

SISTEMAS DE APOYO EN LA ESCUELA PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

D. José María Avilés Martínez

Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid
aviles@uva.es

Dña. Natividad Alonso Elvira

CEIP Francisco Pino

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.797>

Fecha de Recepción: 12 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

An overview is done on the systems of peer support (support teams, peer mediation, cybermentors) that are built in schools to provide prevention and intervention in these situations. It points out the characteristics of each one and the best-known ways that have been adopted. It also reflects on the conditions of implementation and development of these measures in schools.

Keywords: Living together in school, Peer support, Cyberbullying, Support teams, Peer mediation, CyberMentors, Bullying

RESUMEN

Se hace un repaso sobre los sistemas de apoyo entre iguales que se construyen en los centros educativos para dar respuestas preventivas y de intervención sobre situaciones de conflicto y bullying. Señala sus características y sus formas más conocidas. También reflexiona sobre las condiciones de implantación y desarrollo en los centros educativos.

Palabras clave: convivencia escolar, apoyo entre iguales, cyberbullying, equipos de ayuda, mediación, cybermentores, bullying.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La práctica educativa de muchas escuelas hoy incluye entre su repertorio de estrategias para la mejora de la convivencia y de búsqueda de soluciones colaborativas para la resolución de los conflictos, sistemas de apoyo (Avilés, 2012, 2013a y 2014; Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006; Naylor y Cowie, 2000; Naylor, 2010) que tienen como característica fundamental dar preferencia a la actuación y trasladar responsabilidad de la gestión de la convivencia en general y de los conflictos en particular al alumnado.

TITULO PONENCIA

La diversidad de necesidades en los centros ha ido fraguado concreciones específicas de estos sistemas de apoyo en cada entorno educativo que han incorporado variables contextuales y funcionales a estos modelos provocando resultados ricos en matices y desarrollo de habilidades y tareas entre el alumnado que participa en ellos, dinámicas colaborativas entre iguales e inercias de apoyo y ayuda que inciden en la mejora de las relaciones entre todo el alumnado.

Al mismo tiempo, la incorporación a la escuela de los cambios producidos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la irrupción de las redes sociales y los dispositivos móviles entre los escenarios preferentes de ubicación de las relaciones interpersonales entre los adolescentes, ha hecho incorporar a otros agentes entre el alumnado para ayudar a resolver los conflictos que antes se escenificaban en el terreno presencial ahora en el escenario virtual.

La variedad de modelos y de necesidades justifica el hecho de caracterizarlos en base a criterios psicopedagógicos, educativos, funcionales y organizativos, ordenándolos conceptualmente para ofrecer una panorámica de puntos de confluencia y divergencia que permita visualizar su fuerza y utilidad en la mejora del clima de convivencia y en la resolución de conflictos en los centros educativos.

OBJETIVOS

Esta comunicación pretende caracterizar los elementos nucleares de modelos de apoyo entre iguales más representativos en nuestras escuelas que han contribuido al desarrollo positivo de la convivencia y la prevención de la violencia. Al mismo tiempo quiere resaltar las habilidades y destrezas que el alumnado debe incorporar a su espectro formativo para responder a lo que se espera de él en cada modelo. También quiere indagar la relación que tienen las tareas que realiza el alumnado en cumplimiento de sus funciones con los problemas más usuales de quiebra de la convivencia y para los que están orientadas sus actuaciones.

MARCO TEÓRICO- ANTECEDENTES

Los sistemas de apoyo en la escuela (Avilés, 2006) adoptan en nuestros centros educativos una variedad tan rica como las intenciones para las que son pensados. Provenientes de la tradición educativa canadiense y estadounidense de los años setenta (Naylor, 2010), aparecen en las Islas Británicas posteriormente y de ahí por toda Europa. En España se incorporan apenas en los años noventa y en relación con iniciativas de resolución de conflictos y en relación con la mediación. Posteriormente se desarrollan y presentan también como apoyo a las situaciones de prevención del maltrato entre iguales, teniendo una extensión hoy en nuestros centros bastante amplia aunque no generalizada.

Las ideas centrales que inspiran las tareas que protagoniza el alumnado en cada uno de ellos van, en una complejización creciente, desde el acompañamiento hasta el consejo. Podemos visualizar el trabajo del alumnado en el diagrama que expresa la Figura 1. Cada ocupación termina configurando modelos heterogéneos y se encamina a resolver problemas distintos para destinatarios diferentes. Igualmente cada modelo puede tener asignada más de una de esas tareas que pueden resultar útiles a problemáticas distintas.

Figura 1: Tareas que realiza el alumnado en los sistemas de apoyo entre iguales



Aunque la mayoría de estos modelos consideran al alumno/a individualmente en el desempeño de su labor (Cowie, 1998; Fernández, Villoslada y Funes, 2002), han surgido modelos en que se prima el trabajo de un equipo y la toma de decisiones en equipo como seña de identidad y funcionamiento de esos modelos (Avilés, 2013a: Avilés, Torres y Vián, 2008)

Esta tipología de sistemas de apoyo entre iguales también varía en la calidad de la relación que se establece entre iguales. Mientras que en los modelos de acompañamiento y amistad la relación es de colegas, en los sistemas de mentoría se produce una relación de tutoría, en los modelos de ayuda y de mediación una relación de prestación de servicio y en los modelos de peer counselling se da una relación más clientelar. Como hemos indicado anteriormente muchas de esas funciones o prestaciones son actuaciones que se solapan en algunos de los modelos así como en las concreciones que adoptan en las escuelas.

MODELOS DE APOYO

Señalamos a continuación las concreciones más representativas de cada uno de los modelos, inspirados por la tarea que de forma central proporcionan.

Acogida, Amistad y Compañía

Utilizar al alumnado para proporcionar compañía y acogimiento es una estrategia adecuada en diferentes momentos del curso escolar. Esta estrategia se ha ubicado dentro de las denominadas *peer partnering* (Sullivan, 2001) que tienen como tarea básica la de compartir tiempo, dar apoyo y proporcionar orientaciones iniciales a chicos/as que, por ejemplo, llegan nuevos al centro o por primera vez inician su escolarización en un centro al pasar de primaria a secundaria.

Los nombres que han adoptado estos modelos de acogida han sido varios y también diferentes los momentos en que se han puesto en marcha: Alumnado acompañante (período medio de tiempo), Hora del círculo- *Circle Time* (en tutoría o momentos de clase), Amigos - *Befrienders*, (curso escolar), Apadrinamientos - *Buddies* (principios de curso escolar), Equipos de Ayuda (momentos puntuales del curso escolar), Equipos de Acogida (principios de curso escolar y traslados al centro).

Ayuda

Al alumnado que se implica en estos sistemas se le pide alguna destreza o habilidad más que la simple compañía o acogimiento. Denominados *peer support* (Cowie y Sharp, 1996), en los sistemas de ayuda se solicita de los que participan en ellos que sean capaces de proporcionar escucha y ayudan a quienes tienen problemas a saber buscar salidas a ellos. Son sistemas que exigen, por tanto, una formación previa a la participación del alumnado que en algunos casos proporciona el propio profesorado del centro educativo a través de grupos formalizados para ello (Avilés, 2014). Esta ayuda se puede prestar de forma individual a través de modelos como el de alumnado ayudante (Fernández, Villoslada y Funes, 2002) o a través de un equipo como en el caso de los Equipos de Ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008) donde se da formación en toma de decisiones en grupo y se

TITULO PONENCIA

prima la fuerza del equipo para ejercer y sentir la ayuda. Otras formas que ha adoptado la ayuda ha sido la Teleayuda (Cowie y Fernandez, 2006) en la que alumnado proporciona la ayuda a través del teléfono o el correo electrónico en casos por ejemplo de bullying o ciberacoso incipiente salvaguardando el anonimato o el voluntariado inducido (Trianes, 2005) que asiste a compañeros/as con dificultades o desfavorecidos dentro y fuera del horario escolar.

Tutoría

En la tradición anglosajona los modelos que responden a esta tarea entre iguales se denominan *peer tutoring* (Topping, 1996). Algunos autores, incluso, incluyen la tutorización como un sistema de ayuda en el que la ayuda que se le proporciona es la tutorización en uno u otro sentido (Sullivan, 2001). Sin embargo, consideramos que es conveniente diferenciarlo. Su tarea está relacionada con el ámbito curricular. En nuestra opinión la prestación de ofrece un tutor/a está directamente relacionada con una capacitación que tiene y que desea proporcionar al igual tutorado. Además la relación que se establece entre tutor y tutorado es más estable y continuada, y en general quien coordina el modelo suele asignar el tutor/a al tutorado/a. En algunas ocasiones esa capacitación es académica y da lugar a modelos como el Club de Deberes en que alumnado de cursos superiores ayuda en tareas escolares a alumnado que presenta dificultades. Otras veces se establece al mismo nivel como los Tutores Escolares (Durán y Vidal, 2004) y la tarea del tutor, entre otras, puede dirigirse a la explicación de conceptos, mantenimiento de hábitos de trabajo y ejecución de tareas.

Mentoría

En relación directa con conceptos como el coaching o la tutoría, aunque separado de ellos, el modelo de mentoría aplicado a la educación refiere tareas de guía, supervisión, modelaje y facilitación hacia logros individuales, generalmente académicos, por ejemplo en la educación superior, pero también personales y relacionados con valores, de desarrollo moral, de obtención de metas y/o de superación personal y social en niveles escolares inferiores. El contenido de la ayuda suele reconocerse de dos tipos, instrumental y psicológica (Kram, 1985). En ocasiones se utiliza para reflotar a estudiantes vulnerables o con dificultades para progresar (Lennox y Leonard, 2007). El mentor/a suele prestar su experiencia personal a estudiantes más jóvenes que tienen y desean recorrer un camino hacia una meta personal. En ocasiones, de la misma edad. El apoyo del mentor incluye intenciones de cuidado con aportación de elementos experienciales y psicológicos que ayudan al alumno apoyado en ese recorrido (Jacobi, 1991). Algunas investigaciones indican habilidades que deben poseer los mentores para ejercer sus tareas (Lennox y Leonard, 2007), desde la capacidad para motivar hasta la flexibilidad y el entusiasmo que transmitir, entre otras.

Para prevenir el cyberbullying y los riesgos del mal uso de las redes sociales han surgido modelos de mentoría entre iguales como la figura de los *cybermentores* (Avilés, 2013b) que guían a sus compañeros en problemas relacionados con la privacidad, la comunicación y la gestión de las relaciones en las redes sociales. En algunas escuelas la mentoría también la ha ejercido el adulto hacia los estudiantes, adoptando sistemas como el de los *tutores de convivencia* (Avilés, 2014; Avilés, García y Mateu, 2012), que gestionan los acuerdos reeducativos (Alonso y Avilés, 2012) y seguimientos tutoriales de alumnado desfavorecido o con riesgo de fracaso escolar.

Mediación

Quizás sea este sistema de apoyo entre iguales el que ha tenido un desarrollo mayor en cuanto a la extensión de su generalización en los centros educativos de nuestro país (Zaitegi, Fernández, Uruñuela, Avilés, Boqué, y Gómez, 2010). Su inclusión legislativa en leyes de carácter estatal (LOE; 2006) así como en normas de rango autonómico no hizo más que recoger prácticas que estaban

dándose en los centros educativos como respuesta a la resolución pacífica y en positivo de los conflictos. Herederos de estudios que proclamaban los beneficios de este sistema de apoyo (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Diekmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999), la implantación de la mediación en los centros ha perseguido la resolución de los conflictos de forma pacífica y el afrontamiento de la violencia en un escenario, el de los iguales, donde realmente se construyen los significados compartidos y legitimados de las conductas aceptables y no aceptables (Zaitegi et al., 2010). A diferencia de otros sistemas de apoyo, este aporta una función cívica reconocida públicamente en el marco de convivencia donde los sujetos pueden llegar a alcanzar consensos y acuerdos. Por tanto, es básico su reconocimiento y encaje en las estructuras del centro. Sin embargo, la mediación supera la propia gestión de las situaciones de conflicto y persigue sembrar cultura de mediación en la convivencia de quien la practica. Entre personas y en las estructuras del centro y su sistema de relaciones. Esto supera la propia formación de los y las mediadoras, imprescindible y crucial para desempeñar sus funciones, y exige una asunción colectiva de esa cultura por parte de la comunidad educativa.

Consejo

Este sistema de apoyo (*peer counselling*) exige de los iguales que participan en él la puesta en práctica de habilidades superiores a las que se despliegan en los anteriores: deliberación y consejo (Sharp y Cowie, 1994). Eso les exige como personas capacidades de autoconocimiento y toma de decisiones para estar en condiciones de escuchar y hablar sobre pensamientos, sentimientos y experiencias que se dan cuando atiendes problemas complejos en sus iguales, como por ejemplo el bullying. El trabajo de los consejeros ha sido valorado en diversas investigaciones como positivo para ellos y para las escuelas en que se han desarrollado (Carty, 1999; Henriksen, 1991; Thompson, 1986). Esto se consigue con un currículo de entrenamiento y guía que mejora las técnicas comunicativas y de intervención en el alumnado que compone el servicio. La complejidad de la tarea exige una supervisión y un entrenamiento por parte de los adultos, a quienes evidentemente no pretenden sustituir en la escuela, así como un compromiso de confidencialidad y responsabilidad. La complejidad de este modelo ha hecho que se haya desarrollado en menor medida en nuestro país.

APLICACIÓN Y RESULTADOS

La aplicación de sistemas de apoyo entre iguales en las escuelas ha supuesto un salto cualitativo y de calidad en la mejora de las relaciones entre iguales en los escolares y en el progreso de la asunción de responsabilidades sobre la convivencia escolar por parte del alumnado. El alumnado ha dejado de ser considerado como el problema en la convivencia escolar para pasar a ser parte de la solución.

Esta decisión de dotar de protagonismo al alumnado (Avilés, 2013b) ha tenido consecuencias inmediatas sobre diversas situaciones y estamentos de los centros educativos. De una parte, la mejora del clima de convivencia, propiciado por las acciones que han llevado a cabo los protagonistas de estos programas ha rebajado el número de incidentes en los centros (Smith, 1995; Thompson, 1996) disminuyendo el número de expedientes disciplinarios abiertos y el número de situaciones de quiebra de la convivencia escolar. La presencia en el seno de los grupos de iguales de sujetos que intencionalmente trabajan en el acompañamiento, la ayuda, la mediación o el consejo, ha facilitado la tarea de gestión de aula del profesorado (Vaello, 2013) mejorando su relación con el alumnado y reduciendo sus intervenciones correctivas (Smith, 1993, 1996). Incluso, la intervención de los pares en problemas tan complejos como el acoso escolar ha reducido el impacto psicológico que producen situaciones de soledad o aislamiento, tan frecuentes en esos casos, (Tsatsou, Perren, Corcoran, Cowie, Dehue y Völlink, en prensa, 2014), a través de los aportes emocionales que

TITULO PONENCIA

los iguales saben transmitir (Bisquerra, Colau, Colau, Collell, Escudé, Pérez-Escoda, Avilés y Ortega, 2014).

Desde el punto de vista valorativo de los participantes en estos sistemas, algunas investigaciones ponen de relieve un alto nivel de satisfacción por parte del alumnado, profesorado y familias (Avilés, Torres y Vián, 2008; Naylor and Cowie, 1999; Cowie y Oztug, 2008) concediendo especial importancia al aporte de crecimiento personal que supone para quienes ejercen como transmisores del apoyo. En este sentido Cowie (1998) señala que la implantación de los sistemas de apoyo proporciona autoconfianza al alumnado y técnicas comunicativas que les sirven en sus relaciones interpersonales, aumentando su responsabilidad y dándoles oportunidades para encarar problemas a los que se enfrentan diariamente. Otras investigaciones ponen de manifiesto el incremento en la concienciación de algunos problemas de convivencia en los centros que tienen implantados estos sistemas frente a los que no los tienen (Avilés, Torres y Vián, 2008). Por otra parte, también se han señalado algunas reticencias en la implantación de estos programas por parte de algún profesorado, al tener que compartir con el alumnado la gestión de algunos conflictos, o de parte del alumnado, al ver a sus colegas participantes en los servicios de apoyo como sujetos privilegiados o cercanos al personal del centro educativo (Cowie y Olafsson, 2000). Otro profesorado también ha dudado del nivel de capacitación del alumnado al desarrollar esas funciones (Zaitegi, et al., 2010) mostrándose más partidario de sistemas de apoyo más sencillos como los de acompañamiento o de ayuda que de otros más complejos como los de mediación o de consejo (Cowie, Naylor, Tallameli, Chauhan y Smith, 2002). Eso pueda deberse a que, como sucede en países con más tradición y experiencia en la implantación de sistemas de apoyo en la escuela, sea necesario avanzar en implantar una cultura cooperativa y de preocupación por los otros en todo el centro, en cada clase y en el proyecto educativo como seña de identidad de una comunidad educativa, antes de entrenar a alumnos/as en complejas técnicas de comunicación como exige el *peer counselling* (Cowie y James, en prensa) o a afrontar situaciones tan difíciles como el bullying. Si existe ya este tipo de clima y cultura en el aula como algo normal y habitual, estaremos mejor preparados para que cuajen más fácilmente iniciativas de construcción de alumnos mentores o tutores preocupados por ayudar y guiar a sus compañeros. Si los conflictos se resuelven habitualmente con el diálogo y la colaboración como cultura de aula, será más fácil que sistemas como la mediación o el consejo tengan posibilidades de éxito. Si es generalizada la cultura de la ayuda en los grupos de iguales, los perpetradores del abuso percibirán que sus intenciones son más difíciles de plasmar.

CONCLUSIONES

La implantación y el desarrollo de sistemas de apoyo en los centros denota la preocupación de toda o parte de su comunidad educativa por la cultura de la paz y la resolución de los conflictos de forma colaborativa. Además, la implantación de estos sistemas favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional entre el alumnado y despierta los valores propios de la ayuda en el marco del desarrollo moral de los sujetos que la prestan, sea en un modelo o en otro, amén de los efectos preventivos que su actuación tiene sobre el desarrollo de los conflictos o sobre la génesis de las situaciones de acoso.

La fortaleza de estos sistemas radica en la ubicación en el alumnado la responsabilidad de intervenir en la resolución de los problemas haciéndolos protagonistas de las soluciones, lo que compromete a los centros educativos en facilitar y dotar a quienes participan en ellos de formación organizada y supervisada que pueda capacitarlos para adquirir herramientas que los hagan eficaces. La escucha activa, el análisis de los conflictos, la empatía, la neutralidad, la asertividad, la negociación, los tipos de pensamiento, la toma de decisiones en equipo, etc. son sólo algunas de las habilidades que deben incorporarse y diferenciarse en los itinerarios formativos que construyan los centros. La

diversidad de esas habilidades posibilita que en un mismo espacio educativo puedan coexistir modelos diferentes y complementarios que integren a alumnado de diferentes edades en un mismo objetivo de mejora de la convivencia, resolución pacífica de los conflictos y prevención del abuso entre iguales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. y Avilés, J. M. (2012). Los acuerdos reeducativos como instrumento preferente de resolución de las situaciones de indisciplina escolar. Comunicación en el *9º Congreso de Psicología da Saude*, En J.L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.), pp. 400-406, Aveiro: Placebo.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M^a (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado*. Lima: Libro Amigo.
- Avilés, J.M^a, (2013a). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34 (1), 65-73.
- Avilés, J.M^a, (2013b, abril 1). Bullying y cyberbullying: apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *CONVIVES*, 3 (1), 4-15. Extraído el 16 de enero de 2014 desde http://convivencia-enlaescuela.es/?page_id=541
- Avilés, J.M^a (2014, enero). *Redes Sociales y Ciberconvivencia*. Ponencia presentada en la I Jornada Provincial de Convivencia en los Centros, Valladolid.
- Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M.V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 357-376.
- Avilés, J.M., García, N. y Mateu, F. (2012). Tutores/as de convivencia, nuevos perfiles profesionales y educativos para la resolución de los conflictos en la escuela. Comunicación presentada en el *9º Congreso de Psicología da Saude*, En J.L. Pais, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito y P. Vagos (Eds.), pp. 770-777 Aveiro: Placebo.
- Bisquerra, R. (coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carty, L. (1989). Social support, peer counseling and the community counselor. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 92-102.
- Cowie, H. (1998) Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying, *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counseling schools*. London: David Fulton Publishers.
- Cowie, H. y Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 291-310
- Cowie, H. and 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 (1), 79-95.
- Cowie, H. y Oztug, O. (2008). Pupils' perceptions of safety at school. *Pastoral Care in Education* 26 (2), 59-67.
- Cowie, H., Naylor, P., Chauhan, L.T.P. and Smith, P.K. (2002) 'Knowledge, use of and attitude towards peer support: a 2-year follow-up to the Prince's Trust survey', *Journal of Adolescence*, 25, 453-67. DOI: 10.1111/j.0264-3944.2005.00332.x
- Close, C. L. y Lechman, K. (1997). Fostering youth leadership: students train students and adults in conflict resolution. *Theory into Practice*, 36, 11-17.
- Cohen, J.; Compton, R. Y Diekmann, C. (2000). Conflict resolution education and social emotional learning programs: a critical comparison of school-based efforts. *The Fourth R*, 90, 1-6.

TITULO PONENCIA

- Durán, D. y Vinyet, V. (2004). *Tutoría entre iguales, de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fernández, I. Villoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*. Madrid: Catarata.
- Henrikson, E.M. (1991). A peer helping program for the middle school. *Canadian Journal of Counselling*, 25, 12-18.
- Jacobi, M. (1991) Mentoring and undergraduate academic success: a literature review, *Review of Educational Research*, 61, 505-532.
- Jones, T. (1998). Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project. *The fourth R*, 82, 6-10.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview: Scott, Foresman.
- Lennox, J. y Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15, (2), 149-164. DOI: 10.1080/13611260601086311
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Naylor, P. (2010). *Anti-bullying peer support systems in school: What are they and do they work?* Ponencia presentada en el II International Congress of Community Life at School. Marzo, Almería.
- Naylor, P. and 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.
- Naylor, P. and Cowie, H. (2000) The role of peer support systems in education for citizenship, *The School Field*, 11, (1-2), 131-142.
- Sharp, S. y Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P.K. Smith, y S. Sharp, (Eds.) *School bullying*, (pp. 108-131). London: Routledge.
- Smith, M. (1993). Some school-based violence prevention strategies. *NASSP Bulletin*, 77 (557), 70-75.
- Smith, M. (1995). Mediation for children, youth, and families: A service continuum. *Mediation Quarterly*, 12 (3), 277-283.
- Smith, M. (1996). Strategies to reduce School Violence: The New Mexico Center for Dispute Resolution. En A. M. Hoffman (ed.), *Schools, violence and society* (pp. 253-264). Westport, CT: Praeger.
- Tenenbaum, H.R., Crosby, F.J. y Gliner M.D. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. *Journal of Vocational Behavior* 59, 326-341 doi:10.1006/jvbe.2001.1804
- Thompson, R.A. (1986). Developing a peer group facilitation program on the secondary school level: an investment with multiple returns. *Small Group Behaviour*, 17, 105-112.
- Thompson, S.M. (1996). Peer mediation: a peaceful solution. *School Counselor*, 44, 151-154.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Trianes, M. V. (2005). *Métodos didácticos para prevenir o acosar*. Ponencia presentada en III jornadas Convivencia escolar "O acoso nas aulas", Octubre, Pontevedra.
- Tsatsou, P., Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F. y Völlink, T. (2014). *Facing cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools*. En prensa.
- Vaello, J. (2013). *Gestión del aula. Errores y sugerencias*. Ponencia presentada en la Jornada "Nuevas perspectivas y enfoques en el trabajo de la convivencia escolar" Marzo, Logroño.
- Van Slyck, M. y Stern, M. (1999). A developmental approach to the use of conflict resolution interventions with adolescents". En L. R. Forcey y I. M. Harris (eds.), *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 177-194). New York: Peter Lang.

Zaitegi, N., Fernández, I., Uruñuela, P., Avilés, J.M^a., Boqué, M.C., y Gómez, F. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 8, (2), 93-132

