen que la formación de nada ha servido a los alumnos ayudantes seleccionados puesto que nunca se han tomado en serio su cargo. En 2º ven insuficiente la formación impartida. Para los mayores, quienes consideran la formación imprescindible para intervenir, “toda es poca” y siempre será válida.

Continuidad del programa.- Todos los alumnos, sin excepción, apoyan la continuidad del programa aunque algunos apuntan la necesidad de realizar algunas modificaciones. Los alumnos ayudantes de 1º proponen cambios concretos: iniciar el programa en el mismo momento en que comienza el curso escolar, organizar más de una excursión para ofrecer formación y considerar la posibilidad de repetir como alumno ayudante. Al finalizar el curso siguen expresando su deseo de permanecer ligados al programa y sugieren mejorar la difusión y, en relación con ella, tratar de aumentar el número de intervenciones. Los alumnos ayudantes de 2º añaden poco. Sólo al final del curso, insisten en continuar con el programa aunque cambiando el proceso de selección. Desde el primer momento, en 3º sugieren una serie de mejoras en la puesta en marcha del programa. A diferencia de los más pequeños que prevén cambios que reportan consecuencias al propio alumno ayudante en particular, los mayores piensan, de manera más general, en mejorar el funcionamiento del sistema. Al final de curso, este grupo amplía la lista de cambios con objeto de mantener el programa y aconseja: hacer uso de las tutorías para impulsarlo, realizar el seguimiento del mismo y buscar apoyo del profesorado.

Los alumnos no ayudantes en todos los grupos, como hacen los ayudantes de 2º, apoyan la continuidad del programa no sin antes modificar el proceso de selección. Los alumnos no ayudantes de 1º y 3º aportan nuevos cambios. Coinciden en que deberían celebrarse reuniones de alumnos ayudantes. Los pequeños creen que el intercambio de experiencias puede servir para aprender unos de otros. Los mayores piensan que pueden resultar útiles para hallar medidas que ayuden a resolver casos difíciles. Además, en 1º proponen aumentar el número y conseguir de ellos un compromiso real en el ejercicio de las tareas encomendadas. Los mayores hablan de crear o reservar un espacio en el centro destinado a sus reuniones e incluso para realizar determinadas intervenciones.

Tabla 2. Resultados en relación con el funcionamiento del modelo

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
		Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>No Ayudantes</i>
Difusión del programa de intervención	1°	Reconocimiento de la necesidad de ampliar la difusión	Insistencia en mayor difusión del programa Falta interés del profesorado Desconocimiento del alumnado	Insistencia en mayor difusión del programa Confirman desconocimiento en el centro que gradúan en función de la participación
	2°	Sólo se conocen los <i>ayudantes</i> de clase	Misma opinión: desconocimiento en el centro, conocimiento sólo de <i>ayudantes</i> de clase	Relacionan problemas de difusión con necesidad de confidencialidad del propio programa
	3°	Propuestas concretas divulgación: posters, pins, etc.	Información insuficiente del profesorado Diferencias entre <i>ayudantes</i> e interés por el programa y su utilización: nuevas propuestas de ampliación de la participación	Importancia de la difusión desde la confirmación del propio desconocimiento
Selección <i>alumnos ayudantes</i>	1°	Relato del procedimiento sin opinar	Descontento con sistema de elección	Descontento y crítica "suave": observan ventajas
	2°	Relato del procedimiento sin opinar	Descontento con sistema de elección	Descontento y crítica "dura": desconfianza sin alternativas
	3°	Relato del procedimiento, establecen relación con otros sistemas elección	Descontento con sistema de elección	Descontento elección: crítica "constructiva" con propuestas de mejora
Utilidad de la formación	1°	Útil para la intervención	Útil para la intervención	Desconfianza con la formación y escaso interés
	2°	Útil para la intervención y desarrollo personal	Útil para la intervención y desarrollo personal, consecuencias positivas para relaciones interpersonales.	Útil, pero insuficiente
	3°	Reflexión sobre contenidos de utilidad para la intervención	Utilidad global de la formación en relación con las tareas del <i>alumno ayudante</i>	Valoración muy positiva: imprescindible para la intervención
Continuidad del programa	1°	Apoyo continuidad y propuestas de mejora	Desean permanecer ligados al programa: variedad de propuestas de mejora <i>programa</i>	Apoyo continuidad y cambios sistema elección
	2°	Apoyo continuidad del programa	Continuidad y propuestas de modificación de la selección	Apoyo continuidad y cambios sistema elección con propuestas de mejora
	3°	Apoyo continuidad y propuestas de mejora	Continuidad y amplia variedad propuestas de mejora en cuanto a la <i>figura</i> y al <i>programa</i>	Apoyo continuidad y cambios sistema elección con propuestas de mejora
Calificación	1°	Sobresaliente	Descenso en calificación, pero se aprueba	Variedad calificaciones de 0 a 9
	2°	Notable, se exponen carencias	Notable, se exponen carencias	Aprobado
	3°	Notable, se exponen carencias	Descenso calificación, pero se aprueba	Distinción entre <i>programa</i> (aprobado) y <i>funcionamiento</i> (no aprobado)

Calificación del programa.- A juzgar por las calificaciones, los alumnos ayudantes se hallan más satisfechos con el programa al inicio que al final de curso, aunque en cualquier caso las puntuaciones superan a las de los alumnos no ayudantes en los dos momentos. Al inicio del curso, cuando la formación está más próxima en el tiempo, los alumnos ayudantes de 1º califican el programa con sobresaliente, la nota más alta, basándose en su propio aprendizaje. Al final del curso, la nota desciende considerablemente, aunque sigue aprobándose. Los de 2º califican el programa con notable en los dos momentos de discusión. En ambos se resisten a aumentar la puntuación porque observan ciertas carencias. En un primer momento, falta de difusión. En el segundo, se habla de falta de compromiso y seriedad de algunos de sus compañeros ayudantes. Coincidiendo en la nota otorgada con este grupo, los de 3º evalúan de acuerdo con los logros alcanzados a corto plazo. En este sentido, consideran que el programa fomenta el compañerismo, aunque aún tendrían que conseguir que sus compañeros confiaran más en ellos. Como los pequeños, su puntuación baja al final de curso.

Teniendo en cuenta la media de las calificaciones, el programa para los alumnos que no pertenecen al sistema merece un “simple” aprobado. En 1º otorgan notas muy variadas, desde las más altas hasta las más bajas. En el grupo de 2º, el programa no consigue aprobar. En 3º, que acostumbran a ser más constructivos en sus intervenciones, a la hora de evaluar distinguen entre el programa y sus objetivos, que califican con nota, y su funcionamiento en el centro, que no alcanza el aprobado.

La figura del alumno ayudante

El papel de alumno ayudante.- Las opiniones de alumnos ayudantes y no ayudantes acerca de la dedicación al cargo de los primeros son contrapuestas. En el grupo de ayudantes, la percepción del esfuerzo que el papel lleva aparejado aumenta en función de la edad. En el inicio de la intervención, los alumnos ayudantes de 1º no advierten más esfuerzo que el de asistir a la formación. Para los de 2º, adoptar el papel de alumno ayudante supone un mayor esfuerzo puesto que informan de intervenciones prácticamente a diario. Los mayores consideran que ser un buen ayudante conlleva un afán de superación personal para servir como modelo a otros compañeros: “Hay que tener cuidado, siempre hay que ser neutral, superpaciente y tratar de ser mejor todos los días porque eres un ejemplo para otros y eso no es fácil” (Karina, alumna ayudante de 3º de ESO).

Los alumnos que no participan directamente en el programa denuncian precisamente el poco esfuerzo que realizan los ayudantes, y como en otras ocasiones, la falta de compromiso y seriedad en sus intervenciones.

El alumno ayudante valorado por él mismo.- Los alumnos ayudantes, como bien explican los mayores, confirman que la experiencia resulta satisfactoria más por los beneficios que reporta a uno mismo que por los que puedan percibir los demás. Entre los beneficios individuales, los pequeños hablan de la posibilidad de establecer nuevas y mejores relaciones y de mostrar un comportamiento más respetuoso hacia el profesorado. Los de 2º destacan el aprendizaje derivado de la formación y fundamentalmente, de la intervención. A final de curso, todos ellos cuentan haberse sentido útiles, especialmente los de 1º que hablan de una labor gratificante sobre todo si las partes en conflicto agradecen la intervención.

El alumno ayudante valorado por otros alumnos y por docentes.- En un primer momento, los alumnos ayudantes creen que no se les valora suficientemente. Al final del curso, confirman su percepción inicial y tratan de ilustrar la situación. En 1º cuentan que la mayoría de sus compañeros con problemas no acude a ellos. Sólo lo hacen quienes les conocen o son sus amigos, por lo que se han visto obligados a tomar la iniciativa con frecuencia. Los alumnos de 2º confirman esto mismo y añaden que algunos compañeros han llegado a rechazar su ayuda. Afirman que algunos profesores menosprecian su labor y en ocasiones, no la facilitan sino que incluso impiden llevarla a cabo. En 3º intentan explicar el por qué de tan poca consideración. Piensan que al convertirse en ayudantes, los compañeros dejan de considerarlos como iguales, adjudicándoles un estatus más alto y próximo al profesorado. Como en 2º, han comprobado que algunos profesores llegan a obstaculizar algunas intervenciones y acostumbran a atajar los problemas actuando de forma punitiva: “Los profes quieren hacer las cosas a su manera, no reconocen lo que hacemos. Hacen lo que están acostumbrados. Si alguien hace algo, le echan de clase, le ponen un castigo... Esas cosas. Yo quería hablar con un chico en clase y el profesor no me dejó. Me dijo que no era el momento y que eso ya estaba decidido. Me enfrenté a él y le dije que él no me había elegido sino mis compañeros. Pero ya no me dejó intervenir en clase, me pidió que dejara de interrumpir, y me recordó quién mandaba allí” (Víctor, alumno ayudante de 3º de la ESO). La opinión de los alumnos no ayudantes al respecto muestra que los ayudantes no se equivocan en sus percepciones.

Tabla 3. Resultados en relación con la figura: valoración del papel del alumno ayudante

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	
		Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos <i>Ayudantes</i>	Alumnos No <i>Ayudantes</i>
Implicación y consecuencias	1°	-----	Poco esfuerzo, sólo durante la formación	Falta de compromiso alumnos <i>ayudantes</i>
	2°	-----	Cierto esfuerzo en la intervención	Falta de compromiso <i>alumnos ayudantes</i>
	3°	-----	Esfuerzo personal: la figura es <i>residuo</i> ante los compañeros	Falta de compromiso <i>alumnos ayudantes</i>
Valoración de experiencia por <i>Alumnos ayudantes</i>	1°	Positiva, ayuda a mejorar las relaciones con los compañeros y aumenta el respeto hacia los profesores	Sentimiento de utilidad, mantienen la opinión de que la <i>ayuda</i> reconforta personalmente, más si las partes lo agradecen.	-----
	2°	Positiva, valoración del aprendizaje por medio de la experiencia. Cierta decepción ante la escasa mejora de las relaciones con los profesores.	Sentimiento de haberse <i>sentido útil</i> .	-----
	3°	Positiva, ayuda a mejorar las relaciones	Beneficios personales de la intervención.	-----
Valoración de experiencia por compañeros	1°	Baja: su tarea sólo es requerida por amigos o conocidos	Baja por parte de la mayoría de compañeros. Son vistos como "alumnos privilegiados" por algunos compañeros	Acuerdo con la escasa valoración, con matices de mejora en distintos espacios del centro
	2°	Baja, incluso rechazo (puntual) por parte de algunos compañeros	Clara indiferencia por parte de mayoría de compañeros, la figura no se gana su confianza	Acuerdo con la escasa valoración
	3°	Baja, búsqueda de explicaciones a la escasa valoración	Explicaciones relacionadas con que se les supone proximidad al profesorado	Acuerdo con la escasa valoración, proponen explicaciones relacionadas con la baja confianza de la figura
Valoración de experiencia por profesores	1°	-----	Indiferencia y menosprecio de ciertos profesores (ocasional)	-----
	2°	-----	Indiferencia, menosprecio y obstaculización ocasional por parte de algunos profesores	-----
	3°	-----	Obstaculización ocasional de algunos profesores que prefieren usar estrategias punitivas	-----

La intervención del alumno ayudante

Tipos de intervenciones.- Los alumnos ayudantes informan de pocas intervenciones al inicio del programa. En 1° dicen haber identificado dos tipos de conflictos: peleas entre estudiantes e insultos que una profesora dirige a sus alumnos en el aula. Mientras que en el primer caso las peleas se detuvieron y se trató de que los implicados se reconciliaran, el segundo no se supo abordar y se recurrió al tutor y al jefe de estudios, quienes decidieron hablar con los alumnos ofendidos sin lograr solucionar la situación. Los ayudantes de 2° también denuncian un caso de un profesor que agrede verbalmente a los alumnos. En principio, se decidieron a hablar con este profesor sin buscar otros mediadores, pero finalmente, ante la negativa del profesor a

cambiar de actitud, acudieron al tutor actuando igual que sus compañeros de 1º. Además, informan de agresiones verbales y físicas entre alumnos. Los ayudantes de 3º, añaden algunos robos a estos tipos de agresiones.

Cuando se organizan nuevamente los grupos de discusión, junto a los conflictos profesorado/alumnado relatados inicialmente y que se mantuvieron durante el curso escolar, los ayudantes cuentan todo tipo de agresiones sucedidas entre alumnos en las que ya han intervenido como ayudantes. En 1º comentan incluso casos más soterrados y complejos a los que tuvieron que enfrentarse, como maltrato entre iguales y peleas entre alumnos del centro y otros que no pertenecen a él. En 2º y 3º, tras numerar conflictos interpersonales similares a los ya mencionados por los pequeños, se refieren a casos de otra índole en los que también intervinieron. Por ejemplo, unos cuentan haber facilitado la integración de nuevos alumnos y unos y otros haber prestado su ayuda a estudiantes con dificultades para aprobar las asignaturas y con problemas familiares.

Problemas surgidos en la intervención y otras valoraciones.- La mayoría de los ayudantes hubiera querido intervenir en más ocasiones. Los pequeños opinan que las agresiones suponen las intervenciones más difíciles porque alguna de las partes suele negarse a resolver el conflicto, siendo siempre necesaria la colaboración de cuantos se hallan implicados. Para los de 2º, las intervenciones más complejas son las que suceden a los conflictos entre profesores y alumnos, y los casos de fracaso y absentismo escolar. Sin embargo, destacan la eficacia de la intervención cuando ésta consiste en integrar a un alumno nuevo. Los mayores, al poco tiempo de iniciar el programa, expresan sentir cierta impotencia cuando se rechaza su intervención y observan la necesidad de intervenir a tiempo para que los conflictos no impliquen consecuencias graves o difícilmente reparables. Como ejemplo, cuentan que un alumno recibió golpes e insultos sin que ellos intercedieran por él y que días después, dejó de asistir a clase. Recapitulando al final de curso, creen que sus actuaciones han sido puntuales y que el número de ellas depende en buena medida de las características del grupo de clase. Piensan que la colaboración del profesorado facilitaría la intervención en cualquier caso.

Coincidiendo con los ayudantes, los no ayudantes consideran que se ha intervenido poco. Para los más pequeños, esta escasa intervención se debe, por un lado, a que los ayudantes a menudo no saben cómo intervenir, y por otro y relacionado con lo anterior, a la desconfianza que el resto muestra en su capacidad de resolución. La falta de iniciativa de los ayudantes explica para los alumnos de 2º y 3º el bajo número de intervenciones.

Tabla 4. Resultados en relación con la figura: valoración del papel del alumno ayudante

	CURSO	ANTES DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN	Intervenciones
		Tipos de conflictos	Tipos de conflictos	
Actuaciones ante tipos de conflictos	1°	Entre alumnos: peleas Entre grupo-clase y profesora	Entre alumnos: casos de amenazas, maltrato entre iguales y agresiones físicas (por jóvenes ajenos al centro) Continúa conflicto grupo alumnos y profesora	Agresiones físicas: diálogo Maltrato: recurso a Jefe de Estudios y policía Se recurre al Jefe de Estudios
	2°	Entre alumnos Entre grupo-clase y profesor	Agresiones verbales y físicas Insultos profesor a grupo alumnos Nuevos conflictos <u>no</u> interpersonales; integración de alumnos nuevos, apoyo tareas escolares y apoyo emocional.	Diálogo con las partes El <u>alumno ayudante</u> trata de hablar con el profesor, luego se deriva a Jefe de Estudios
	3°	Entre alumnos: peleas y robos		
Valoraciones de la intervención: éxito, dificultades, propuestas de mejora	1°			Se reconoce error en la intervención antes las <u>agresiones físicas</u> Gran eficacia en la integración de nuevos alumnos. Pocas intervenciones
	2°			Se reconoce dificultad de intervención en conflictos profesor-grupo alumnos, absentismo y apoyo escolar. Pocas intervenciones
	3°	Dificultad de intervenir cuando alguna de las partes rechaza la intervención.	Nuevos conflictos <u>no</u> interpersonales; apoyo alumnos con problemas familiares	Se reconoce necesidad de actuar en el momento adecuado para evitar su transformación en casos de mayor gravedad. Dificultad mayor sin la colaboración del profesorado Pocas intervenciones

Conclusiones y discusión

Los resultados muestran que los alumnos valoran el programa de manera más positiva cuando se introduce que después de casi un año en el papel de ayudantes. Sin embargo, esto no significa que dejen de apreciar las consecuencias positivas derivadas de su puesta en marcha. De lo contrario, su continuidad no se vería apoyada por la mayoría de los alumnos, incluidos los que no han participado directamente en su aplicación. Por tanto, parece que para los chicos y chicas que han discutido en estos grupos, el programa representa una manera válida de mejorar las relaciones interpersonales en la escuela. El descenso general de las calificaciones refleja, más bien, la influencia de todo un curso de experiencia en intervención en cuanto al ajuste de las expectativas iniciales a las dificultades que se presentan en la práctica. Tras un tiempo como alumnos ayudantes se hallan en situación de poder destacar los puntos

débiles del programa, pensando en los problemas que se han presentado y en la procura de mayor eficacia.

Entre los aspectos mejorables, todos los alumnos, ayudantes y no ayudantes, hablan de la difusión y del proceso de selección. Los alumnos ayudantes no se equivocan al pensar que apenas se conoce lo que hacen, porque así lo admiten los que no participan directamente en el programa. Éstos generalmente pueden identificar sólo a los ayudantes que pertenecen a su misma clase, a los que han seleccionado, pero realmente no pueden explicar para qué los eligieron. Es cierto que muchos alumnos no muestran interés, pero también lo es que la falta de implicación de la mayoría de los docentes pues dificulta su publicidad. Este problema incide en la aparición de concepciones erróneas y valoraciones negativas sobre el papel del alumno ayudante. Como en otras evaluaciones de programas de ayuda entre iguales en centros educativos llevados a cabo en Inglaterra, la aceptación del sistema se revela como un problema básico que puede superarse mejorando su difusión (Naylor y Cowie (1999)).

En cuanto al proceso de selección, existe también cierto acuerdo en la necesidad de su modificación. En la mayoría de las clases, los ayudantes fueron elegidos por votación de entre los candidatos que se presentaron de manera voluntaria. Para los alumnos no ayudantes, ni los candidatos son siempre los más capacitados ni la votación de los compañeros asegura que se tengan estas capacidades en cuenta. Consideran que han de contar con ciertas competencias, manejar ciertas destrezas para intervenir con éxito. De manera que parecen abogar por elegir el candidato que se ajuste mejor a un determinado perfil. Por otra parte, aunque parece lógico pensar que debe ocupar el cargo quien se espera que mejor lo haga, lo que supone contar con perfiles prosociales ajustados a las expectativas que genera el ejercicio del rol de ayudante, algunas experiencias demuestran que a veces resulta más beneficioso, tanto desde el punto de vista individual como grupal, que el cargo sea ocupado –al menos temporalmente y en proporción equilibrada dentro del grupo de ayudantes- por chicos y chicas de los llamados “conflictivos”. En efecto, como se mencionó en la introducción, otras evaluaciones realizadas (Andrés, Barrios y Martín, 2005; Andrés, Gaymard y Martín, 2005; Andrés y Martín, 2002; Benítez, 2003; Naylor y Cowie, 1999; Salmivalli, 1999), y datos recogidos a partir de cuestionarios en la investigación más amplia de la que este trabajo forma parte, confirman que la adopción del papel de ayudante supone la adquisición del alumno de habilidades sociales concretas.

Mientras que ayudantes y no ayudantes comparten la idea de mejorar estos aspectos comentados, muestran opiniones contrarias respecto a la formación. No en cuanto a su utili-

dad, donde ambos grupos coinciden en destacarla, sino en cuanto a su efectividad. Esto es, los resultados objetivos derivados de ella. Por una parte, los alumnos ayudantes afirman haber adquirido competencias que les permite tanto intervenir de manera adecuada como mejorar su propia vida social. Lo que explica que valoren positivamente la experiencia. Por otra parte, los no ayudantes no aprecian estos cambios en los que participan directamente en el programa. Al contrario, en ocasiones apuntan incompetencias, insistiendo en la falta de compromiso y seriedad.

Respecto a las intervenciones concretas, los resultados indican que a medida que avanza la edad, los ayudantes suman a los conflictos interpersonales nuevos problemas. Fundamentalmente, problemas académicos y familiares. Explican que la intervención en éstos resulta más fácil porque no implica tener que actuar con las dos partes enfrentadas. No son sino una ampliación del tipo de intervenciones de las tareas prototípicas contempladas en el programa, cuya eficacia se concreta, por ejemplo, en el éxito obtenido en la acogida de nuevo alumnado (con frecuencia procedente de otros países y culturas lejanos a la hegemónica del centro), o en apoyo en situaciones de desconsuelo (necesidades destacadas también en contextos sociales de mayor dificultad), etc.

Por último, los grupos de discusión recogen distintas críticas constructivas que reflejan las tensiones a que el programa se encuentra sometido, que, en unos casos tienen que ver con las características específicas del diseño de las actuaciones que desarrollan (p. e. la compleja relación entre la confidencialidad inherente a los casos y la necesidad de publicitarlos para aumentar el número de intervenciones); y en otras con el perfil de la figura, necesario para prestigiar el programa, pero también imprescindible para introducir a alumnos más alejados de la condición de idoneidad y cuyo paso por el programa es altamente recomendable (en cuyo caso sería preciso realizar un seguimiento exhaustivo de las intervenciones para asegurar su adecuación con los objetivos perseguidos y el grado de compromiso con el programa). Asimismo, es preciso indicar en primer lugar, como hemos defendido en otra parte (Andrés, Barrios y Martín, 2005) que la pertinencia de estos programas en el ámbito general de la mejora de la convivencia escolar tiene que ver, más allá de su incidencia en el clima general de la institución educativa, con la apertura de nuevas posibilidades de desarrollo social y moral en la adolescencia a partir de la implicación directa en el programa por los participantes. En segundo lugar, como reflejan las críticas de algunos alumnos, el tipo de actuaciones que exigen entran frecuentemente en contradicción con la cultura escolar tradicional de los centros, en donde la resolución de los conflictos interpersonales se conciben en el marco de las relaciones asimétri-

cas propias de la institución educativa, por tanto, más próximas a la intervención del profesor como autoridad sancionadora que a la delegación de parte de su poder en los alumnos. La dificultad para cambiar estas representaciones, frecuentemente implícitas y con escasos tiempos en la vida diaria de los centros para modificarlas en el marco de la reflexión y el debate, se suma a las condiciones específicas del programa en sí mismo: el objetivo, por tanto, del establecimiento de nuevas relaciones interpersonales entre alumnos y entre alumnos y profesores, no deja de ser ambicioso, pero en el marco de una nueva cultura escolar democrática no es posible dejar de considerar su pertinencia. El camino lo muestran los centros que experimentan, y evalúan, la práctica de estos programas, las voces de los alumnos nos enseñan cómo, en un brillante ejercicio de autorreflexión es posible, aún en condiciones complejas, aprender de uno mismo en estrecha relación con el entorno.

Referencias

- Andrés, S.(2001). *Evaluación de un Sistema de Ayuda entre iguales: El clima escolar y las habilidades sociales del alumnado como indicadores de cambio*. Trabajo de investigación no publicado. Madrid: Universidad Autónoma.
- 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 e I. Fajardo (Comps) *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. Santander: 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 e I. Fajardo (Comps) *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. Santander : INFAD, Psicoex
- Andrés, S. y Martín, E. (2002). Evaluación de programas basados en el sistema de ayuda entre iguales. En Fernández, E. Villoslada, y S. Funes. *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada: Facultad de CC. de la Educación.

- Buendía, Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. En P. Colás. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London: Sage Publications.
- Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School. En H. J. Freiberg, (Ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (Coords.) (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1)
- Fernández, I. y Andrés, S. (2001). Conflictividad escolar. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Eds) *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Colección Psique. Publicaciones Universitat Jaume I de Castellón.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Freiberg, H.J. y Stein, T.A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. En H.J. Freiberg (ed) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Funes, S. (2000). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (coord.): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- Hargreaves, H. (1978). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- Jares, J. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003): La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95
- Martín, E., Rodríguez, V y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2001). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Argentina: Aique.

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, 467-479.

OCDE (1995). *Informe TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Salmivalli, Ch. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-9.