



EL PROGRAMA DE AYUDA ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO SEVILLA ANTIVIOLENCIA ESCOLAR

ROSARIO DEL REY (*)

ROSARIO ORTEGA (*)

RESUMEN. El modelo de intervención que se propone en el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar está orientado a la prevención de la violencia escolar mediante la atención a la educación para la convivencia (Ortega, 1997). Sin embargo, no ha dejado de pensar en la atención a aquellos chicos/as que, por una u otra razón, están ya en una situación de riesgo y pueden verse implicados en problemas de malas relaciones, aislamiento o exclusión social por parte de sus compañeros/as. De esta forma, dentro del proyecto SAVE, se diseñaron tres líneas de actuación para trabajar con los escolares en riesgo: los círculos de calidad, la mediación en conflictos y los programas de ayuda entre iguales; éstos últimos inspirados en el modelo propuesto por Cowie y Sharp (1996). El artículo que se presenta es un informe del desarrollo de este último programa en dos centros educativos de Sevilla, sus ventajas y la necesidad de resolver ciertas dificultades para posteriores intervenciones.

INTRODUCCIÓN

En España, la violencia escolar se está convirtiendo en uno de los grandes problemas a los que cada comunidad educativa tiene que enfrentarse. Como respuesta a este problema, han surgido programas de intervención educativa con el objetivo de mejorar la convivencia y/o disminuir la violencia (Carbo-nell, 1999; Cerezo, 1997; Díaz Aguado, 1996; Ortega, 1997; Ortega y Colb, 1998; Trianes, 1996; Trianes y Muñoz, 1994).

Entre estos programas de intervención se encuentra el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), que se caracteriza por estar orientado a la prevención de los

malos tratos entre escolares mediante la atención a la educación para la convivencia a través de propuestas de trabajo curricular; atención a los sentimientos, emociones y valores; y gestión democrática de la convivencia (Ortega, 1997). Además de este trabajo preventivo, el proyecto SAVE incluye propuestas de actuación para atender a aquellos chicos/as que, por una u otra razón, están ya en una situación de riesgo y pueden verse implicados en problemas de malas relaciones, aislamiento o exclusión social por parte de sus compañeros/as. De esta forma, se han elaborado varios programas que denominamos de intervención directa y que están destinados a ofrecer al profesorado recursos

(*) Universidad de Sevilla.

e instrumentos relativos al procedimiento con el que enfrentar el problema que potencialmente puede presentarse a estos alumnos/as que tienen dificultades especiales. Así mismo, se han diseñado tres programas específicos para trabajar con escolares que, sin estar totalmente implicados en problemas de malos tratos, pueden verse afectados por ellos. Hemos llamado a estas actividades *programas de intervención en riesgo*. Tres programas de este tipo han sido probados y puestos en funcionamiento en algunos centros escolares: las actividades de círculos de calidad; las actuaciones de mediación en conflictos y los programas de desarrollo de la amistad y de ayuda entre iguales.

Cuando los problemas se generan entre los propios alumnos están connotados con las características del propio grupo: convenciones homogéneas, valores compartidos y reciprocidad moral (Ortega y Mora-Merchán, 1996); tratar de intervenir desde fuera, desde el papel de profesor/a o padre/madre, puede no ser lo eficaz que se pretende. Hay que tener en cuenta el valor que los afectados atribuyen a los adultos en relación con el valor que atribuyen a sus iguales. De este modo, y dadas ciertas condiciones, los propios compañeros pueden resultar las personas más idóneas para ofrecer ayuda a ciertos chicos/as, ya que de ellos se espera mayor comprensión y apoyo.

Organizar y mantener estructuras sociales de iguales que se responsabilizan de ayudar a los compañeros/as que están en riesgo de verse implicados en problemas de violencia es un modelo de intervención que puede llegar a ser costoso en tiempo y formación, pero puede también favorecer la creación de un clima de seguridad y convivencia escolar; y ser eficaz a la hora de proporcionar seguridad y ayuda a aquellos chicos/as que tienen tendencia a dejarse victimizar por otros, o que no pueden salir por sí mismos/as de situaciones socialmente difíciles. Se trata de conseguir que aquellos escolares que tienen dificultades para el contacto social –porque son

muy tímidos, porque viven momentos difíciles en su familia, porque tienen tendencia al aislamiento y a la soledad, o porque tienen tendencia a unirse a chicos/as abusones– dispongan, en el centro, de una línea de actuación reconocida y apoyada por los docentes, pero ejercida directamente por sus propios compañeros. En esta línea, hemos experimentado el programa de ayuda entre iguales en un centro de educación primaria y otro de secundaria, y comprobado sus ventajas, sus inconvenientes y la necesidad de adaptarlo a nuestro propio sistema escolar (Ortega y Del Rey, 1999).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

El modelo de programas de ayuda entre iguales que el SAVE propone se ha tomado del que ha elaborado la profesora H. Cowie (Cowie and Naylor, 1999; Cowie and Sharp, 1996; Cowie and Wallace, 1998; Sharp and Cowie, 1998; etc.). Se trata de un paquete de medias diversificadas y que presentan distintos grados de complejidad, que pueden aplicarse a distintas situaciones y contextos. Desde la organización de grupos de amistad –que ayudan puntualmente a un chico/a que no tiene, por el momento, amigos y necesita que alguien hable con él/ella en el recreo, le proponga actividades o simplemente lo acompañe para no sentirse sólo, mientras él mismo/a busca y organiza su propio grupo social– hasta los programas de «consejeros» o estructuras sociales estables –muy bien diseñadas en sus formatos espacio-temporales, humanos y de recursos técnicos, y similares a las sesiones terapéuticas– se puede encontrar una amplia gama de programas de ayuda entre iguales que merece la pena poner en práctica.

Es cierto que, con frecuencia, los adultos valoran poco la capacidad de los chicos/as para ayudar a sus iguales y se preguntan si los chicos/as pueden llegar a convertirse, mediante un entrenamiento adecuado, en una

suerte de amigos «artificiales», y cuestionan que ello llegue a ser efectivo como medida de ayuda planificada. Sin embargo, la efectividad de los programas de ayuda entre iguales ha sido confirmada en muchos otros programas e iniciativas formalmente establecidos (Cowie y Sharp, 1996; Menesini y Benelli, 1999; Naylor y Cowie, 2000; entre otros). También es importante señalar que allí donde se han establecido programas de ayuda entre iguales, se incrementa notablemente la capacidad de los chicos/as implicados en ellos como consejeros o amigos planificados para llegar a ser «navegadores cualificados en el mar de las relaciones interpersonales». Los beneficiados de este tipo de programa, como suele suceder con otros procesos entre iguales, no alcanzan sólo a los chicos/as objeto de ayuda, sino también a los que ayudan y a los espectadores de los nuevos acontecimientos. Por ello, consideramos estos programas idóneos para abordar la prevención y el riesgo de violencia escolar (Ortega y Colb, 1998).

Sin embargo, aparecen algunos problemas cuando los procesos de ayuda entre iguales se ponen en marcha. Entre ellos, el deseo manifiesto de los iguales de ayudar a quien se encuentra inmerso en una situación de malos tratos, sin saber cómo hacerlo o con el temor de que su intervención les lleve a sufrir las consecuencias de una intimidación que, en principio, estaba destinada a otros. De modo que, aunque los iguales sean empáticos con sus compañeros, existen factores que provocan que no se demuestre esta empatía. Esto suele provocar en las víctimas un mayor sentimiento de soledad e incompreensión.

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, los programas de ayuda entre iguales van destinados a aquellos alumnos/as que padecen dificultades de integración social y corren el riesgo de verse involucrados en fenómenos de violencia, ya sea como víctimas de sus iguales, como agresores o como espectadores. Son chicos/as que, bien por sus características personales, bien por que

han tenido experiencias sociales negativas, o porque están atravesando un momento difícil en su desarrollo social, son más vulnerables que los demás y pueden verse implicados en problemas de abusos, malos tratos o violencia interpersonal.

El modelo de relación que subyace tras este tipo de programas es parecido al modelo de escucha terapéutica que proponen algunas corrientes de la Psicología Clínica, pero hay grandes diferencias respecto de lo que sería la sesión psicoterapéutica. Entre ellas, cabe destacar que el papel del consejero es cualitativamente distinto del de un profesional, ya que –salvo la moralmente establecida por su deseo de ayudar– no tiene ninguna responsabilidad sobre la conducta del que pide ayuda.

Por otro lado, un programa de ayuda entre iguales no se establece al margen de las decisiones del profesorado, el equipo de orientación escolar y, en general, los adultos que tienen responsabilidad educativa: digamos que los tutores de sus iguales deben, a su vez, ser tutelados por adultos.

Principalmente, se trata de canalizar la capacidad de los iguales para ayudarse entre sí mediante un programa formalizado que, a la vez que es eficaz para los chicos/as que necesitan ayuda, lo sea también para aquellos que son capaces de brindársela, salvaguardando ciertas formas que permiten que exista una supervisión del proceso.

CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL PROGRAMA

En el curso 1995-96 comenzó el proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar* (SAVE), que estaba vinculado a un proyecto de investigación en el que se exploraba la incidencia y naturaleza del fenómeno de la violencia entre escolares. En aquellos momentos, el problema del maltrato entre iguales no estaba entre las principales preocupaciones de docentes y autoridades educativas, y ni siquiera era considerado un problema por

la sociedad en general. En cambio, si eran reconocidos otros problemas escolares como la indisciplina, la disruptividad y la agresividad, que carecen de la intencionalidad que el maltrato escolar implica. Sin embargo, un significativo grupo de docentes y centros escolares decidió asumir los planteamientos del proyecto SAVE y comenzar programas de prevención de la violencia mediante la educación para la convivencia.

El modelo de intervención SAVE parte de la prevención de la violencia mediante la mejora de la convivencia. En este sentido, sugiere al profesorado tres líneas de actuación para trabajar con el alumnado: la *educación en emociones, sentimientos y valores*; el *trabajo en grupo cooperativo*; y la *gestión democrática de la convivencia*. Sin embargo, el énfasis sobre la prevención no descarta la atención a los chicos/as que, por sus condiciones personales, familiares y sociales, corren el riesgo de implicarse en problemas de malos tratos, o que ya los viven. Por ello, el centro educativo debe disponer de sistemas de intervención directa dirigidos a ayudar a estos alumnos/as. Estos programas son, necesariamente, ajenos al desarrollo curricular, aunque pueden y deben implementarse buscando una cierta coherencia con él.

Este modelo de intervención ha sido desarrollado durante cuatro cursos académicos en diez centros de Sevilla y sus docentes han sido los protagonistas del diseño y el desarrollo específico de las actuaciones realizadas con los alumnos, para lo que han sido asesorados por agentes externos procedentes del grupo de investigación de la universidad.

De forma paralela, durante estos años, se puso en marcha el imperativo normativo de la reforma educativa regulada por la LOGSE de 1990, que obligaba a la administración a rediseñar el mapa escolar de centros de forma que hubiese dos tipos de escuela: el colegio de primaria y el instituto de educación secundaria. Las diferencias

entre ambos tipos de centro son relevantes en varios sentidos, pero una de las más destacada es la presencia, en el centro de secundaria, de un experto psicopedagogo/a que no sólo atiende a las necesidades de orientación y asesoramiento, sino que puede disponer de tiempo y recursos para desarrollar programas especiales. Tanto la reordenación del mapa de centros como la diferencia de recursos humanos en los centros tuvieron su incidencia en el diseño y el desarrollo de nuestro modelo de intervención. El orientador se convierte en una figura importante tanto en el desarrollo de los procesos preventivos que el SAVE establece (Ortega, 1997) –asesorando al profesorado–, como en los programas de intervención directa que se vienen implementando desde el curso 1998-99.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Teniendo en cuenta la situación de partida descrita anteriormente, decidimos desarrollar dentro del Proyecto SAVE un programa de intervención para trabajar con escolares en situación de riesgo. Pretendíamos averiguar si era posible implantar un programa de ayuda entre iguales en nuestras escuelas. Concretamente, buscábamos:

- Conocer si los programas de ayuda entre iguales propuestos por autores como Cowie y Wallace (1998) tienen las mismas ventajas y buenos resultados que en otros lugares, como Inglaterra.
- Mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos y ofrecer apoyo a los chicos y chicas que pueden verse implicados en situaciones de maltrato entre compañeros.
- Conocer si es necesario modificar el Programa de Ayuda entre Iguales que proponen Cowie y otros durante su puesta en marcha en centros educativos sevillanos.
- Comparar los procesos de entrenamiento y desarrollo del programa

de ayuda entre iguales en la educación obligatoria –educación primaria y secundaria– con objeto de encontrar diferencias y similitudes.

LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se ha realizado en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y un Colegio Público de Educación Primaria, del que han participado los alumnos y alumnas de tres aulas: cuarto, quinto y sexto.

La zona en la que se encuentran ubicados los centros educativos comenzó a formarse tras la venta ilegal de parcelas rústicas sin proyecto de urbanización y, por tanto, sin ningún tipo de autorización. Como quiera que se siguió construyendo de forma clandestina, con el paso de los años el Ministerio de Obras Públicas –tras numerosas movilizaciones de los vecinos del barrio– decidió urbanizar la zona y dotarla de los suministros básicos necesarios en toda vivienda. Son áreas en las que no existen zonas verdes ni de recreo, aunque sí hay muchos descampados en los que se acumulan basuras y escombros, y donde se reúnen los jóvenes.

En cuanto a la extracción sociológica de la población, ésta está formada, en su mayoría, por familias humildes que emigraron de los pueblos a la ciudad y que vieron la oportunidad de tener una vivienda digna, que no hubieran podido obtener en otra zona de Sevilla debido a su escaso poder adquisitivo.

No disponemos de un estudio demográfico específico, pero podemos señalar que el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los escolares es bajo o muy bajo: la mitad de los padres y madres sólo tiene estudios primarios, y una cuarta parte de ellos ni eso. El desempleo, las dificultades económicas, los problemas de drogadicción y otros indicadores de marginalidad están bastante presentes, por lo que ambos centros son considerados por la administración educativa como Centros de Atención Preferente.

En lo que respecta al criterio de selección de centros, se seleccionaron aquellos centros implicados en el proyecto SAVE en los que los docentes demandaron explícitamente el desarrollo del programa y que cumplieran los requisitos mínimos necesarios para ello –el compromiso de asistir a las sesiones de entrenamiento, que el claustro que conociera y aceptara el desarrollo del programa, y un compromiso de colaboración y responsabilidad del programa en el centro.

EL PROGRAMA DE AYUDA ENTRE IGUALES EN PRIMARIA-Y SECUNDARIA

El programa se implementó durante el período comprendido entre febrero y junio de 1999. Hubo varias fases:

- Entrenamiento con los docentes.
- Identificación de los papeles, elección de los consejeros y primera fase de entrenamiento de consejeros y amigos.
- Entrenamiento específico de los consejeros.
- Desarrollo del programa en primaria y secundaria.
- Evaluación y resultados del programa.

ENTRENAMIENTO CON LOS DOCENTES

La primera fase del programa ha sido la información y el entrenamiento de los profesores responsables de su implantación en el centro. Se realizó en las sesiones trabajo semanales –de tres horas de duración– que se efectuaron durante los meses de enero y febrero.

De estas siete reuniones, las dos primeras estuvieron destinadas a informar acerca del por qué de la implantación de programas de Ayuda entre Iguales, sus ventajas e inconvenientes. Entre los inconvenientes debían tener en cuenta que, si finalmente tomaban la decisión de desarrollar el programa, esto les demandaría mayor implicación con sus alumnos y alumnas, y

haría que se convirtiesen en lazo de unión entre los consejeros, los profesores y los potenciales usuarios del programa. Un requisito añadido era que el orientador del instituto debía comprometerse a ser miembro partícipe, ya que su figura es considerada fundamental como asesor y principal responsable del programa en el centro. En el caso del centro de Educación Primaria este papel lo desempeñaría una maestra que se convertiría en la coordinadora del programa en su centro.

A cambio de aceptar esos pequeños inconvenientes, ellos conseguirían continuar dando respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas, y, al mismo tiempo, incentivar las buenas relaciones interpersonales en el centro. Así mismo, incluso mejorarían sus habilidades sociales al tener que realizar el mismo entrenamiento que, posteriormente, seguirían algunos de sus alumnos.

El resto de las sesiones se dedicaron al entrenamiento de las habilidades básicas para convertirse en consejeros. Entre las principales podemos citar las necesarias para escuchar, resolver problemas, mediar en conflictos sin implicarse en ellos y liderar grupos. Concretamente, se debe aprender a desarrollar técnicas de escucha activa, confidencialidad, expresión y comprensión de los sentimientos, modulación de emociones, resistencia a la frustración y actitudes reflexivas.

La metodología seguida en estas sesiones fue homogénea. Al principio se dedicaba media hora a la exposición teórica de las habilidades a entrenar. De ese modo, se continuaba con el entrenamiento propiamente dicho, que consistía en dramatizaciones de un supuesto caso en el que dos voluntarios simulaban el papel de consejero y de usuario del programa. El resto de los profesores no intervenía, ya que al final de la simulación cada participante debía aportar al grupo sus percepciones sobre el funcionamiento de la entrevista, y explicar cuáles de los aspectos del comportamiento de sus compañeros consideraba positivos y cuáles negativos.

La ventaja de esta metodología es que, aunque se trabajen sólo algunos elementos de la entrevista en cada sesión, al realizar la simulación, los mismos participantes del entrenamiento van aportando sus percepciones acerca de otros aspectos que se deberían tener en cuenta en sesiones posteriores.

Los cinco temas básicos del entrenamiento fueron los siguientes:

- La importancia de nuestro cuerpo y su poder de comunicación.
- Atención y escucha activa.
- Preguntas abiertas, para estimular la expresión.
- Identificación de problemas.
- Diseño de planes de acción y su evaluación.

Durante el entrenamiento surgieron focos de debate que estuvieron principalmente referidos a aspectos organizativos. Incluso se llegó a percibir, en algunos momentos, la imposibilidad de implementar el programa en sus centros, debido a que algunos de ellos lo consideraban un fracaso seguro. Los dos grandes problemas que se observaban eran los obstáculos que los padres de alumnos podrían poner (recordemos que estábamos trabajando en zonas de atención preferente) y la expectativa de que los chicos no iban a utilizar el programa. Afirmaban cosas como: «nadie va a ir a contarle los problemas a otro, si no lo hace a un amigo»; «creo que podemos tener problemas porque pueden intimidar a los consejeros». A pesar de ello, al finalizar el entrenamiento, decidimos desarrollar el programa en los dos centros.

ROLES, CONSEJEROS Y ENTRENAMIENTO

Debido a la complejidad de este tipo de programas, es muy importante asegurarse de que los chicos y chicas que se van a convertir en consejeros de sus compañeros estén en condiciones de hacerlo. Es necesario que ellos muestren seguridad

personal y, al tiempo, una actitud flexible y comprensiva.

De la misma manera, el control de la calidad en las sesiones de ayuda entre iguales es muy complejo y difícil de lograr. De modo que nuestra mejor forma de hacerlo es prestando gran atención a los consejeros, ya que ellos son los que tienen el papel más importante en este tipo de programas. Por ello, la clave está, en un primer momento, en ser rigurosos en la selección de los consejeros.

Debido a esto, elegimos los siguientes criterios de selección:

- Voluntariedad del posible consejero/a.
- Aceptación del resto de los compañeros de clase.
- Ser nominado/a por gran parte de sus profesores.
- Demostrar habilidades de empatía.

En relación con los dos primeros criterios, diseñamos sesiones de tutoría en las que el principal objetivo era comprobar si la idea de ayudarse unos compañeros a otros era valorada de forma positiva por ellos. Pero no deseábamos preguntárselo directamente, sino que queríamos conseguir que naciera de ellos mismos la idea de ayudarse unos a otros. Una vez conseguido, nos planteamos informar al alumnado de la existencia de este tipo de programas y ofrecerle la oportunidad de intentar desarrollarlo en el centro.

Para ello, diseñamos tres sesiones de tutoría que se desarrollaron con intervalos de tiempo entre ellas, con objeto de que las siguientes sirvieran de recordatorio de las precedentes.

En la primera se presentó a los alumnos el vídeo titulado «Un día más» (Fernández y otros, 1998), en el que se podía observar —durante quince minutos aproximadamente—, la historia de Luis, un chico que estaba siendo maltratado por sus compañeros en el instituto. Una vez que los alumnos vieron el vídeo, se les pidió que intentaran averiguar los sentimientos de cada uno de los protagonistas de la historia y

que buscaran las causas que podrían llevar a que algunos compañeros se comportaran de esa manera. Cuando ya se había debatido sobre estas cuestiones se intentaba avanzar preguntando a los alumnos y alumnas sobre las posibles soluciones al problema de Luis (protagonista de la historia de violencia que se narra en el vídeo «Un día más»). Todo el debate era dirigido por el tutor o por la coordinadora del grupo de investigación hasta que, en la mayoría de los casos, nombraban el papel de los compañeros en la solución de este tipo de problemas.

Las otras dos sesiones de tutoría pretendían informar a los alumnos/as de la existencia del programa; y explicarles lo más relevante sobre él y su funcionamiento: su definición, sus reglas, cómo usarlo, para qué sirve y qué ventajas aporta. Para ello, se repartía un folio con las ideas principales a cada alumno. Después de leerlo en voz alta, el tutor o la coordinadora del grupo de investigación lo comentaban y aclaraban todas las dudas que iban surgiendo. A continuación, se leía el caso de Sonia —protagonista de las historias sobre las que se soporta el material didáctico *Convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla* (Ortega y otros, 1998)—, y se les pedía que reflexionaran sobre él para buscar soluciones sin un Programa de Ayuda entre Iguales; También se les pedía que pensarán cómo podría resolverse a través de este programa. Tras este proceso los alumnos reconocieron la utilidad del programa, por lo que se solicitaron voluntarios para convertirse en consejeros de sus compañeros y compañeras. Finalmente, se dividieron en grupos para comenzar a realizar algunas de las tareas necesarias para poner en marcha el programa.

En este momento, es cuando comenzaron a aparecer algunas diferencias entre las dos etapas educativas. Primaria exigía más tiempo para el entrenamiento. Lo que en secundaria nos llevó una sesión, en primaria requería al menos tres. Así pues, en primaria se empezó a ir mucho más

paulatinamente, paso a paso, para intentar llegar hasta la meta, en términos de comprensión de la historia, de reflexión sobre sus causas y de análisis de los sentimientos, las emociones y los valores implícitos en los comportamientos que se observaron. Observamos que los alumnos de primaria necesitaron acercarse a su realidad de aula para comprender los fenómenos que observaron en el vídeo.

Tras las tutorías, en los diferentes grupos, se solicitaron alumnos que voluntariamente quisieran convertirse en *consejeros* de sus compañeros. Obtuvimos una gran respuesta a esta demanda: treinta voluntarios en secundaria y diez en primaria.

Para la elección de consejeros, además de utilizar los criterios prefijados, consideramos oportuno consultar al profesorado sobre quiénes pensaban ellos que se encontraban en cada una de las posiciones que existen en toda situación de maltrato entre iguales. Es decir, quién para ellos solía ser agresor o víctima; quién normalmente apoyaba a los agresores, quién a las víctimas; y, por último, quién permanecía ajeno a todo aquello que pasaba a su alrededor. Un mismo alumno también podía ser identificado en más de un papel de la escena violenta.

El instrumento del que nos servimos para recopilar tal información fue un cuestionario de nominación, en el que los docentes debían escribir los nombres y apellidos de aquellos que, según su opinión, desempeñaban alguno de esos papeles. El cuestionario se entregó a los docentes acompañado de una carta donde se les informaba el objeto de la evaluación y que sus respuestas serían corroboradas por medio de otros métodos.

Entre los datos obtenidos en los cuestionarios de nominación del profesorado y los voluntarios que se habían presentado se clarificó qué chicos se podían convertir en *consejeros* de sus compañeros; pero para tener una mayor certeza de que los chicos tenían las cualidades necesarias para enfrentarse a esta tarea, se realizaron entrevistas individuales.

En las entrevistas –similares a las Cowie y colaboradores muestran en el *Curso de Entrenamiento* (Cowie et al., 1998)– se preguntaba a los voluntarios sobre las causas que les habían llevado a decir que deseaban ser consejeros, qué significado tenía para ellos la ayuda y si se sentían capacitados para ello. Además, para complementar la información que nos ofrecían y comprobar sus habilidades sociales –como la empatía– se realizaba con ellos un juego en el que la coordinadora del grupo de investigación o el orientador del centro caracterizaban a una persona que iba a hablar con un consejero y ellos debían desempeñar este papel. Con esta actividad se descubría la fortaleza emocional y la capacidad de establecer un buen clima en las conversaciones con sus interlocutores.

Finalmente, la selección de los consejeros se realizó cruzando toda la información que habíamos recopilado y entre los coordinadores, el orientador del centro y la coordinadora de la investigación se decidió quiénes eran los más apropiados para convertirse realmente en consejeros. Al final, se seleccionó un grupo de nueve alumnos –siete chicas y dos chicos– en secundaria; y uno de siete –tres chicas y cuatro chicos– en primaria.

EL ENTRENAMIENTO ESPECÍFICO DE LOS CONSEJEROS

Tal como se había hecho con los docentes, el entrenamiento con los alumnos y alumnas se llevó a cabo siguiendo las pautas que Cowie y sus colaboradores proponen en *El Curso de Entrenamiento en Ayuda entre Iguales* (Cowie et al., 1998). En general, se hizo hincapié en las habilidades necesarias para escuchar, resolver problemas, mediar conflictos sin implicarse en ellos y liderar grupos.

En las sesiones, como con los profesores, se realizaba una breve exposición teórica al principio, tras la que se desarrollaban simulaciones en las que los participantes tenían que representar el papel de víctima o

de consejero. Por una parte, desempeñar el papel de víctimas les permitía tomar conciencia de los sentimientos que se podían tener en estas situaciones y de cuál es su punto de vista ante una situación de maltrato entre escolares. En definitiva, pretendíamos desarrollar sus capacidades empáticas. Por otra parte, cuando ellos desempeñaban el papel de consejero, tenían la oportunidad de mejorar su forma de ofrecer ayuda.

El entrenamiento con los alumnos de secundaria duró dos meses, marzo y abril. Se realizó fuera de la jornada escolar, durante dos horas y media al día todos los lunes y miércoles. El que las actividades se realizaran fuera del horario escolar se podría interpretar como un inconveniente, ya que se han perdido muchos consejeros potenciales debido a las dificultades que presentaba acudir al centro por las tardes. Pero, en cambio, también se puede considerar esto como un filtro más, que permite que los chicos y chicas demuestren el interés y el significado que estas actividades tienen para ellos.

El entrenamiento en el centro de primaria no se desarrolló de forma sistemática y su estructura fue diferente. Comenzamos preguntándoles: «¿Cómo pensáis que tiene que ser un buen consejero?». Sus respuestas a esta cuestión fueron cosas como: «una buena persona», «alguien confidencial», «responsable», «alguien que te ofrezca confianza», «alguien que dialogue», «alguien que escuche», «encantador», «alguien que guarde los secretos». El siguiente paso fue encontrar algunos compañeros que tuvieran un problema de maltrato entre iguales y pensar un buen plan de acción para ayudarlos. Para ello les preguntamos: «¿cómo le podemos ayudar?»; y después ellos debían simular una conversación con él o ella. A pesar de que no habíamos finalizado el entrenamiento, ellos comenzaron a ayudar a sus compañeros de forma espontánea durante los recreos. No era difícil encontrarlos en sitios no muy visibles hablando con alguien con quien nunca hablaban antes ni ellos, ni otros compañeros.

DESARROLLO DEL PROGRAMA EN PRIMARIA Y EN SECUNDARIA

Antes de poner en marcha el programa decidimos hacer propaganda de él, para que todos los alumnos del centro lo conocieran. Como todas las decisiones que se toman en el programa, las referidas a este tema también se tomaron entre todos. De hecho, el modo de sensibilizar al resto de sus compañeros lo diseñaron los propios consejeros.

Los alumnos del centro de educación secundaria, después de mucho deliberar y discutir, llegaron a delimitar las actuaciones que iban a llevar a cabo, y efectuaron el reparto de tareas de diseño y diseminación. Crearon carteles, pancartas y folletos; eligieron una mascota; realizaron el argumento de un posible vídeo; y presentaron el programa por las aulas.

Al mismo tiempo, durante este período de sensibilización, nos seguíamos reuniendo los lunes y los miércoles para compartir nuestras experiencias, seguir trabajando y mejorar nuestro programa.

En el caso de los alumnos de Educación Primaria, aunque fueron ellos mismos quienes realizaron los materiales, estuvieron guiados por la coordinadora del programa. Ellos mismos se pusieron nombre, se inventaron los eslóganes y colorearon los carteles; aunque necesitaron un poco más de ayuda. Por ejemplo, los profesores tuvieron que poner los posters que habían hecho los consejeros y explicárselo a los otros profesores. Para ello, la coordinadora mandó a cada profesor algunos carteles acompañados de una carta donde se explicaban las normas básicas del programa. Ambas campañas de sensibilización tuvieron sus efectos, aunque en secundaria fueron más notables.

El grupo de consejeros de secundaria tomó la decisión de comenzar a poner en práctica las habilidades que habían estado entrenando. Todos los alumnos y alumnas que se habían estado preparando estaban ansiosos por comenzar.

Había que tener en cuenta que no todos podían empezar a atender a compañeros la primera semana, por lo que el día anterior al comienzo de la puesta en marcha del programa se realizó una reflexión común en la que se estuvo discutiendo sobre quiénes del grupo estaban más preparados o, simplemente, estaban más dispuestos a dar el primer paso. Llegaron al consenso de que dos de las chicas eran las que estaban más preparadas para ello, por lo que tras su aceptación se programaron las acciones a llevar a cabo en esa primera semana.

No sólo eran estas dos chicas las que debían dedicar su recreo al programa, sino que el resto de consejeros debía mantenerse reunido en otra habitación para discutir sobre cómo sensibilizar a sus compañeros y hacer que apreciaran la utilidad del programa, algo en lo que ellos creían.

En el centro, para hacer partícipes a todos sus compañeros y compañeras del comienzo del programa, se colocaron los materiales que ellos mismos habían diseñado y preparado para este momento. En ellos, se informaba sobre la naturaleza del programa, sus responsables, el horario de atención a los compañeros y el lugar donde se les podría localizar.

En el centro de primaria el desarrollo del programa tomó la forma de lo que Cowie and Sharp (1996) proponen como *Grupo de amigos*: No se establecían citas, y no existía un lugar predeterminado para los encuentros, ni un horario específico para ellos. Los niños/as de primaria preferían ir integrando a los niños/as solitarios o necesitados en sus propios grupos de amigos y ayudarles en sus tareas escolares.

Igual que en secundaria, en primaria mantuvimos las sesiones de reflexión y entrenamiento de los consejeros, y las reuniones con la coordinadora docente del proyecto, que se responsabilizaba de la gestión y el mantenimiento del trabajo de los alumnos/as consejeros. Sin embargo, en el centro de secundaria nosotros directamente mantuvimos las reuniones de reflexión con los consejeros. Éstas se llevaron a cabo

todos los lunes y miércoles de 15:45 a 17:30 horas. Nos reuníamos durante la comida, tiempo en el que los chicos y chicas podían comentar sus experiencias e incidentes de forma relajada. Tras el tiempo de intercomunicación, cada miembro del grupo exponía las actuaciones que había llevado a cabo, y si consideraba que habían tenido éxito o no; del mismo modo, informaba al grupo si tenía actividades previstas para los siguientes días. A continuación, se planificaban las acciones a desarrollar, lo que suponía que cada uno se comprometiese por escrito a realizar las actividades necesarias, y de las que a la siguiente sesión debía dar cuentas al grupo. En este apartado de la sesión, se reflexionaba sobre a qué compañeros se podría ayudar informándoles, en un primer momento, sobre el programa y sobre la disponibilidad de las personas para escuchar y pasar el tiempo con ellos.

Como el desarrollo del programa se iba evaluando en el proceso fue posible ir cambiando algunos aspectos para mejorar su calidad. Por ejemplo, cuando los consejeros daban vueltas por el lugar de recreo durante el tiempo libre con unas tarjetas que los identificaban para que quien necesitara ayuda se acercara a ellos, algunos compañeros aprovechaban para burlarse de ellos, por lo que decidieron dejar de hacerlo.

Los consejeros y consejeras recogían sus compromisos y citas en unas agendas en las que sólo anotaban las informaciones referidas al Programa de Ayuda entre Iguales: con quién habían hablado o iban a hacerlo, cuánto tiempo habían estado con ellos, qué tipo de problema tenían, cómo habían intentado ayudarles, y si finalmente sentían que habían ayudado o si consideraban necesario otro encuentro.

EVALUACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA

El modelo de evaluación usado durante el proceso y al final de éste ha sido de carácter cualitativo. Para ello, utilizamos entrevistas a los coordinadores del programa y

grupos de discusión con los consejeros. Esta información ha sido completada con observaciones de las sesiones de entrenamiento, reflexiones y evaluaciones que fueron grabadas en vídeo, y con las agendas de los consejeros. Los usuarios del programa no han participado en la evaluación debido a la confidencialidad que existía en torno a la identidad de los alumnos que acudían a las reuniones con los consejeros.

Se han evaluado los siguientes aspectos: el entrenamiento, la calidad de las relaciones interpersonales entre los implicados (compañeros, profesores, orientador, miembros de la universidad), la campaña de sensibilización, el lugar de encuentro, los horarios y la efectividad del programa.

Los consejeros valoraron el *entrenamiento* como positivo porque les motivó y aprendieron. La única desventaja que encontraron fue continuar con las dramatizaciones después de haber empezado a tener encuentros con sus compañeros, porque les preocupaba darse cuenta de que lo podrían haber hecho mejor. Ellos afirmaban haber aprendido a escuchar, a hacer que los demás se sintieran mejor, y a darse cuenta de los sentimientos de los otros; y declararon que habían cambiado su comportamiento hacia los otros. «No puedo meterme con nadie—dijo un consejero. Y todo el grupo asintió. En general, valoraron el entrenamiento como una fase necesaria aunque, en algunas ocasiones, les hubiera hecho sentir incómodos.

En cuanto a las *relaciones interpersonales*, fueron valoradas de diferente forma dependiendo del grupo al que se refirieran. Las relaciones entre compañeros habían mejorado e incluso se habían hecho grandes amigos dentro del grupo de consejeros. Por otra parte, aunque las relaciones con sus profesores habían mejorado, sus expectativas no se habían cumplido porque el tipo de ayuda que esperaban recibir era otro. La actitud de sus profesores había sido más de control y supervisión que de apoyo y ayuda. En definitiva, decían no haber encontrado en el profesorado

la implicación que esperaban. Una chica afirmaba: «Ellos lo han hecho todo al contrario. Cuando necesitábamos ayuda ellos no estaban y cuando no los necesitábamos estaban allí controlando». Concretamente, con el orientador del instituto estaban muy descontentos, porque él sólo se acercaba a ellos en momentos problemáticos para el centro. Aunque con la universidad habían existido ciertas dificultades de horario, las relaciones con todos los miembros de la comunidad educativa fueron muy positivas.

Los consejeros estaban muy desilusionados con la *campaña de sensibilización*, porque habían dedicado mucho tiempo y esfuerzo, y no había tenido una gran acogida. Todas las personas en el instituto se habían enterado de la existencia del programa, pero, en un principio, no confiaban en la preparación de los consejeros. Además de conseguir el objetivo de dar a conocer el programa, los consejeros también desarrollaron su capacidad de trabajar en grupo e, incluso, su cohesión fue muy grande.

El *lugar de encuentro* fue valorado como idóneo por todos los implicados, debido a que estaba alejado de los ruidos del instituto, y a que en él había una gran mesa y unos sillones cómodos.

En cambio, no pensaban lo mismo de los *horarios* de formación y atención a sus compañeros, aunque después de discutirlo llegaron a la conclusión de que el horario elegido había sido el mejor posible dadas las alternativas. Sólo pensaron en introducir una variación para el curso siguiente: hacer turnos que les permitieran no perder todos los recreos de la semana.

Hablando de si pensaban que habían ayudado a sus compañeros (*efectividad*) afirmaban que sí, aunque no de la misma manera a todos los usuarios del programa. También fueron algo críticos con ellos mismos, porque creían que podían haber ayudado más, pero consideraban que este año había sido el comienzo. Uno de ellos decía: «Este año ha estado bien por ser el primero y

para seguir el año que viene». Pensaban que los usuarios del programa se habían sentido bien, escuchados y comprendidos. Uno de ellos había dicho que después de haber hablado con uno de los consejeros había encontrado amigos. De la misma manera que percibían que habían ayudado a sus compañeros, también se habían ayudado a ellos mismos, tanto entre el grupo como individualmente. Todos los consejeros deseaban participar de nuevo en un Programa de Ayuda entre Iguales. En las agendas escribieron cosas como:

Sara (15 años): *He estado hablando con una chica que decía que todo el mundo se metía con ella. Al final, me ha dicho que volvería otro día para seguir hablando conmigo. Pienso que se ha sentido mejor después de haber estado hablando conmigo.*

Javi (13 años): *Un chico ha venido a hablar conmigo y hemos estado hablando sobre lo que le pasaba. Él dice que todo el mundo se mete con él y le pegan empujones, y que sólo tiene dos amigos. Creo que al final se ha sentido mejor.*

Verónica (15 años): *He visto a una chica en el pasillo llorando y, sin pensarlo, me he acercado a hablar con ella y he conseguido que se relajara. Pienso que si ellos no vienen a hablar con nosotros, nosotros nos acercaremos a ellos.*

La evaluación de los profesores fue diferente en los dos centros. En el colegio de primaria, pensaban que todo había marchado muy bien, pero que había sido sólo el comienzo y había que continuar los próximos cursos. Durante la sesión de evaluación diseñamos los pasos a seguir el siguiente curso a partir de lo conseguido en el actual. Por otra parte, el instituto de secundaria, la evaluación fue más a corto plazo. Ellos pensaban que habían hecho algo por sus alumnos y que había estado bien, pero los planes para el curso siguiente estaban sólo en mente de unos pocos (debemos tener en cuenta que muchos de los profesores son interinos y no tienen estabilidad en el centro).

CONCLUSIONES Y DEBATE SOBRE LOS PROGRAMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

A partir de la descripción del desarrollo del programa, podemos concluir que la respuesta a la implantación del programa en centros sevillanos lo hace viable. Aunque es cierto que el programa ha sido desarrollado durante un período corto de tiempo, consideramos que ha sido suficiente para ser conscientes de que la implementación de programas específicos de ayuda entre iguales permite optimizar las relaciones interpersonales y mejorar la comunicación y las redes de amistad de grupos de chicos y chicas que están viviendo situaciones sociales altamente insatisfactorias y que corren, por lo tanto, el riesgo de verse implicados en problemas de violencia por falta de habilidades para comunicarse con los demás y expresar sus problemas.

Los iguales, cuando se preparan para ello, resultan ser los mejores consejeros de sus compañeros. Aprenden habilidades sociales específicas, y disponen de tiempo y condiciones para desarrollar una labor de la que se sienten seguros porque están socialmente apoyados por adultos que creen en ellos.

Es cierto que el modelo implementado ha requerido ciertos cambios para ser adaptado a los hábitos y convenciones sociales de nuestra cultura escolar, pero han sido pocos y no han alterado el formato genérico de la ayuda entre iguales que se describe para otros contextos culturales (Cowie et al., 1998).

En nuestra opinión, el modelo que se debe desplegar en primaria debe ser el que se conoce como *be friends* (ser amigos), mientras que en secundaria es posible establecer un sistema más formal, de auténticos *consejeros*, siempre y cuando el equipo de orientación asuma su responsabilidad de brindar apoyo psicológico y estratégico a la red de consejeros.

El establecimiento de un programa tan específico como éste, que requiere un nivel tan alto de calidad en las relaciones interpersonales, no resulta nada fácil en contextos

escolares aquejados de múltiples problemas sociales y de integración cultural, como los centros en los que hemos trabajado. Sin embargo, los resultados de la experiencia nos muestran que no sólo es posible, sino que tiene resultados positivos tanto sobre los escolares que son directamente objeto del programa, como sobre los chicos y chicas que –sin participar en él– observan el cambio de sus compañeros/as en términos de mayor sensibilidad moral hacia el que sufre, y mejora de la calidad de la comunicación y el afecto entre los iguales.

Aparecieron problemas espontáneos, que no habíamos previsto, pero que se solucionaron con la participación de todos. Por ejemplo, un problema con el que nos encontramos fue que durante la primera semana no acudió nadie a demandar los servicios de los consejeros, lo hizo que estos se sintieran defraudados; sin embargo, continuaron con su labor después de una sesión de seguimiento en que se afrontó esta dificultad y se plantearon nuevas iniciativas para solucionar el problema. Así, la falta de iniciativas de consulta fue subsanada con dos nuevas medidas. La primera: los consejeros pasearon por el patio de recreo con una tarjeta –ellos mismos la diseñaron y plastificaron– que los identificaba. De ese modo, si alguien deseaba algo podía, simplemente, comentarlo en el propio recreo como lo haría con un amigo/a. La segunda fue que el orientador del centro y algunos miembros del equipo docente informaron especialmente a ciertos chicos y chicas que ya habían acudido a ellos a solicitar ayuda.

Otro aspecto que se puede discutir es por qué a los chicos les cuesta tanto hablar sobre sus problemas. Podríamos investigar si este comportamiento es propio de todas las víctimas o sólo de las que sufren aislamiento social. También habría que plantearse qué formas se podrían utilizar para motivar a los chicos/as para hablar sobre sus problemas y para ayudar a sus compañeros.

Para finalizar, nos gustaría señalar que nuestro objetivo principal era intentar

desarrollar un Programa de Ayuda entre Iguales en escuelas sevillanas y que, después de haber puesto en práctica esta experiencia, podemos concluir que no sólo es posible, sino que sus resultados son positivos.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL FERNÁNDEZ, J. L. (Dir.). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Ministerio de Educación y cultura, 1999.
- CEREZO RAMÍREZ, F.: *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid, Pirámide, 1997.
- COWIE, H.: «Peers Helping peers: interventions, initiatives and insights», en *Journal of Adolescence*, 22 (2000), pp. 433-436.
- COWIE, H. et al.: *Peer Support Training*. London, Roehampton Institute, 1998.
- COWIE, H.; NAYLOR, P.: *Someone to turn to: How peer support challenges bullying in schools*. London, The Princes Trust, 1999.
- COWIE, H.; SHARP, S.: *Peer Counselling in Schools: A time to Listen*. London, David Fulton, 1996.
- COWIE, H.; WALLACE, H.: *Peer Support: A Teachers Manual*. London, The Princes Trust, 1998.
- DÍAZ AGUADO, M. J.: *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- FERNÁNDEZ, I. y otros: *Un día más. Materiales didácticos para la Educación en valores en la E.S.O.* Madrid, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 1998.
- MEC: *Ley Orgánica 1/1990, de 3 De Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 238/90 de 4 de Octubre de 1990.

- MENESINI, E.; BENELLI, B.: «Enhancing childrens responsibility against bullying: evaluation of a befriending intervention in Middle School children», paper presented in *IX European Conference on Developmental Psychology*. Grecia. Spetses, (1999), pp. 387-389.
- NAYLOR, P.; COWIE, H.: «The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils», en *Journal of Adolescence*, 22 (2000), pp. 467-480.
- ORTEGA, R.: «El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 143-161.
- ORTEGA y COLB.: *La Convivencia Escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R.: «The use of peer support in the SAVE project». Comunicación presentada en el *IX European Conference on Developmental Psychology*. Spetses, (1999), pp. 387-389.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. A. «El aula como escenario de la vida afectiva y mora», en *Cultura y Educación*, 3,5-18 (1996).
- SHARP, S.; COWIE, H.: *Counselling and Supporting Children in Distress*. London, Sage, 1998.
- SALMIVALLI, C.: «Participant role approach to school bullying: implications for interventions», en *Journal of Adolescence*, 22 (2000), pp. 453-460.
- TRIANES TORRES, M. V.: *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga, Aljibe, 1996.
- TRIANES, M. V.; MUÑOZ, A.: *Programa de Educación Social y afectiva*. Málaga, Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura, 1994.