

Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España

Pablo Palomero-Fernández¹, Judith Cáceres-Iglesias² y Luis Torrego-Egido*²

¹ Universidad de Zaragoza, Zaragoza (España)

² Universidad de Valladolid, Segovia (España)

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar
Resolución de conflictos
Ayuda entre iguales
Alumnado ayudante

RESUMEN

Los programas de alumnado ayudante son una iniciativa relevante para la mejora de la convivencia que cuenta con respaldo institucional y que habitualmente se incluye en el plan de convivencia del centro educativo. Este trabajo presenta una revisión sistematizada sobre programas de alumnado ayudante desarrollados en España con el objetivo de ofrecer una visión global de sus beneficios y limitaciones. La investigación se realizó en base a la declaración PRISMA y el protocolo SALSA. Las búsquedas se realizaron en las bases de datos Web of Science y Scopus y en el portal bibliográfico Dialnet. Se buscaron artículos publicados en revistas científicas y que investigasen programas de alumnado ayudante desarrollados en, al menos, un centro de educación primaria y/o secundaria español. Se identificaron 84 registros, cumpliendo ocho los criterios de elegibilidad. Tras revisar las referencias de dichos artículos, se encontraron tres adicionales que cumplieron los criterios, conformando un banco de documentos de once artículos. Los resultados mostraron, por un lado, una escasez de investigaciones en esta línea y, por otro lado, los participantes reportaron una valoración positiva del programa, considerando que contribuye a mejorar la convivencia, desarrollar habilidades sociales, favorecer la inclusión y promover el rechazo al acoso. Asimismo, se identificaron disfuncionalidades en el proceso de selección del alumnado ayudante y problemas de coordinación. Todo ello sugiere la conveniencia de ampliar el número de investigaciones y su ámbito geográfico, reforzar la coordinación y poner énfasis en la mejora de los mecanismos de supervisión del programa desde la perspectiva de la investigación-acción.

Student helper programmes for the improvement of school coexistence in Spain

KEYWORDS

School coexistence
Conflict resolution
Peer support
Student helper

ABSTRACT

Student helper programmes are a relevant initiative for improving coexistence that has institutional backing and is usually included in the school's coexistence plan. This paper presents a systematised review of student helper programmes developed in Spain with the aim of providing an overview of their benefits and limitations. The research was carried out on the basis of the PRISMA statement and the SALSA protocol. Searches were carried out in the Web of Science and Scopus databases and in the bibliographic portal Dialnet. We searched for articles published in scientific journals and that investigated student assistant programmes developed in at least one Spanish primary and/or secondary school. A total of 84 records were identified, meeting seven eligibility criteria. After reviewing the references of these articles, three more were added that met the criteria, forming a document bank of eleven articles. The results showed, on the one hand, a scarcity of research in this line and, on the other hand, participants reported a positive assessment of the programme, considering that it contributes to improving coexistence, developing social skills, favouring inclusion, and promoting the rejection of bullying. Dysfunctionalities were also identified in the selection process for student assistants and coordination problems. All this suggests that the number of investigations and their geographical scope should be increased, coordination should be strengthened and emphasis should be placed on improving the programme's monitoring mechanisms from the perspective of action research.

* *Autor de correspondencia:* Luis Torrego Egido. Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Plaza de la Universidad, 1. 40005 Segovia, España. luis.torrego@uva.es

Cómo citar: Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., y Torrego-Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 70-79. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i2.16917>

Recibido: 26 de enero de 2024. *Primera revisión:* 23 de mayo de 2024. *Aceptado:* 24 de junio de 2024.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

ISSN 1989-709X | © 2024. Psy, Soc & Educ.



Actualmente existe un amplio consenso acerca de la importancia de crear un adecuado clima de convivencia para garantizar el buen funcionamiento de los centros educativos (Álvarez et al., 2023; Guzmán y Sepúlveda, 2023). El concepto de convivencia escolar es complejo, poliédrico y dinámico (Córdoba et al., 2016). En este trabajo se adopta una definición operativa, entendiendo la convivencia como el entramado de relaciones que se establece entre los miembros de la comunidad educativa, siendo la convivencia positiva aquella que se fundamenta en valores democráticos como el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad o el interés por el bien común (Del Rey et al., 2008). En este sentido, convivencia positiva se ha considerado como sinónimo de clima escolar positivo, otorgando relevancia a la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Del Rey et al., 2017). No en vano, entre los beneficios de las intervenciones basadas en el concepto de convivencia positiva se han destacado algunos de carácter relacional, como su capacidad para estimular la construcción de redes de apoyo entre iguales (Córdoba et al., 2016) o para fomentar la adquisición de los valores necesarios para convivir en una sociedad democrática (Torrego et al., 2022).

A pesar de la relevancia del concepto, el interés por la convivencia escolar es relativamente reciente. Durante las últimas décadas se ha pasado de un modelo reactivo de convivencia, fundamentado casi exclusivamente en la aplicación de sanciones, a otro de carácter preventivo (Carbajal y Fierro, 2021). Sin rechazar la conveniencia de las medidas punitivas, especialmente ante faltas graves y delitos, los modelos preventivos enfatizan la participación activa de la comunidad escolar en la construcción de un clima de convivencia positivo (Torrego et al., 2022). Todo ello implica transformar las prácticas pedagógicas y organizativas, integrando una perspectiva basada en la inclusión y la equidad que permita que el alumnado adquiera las habilidades de resolución de conflictos necesarias para convivir en una sociedad democrática (Carbajal y Fierro, 2021).

En consonancia con los modelos de gestión de la convivencia emergentes, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), exige a los centros educativos la elaboración de un plan de convivencia. En dicho plan, los centros deben plasmar las actividades programadas para crear un adecuado clima de convivencia, así como los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las medidas correctoras en caso de vulneración de la normativa (Gálvez-Algaba y García-González, 2022).

Por su parte, las normativas que regulan los planes de convivencia en las 17 comunidades autónomas españolas tienen como denominador común la consideración de los centros educativos como espacios de participación que requieren del compromiso de profesorado, alumnado y familias para la mejora de la convivencia. Por ello, coinciden en señalar que los centros deben promover el diálogo y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el desarrollo de conductas prosociales (Azqueta et al., 2023).

Con esta finalidad, los centros educativos españoles vienen incorporando a sus planes de convivencia una amplia variedad

de actuaciones. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) contempla hasta 18 tipos de programas para la mejora de la convivencia escolar, entre los que destacan, por su amplia difusión, los programas de ayuda entre iguales, los programas de prevención del acoso, los de prevención de la violencia de género y los de igualdad de género.

En este contexto, algunos investigadores han destacado la importancia de los programas de ayuda entre iguales (Andrés y Gaymard, 2014; Giménez-Gualdo et al., 2021; Torrego et al., 2021). Este tipo de programas se basan en potenciar la interacción positiva entre el alumnado, abarcando una amplia esfera de actuaciones, como el fomento de la participación, la formación de alumnos ayudantes, tutores y/o mediadores, la elaboración democrática de normas o el desarrollo de valores morales (Avilés y Tognetta, 2021). Su principal finalidad es transformar el centro escolar para que evolucione hacia un modelo de convivencia basado en la participación democrática y en la resolución pacífica y autónoma de conflictos (Fierro y Carbajal, 2019).

Los programas de ayuda entre iguales cuentan con amplio respaldo institucional. La mayoría de gobiernos autonómicos recomiendan su implantación y promueven la formación del profesorado que los coordina (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Entre los programas de ayuda entre iguales, los de mediación escolar han sido los que mayor repercusión han tenido en el sistema educativo español (Viana-Orta, 2019). Por su parte, los programas de alumnado ayudante han recibido menor atención, a pesar de que estudios recientes indican que tienen efectos positivos sobre la convivencia escolar (Bueno et al., 2023; Torrego et al., 2021) y de que cuentan con amplia implantación en los centros educativos (Muslares, 2023).

Como otros programas de ayuda entre iguales, los programas de alumnado ayudante se basan en otorgar un rol activo a los estudiantes en la construcción de un clima de convivencia positivo. Tras pasar un proceso de selección, los ayudantes reciben una formación que incluye entrenamiento en habilidades sociales y de comunicación, trabajo en equipo, autorregulación emocional y resolución de conflictos (Cowie, 2020). Su labor incluye funciones como favorecer la inclusión del alumnado, promover el diálogo en situaciones de conflicto (Avilés, 2017) o identificar casos de maltrato (Torrego et al., 2021).

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) destaca la necesidad de desarrollar investigaciones que contribuyan a la mejora de la convivencia escolar. Aunque se han realizado numerosas investigaciones sobre programas concretos, apenas existen revisiones sistemáticas en el ámbito de la convivencia escolar (Tapullima-Mori et al., 2024). Algunas de las revisiones sistemáticas encontradas son la de Sarasola y Ripoll (2019), centrada en evaluar la eficacia de los programas anti-bullying en España; la de Benítez et al. (2021), enfocada en las habilidades socioemocionales del mediador escolar; o la de Tapullima-Mori et al. (2024), que revisa la eficacia de diversos programas para la mejora de la convivencia escolar. No se han encontrado revisiones sistemáticas que aborden específicamente la evaluación de los programas de alumnado ayudante. Teniendo en cuenta este vacío, el presente trabajo aborda una revisión sistematizada de la literatura con el objetivo

de obtener una visión global sobre los efectos y limitaciones de los programas de alumnado ayudante desarrollados en España. Los resultados podrían ser de interés tanto para los centros educativos como para orientar futuras investigaciones. El estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es la valoración global, por parte del alumnado y del profesorado, que reciben los programas de alumnado ayudante investigados en España?; 2) ¿Qué diferencias de valoración se producen entre alumnado y profesorado?; 3) ¿Qué beneficios concretos reportan los participantes?; 4) ¿Qué carencias y limitaciones tienen los programas estudiados?; y 5) ¿Qué propuestas de mejora sugieren los investigadores?

Método

Se llevó a cabo una revisión sistematizada de la literatura aplicando el protocolo SALSA (por sus siglas en inglés: *Search, Appraisal, Synthesis, Analysis*) y la declaración PRISMA, así como las recomendaciones de Codina (2020a) para la realización de revisiones en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales.

A continuación, se detalla el procedimiento seguido en las cuatro fases que componen el protocolo SALSA.

Búsqueda

El proceso de búsqueda se desarrolló en junio de 2023 y fue realizado por tres investigadores expertos en el ámbito de la pedagogía y la psicología. Las búsquedas se llevaron a cabo en las bases de datos de mayor impacto (Web of Science y Scopus) de acuerdo con las recomendaciones de Codina (2020a). Siguiendo las sugerencias del citado autor para revisiones sistematizadas en el contexto español, también se realizaron búsquedas en el portal bibliográfico Dialnet. Se tuvo en cuenta la relevancia de Dialnet en el campo de las ciencias de la educación y que este portal bibliográfico incluye revistas indexadas en otras bases de datos de prestigio, como Latindex.

Tabla 1

Estrategia de búsqueda

Base de datos	Ecuación de búsqueda
Dialnet Plus	“Ayuda entre iguales” AND “programa”. Filtros aplicados: “artículo de revista”; Materias Dialnet: “psicología y educación”; Países: “España” “Alumnado ayudante” AND “programa”. Filtros aplicados: “artículo de revista”; Materias Dialnet: “psicología y educación”; Submaterias Dialnet: “educación”, “Psicología y educación: generalidades”; Países: “España” “Apoyo entre iguales”. Filtros aplicados: “artículo de revista”; Materias Dialnet: “psicología y educación”; Submaterias Dialnet: “educación”; Países: “España”
Scopus	(AFFILCOUNTRY (Spain) TITLE-ABS-KEY (“peer support” AND “school” AND “program” AND NOT “health”) SUBJAREA (psyc OR soci)) (AFFILCOUNTRY (Spain) TITLE-ABS-KEY (“peer helping peers” AND “school” AND “program” AND NOT “health”) SUBJAREA (psyc OR soci))
WoS	(((((TS= (peer helping peers)) AND TS=(School)) AND TS=(program)) AND DT=(Article) AND CU=(Spain)) NOT ALL=(health)) AND PY= (2000-2023) Web Of Science Categories (Refine): Education Eduational Research / Psychology multidisciplinary

La elección de palabras clave se llevó a cabo considerando, en primer lugar, el propio nombre de los programas investigados, lo que llevó a elegir el término “alumnado ayudante”. Además, se indagó en otros términos que se asocian a dichos programas en publicaciones científicas sobre la temática, eligiendo por consenso “ayuda entre iguales” y “apoyo entre iguales”. Por otro lado, teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación era conocer los efectos y limitaciones de programas concretos, se incluyó la palabra clave “programa”.

Para finalizar, se buscaron los términos equivalentes en inglés: “Peer support”, “peer helping peers”, “school” y “program”. Esto nos condujo a revisar publicaciones de Helen Cowie, pionera en esta línea de investigación. Teniendo en cuenta la frecuencia con la que se han utilizado programas de ayuda entre iguales en el campo de las Ciencias de la Salud, se utilizó el término “health” para excluir dichos programas de la búsqueda.

Las búsquedas en Dialnet se realizaron en español, a través de la herramienta Dialnet Plus, aplicando las ecuaciones y filtros geográficos y de materia que se especifican en la Tabla 1. Las búsquedas en Scopus y Web of Science se realizaron en inglés, quedando las ecuaciones de búsqueda conformadas tal y como se refleja también en la Tabla 1.

Evaluación

La evaluación comenzó eliminando los registros duplicados. Seguidamente, los investigadores leyeron de manera independiente los títulos y resúmenes de los trabajos hallados, aplicando los criterios de elegibilidad especificados en la Tabla 2. Como se observa en dicha tabla, se utilizaron tanto criterios pragmáticos (temáticos, temporales, espaciales, etc.), como de calidad (tipo de publicación y metodología utilizada).

La aplicación de los mencionados criterios permitió llevar a cabo la primera selección de artículos que pasaron a formar parte del banco de datos. En aquellos casos en los que la elegibilidad del artículo ofreció dudas, los investigadores leyeron el texto com-

pleto y tomaron conjuntamente la decisión. Una vez realizada la primera selección, se procedió a revisar las referencias bibliográficas de los artículos elegidos con la finalidad de detectar otros trabajos potencialmente elegibles que pudieran haber pasado desapercibidos en las búsquedas iniciales. Con este fin, se leyó el resumen de las referencias que, por su título, parecían cumplir los criterios de elegibilidad, incluyendo en el banco de datos definitivo aquellos trabajos que efectivamente los cumplían.

Análisis

Se comenzó recopilando las características de los artículos seleccionados en una tabla Excel. Siguiendo las recomendaciones de Codina (2020b), se utilizó un formato estructurado, reco-

giendo datos sobre las siguientes categorías: autores del trabajo y año de publicación, etapa educativa, comunidad autónoma, tipo de estudio, metodología de investigación, diseño de investigación y técnicas de recogida de datos.

Seguidamente, se recopilaron los resultados reportados en cada trabajo, codificando la información de manera inductiva mediante el sistema de categorías y subcategorías especificado en la Tabla 3, el cual se basó en las preguntas de investigación previamente formuladas.

Síntesis

Para redactar el informe final se siguieron los pasos definidos por Codina (2020b), comenzando por reportar los resultados obte-

Tabla 2

Criterios de elegibilidad

Crterios	Inclusión	Exclusión
Temática	Programa de alumnado ayudante para mejorar la convivencia en educación primaria y/o secundaria.	Otros programas de mejora de la convivencia. Otros niveles del sistema educativo.
Tipo de publicación	Artículo publicado en revistas indexadas. Archivo recuperable.	Artículo publicado en revista no indexada o no recuperable. Monografías, Tesis Doctorales y otros tipos de publicación.
Metodología	Cualitativa, cuantitativa o mixta. Detalla resultados de investigación.	Revisión bibliográfica. No reporta metodología o resultados de investigación.
Ubicación geográfica	Participa, al menos, un centro educativo ubicado en España.	Solo participan centros educativos ubicados en otros países.
Rango temporal	2000 - junio 2023	Publicaciones anteriores a 2000 o posteriores a junio de 2023

Tabla 3

Sistema de codificación. Categorías y subcategorías para el análisis de datos

Categorías	Subcategorías
Valoración global	Percepción general Beneficios
Valoración según rol	Alumnado ayudante Alumnado ayudado Solicitud de ayuda Habilidades sociales y de comunicación ayudantes Habilidades socioemocionales ayudados
Efectos específicos	Resolución de conflictos Hallazgos contradictorios Conexión moral alumnado Cuestionamiento del bullying Conexión moral profesorado
Carencias y limitaciones	Procedimiento de selección Choque de expectativas Falta de confianza Casos complejos Difusión del programa Coordinación Choque cultural
Propuestas	Selección Difusión y comunicación Coordinación Medidas organizativas adicionales

nidos en cada fase del flujo PRISMA. Seguidamente se elaboró una síntesis descriptiva para presentar las características básicas de las investigaciones seleccionadas y, por último, se redactó una síntesis cualitativa en la que se detallaron los hallazgos de la revisión sistematizada en relación con cada pregunta de investigación.

Resultados

Selección de artículos

Como se observa en el diagrama de flujo PRISMA (Figura 1), de los 84 registros hallados se eliminaron 15 por duplicidad. La aplicación de los criterios de elegibilidad a los 69 artículos restantes dio lugar a la selección de ocho. Se excluyeron 52 trabajos por motivos pragmáticos y nueve por motivos de calidad. Teniendo en cuenta el reducido tamaño de la base de datos resultante, se revisaron las referencias bibliográficas de cada uno de los artículos seleccionados. Este proceso permitió identificar tres artículos adicionales que cumplían los criterios de elegibilidad, por lo que se incluyeron en la base de datos final, que quedó conformada por 11 artículos.

Síntesis descriptiva

En lo referente al ámbito geográfico, predominan los centros ubicados en Castilla y León ($n = 6$, 24%) y en Madrid ($n = 6$, 24%). En el resto de las comunidades autónomas, el número de investigaciones es inferior: Castilla la Mancha ($n = 4$, 16%);

Cataluña ($n = 3$, 12%); Galicia ($n = 3$, 12%); Andalucía ($n = 2$, 8%); Canarias ($n = 1$, 4%).

Como se puede observar en la Tabla 4, en referencia al nivel educativo, la mayoría de las investigaciones se desarrollaron en educación secundaria ($n = 10$). Únicamente el trabajo de Rey y Ortega (2001) incluyó también alumnado de educación primaria. Por otro lado, desde un punto de vista temporal, cuatro trabajos se publicaron entre 2000 y 2009, otros cuatro entre 2010 y 2019 y tres son posteriores a 2020.

Asimismo, la citada tabla muestra que todos los trabajos seleccionados son de corte empírico. La mayoría de ellos utilizaron metodología cuantitativa ($n = 7$), mientras que una minoría se inclinó por metodología cualitativa ($n = 3$) o mixta ($n = 1$). De entre los primeros, dos plantearon un diseño cuasi-experimental, con medidas pre-test y post-test y grupo control. Un total de cinco trabajos utilizaron un diseño seccional transversal, tomando medidas en un único momento. En los trabajos de corte cualitativo ($n = 3$) destacan los diseños de investigación-acción ($n = 2$), utilizando técnicas como la observación participante, el grupo de discusión y la entrevista. Únicamente un trabajo optó por un diseño de estudio de caso ($n = 1$), realizando un análisis de contenido de un cuestionario con preguntas abiertas. Por último, el trabajo que utilizó metodología mixta ($n = 1$) partió de un diseño cuasi-experimental con grupo control y se complementó con estudio de caso, recabando datos mediante un grupo focal y una entrevista semiestructurada.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA

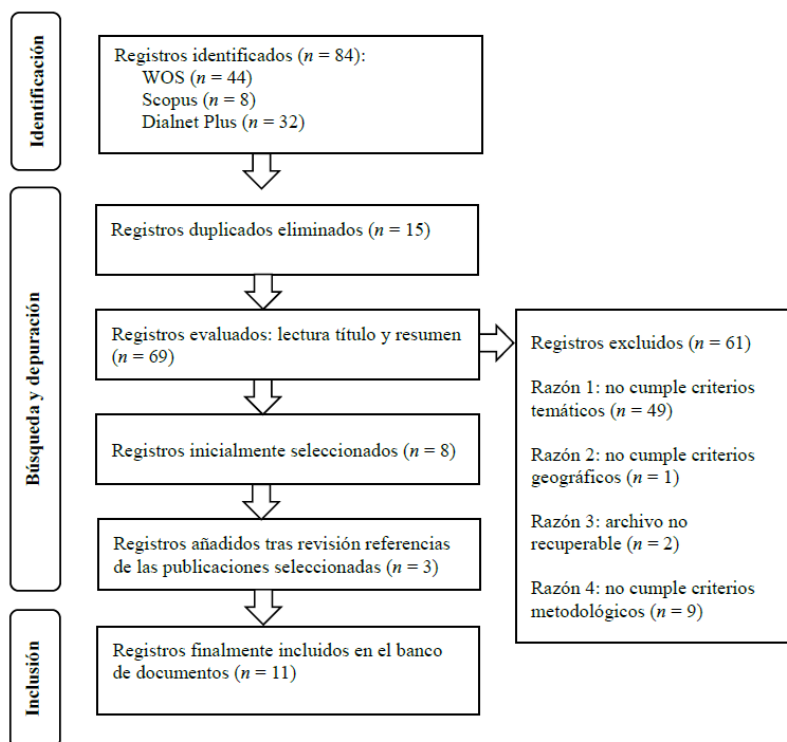


Tabla 4*Síntesis descriptiva de los estudios seleccionados*

Autores y año de publicación	Etapas educativas	Comunidad autónoma	Tipo de estudio	Método de investigación	Diseño de investigación	Técnicas de recogida de datos
Andrés, S., y Barrios, A. (2006)	Secundaria	Madrid	Empírico	Cualitativa	Investigación-acción	Grupo de discusión
Andrés, S., y Gaymard, S. (2014)	Secundaria	Madrid	Empírico	Mixto	Cuasi experimental con grupo control / estudio casos	Cuestionario, grupo focal y entrevista en profundidad
Avilés, J. M., y Petta, R. (2018)	Secundaria	Cataluña, Galicia, Castilla la Mancha, Castilla y León, Madrid	Empírico	Cuantitativo	Seccional transversal comparando centros con y sin equipo de ayuda	Cuestionario
Avilés, J. M., y Tognetta, L. (2021)	Secundaria	Cataluña, Galicia, Castilla la Mancha, Castilla y León, Madrid	Empírico	Cuantitativo	Seccional transversal comparando centros con y sin equipo de ayuda	Cuestionario
Avilés, J. M., Tognetta, L., y Petta, R. (2020)	Secundaria	Cataluña, Galicia, Castilla la Mancha, Castilla y León, Madrid	Empírico	Cuantitativo	Seccional transversal comparando centros con y sin equipo de ayuda	Cuestionario
Avilés, J. M., Torres, N., y Vian, M. V. (2008)	Secundaria	Castilla y León	Empírico	Cuantitativa	Cuasi experimental con grupo control	Cuestionario
Avilés, J. M., Torres, N., y Vian, M. V. (2009)	Secundaria	Castilla y León	Empírico	Cuantitativa	Seccional transversal	Cuestionario
Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S., y Gutiérrez, H. (2011)	Secundaria	Madrid	Empírico	Cualitativa	Estudio de casos	Cuestionario preguntas abiertas
Giménez-Gualdo, A. M., Galán, D., y Moraleda, A. (2021)	Secundaria	Canarias, Castilla la Mancha, Castilla y León y Madrid	Empírico	Cuantitativo	Seccional transversal	Cuestionario
Martín, J. M., y Casas, J. A. (2019)	Secundaria	Andalucía	Empírico	Cuantitativa	Cuasi experimental con grupo control	Cuestionario
Rey, R., y Ortega, R. (2001)	Primaria y Secundaria	Andalucía	Empírico	Cualitativa	Investigación-acción	Observación participante, entrevista y grupo de discusión

Nota. En el caso de las investigaciones de carácter internacional (Avilés y Tognetta, 2021; Avilés y Petta, 2018; Avilés et al., 2020; Barrio et al., 2011), únicamente se reportan resultados de los centros ubicados en España.

Síntesis cualitativa

Se expone a continuación una síntesis del análisis de los resultados reportados en los trabajos revisados. El análisis se realizó en base a las cinco categorías previamente definidas (véase Tabla 3): valoración global, valoración según el rol, efectos específicos, carencias y limitaciones y propuestas.

Por lo que se refiere a la primera categoría, valoración global, se encontró una percepción general positiva del programa de alumnado ayudante entre los miembros de la comunidad educativa (Andrés y Gaymard, 2014; Avilés et al., 2008, 2009; Barrio et al., 2011; Giménez-Gualdo et al., 2021; Rey y Ortega, 2001). Tanto el profesorado como el alumnado consideraron que la aplicación del mismo tuvo efectos beneficiosos sobre la convivencia escolar, abogando por su continuidad.

En cuanto a la segunda categoría, valoración según el rol, se hallaron algunas diferencias en la percepción del programa en función del rol desempeñado. En concreto, Andrés y Barrios (2006), Avilés et al. (2008; 2009) y Rey y Ortega (2001) encontraron que tanto alumnos ayudantes como docentes tuvieron una percepción más positiva del programa en comparación con el alumnado receptor del servicio, el cual se mostró más crítico con su calidad.

Por lo que se refiere a la tercera categoría, centrada en la evaluación de los efectos específicos de los programas analizados, se encontraron tres grandes tipos de efectos: mejora en las habilidades sociales y de comunicación del alumnado ayudante, mejora en las habilidades de petición de ayuda y resolución de conflictos del alumnado ayudado e incremento de la conexión moral de alumnado y profesorado frente al acoso escolar. No obstante, cabe señalar que los trabajos también reportaron algunos efectos paradójicos y contradictorios. A continuación, se exponen con mayor detalle todos estos efectos.

En primer lugar, se encontró una mejora en la competencia social de alumnado ayudante. Así, Martín y Casas (2019) detectaron que el alumnado ayudante mostró mejores puntuaciones en competencia social y menor implicación en roles de bullying y ciberbullying en comparación con el grupo control, a consecuencia de su participación en la formación específica para dicho rol. En una línea similar, Giménez-Gualdo et al. (2021) informaron de una mejora en las competencias social, cívica, lingüística y digital. En una línea similar, Barrio et al. (2011) y Rey y Ortega (2001) encontraron mejoras en la autoestima y autoeficacia del alumnado ayudante.

En segundo lugar, se encontraron cambios en la habilidad del alumnado para pedir ayuda y resolver conflictos de manera constructiva. Varios trabajos reportaron que el alumnado ayudado mostró un incremento de la conducta de petición de ayuda (Andrés y Gaymard, 2014; Rey y Ortega, 2001), especialmente ante situaciones de victimización por bullying (Avilés et al., 2008; Avilés y Petta, 2018). Otros trabajos informaron de alivio emocional, mejora de habilidades de resolución de conflictos y mayor sentimiento de protección entre el alumnado (Barrio et al., 2011; Rey y Ortega, 2001). De manera similar, Andrés y Gaymard (2014) hallaron una disminución de conductas disruptivas en el aula y Avilés et al. (2008) detectaron una disminución significativa de la incidencia de conductas de maltrato social. A

pesar de lo anterior, los estudios con diseño cuasi-experimental presentaron algunos resultados divergentes. Así, Avilés et al. (2008) encontraron la ya citada disminución del maltrato social pero no encontraron diferencias significativas en la incidencia del maltrato físico y verbal entre los grupos control y experimental. Por su parte, Andrés y Gaymard (2014) informaron de un efecto paradójico, con un aumento en la percepción de conflictos en el grupo experimental. En contraste, Martín y Casas (2021) hallaron una disminución en las puntuaciones de agresión, victimización, ciberagresión y cibervictimización.

En tercer lugar, se encontraron efectos específicos del programa de alumnado ayudante sobre el modo de percibir las situaciones de acoso, favoreciendo una mayor sensibilidad moral hacia las víctimas y mejorando la capacidad para ofrecer y solicitar ayuda. Así, Avilés y Petta (2018) compararon centros con y sin equipos de ayuda, hallando diferencias significativas entre ambos, con una menor atribución causal errónea por parte de las víctimas, una imagen más negativa de los agresores y mayor capacidad de las víctimas para pedir ayuda en los centros con equipos de ayuda. Igualmente, Avilés y Tognetta (2021) encontraron que el programa de alumnado ayudante tuvo impacto positivo en el desarrollo moral, promoviendo mayor sensibilidad hacia las víctimas y un discurso capaz de cuestionar la legitimidad de las conductas de acoso. En una línea similar, Martín y Casas (2019) hallaron menor implicación en roles de bullying y ciberbullying, mientras que Rey y Ortega (2001) observaron mayor sensibilidad moral hacia las víctimas. Por lo que se refiere al profesorado, Avilés et al. (2021) encontraron mayor conexión moral de los docentes y propensión a intervenir frente al acoso en centros con equipo de ayuda, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Volviendo a las categorías generales de análisis de los resultados encontrados en las investigaciones, la cuarta de ellas se focalizó en el estudio de las carencias y limitaciones reportadas por los participantes en programas de alumnado ayudante. En este sentido, Andrés y Barrios (2006) identificaron algunas disfuncionalidades en la elección del alumnado ayudante que llevaron a seleccionar a algunos alumnos con actitudes no idóneas, lo que repercutió negativamente en el desempeño de sus funciones. Por otra parte, la evolución de los programas reveló una confrontación entre las elevadas expectativas iniciales del alumnado ayudante y los resultados alcanzados (Andrés y Barrios, 2006; Rey y Ortega, 2001). Por su parte, los ayudantes reconocieron dificultades a la hora de intervenir, especialmente ante casos de agresión o rechazo del servicio (Andrés y Gaymard, 2014), e identificaron la desconfianza del alumnado potencialmente ayudado como factor limitante (Rey y Ortega, 2001). Por lo que se refiere a la relación del alumnado ayudante con el profesorado, se identificaron dificultades de comunicación, coordinación y baja implicación del profesorado en algunos casos (Andrés y Barrios, 2006; Rey y Ortega, 2001).

Finalmente, la última categoría de análisis de los resultados reportados en los trabajos seleccionados recogió las propuestas de mejora formuladas por los investigadores. Así, Andrés y Barrios (2006) y Avilés et al. (2008) propusieron mejorar el procedimiento de selección del alumnado ayudante, otorgando más control al profesorado y favoreciendo un proceso previo de reflexión del alum-

nado sobre el perfil idóneo para desempeñar el rol. Por su parte, Andrés y Barrios (2006), Andrés y Gaymard (2014), Avilés et al. (2008) y Rey y Ortega (2001) propusieron mejorar los mecanismos de difusión de información y abrir nuevos canales de comunicación para que el alumnado que necesita ayuda pudiese superar sus temores. Igualmente, propusieron mejorar la colaboración entre equipo de ayudantes y profesorado, revisando los mecanismos de acompañamiento y supervisión proporcionados a los ayudantes. Dada la complejidad de las funciones del alumnado ayudante, Rey y Ortega (2001) enfatizaron la importancia de brindar un adecuado apoyo psicológico y estratégico por parte del equipo de orientación. Por último, varios estudios recomendaron implementar, junto al programa de alumnado ayudante, otras medidas didácticas y organizativas dirigidas a la erradicación del acoso escolar y la mejora de la convivencia (Avilés et al., 2008; Giménez-Gualdo et al., 2021), potenciando una cultura democrática de resolución de conflictos en los centros educativos (Andrés y Barrios, 2006).

Discusión

Los resultados de la revisión evidencian la escasez de investigaciones sobre los efectos de los programas de alumnado ayudante en centros educativos españoles, a pesar de que estos llevan implementándose desde hace 25 años y son relevantes para la comunidad educativa (Luengo, 2017; Muslares, 2023; Torrego et al., 2021; Torrego et al., 2022), lo que pone de relieve cierta disociación entre la vida de los centros educativos y la investigación. Además, se han encontrado fuertes desequilibrios territoriales, lo que podría relacionarse con la vinculación de los equipos de investigación, dado que la mayoría de trabajos se han dirigido desde las Universidades de Valladolid y Alcalá de Henares. Por ello, sería conveniente aumentar el número y el espectro geográfico de las investigaciones, a fin de obtener nuevas evidencias sobre la eficacia de los programas de alumnado ayudante.

Los programas evaluados están inspirados en el modelo de Cowie (2011), requiriendo una adecuada planificación y la formación del profesorado y alumnado participante (Bueno et al., 2023), lo que supone una inversión económica y temporal significativa (Rey y Ortega, 2001). Igualmente, la falta de aceptación de la comunidad educativa podría generar fragilidad en el compromiso del profesorado y alumnado, dando lugar a las disfuncionalidades identificadas en algunos de los trabajos revisados (Andrés y Barrios, 2006). Todo ello sugiere la necesidad de dotar a los centros con financiación para el desarrollo del programa (Bueno et al., 2023), formando al profesorado responsable y asignándole horas de dedicación específica.

En los trabajos revisados se constata el impacto positivo de los programas de alumnado ayudante en la mejora de la convivencia, reportando mejoras en las habilidades sociales y de comunicación del alumnado ayudante (Andrés y Barrios, 2006; Andrés y Gaymard, 2014; Avilés et al., 2008 y 2009), mejoras en las habilidades de petición de ayuda y resolución de conflictos del alumnado ayudado (Andrés y Gaymard, 2014; Barrio et al., 2011; Rey y Ortega, 2001) y mayor sensibilidad moral hacia las víctimas, junto con el cuestionamiento colectivo de la conducta de acoso (Avilés y Petta, 2018; Avilés y Tognetta, 2021).

No obstante, el alumnado ayudado muestra una peor valoración del programa, lo que sugiere la necesidad de mejorar los mecanismos de acompañamiento y supervisión (Andrés y Barrios, 2006; Avilés et al., 2009; Rey y Ortega, 2001). Las reticencias frente al programa parecen relacionarse con variables como la debilidad de la cultura participativa y la rigidez de la organización escolar (Andrés y Barrios, 2006; Sala et al., 2021), la falta de confianza hacia los ayudantes o el temor a que estos no guarden la confidencialidad. Se estima conveniente que futuros estudios indaguen con mayor profundidad en estas reticencias a través de diseños de corte cualitativo, utilizando los resultados para mejorar la eficacia de los programas (Nieto-Bravo et al., 2023).

Los estudios cuasi-experimentales indican que el programa no reduce la frecuencia del acoso escolar por sí solo, lo que es congruente con resultados previos obtenidos en el ámbito anglosajón (Cowie y Smith, 2013). No obstante, hay un debate abierto sobre esta cuestión (Gómez y Gaymard, 2014). Tanto las conclusiones de algunos trabajos revisados (Avilés et al., 2009, 2020; Gómez y Gaymard, 2014; Rey y Ortega, 2001) como las de Cowie (2020) indican una mayor sensibilidad y protección hacia las víctimas, así como una mejoría en las habilidades de afrontamiento, cuestión que puede resultar clave para abordar fenómenos actuales como el ciber-rumor (Bravo et al., 2022). Por otra parte, el aumento en la percepción de conflictividad reportado por Barrio et al. (2011) podría no reflejar un incremento de la misma, sino una mayor conciencia y sensibilidad del alumnado frente a la violencia. Igualmente, Menesini y Salmivalli (2017) subrayan la necesidad de que los programas se desarrollen a lo largo de varios cursos para lograr transformaciones culturales significativas, hasta lograr revertir las dinámicas de acoso instauradas en los centros educativos. En contraste, la mayoría de los programas analizados en la presente revisión tuvieron como duración un curso, lo que podría explicar la falta de efectos significativos directos sobre la variable acoso escolar. Todo ello sugiere la conveniencia de ampliar la duración temporal de los programas y llevar a cabo estudios longitudinales que permitan conocer sus efectos a largo plazo sobre la variable acoso escolar.

Por otro lado, se estima necesario indagar en indicadores indirectos relacionados con la disminución del acoso escolar. Algunos de ellos se reportan en los trabajos analizados: sensación de seguridad (Andrés y Gaymard, 2014), mejor regulación emocional (Martín y Casas, 2019) o alivio emocional y mejor resolución de problemas (Barrio et al., 2011). Se sugiere que futuras investigaciones identifiquen mejor estos cambios durante el programa, indagando en las perspectivas de los menores a través de diseños de investigación-acción (Cowie y Fernández, 2006).

Las principales limitaciones de este trabajo se relacionan con las restricciones geográficas en la búsqueda y la selección exclusiva de trabajos enfocados en evaluar los efectos de los programas de alumnado ayudante. Se excluyeron investigaciones sobre otros sistemas de ayuda entre iguales y programas comúnmente integrados en planes de convivencia. Este enfoque podría introducir sesgos en los resultados, como sugieren Torrego et al. (2022), quienes abogan por evaluar los programas de alumnado ayudante en conjunto con otras variables organizativas y curriculares que influyen en la creación de un clima positivo de convivencia. A pesar de estas

limitaciones, los resultados confirman el valor preventivo de los programas de alumnado ayudante, respaldando los obtenidos en investigaciones previas realizadas en otros contextos geográficos.

Conclusiones

La presente revisión ha constatado los beneficios reportados consistentemente en los programas de alumnado ayudante desarrollados e investigados en España. Estos son eficaces para integrar alumnado nuevo, fomentando la demanda de ayuda y previniendo o corrigiendo situaciones de exclusión social. El alumnado ayudante mejora sus habilidades sociales y su autoconfianza, convirtiéndose en modelo para sus pares. Además, se establece una red de soporte social frente a situaciones de acoso, desarrollando la comunidad educativa una valoración moral crítica del mismo y cuestionando la legitimidad de los abusos. Asimismo, el profesorado interviene más, lo que en estudios previos se ha relacionado con mayor petición de ayuda por parte de las víctimas. No obstante, las investigaciones encontradas son limitadas, teniendo algunas de ellas una antigüedad superior a 15 años. Por ello, sería necesario obtener nuevas evidencias que evalúen los efectos del programa de alumnado ayudante. Además, convendría ampliar la duración de los programas evaluados a varios cursos, indagando en los efectos que tienen sobre la convivencia escolar a medio y largo plazo.

Las limitaciones y propuestas de mejora encontradas en los trabajos analizados indican la conveniencia de optimizar la implementación del programa en los centros, mejorando la formación del profesorado, los cauces de selección de los ayudantes, la difusión interna del programa y los procesos de supervisión y coordinación por parte del profesorado. A nivel práctico, todo ello requiere financiación, mejorar la delimitación del rol de coordinación del programa, así como una asignación tiempos específicos para ejercerlo. A nivel de investigación, los diseños de investigación-acción podrían contribuir a una mejora de los programas, al crear un flujo continuo de información sobre el impacto de las mejoras que se van introduciendo, las necesidades detectadas y los efectos sobre los participantes.

Declaración de responsabilidad

Conceptualización: P.P.F., J.C.I., L.T.E.
 Curación de datos: J.C.I.
 Análisis formal: P.P.F.
 Investigación: P.P.F.
 Metodología: P.P.F., L.T.E.
 Administración del proyecto: J.C.I.
 Supervisión: L.T.E.
 Validación: L.T.E.
 Escritura – borrador original: P.P.F.
 Escritura – Revisión y edición: J.C.I., L.T.E.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por nuestros respectivos grupos de investigación: ETNOEDU (S63_20R) e Investigación e Innovación en Educación y en Docencia Universitaria.

Fuentes de financiación

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de organismos de financiación de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

Conflicto de intereses

Los autores(as) declaran que no hay conflictos de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos

No procede la puesta en común de datos en este artículo, ya que los análisis desarrollados no proceden de conjuntos de datos nuevos.

Referencias

- Álvarez, J. S., Hernández, M. A., y Martínez, R. (2023). Enseñar a ser empáticos como fórmula para la mejora de la convivencia escolar. Propuesta de intervención. *Revista de Educación, Innovación y Formación: REIF*, 8, 107-124.
- *Andrés, S., y Barrios, A. (2006). The model of student helper under discussion: Opinion of participating students and their beneficiaries. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 160-174. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1199>
- *Andrés, S., y Gaymard, S. (2014). La percepción del clima escolar en dos institutos de secundaria durante la implementación de un programa de apoyo entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(33), 509-540. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13052>
- Avilés, J. M (2017). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- *Avilés, J. M., y Petta, R. (2018). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.58>
- *Avilés, J. M., y Tognetta, L. (2021). Conexiones y desconexiones morales frente al bullying entre alumnado con y sin sistemas de apoyo entre iguales. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1). <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1416>
- *Avilés, J. M., Tognetta, L., y Petta, R. (2020). Actuaciones del profesorado ante el bullying en contextos con y sin Equipos de Ayuda. Estudio en España y Brasil. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.15381/rinrvp.v23i1.18091>
- *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. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1307>
- *Avilés, J. M., Torres, N., y Vian, M.V. (2009). Equipos de ayuda entre el alumnado y satisfacción de la comunidad educativa. *Amazónica. Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 2(1), 51-60. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1307>
- Azqueta, A., Arbués, E., y Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar

- de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(3), 289-296. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>
- *Barrio, C., Barrios, A., Granizo, L., Van der Meulen, K., Andrés, S., y 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(1), 5-17. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i1.73>
- Benítez, F. J., Herrera-López, H. M., y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Revista Boletín REDIPE*, 10(6), 171-94. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- Bravo, A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2022). Ciber-rumor y síntomas internalizantes en la adolescencia: Efecto mediador de la resiliencia. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 13-21. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14168>
- Bueno, A., Monge, C., y Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar: Percepciones de alumnos y profesores. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Carbajal, P., y Fierro, M. C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana León.
- Codina, L. (2020a). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 2: Búsqueda y Evaluación. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 61-72). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020b). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 3: Análisis y síntesis. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 73-87). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J., y Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78-89. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*, 25, 287-292. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x>
- Cowie, H. (2020). *Peer Support in school*. University of Malta.
- Cowie, H., y Fernández, J. F. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 291-310. <https://doi.org/10.25115/ejep.v4i9.1193>
- Cowie, H., y Smith, P. K. (2013). Peer help as an instrument for improved safety at schools and for reduced bullying and violence. En A. Ovejero, P. K. Smith y Yubero, S. (Coords.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 263-285). Biblioteca Nueva.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gálvez-Algaba, A., y García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la Convivencia Escolar en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 15-27. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp15-27>
- *Giménez-Gualdo, A. M., Galán, D., y Moraleda, A. (2021). Competencias clave para la mejora de la ciberconvivencia escolar: El programa “Alumnos ayudantes TIC”. *Education in the Knowledge Society*, 22, Artículo e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Guzmán, M., y Sepúlveda, E. (2023). Estrategias pedagógicas utilizadas en el contexto escolar para el desarrollo de una convivencia saludable. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad*, 1(1), 73-98. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680049>
- Luengo, J. A. (2017). Promover la convivencia en los centros educativos: El protagonismo del alumno. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 97-114.
- *Martín, J., y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa “Ayuda entre iguales de Córdoba” sobre el fomento de la competencia social y la reducción del bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health, & Medicine*, 22, 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las comunidades Autónomas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Muslales, S. (2023). Programa “Alumnos Ayudantes”: Fomentando la colaboración y el bienestar emocional en el CPI Parque Goya. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, (40), 34-37.
- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., y Moncada-Guzmán, C. J. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(1), 215-226. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, E. M. (2008). *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Graó.
- *Rey, R., y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Sala, I., Alguacil, M., García, L., y Boqué, M. C. (2021). El rol de la escuela en formación democrática: Diseño de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 269-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200269>
- Sarasola, M., y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso: Revista de Educación*, 42, 51-72.
- Tapullima-Mori, C., Olivás-Ugarte, L. O., Carranza, R. F., y Guerra, V. J. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 11-23. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2>
- Torrego, J. C., García, M. P., Hernández, M. A., y Bueno, A. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>
- Torrego, J. C., Gomáriz, M. A., Caballero, P., y Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>
- Viana-Orta, M. I. (2019). 25 años de Mediación Escolar en España: 1994-2019: Una cronología de su llegada. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (27), 11-22. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2018.i27.0>