

## *Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar*

*Lidón VILLANUEVA BADENES  
Inmaculada USÓ GUIRAL  
Juan E. ADRIÁN SERRANO  
Universidad Jaume I. Castellón (España)*

### *Resumen*

A pesar de las ventajas de los sistemas de mediación entre iguales, todavía son escasos los estudios que incorporan una evaluación científica del impacto de estos programas. Por ello, el objetivo de este estudio era el de analizar el impacto de los programas de mediación entre iguales en Educación Secundaria, a través de los *roles* que adoptaban los menores ante los conflictos, así como de sus actitudes pro-víctima.

Para lograr este objetivo, se compararon dos centros públicos de Educación Secundaria, de similares características, uno de ellos con programa de mediación entre iguales, y el otro, sin programa de mediación. En ambos centros, se administró la *Escala de roles "Adivina quién"* (Salmivalli *et al.*, 1996; adaptada por Sutton y Smith, 1999), a 323 alumnos de 12-15 años, tanto en tiempo 1 (situación inicial), como en tiempo 2 (tras la aplicación del programa). Los resultados muestran, en el centro sin programa de mediación escolar, fundamentalmente un incremento de las actitudes pro-víctima, lo cual apunta hacia una mejora explícita en el centro con mediación.

*Palabras clave:* programas mediación, iguales, convivencia escolar, roles, actitudes.

### *Abstract*

Although the advantages of peer mediation systems are outstanding, few studies have included a longitudinal design and a scientific measure of the impact of these programs. In this sense, the objective of this study was to analyse the impact of peer mediation programs in high school education, throughout the roles adopted in the conflict, and the attitudes pro-victim.

In order to attain this goal, two public high schools, with similar characteristics, were compared: one developing a peer mediation program, and one not developing it. *The Role Scale Nominations* from Salmivalli *et al.* (1996), was administered to 323 students from 12-15 years old, in time 1 (baseline), and time 2 (after program development). Results showed mainly the increase of the attitudes pro-victim in the school with mediation program, indicating a clear improvement due to this type of programs.

*Key words:* Mediation Programs; Peers; School Bullying; Roles; Attitudes.

---

*Dirección de los autores:* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Social y Metodología, Avda. Sos Baynat, s/n 12017 Castellón.  
*Correo electrónico:* bvillanu@psi.uji.es

*Agradecimientos:* Agradecemos a los centros escolares participantes, en especial al alumnado, profesorado, servicio de orientación y equipo directivo, toda la colaboración y apoyo prestados. Este estudio ha contado con la financiación de la Fundació Caixa-Castelló Bancaixa (P1.IB2010-16), y el Ministerio de Educación (EDU2010-21791).

*Recibido:* febrero de 2013. *Aceptado:* abril de 2013.

En el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS) de 2009 de la OCDE, se ofrece la primera comparación internacional de 23 países, sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Centrándonos en el factor de intimidación verbal y abuso a compañeros, España cuenta con un porcentaje de 40.6%, ocupando el séptimo lugar en el ranking de los 23 países evaluados. Esta cifra llama la atención, puesto que la media internacional se ha fijado en 34.6% y aunque la diferencia numérica no sea muy elevada, el porcentaje que tiene Islandia, en el último lugar del listado con un 11.1% da que pensar sobre la situación española. Por otra parte, se puede considerar que existe poca diferencia en comparación con México, que es el país que cuenta con el mayor porcentaje de *bullying* en las aulas con un 61.2%.

Derivado de estos datos, se entiende que el *bullying* es un tema que se necesita tratar con cierta urgencia, ya que continúa suscitando malestar en los centros, y las medidas adoptadas hasta el momento no han conseguido erradicar el problema. En este sentido, medidas internas al centro y no invasivas, como la puesta en marcha de sistemas propios de mediación entre iguales por parte de la comunidad escolar, podrían ser una solución. Por ello, 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 (Arró, Villanueva, & Traver, 2006; Avilés, Torres & Vian, 2008; Del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés & Gutiérrez, 2011; Fernández & Orlandini, 2001).

En estos sistemas de mediación/ayuda entre iguales los alumnos intervienen desde la neutralidad buscando el equilibrio entre las partes sin aportar juicios de valor ni soluciones. Además, su posición de iguales repercute en una mayor credibilidad ante sus compañeros (Fernández, Villaoslada & Funes, 2002). Por todo ello, las ventajas globales de los sistemas de mediación entre iguales son evidentes: fomento de la autonomía y de las habilidades sociales del alumnado, mejora de las relaciones sociales, del clima de centro, tasas de reducción del acoso y de la victimización entre el 20-50%, etc. (Cowie, 1998; Smith, 2011). Sin embargo, al mismo tiempo, podemos encontrar diferentes estudios y metaestudios que no hallaron diferencias significativas entre centros que utilizaban estos programas con iguales y centros que no los utilizaban (Cowie, Hutson, Oztuga & Myersa, 2008; Cowie & Olafsson, 2000; Ttofi & Farrington, 2011).

En el fondo de esta contradicción o resultados encontrados, parece existir una diferente concepción metodológica. Por un lado, muchos de los estudios están basados en impresiones personales de estudiantes y profesores y análisis descriptivos de los resultados obtenidos. Sin embargo, otros estudios han seguido evaluaciones más sistemáticas, que han apuntado varias ventajas de la ayuda entre iguales. Aún así, entre aquellos estudios que sí encontraron resultados

positivos, todavía son escasos los que incorporan diseños longitudinales y una evaluación científica del impacto de estos programas (Kmitta, 1999).

Por el momento, las principales ventajas encontradas se agrupan en tres aspectos: beneficios en los propios alumnos mediadores, en las relaciones de agresores y víctimas, y en el clima social del centro escolar (Avilés, Torres & Vian, 2008; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; Naylor & Cowie, 1999). Y dentro de estos tres niveles, existen también diferencias substanciales. En comparación con los resultados positivos encontrados en el nivel individual (propios alumnos mediadores y usuarios directos del programa), el resto de niveles más sociales (*roles* participantes, clima escolar, etc.), se presentan con resultados más ambiguos (Fernández, Villaoslada & Funes, 2002; Ttofi & Farrington, 2011). Por todo ello, en este trabajo se pretende analizar el impacto de este tipo de programas de mediación entre iguales, no en los usuarios directos del mismo, sino en todos los implicados en las situaciones de acoso, a nivel grupal. Es decir, se trataría de analizar el nivel sociogrupal del problema del acoso, expresado a través de los *roles* que los menores adoptan ante el problema, así como las actitudes que los menores presentan ante la víctima. Si se asume que las actitudes pueden no correlacionar necesariamente con la conducta real de los menores ante el grupo (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), ambos niveles resultan ser complementarios e informativos.

El enfoque o perspectiva sociogrupal tiene como principal interés conocer qué papel adoptan los miembros de un grupo ante la victimización de un compañero (Salmivalli, *et al.*, 1996). Desde esta perspectiva, es importante el papel de agresores y víctimas, pero también la pasividad del público o audiencia, la actuación del defensor de la víctima, o la del ayudante del agresor. Como parte del problema, los iguales tienen también en sus manos la solución, a través de los programas de mediación entre iguales. Según las palabras de Salmivalli *et al.* (1996), si el acoso es un problema grupal, la contribución del grupo en la intervención, es fundamental. 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 & Costabile, 2011; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Existen escasos estudios (principalmente de carácter internacional) que hayan tenido en cuenta esta perspectiva sociogrupal o de clima de centro, incluyendo diferentes niveles de variables. Cowie (1998) obtuvo resultados en este sentido: el programa de alumno ayudante había afectado positivamente al clima social de la escuela. Por su parte, también Palladino, Nocentini y Menesini (2012), constataron una disminución del *bullying* en el grupo experimental, tras un programa de intervención liderado por iguales. Pero sin duda, el estudio más cercano a un análisis sociogrupal es

el de Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003), quienes informan de cambios tanto en los *roles* 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. No obstante, las propias autoras destacaron como una limitación del estudio el hecho de que existían grupos de intervención y experimentales en el mismo centro, lo cual podía contaminar los resultados por las relaciones informales que se establecen entre alumnado y profesorado en todo el centro.

Por lo tanto, el objetivo general del trabajo aquí presentado era el de analizar, en población española, el impacto de los programas de mediación entre iguales en dos centros escolares diferentes, y a través de dos tipos de variables: los *roles* que adoptan los menores ante los conflictos y las actitudes províctima. En este sentido, las hipótesis formuladas fueron las siguientes: en primer lugar, se esperaba una disminución de los *roles* negativos y un aumento de los *roles* positivos frente al acoso, en el centro con programa de mediación entre iguales. En segundo lugar, se hipotetizó que las actitudes províctima aumentarían en el centro con programa de mediación entre iguales.

## Método

### Participantes

La población estaba compuesta por 323 estudiantes de dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de primer curso de E.S.O. (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 FP). Ambos eran centros públicos de nivel socioeconómico predominantemente medio. Sin embargo, el primer centro contaba con un programa de mediación entre iguales desde hace 4 años (PM), mientras que el segundo centro no contaba con este programa (SPM) (ver tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los participantes en los grupos con programa de mediación (PM) y sin programa de mediación (SPM).

| Programa | Chicos | Chicas | Total |
|----------|--------|--------|-------|
| SPM      | 85     | 67     | 152   |
| PM       | 85     | 86     | 171   |
| Total    | 170    | 153    | 323   |

### Instrumento

*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 quien" 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 rol determinado, siempre que la puntuación estandarizada de los ítems que hacen referencia a ese rol sea más alta que la media de la clase y más alta que en ningún otro rol. La única excepción la constituye el rol 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 rol, los seguidores. Esta agrupación se ha realizado también en este trabajo.

*Escala de actitudes pro-víctima* (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.

### Procedimiento

La investigación cuenta con dos momentos: tiempo 1 (T1) y tiempo 2 (T2), con el fin de conocer la evolución de las variables en los dos centros a lo largo de un curso académico. Los datos del primer pase (T1) se recogieron en el propio centro escolar, durante el mes de Diciembre del curso académico 2010/11, mientras que los datos del segundo pase (T2) se recogieron durante el mes de Junio del mismo curso académico. Completado el cuestionario de forma colectiva, en todo momento se aseguró al alumnado que sus respuestas serían confidenciales. Los cuestionarios se contrabalancearon en las distintas aulas para evitar el efecto del cansancio.

El programa de mediación entre iguales que se ha desarrollado en uno de los dos centros sigue la siguiente estructura:

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 2º y 3º 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

En primer lugar, con el fin de comparar la evolución de los *roles* en ambos centros, se llevaron a cabo la prueba  $Chi^2$  para las diferencias intergrupos y el test McNemar, en las diferencias intragrupo (T1 y T2). En segundo lugar, se presenta el análisis de pruebas *T* con muestras relacionadas para la variable actitudes.

### Diferencias intergrupos en roles

En el tiempo 1, del número inicial de participantes en cada grupo, ha podido clasificarse en uno de los cinco *roles* (agresor, seguidor, defensor, público o víctima), a 48 menores (28 %) en el centro sin programa de mediación (SPM) y a 57 menores (37.5%) en el centro con programa de mediación (PM). El resto de participantes serían los menores “sin rol” (71.3% y 62.5%, respectivamente), y los menores víctima-agresor (0.6% y 0%, respectivamente), que no se han tenido en cuenta en los análisis.

La tabla 2 muestra los porcentajes y las frecuencias que cada rol participante en el acoso mostraba en el tiempo 1 en ambos centros: sin programa de mediación (SPM), y con programa de mediación (PM). En ambos centros, los roles más numerosos corresponden a los seguidores, público y defensor, mientras que los roles menos numerosos corresponden a agresor y víctima. Sin embargo, esta comparación no arroja diferencias significativas ( $Chi^2 = 2.5$ ;  $p = 0.64$ ), indicando que la distribución inicial de *roles* en el T1 en ambos centros es equivalente.

En el tiempo 2, del número inicial de participantes en cada centro, ha podido clasificarse en uno de los cinco *roles* (agresor, seguidor, defensor, público o víctima), a 68 menores (39.7 %) en el centro sin programa y a 88 menores (57.8%) en el centro con programa. El resto de participantes serían los menores “sin rol” (58.5% y 42.1%, respectivamente), y los menores víctima-agresor (1.8% y 0%, respectivamente).

En lo que se refiere a la distribución de *roles* en ambos centros en el tiempo 2, la tabla 3 muestra los porcentajes y las frecuencias obtenidas. Aunque se aprecia un mayor número de seguidores y un menor número de público en el centro sin programa (SPM), frente al centro con programa (PM), de nuevo los resultados no muestran diferencias significativas ( $Chi^2 = 8.2$ ;  $p = 0.08$ ), indicando que la distribución final de roles en el T2 en ambos centros continúa siendo equivalente.

Tabla 2. Porcentajes y frecuencias (entre paréntesis) de los participantes en cada rol en ambos centros en el tiempo 1. SPM: centro sin programa de mediación; PM: centro con programa de mediación.

| ROLES    | T1 (SPM)  | T1 (PM)   |
|----------|-----------|-----------|
| Agresor  | 10.4 (5)  | 19.3 (11) |
| Seguidor | 31.3 (15) | 31.6 (18) |
| Defensor | 20.8 (10) | 22.8 (13) |
| Público  | 31.3 (15) | 22.8 (13) |
| Víctima  | 6.3 (3)   | 3.5 (2)   |
| Total    | 100 (48)  | 100 (57)  |

Tabla 3. Porcentajes y frecuencias (entre paréntesis) de los participantes en cada rol en ambos centros en el tiempo 2. SPM: centro sin programa de mediación; PM: centro con programa de mediación.

| ROLES    | T2 (SPM)  | T2 (PM)   |
|----------|-----------|-----------|
| Agresor  | 5.9 (4)   | 10.2 (9)  |
| Seguidor | 51.5 (35) | 33 (29)   |
| Defensor | 16.2 (11) | 14.8 (13) |
| Público  | 19.1 (13) | 36.4 (32) |
| Víctima  | 7.4 (5)   | 5.7 (5)   |
| Total    | 100 (68)  | 100 (88)  |

### Diferencias intragrupos en roles

Si se analizan las diferencias intragrupos dentro del centro sin programa de mediación (SPM), pueden encontrarse los siguientes resultados. En la tabla 4 pueden observarse los porcentajes y las frecuencias de los menores que permanecían, en ambos tiempos (T1 y T2), en cada rol participante en el acoso, dentro del centro sin programa de mediación (SPM). Esta comparación entre ambos tiempos arroja diferencias significativas (McNemar  $Chi^2 = 9.8$ ;  $p = 0.04$ ). En concreto, puede decirse que en el centro sin programa, aumenta el doble el número de menores seguidores, mientras que disminuye a la mitad el número de menores defensores y de menores en rol de público. En menor medida, también disminuye ligeramente el número de agresores.

Por último, la tabla 5 muestra los porcentajes y las frecuencias de los menores que permanecían, en ambos tiempos (T1 y T2), en cada rol participante en el acoso, dentro del centro con programa de mediación (PM). En esta ocasión, los resultados no señalan diferencias significativas (McNemar  $Chi^2 = 9.8$ ;  $p = 0.27$ ), indicando que la distribución de roles permanece estable del tiempo 1 al tiempo 2.

Tabla 4. Porcentajes y frecuencias (entre paréntesis) de los participantes en cada rol en el centro SPM en el tiempo 1 y tiempo 2.

| ROLES    | T1 (SPM)  | T2 (SPM)  |
|----------|-----------|-----------|
| Agresor  | 10.3 (3)  | 3.4 (1)   |
| Seguidor | 24.1 (7)  | 62.1 (18) |
| Defensor | 27.6 (8)  | 13.8 (4)  |
| Público  | 34.5 (10) | 17.2 (5)  |
| Víctima  | 3.4 (1)   | 3.4 (1)   |
| Total    | 100 (29)  | 100 (29)  |

Tabla 5. Porcentajes y frecuencias (entre paréntesis) de los participantes en cada rol en el centro PM en el tiempo 1 y tiempo 2.

| ROLES    | T1 (PM)   | T2 (PM)   |
|----------|-----------|-----------|
| Agresor  | 25.6 (10) | 7.7 (3)   |
| Seguidor | 28.2 (11) | 28.2 (11) |
| Defensor | 20.5 (8)  | 20.5 (8)  |
| Público  | 20.5 (8)  | 33.3 (13) |
| Víctima  | 5.1 (2)   | 10.3 (4)  |
| Total    | 100 (39)  | 100 (39)  |

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas en ambos centros para la variable actitudes. SPM: centro sin programa de mediación; PM: centro con programa de mediación.

| Centro PM |      |          |      | Centro SPM |      |          |      | p          |          |            |       |
|-----------|------|----------|------|------------|------|----------|------|------------|----------|------------|-------|
| Pretest   |      | Posttest |      | Pretest    |      | Posttest |      | Intergrupo |          | Intragrupo |       |
| M         | DT   | M        | DT   | M          | DT   | M        | DT   | Pretest    | Posttest | PM         | SPM   |
| 25.53     | 3.47 | 26.68    | 3.10 | 25.59      | 3.15 | 25.48    | 3.34 | 0.856      | 0.001    | 0.001      | 0.566 |

### Diferencias intergrupos e intragrupos en actitudes

Respecto a las diferencias intergrupos, las diferencias de medias entre centros en el tiempo 1 (T1), no mostraron diferencias significativas ( $p = 0.85$ ), (tabla 6). Ambos centros parecían partir del mismo nivel de actitudes pro-víctima. Sin embargo, en el postest (T2), si aparecen diferencias significativas ( $p = 0.001$ ), ya que después de la intervención el centro con programa de mediación, muestra una media mayor en actitudes pro-víctima, que el centro que no lleva a cabo ningún tipo de intervención. Por su parte, las diferencias intragrupos mostraron un aumento significativo de las actitudes províctima en el centro con programa de mediación (PM), del tiempo 1 (T1) al tiempo 2 (T2), mientras que en el centro sin intervención, las medias de actitudes se mostraron estables.

### Discusión

El objetivo general de este estudio era el de analizar, en población española, el impacto de los programas de mediación entre iguales en dos centros escolares diferentes, incorporando dos niveles de variables: los roles conductuales que adoptan los menores ante los conflictos, así como las actitudes que muestran ante la víctima de estos conflictos. En este sentido, la primera hipótesis planteaba una disminución de los roles negativos y un aumento de los roles positivos frente al acoso, en el centro con programa de mediación entre iguales. Sin embargo, esta hipótesis no ha podido ser confirmada tal como estaba planteada.

En primer lugar, cabe destacar que la distribución inicial de roles sociogrupales ante el acoso en el tiempo 1 en ambos centros es equivalente, tal como demuestran los análisis intergrupos. Tras la intervención en el centro con programa de mediación, no se apreciaron diferencias significativas en los roles antes y después del programa. Pero lo que sí pudo comprobarse es, cómo en el centro donde no existió esta intervención, se duplicó de forma significativa el número de seguidores del agresor (aunque los agresores disminuyeron ligeramente), mientras que disminuyó en la mitad el número de defensores y de público. Estos resultados, aunque modestos, parecen implicar que, ante la ausencia de intervención parece existir un desplazamiento de menores del rol de defensor de la víctima y del público hacia posicionamientos más negativos, como es apoyar explícitamente al agresor. El caso del rol de público es especialmente significativo, ya

que de una posición pasiva ante el acoso (observar la agresión, no detenerla ni comunicarla a adultos, etc.) estarían cambiando a una estrategia activa ante el mismo: ocultar la agresión, retener a la víctima, etc. Es decir, en este caso no se habría podido detener la llamada “conspiración del silencio” ante las situaciones de acoso. En el rol de víctima, no parece haberse producido ningún cambio sustancial, aunque esto no reste que sí se hubieran producido mejoras cualitativas autoinformadas, como hallaron otros estudios (Avilés, Torres & Vian, 2008; Naylor & Cowie, 1999).

Por lo tanto, los efectos de la intervención en el centro con programa de mediación no parecen estar indicando una mejora sustancial en este centro, sino acaso una prevención de la escalada negativa que se suele producir en estas edades con el tema del acoso escolar (Defensor del Pueblo & Unicef, 2006; Rigby & Slee, 1991). Estos datos refuerzan los resultados encontrados por Menesini *et al.* (2003) en su estudio con clases experimentales y controles dentro del mismo centro escolar.

La segunda hipótesis predecía el aumento de las actitudes províctima en el centro con programa de mediación. En este caso, los datos parecen apoyar la hipótesis planteada, ya que, partiendo de niveles similares, el centro con programa de mediación muestra mejores actitudes pro-víctima en el postest, que el centro que no lleva a cabo ningún tipo de intervención. Mientras en el centro sin intervención las actitudes permanecieron estables, el centro con programa de mediación experimentó una mejora de las actitudes províctima del tiempo 1 al tiempo 2. De nuevo, estos resultados apoyan aquellos estudios que validan los efectos de este tipo de programas (Cowie, 1998; Menesini *et al.* 2003; Palladino *et al.* 2012).

En definitiva, los resultados parecen apoyar la eficacia de los programas de mediación entre iguales, principalmente desde el punto de vista de las actitudes que los menores ostentan hacia la víctima. Los resultados respecto a los roles son modestos, pero en el caso de las actitudes (en donde la conducta no se ve necesariamente implicada) son más robustos. Estos resultados pueden parecer de pequeño tamaño si se comparan con el ingente esfuerzo que supone poner en marcha programas globales que implican a toda la comunidad escolar, máxime si tenemos en cuenta que la media para la consolidación de un programa de mediación escolar es de tres años (Boqué, 2004). No obstante, se trata en cualquier caso, de crear cultura participativa y democrática ante el acoso escolar; sólo así, desde los propios implicados, se podrá combatir el problema.

Finalmente, se pueden comentar 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. En esta línea, se ha comprobado la efectividad de las intervenciones que afectan a todo el centro escolar (programas globales que se diseñan de acuerdo con la naturaleza sociocultural y multinivel del problema del acoso), frente a intervenciones meramente curriculares o de habilidades sociales (Vreeman & Carroll, 2007).

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio subraya la validez de los programas de mediación entre iguales principalmente a la hora de fomentar las actitudes províctima, y en menor medida ante los roles. En general, 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

- 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. Castellón: Universidad Jaume I.
- 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.
- Boqué, M.C. (2004). Mediación escolar: unidos ante el conflicto. *Perspectiva CEP*, 8, 55-69.
- 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.
- Cowie, H., & Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, 79-95.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O., & Myers, C. (2008) The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13, 63-71.
- Del Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S., & 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, 5-17.
- Defensor del Pueblo & UNICEF (2006). *Informe Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Documentos Defensor del Pueblo: Madrid.

- 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.
- Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. TALIS (OCDE). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- 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.
- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación e los programas de resolución de conflictos escolares. En F. Bradoni (Comp.), *Mediación escolar* (pp. 275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take 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., & 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.

