

## La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional

Juan Luís Benítez Muñoz<sup>1\*</sup>, Ana María Tomás de Almeida<sup>2</sup> y Fernando Justicia Justicia<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada (España), <sup>2</sup>Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho (Portugal)

**Resumen:** Integrado en el proyecto subvencionado por la Unión Europea *Training and Mobility for Researchers* para el estudio y la prevención de los malos tratos entre iguales y por el Proyecto Sócrates Comenius I, se desarrolla el *Programa de Educación para la Convivencia en Contextos Educativos* (EC-CE) destinado a combatir y prevenir el maltrato entre iguales. Una de las vías de intervención establecidas en este programa tenía como población diana al alumnado. En este estudio presentamos el programa de formación dirigido a este colectivo y denominado *Liga de Alumnos Amigos*, así como los resultados obtenidos en la evaluación. Se trata de un programa de apoyo socioemocional entre estudiantes cuya finalidad es lograr que los alumnos adquieran y/o desarrollen las habilidades comunicativas y de ayuda necesarias para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, así como relaciones de ayuda, con otros compañeros en situaciones de riesgo, sean de índole académica, personal, familiar, etc. Para tal finalidad, trabajamos específicamente las habilidades sociales del alumnado. Los datos obtenidos indican una mejoría en los participantes en el programa de formación que se traducen en una mejora significativa de las habilidades sociales en comparación con aquellos que no recibieron la formación. Los datos permiten establecer un desarrollo en habilidades tales como la empatía, la asertividad, la resolución de problemas, etc.

**Palabras clave:** Intervención; formación de alumnos; habilidades sociales; ayuda entre iguales.

**Title:** The Students' League of Friends: Students' social skills development for providing social and emotional support.

**Abstract:** Integrated in the European project TMR - *Training and Mobility for researchers about nature and prevention of bullying* against school violence and the Comenius Socrates Project, is developed the programme *Education for Coexistence in Educative Contexts* which main goal is to prevent bullying. One intervention way established in this programme has students as target population. In this article we present the training programme called *Students League of Friends* as well as the main evaluation results. It is a social and emotional support programme among students which main objective is to endow the students the communicative and helping skills which are necessary to establish positive relationships, as well as supporting relationships with other companions at risk. For such purpose, we specifically work students' social skills. The collected data point out an improvement in the students who participated in the training programme that is related with a significant improvement of their social skills in comparison with students who did not receive any formation. The data allows us to show a development in social skills such as empathy, assertiveness, problem resolution skills, etc.

**Key words:** Intervention; students' training; social skills; peer support.

### 1. Introducción

El maltrato entre iguales es un fenómeno basado en una hostilidad o indiferencia por parte de un alumno o grupo de alumnos hacia otro/s más vulnerable/s (Benítez y Justicia, 2006). Se han realizado numerosos estudios para caracterizar el fenómeno, conocer la incidencia, naturaleza, tipología, actitudes y percepciones de profesorado y alumnado, que han servido como base para el desarrollo de propuestas de intervención (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Dentro de ellas, encontramos los programas de apoyo entre iguales centrados en el alumnado y que buscan su participación activa como medio para educarles en valores y principios de cuidado y ayuda a los compañeros (Benítez, Almeida y Justicia, 2005; Ortega y Lera, 2000; Peterson y Rigby, 1999) y con el fin de desarrollar las habilidades sociales como medio preventivo de los malos tratos en los centros educativos (Andrés, Barrios y Fernández, 2006). Estos programas de intervención se hacen más populares a partir de las reformas educativas que subrayan la necesidad de instaurar un currículum que potencie los valores democráticos. Además, los cambios sociales producidos por la ampliación de la escolaridad obligatoria, la inmigración y la masificación de la escuela, crean nuevos desafíos de cara a la intervención psico-

social con el objetivo de transformar la escuela en un contexto de pertenencia y desarrollo de competencias relacionales y vínculos afectivos más significativos.

El tema de la ayuda entre iguales generalmente parte de la asunción de que el grupo de iguales ejerce una gran influencia sobre el joven a lo largo de la adolescencia. La naturaleza de las relaciones entre pares, con la horizontalidad que las caracteriza, suele favorecer la proximidad emocional y la comunicación más informal entre ellos. De esta manera, los compañeros se convierten a la vez, en amigos, consejeros, confidentes, ayudantes de un modo más natural y, posiblemente, más eficaz que el propio adulto. Como señala Fernández (2003, p.22-23),

es difícil precisar qué se entiende por ayuda entre iguales con rigor dado que se puede abarcar tanto situaciones informales de asociación espontánea entre alumnos, como propuestas cooperativas pedagógicas o de actividad concretas, hasta sofisticar su intervención y abarcar sistemas altamente estructurados (...).

En nuestra opinión, los sistemas de ayuda entre iguales se organizaron inicialmente sobre la base de los modelos de consejo y ayuda psicológica aunque ajustados a los contextos escolares, y en particular, a la edad y madurez psicológica de los alumnos a quienes van dirigidos. Cowie y Wallace (2000) clasifican en dos grupos las diferentes formas que pueden adoptar estos sistemas de ayuda: los que enfatizan el apoyo emocional y que incluyen las *redes de amigos*, la *resolución y mediación de conflictos* y la *orientación entre compañeros*; y los que enfatizan la educación, incluyendo la *tutorización entre iguales*, la *educación entre compañeros* y los *alumnos mentores*. Las autoras

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Juan Luís Benítez Muñoz. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Cartuja s/n. 18071 Granada (España).  
E-mail: [jibenit@ugr.es](mailto:jibenit@ugr.es)

también señalan un elemento común a los diferentes sistemas de ayuda entre iguales y es que se basan en los recursos que tienen los propios alumnos y que estos se ofrecen entre sí de forma espontánea, en cualquier lugar, en cualquier momento y en cualquier grupo de edad (Cowie y Wallace, 2000).

En nuestro estudio utilizamos el modelo de las redes de amigos o *befriending* que son descritas como intervenciones centradas en las habilidades naturales de ayuda que los alumnos aprenden en las interacciones diarias con compañeros, padres y profesores (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). Los alumnos participantes ofrecen amistad y apoyo a otros compañeros en situaciones de riesgo. En muchos casos la ayuda dispensada es eminentemente práctica: acompañamiento de alumnos nuevos, asociaciones de alumnos que realizan actividades, reuniones con nuevos alumnos, etc. Abu-Rasain y Williams (1999) describieron el impacto positivo de las redes de amigos sobre las relaciones interpersonales entre alumnos de enseñanza secundaria. Los alumnos atendidos por alumnos formados según este modelo afirmaron sentirse aceptados, escuchados, apoyados y seguros. Del mismo modo, afirmaron que les ayudaron a resolver problemas y que les hicieron sentirse mejor. También fueron positivos los resultados del programa estadounidense *Expect-Respect* (Rosenbluth, 2002), con el que se consiguió aumentar los comportamientos prosociales del alumnado desarrollando también comportamientos activos hacia el maltrato escolar.

Cowie (1998) señala el impacto que la formación tiene sobre los participantes y apunta que un 60% de los alumnos participantes en estos sistemas afirmaron que los beneficios se produjeron gracias a los contenidos trabajados durante el entrenamiento (habilidades sociales y de comunicación, empatía, asertividad, etc.). Del mismo modo, un 63% de los participantes tenían la seguridad de que el servicio por ellos prestado había tenido un fuerte impacto en su centro. En la línea apuntada por Cowie, se expresa el informe de la Fundación de la Salud Mental (Mental Health Foundation, 2002) sobre varios programas de ayuda entre iguales desarrollados en Inglaterra y que señala beneficios para los participantes en el programa, para los clientes y para el propio centro.

## 2. Objetivos de la intervención

Las principales finalidades de las redes de amigos son crear una mayor implicación entre los estudiantes, posibilitar que un mayor número de jóvenes se sienta competente para ayudar a otros, crear condiciones que minimicen situaciones de alienación escolar u otras formas de desajustes psicológicos, y promover en los jóvenes representaciones positivas de la escuela como contexto de apoyo afectivo. Todo ello requiere el desarrollo de la competencia social del alumnado. La competencia social, definida en la literatura psicológica como conjunto de habilidades sociocognitivas, de comunicación e interacción social, es un importante recurso adaptativo del individuo y un factor de protección ante condiciones

de riesgo psicológico y social, y suele ser considerada como un medio y un fin para prevenir la inadaptación psicosocial (Trianes y García, 2002). Con esa finalidad se persigue, desde diferentes perspectivas teóricas (Almeida, 1997; Trianes y Fernández-Figares, 2001), la realización de programas sistemáticos y eficaces que promuevan y favorezcan la mejora del funcionamiento social del alumnado en el presente y en el futuro.

Nuestro programa de intervención despliega una formación dirigida a los alumnos que trabaja el desarrollo del conocimiento personal e interpersonal, las habilidades de comunicación y las habilidades de ayuda (Almeida, Benítez, Chiappetti y Laranjeira, 2000) con la finalidad de crear una red de apoyo socioemocional entre estudiantes llamada Liga de Alumnos Amigos (en adelante, LAA). Siendo cierto que la creación de la Liga de Amigos no deberá surgir como un proyecto externo a las aulas que corresponden en la escuela a las estructuras nucleares de organización de los grupos de alumnos, el ímpetu inicial surge de la importancia de mejorar la convivencia y el clima de relaciones interpersonales en el aula. Por esto nos basamos en la idea de que los alumnos, generalmente, buscan a otros compañeros de su misma edad para hablar sobre las situaciones que experimentan: ser maltratado, no tener amigos, sentirse excluido, no tener a nadie con quien desahogarse, tener recelos a la hora de asumir o demostrar sentimientos, etc. Por otra parte, el papel que juegan los estudiantes en el desarrollo de un buen clima de convivencia es vital, por lo que es necesario realizar un esfuerzo para mejorar cualitativa y cuantitativamente las relaciones interpersonales que pueden ayudar a conformar un buen clima de aula y centro.

Los objetivos propuestos se relacionan con dos hipótesis de trabajo: (a) las habilidades sociales del alumnado del grupo tratamiento (grupo que recibe la intervención) mejorarán gracias a la intervención específica dispensada, y (b) el desarrollo de las habilidades sociales mejorará las relaciones interpersonales entre el alumnado. Tales hipótesis nos hacen establecer los objetivos específicos del programa:

- a) mejorar o desarrollar las habilidades sociales básicas en el alumnado,
- b) mejorar o desarrollar las habilidades de comunicación en el alumnado,
- c) mejorar o desarrollar las habilidades de ayuda en el alumnado,
- d) mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado.

## 3. Método

### 3.1. Participantes

Un total de 168 alumnos de una escuela de Educación Secundaria de Braga (Portugal) en la medida inicial ( $N_1$ ) y 165 de ellos en la medida final ( $N_2$ ) participaron en el estudio. Los miembros del grupo tratamiento ( $N_1=33$  /  $N_2=31$ ) – previamente seleccionados por los investigadores para participar en la formación – pertenecían a los cursos de 7º,

8° y 9°, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. Los miembros del grupo control ( $N_1=135$  /  $N_2=134$ ), quienes no se beneficiaron de ningún tipo de formación, fueron

elegidos de forma aleatoria de cada una de las clases del centro. La distribución de la muestra (por curso académico y género) se puede apreciar en la Tabla 1.

**Tabla 1:** Distribución de la muestra por curso académico y género -Medidas Inicial ( $N_1$ ) y Final ( $N_2$ )-.

	Grupo Tratamiento			Grupo Control		
	Chicos	Chicas	Total	Chicos	Chicas	Total
<b>7º Curso (12-13 años)</b>	$N_1=3$ $N_2=2$	$N_1=8$ $N_2=8$	$N_1=11$ $N_2=10$	$N_1=18$ $N_2=17$	$N_1=8$ $N_2=8$	$N_1=26$ $N_2=25$
<b>8º Curso (13-14 años)</b>	$N_1=4$ $N_2=3$	$N_1=6$ $N_2=7$	$N_1=10$ $N_2=10$	$N_1=23$ $N_2=18$	$N_1=28$ $N_2=29$	$N_1=51$ $N_2=47$
<b>9º Curso (14-15 años)</b>	$N_1=3$ $N_2=3$	$N_1=9$ $N_2=8$	$N_1=12$ $N_2=11$	$N_1=34$ $N_2=34$	$N_1=24$ $N_2=28$	$N_1=58$ $N_2=62$
<b>Total</b>	$N_1=10$ $N_2=8$	$N_1=23$ $N_2=23$	$N_1=33$ $N_2=31$	$N_1=75$ $N_2=69$	$N_1=60$ $N_2=65$	$N_1=135$ $N_2=134$

Tras observar la tabla anterior, y teniendo en cuenta una distribución normal en cuanto al sexo en la población de estudiantes, hemos de destacar que el número de alumnas es mayor que el número de alumnos en el grupo tratamiento, y sin embargo, similar en el grupo control. El desequilibrio entre niños y niñas se ha encontrado en otros estudios (Cunningham, Cunningham, Martorelli, Tran, Young y Zacharias, 1998; Naylor y Cowie, 1999; Cowie, 2000) que apuntan que los niños tienen menos tendencia a participar en este tipo de intervención. En nuestro estudio, los compañeros de clase señalaron a las chicas como quienes mejor se adaptan al rol de alumno amigo. Del mismo modo, las chicas se mostraron más receptivas a participar en la formación y a posteriori, formar parte de la estructura creada. Esta receptividad podría explicarse en términos de maduración dado que las niñas maduran antes que sus coetáneos del sexo opuesto, lo que puede provocar un mayor desarrollo de la cognición social (Rice, 2000), y por tanto, favorecer la participación en programas de esta índole, aunque esta relación estaría por demostrarse.

### 3.2. Instrumentos

El instrumento para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales fue construido por los equipos que constituían el proyecto europeo Training and Mobility for Researchers, en el que se encontraba integrada esta acción de intervención. Se trata de una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) con 31 ítems. Al realizar un análisis factorial observamos la existencia de factores que aglutinan determinados ítems: a) habilidades de ayuda (ítems 11, 17, 23, 24, 29, 31); b) empatía (ítems 2, 5, 14, 20); c) respeto por los demás (ítems 3, 8, 9, 21, 28); d) autoconcepto (ítems 4, 6); e) resolución de conflictos/problemas (ítems 1, 7, 13, 19, 27, 30); f)

habilidades de comunicación (ítems 15, 25, 26); y g) interacción social (ítems 10, 12, 16, 18, 22). Los alumnos tenían que marcar el grado de desarrollo personal en cada uno de los ítems. El cuestionario fue sometido a un análisis de fiabilidad (Cronbach's Alpha = .8594) que permite considerar la información que de él se obtiene como fiable. También fue sometido a un juicio de expertos, pertenecientes a los diferentes equipos que integraban el proyecto TMR, quienes mostraron su acuerdo a la hora de establecer como válido el instrumento que sería utilizado.

Un segundo instrumento fue utilizado para que los alumnos no participantes en la formación evaluaran la Liga de Alumnos Amigos. El cuestionario fue elaborado *ad hoc* para recoger datos descriptivos con respecto a la funcionalidad de las acciones de los alumnos amigos en el centro así como su comportamiento, la utilidad de la Liga para el centro escolar, la satisfacción de los alumnos hacia la Liga, etc. El cuestionario consta de 13 ítems, y se trata de una escala Likert a valorar de 1 a 5, en la que 1 muestra el total desacuerdo y 5 el total acuerdo.

Finalmente, se llevó a cabo una entrevista cualitativa compuesta por 10 preguntas que recogía información sobre lo que aprendieron los alumnos, la satisfacción personal, los temas trabajados, las horas dedicadas a la LAA, las actividades desarrolladas, las dificultades encontradas, etc. que permite la valoración del funcionamiento de la LAA desde la perspectiva de los alumnos amigos.

### 3.3. Diseño

El diseño de investigación seguido se corresponde con un diseño cuasi-experimental. El cuestionario de habilidades sociales se administra antes y después de la intervención a los grupos tratamiento y control. La condición de cuasiexperimentalidad viene dada por la selección no aleatoria del

grupo tratamiento dado que fue realizada a partir de unos criterios establecidos por los investigadores. El resto de instrumentos utilizados se administran sólo al final de la intervención y con la finalidad de obtener información descriptiva.

### 3.4. Procedimiento

El proyecto europeo TMR ([www.gold.ac.uk/tmr](http://www.gold.ac.uk/tmr)) sobre la naturaleza y estudio del maltrato entre iguales nace en 1993 y aglutina a equipos de científicos que centran su ámbito de estudio en el maltrato entre iguales. El proyecto contaba con equipos de Inglaterra, Italia, España, Alemania y Portugal bajo la dirección de Peter K. Smith cuyos objetivos iban desde la denominación terminológica del fenómeno, pasando por el estudio de la incidencia, hasta llegar al establecimiento de vías de intervención contra el maltrato entre iguales, que es donde se encuadra esta intervención. Al mismo tiempo, y aprovechando un Proyecto Sócrates Comenius para la cooperación entre centros escolares europeos, la acción de intervención propugnada por el proyecto TMR es extendida a España (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002) e Italia (Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003) donde se realizan acciones paralelas.

En el caso de Portugal, la intervención se llevó a cabo en la ciudad de Braga en una escuela de segundo y tercer ciclo que incluía los cursos desde 5º a 9º, con alumnos entre los 9 y los 15 años (Benítez, 2003). Sin embargo, la intervención sólo se llevó a cabo con alumnos de 7º a 9º (12-15 años) seleccionados por los investigadores. La selección fue supervisada por los tutores y los miembros del equipo de investigación ya que se trata de un momento del proceso de vital importancia (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002). La selección de los alumnos que participaron en la formación – grupo tratamiento a posteriori – se realizó antes de finalizar el primer trimestre y a través de una actividad en la clase – dirigida y dinamizada por el tutor de la misma – cuyo fin era que los alumnos identificasen las características personales que debería tener un alumno amigo y decidir que compañeros suyos se adaptaban más a dicho rol. Este aspecto es importante ya que son los alumnos quienes dan información sobre los compañeros y quienes les eligen como idóneos para en el futuro ser alumnos amigos. La fase de selección continuó con la recogida de información sobre los alumnos seleccionados por los compañeros mediante la administración de autoinformes cumplimentados por los propios alumnos seleccionados y sus tutores. En ambos casos, la información recogida hacía referencia a determinadas habilidades sociales y características personales del sujeto: capacidad para relacionarse con los demás, disponibilidad para ayudar a otros compañeros, capacidad para comunicarse, capacidad de liderazgo, empatía, escucha activa, autorregulación y confidencialidad. Con la elección realizada por los compañeros de clase, el análisis de la información obtenida del propio alumno y la proporcionada por el profesor, se elabora el listado de alumnos que participarán en la formación, siempre

y cuando ellos estén de acuerdo y expresen su compromiso a participar y a colaborar en el desarrollo de la misma. Por otro lado, el grupo control fue formado por alumnos del centro asignados de forma aleatoria a dicho grupo. Una vez seleccionados los grupos tratamiento y control, se procedió a la recogida de datos iniciales. Para ello, fue administrado de manera colectiva el Cuestionario de Habilidades Sociales antes de la intervención a ambos grupos.

El paso posterior coincide con el inicio del segundo cuatrimestre. En este momento es cuando se inicia la implementación del programa de intervención. La implementación comienza con las sesiones de formación que se realizaron en dos días de entrenamiento intensivo con horario de mañana (9:30 a 13:00) y tarde (16:00 a 19:30). La acción de formación se desarrolló en torno a tres módulos de formación conformados por doce sesiones de una hora de duración cada una: autoconocimiento y conocimiento interpersonal (dos sesiones); habilidades de comunicación (4 sesiones); y habilidades de ayuda (6 sesiones). Las sesiones fueron dirigidas y dinamizadas por tres monitores que fueron los encargados de realizar las diferentes actividades contempladas en las sesiones de formación. La metodología seguida en la formación se basa en una combinación de modelos y orientaciones cognitivo-conductuales que se articulan con principios rogerianos centrados en la práctica asistida, la reflexión individual como proceso de autoevaluación y la discusión grupal sobre el interés potencial de las competencias a desarrollar.

Una vez terminada la fase de formación tienen lugar dos fases de vital importancia y que se solapan. La planificación de actividades y el seguimiento de los participantes. Ambos aspectos son tratados en una reunión marcada durante la formación y que tiene lugar una semana después de la finalización de la misma. Las sesiones de planificación y seguimiento se realizan en el propio centro escolar, con una periodicidad semanal durante el primer mes posterior a la formación y quincenalmente en los meses sucesivos. Las sesiones fueron dinamizadas por los mismos monitores que se encargaron de la acción de formación. Las finalidades del seguimiento son varias: dar a conocer la LAA en el centro educativo, seleccionar y preparar la sala de los alumnos amigos, planificar y realizar actividades, revisar los problemas encontrados por los alumnos amigos, solucionar dificultades, revisar los casos personales de otros compañeros, etc. El seguimiento es imprescindible para mantener en funcionamiento la estructura creada ya que sin dicha supervisión la continuidad del trabajo en la Liga de Alumnos Amigos no habría existido dada la necesidad de apoyo que los alumnos demandan en los primeros meses de existencia del servicio. Al mismo tiempo, sirve para poner en práctica distintas iniciativas que consigan implicar no sólo a los alumnos amigos, sino a profesores y otros alumnos: organización de fiestas escolares, creación de un comedor al aire libre, creación de una cantina común para profesores y alumnos, nacimiento de la radio de la escuela, participación en las publicaciones

del centro, participación en servicios de apoyo académicos (clases de apoyo impartidas por los propios alumnos), etc.

Finalmente, y coincidiendo con el final de curso, se realiza la evaluación final. Por un lado, se evalúa el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos de los grupos tratamiento y control administrando el cuestionario utilizado en la evaluación inicial. Por otro, procedemos a administrar el cuestionario que recoge información general sobre la LAA y al que responden sólo los alumnos no participantes en el programa de formación, es decir, los alumnos del grupo control. Finalmente, los alumnos amigos son entrevistados para lograr más información sobre la estructura creada.

#### 4. Resultados

El análisis de los datos del cuestionario de habilidades sociales pretende conocer si existen diferencias significativas entre el grupo tratamiento y el grupo control, así como valorar los cambios producidos en uno y otro grupo. Debido a la selección previa de los miembros del grupo tratamiento de acuerdo con unas habilidades sociales previas, tuvimos que utilizar la prueba estadística *t* de Student para muestras independientes o relacionadas asociada a la prueba de Levene para mostrar el desarrollo intragrupal e intergrupalo. Los resultados hacen referencia a cuatro condiciones de estudio:

1. Comparación del grupo control en las situaciones pre y post intervención.
2. Comparación del grupo tratamiento en las situaciones pre y post intervención.
3. Comparación de los grupos tratamiento y control en la situación preintervención.
4. Comparación de los grupos tratamiento y control en la situación postintervención.

Un segundo análisis de resultados se realiza sobre el cuestionario general administrado a los alumnos del grupo control y la entrevista realizada a los alumnos amigos. Los análisis realizados son estadísticos descriptivos que nos permiten extraer una información extra sobre el servicio establecido en el centro.

##### 4.1. Resultados del cuestionario de habilidades sociales

*Condición 1: Comparación del grupo control en las situaciones pre y post intervención.*

En cuanto a sí hay diferencias en el grupo control, sólo observamos mejoras estadísticamente significativas en uno de los 31 ítems del cuestionario (*t* de Student para muestras relacionadas). El ítem donde encontramos diferencias significativas es el ítem 7 que hace referencia a una de las habilidades relacionadas con la resolución de conflictos (Tabla 1).

*Condición 2: Comparación del grupo tratamiento en las situaciones pre y post intervención.*

En cuanto a la evolución del grupo tratamiento (Tabla 3) encontramos diferencias significativas al comparar las medidas pre y postintervención realizadas sobre dicho grupo. Observamos una evolución positiva después de la formación, encontrando diferencias en ocho de los 31 ítems del cuestionario. Las diferencias se refieren a habilidades para la resolución de problemas (ítems 1 y 13), habilidades de ayuda (ítems 11, 17 y 24), respeto por los demás (ítems 9 y 28) y empatía (ítem 2 y 20).

**Tabla 2:** Diferencias en el grupo control antes y después del programa

ÍTEM	Medida Inicial	Medida Final
7. Entiendo que cada forma de resolver un problema tiene consecuencias diferentes	3.7037	3.9776

( $p < .005$ ; g.l. = 268)

**Tabla 3:** Diferencias en el grupo tratamiento antes y después del programa.

ÍTEM	Medida Inicial	Medida Final
1. Cuando surge un problema pienso en varias formas para resolverlo	4.0875	4.4231
2. Puedo entender como se sienten los demás aunque no lo demuestren claramente	3.6154	4.0313
9. Procuero no ofender a un compañero/a durante una discusión	3.8125	4.4231
11. Encuentro tiempo para ayudar a otros colegas a hacer los deberes	3.6563	4.1154
13. Se escoger la solución más adecuada para resolver un problema	3.5846	4.2187
17. Hago compañía a los colegas más reservados o que son excluidos por los demás	3.1875	4.0385
20. Entiendo los sentimientos que los demás tienen sobre mí	3.8125	4.2308
24. Intento hacer algo para ayudar a mis compañeros que son maltratados	3.7500	4.4385
28. Sé aceptar las críticas injustificadas de los demás aunque sean duras	3.4280	4.0385

( $p < .05$ ; g.l. = 57)

*Condición 3: Comparación del grupo tratamiento y del grupo control antes de la intervención.*

En la tercera de las condiciones establecidas (Tabla 4), encontramos diferencias significativas entre grupo tratamiento y control en seis de los 31 ítems que componen el

cuestionario. El análisis realizado (*t* Student para muestras independientes, prueba de Levene) nos permite señalar diferencias significativas a favor de los miembros del grupo experimental relativas a: respeto por los demás (ítems 3 y 9), autoconcepto (ítem 4), empatía (ítem 5), resolución de conflictos (ítem 27) y habilidades de ayuda (ítem 11).

**Tabla 4:** Diferencias entre los grupos tratamiento y control antes de la intervención.

Ítems	Medida G. Control	Medida G. Tratamiento
3. Espero mi turno para hablar en las discusiones de clase <sup>(b)</sup>	3.6000	4.2727
4. Me alegro cuando tengo éxito en lo que hago <sup>(a)</sup>	4.6670	4.9091
5. Comprendo quien precisa de ayuda aunque no la pida abiertamente <sup>(b)</sup>	3.6148	4.1818
9. Procuro no ofender a un compañero/a durante una discusión <sup>(b)</sup>	3.1444	3.8125
11. Encuentro tiempo para ayudar a otros colegas a hacer los deberes <sup>(b)</sup>	3.1259	3.6563
27. Controlo mi rabia ante una situación injusta y repentina <sup>(b)</sup>	3.1556	3.7273

<sup>a</sup> ( $p < .05$ )

<sup>b</sup> ( $p < .005$ )

*Condición 4: Comparación entre el grupo tratamiento y control en la situación de postintervención.*

Finalmente, en la comparación entre los grupos estudiados, observamos (ver Tabla 5) que la evolución del grupo tratamiento después de la intervención es mayor que la evolución del grupo control. Los datos obtenidos muestran diferencias en 17 de los 31 ítems del cuestionario y siempre a

favor del grupo que recibió la formación. El nivel de análisis de la *t* Student para muestras independientes, prueba de Levene, es de .05. Los ítems donde se encontraron diferencias se corresponden con aquellos en los que se especifican habilidades relacionadas con la resolución de conflictos (ítems 1, 7, 13, 30); empatía (ítems 2, 5, 8); respeto por los colegas (ítems 3, 9, 21); habilidades de ayuda (ítems 11, 17, 26); interacción social (ítems 10, 16, 18); y autoconcepto (ítem 4).

**Tabla 5:** Diferencias entre grupos tratamiento y control después de la formación.

ÍTEMS	Medida G. Control	Medida G. Tratamiento
1. Cuando surge un problema pienso en varias formas para resolverlo	4.1567	4.4231
2. Puedo entender como se sienten los demás aunque no lo demuestren claramente	3.5672	4.0313
3. Espero mi turno para hablar en la discusiones de clase	3.5746	4.2766
4. Me alegro cuando tengo éxito en lo que hago	4.4418	4.8936
5. Comprendo quién precisa ayuda aunque no la pida abiertamente	3.3866	3.9362
7. Entiendo que cada forma de resolver un problema tiene consecuencias diferentes	3.8776	4.2979
8. Pienso en los sentimientos de los demás antes de hacer algo que pueda molestarles	3.8204	4.2979
9. Procuro no ofender a un compañero/a durante una discusión	3.7313	4.4231
10. Soy capaz de participar en los juegos y divertirme con mis compañeros de clase	4.0791	4.5319
11. Encuentro tiempo para ayudar a otros colegas a hacer los deberes	3.1940	4.1154
13. Se escoger la solución más adecuada para solucionar un problema	3.6119	4.2187
16. Me mantengo tranquilo/a en situaciones de tensión	3.2015	3.8532
18. Mantengo buenas relaciones con la mayoría de mis compañeros/as	4.2015	4.7447
21. Acepto bien las opiniones de mis compañeros/as	3.7313	4.4043
23. Confío en mis compañeros/as	3.7985	4.1702
26. Escucho y procuro comprender las opiniones de mis compañeros/as	3.9328	4.4340
30. Soy capaz de ver que mi comportamiento puede empeorar la situación	3.7090	4.0660

( $p < .05$ )

#### 4.2. Resultados de los cuestionarios de seguimiento

Otros resultados a los que podemos hacer referencia aluden a la evaluación de seguimiento establecida para Liga de Alumnos Amigos. La evaluación hace referencia a la valoración del funcionamiento de la Liga por parte de los alumnos del centro que no participaron en el servicio creado (Tabla 6). Los resultados señalan la eficacia de los alumnos ami-

gos para prestar ayuda a compañeros con problemas. Del mismo modo, los alumnos señalan que los alumnos amigos ayudaron a reducir los malos tratos u otros problemas entre alumnos, al tiempo que se convirtieron en una opción de ayuda dentro del centro.

Los últimos resultados que ofrecemos son los relativos a la entrevista de los alumnos amigos. Los alumnos amigos dijeron poseer una buena imagen de sí mismos (66.7%), al

tiempo que piensan que los compañeros del colegio también tienen una buena imagen de ellos (64.7%). Un 74% de los alumnos amigos afirmaron sentirse bien haciendo su labor y

que lo que más les gustó fue: prestar ayuda a los demás (69.2%), escuchar a los compañeros con problemas (63.5%) y hacer nuevos amigos (61.3%).

**Tabla 6:** Evaluación de la LAA por parte de los alumnos no participantes.

Respuestas	% en desacuerdo	% sin opinión	% de acuerdo
La Liga es una buena idea	1.4	11.5	86.8
Los alumnos amigos (AA) son un buen ejemplo	7.0	19.0	74.0
Los AA son importantes para hacer actividades	7.6	21.2	70.8
Sé que puedo contar con un AA si tengo problemas	8.0	23.6	68.4
Los AA ayudaron a otros alumnos con problemas	8.4	31.5	60.1
Los AA ayudan a reducir los malos tratos	16.7	25.0	57.3
Los AA resuelven problemas entre alumnos	12.5	35.8	51.7
Los AA se interesan por mí	9.8	44.0	46.2
Los AA ayudaron a otros alumnos en el recreo	13.5	40.8	45.7
Los AA me animaron y me escucharon	20.2	37.2	41.7

## 5. Discusión y conclusiones

Son algunos los temas destacados que surgen en cuanto a los resultados encontrados. De inicio, asumimos que los resultados encontrados no son generalizables ya que serían necesarias investigaciones con más alumnos teniendo en consideración variables tales como la edad o el sexo, al tiempo que sería necesaria la replicación del programa de formación. Sin embargo, los datos encontrados son interesantes y significativos. El primero de ellos se relaciona con el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado. Como hemos podido observar en las tablas anteriores, podemos afirmar que existen cambios significativos en los alumnos que participaron en el programa de entrenamiento. Las diferencias encontradas en la comparación de la evolución intragrupal e intergrupala, nos indican que existen cambios significativos. El grupo control no registra avances – aspecto lógico, ya que no se benefició de la formación – a lo largo del estudio. Mientras que en contraposición, sí se encuentran diferencias significativas dentro del grupo tratamiento después de la formación. A la vista de los datos concluimos que la formación realizada con los alumnos se muestra eficaz para desarrollar y/o mejorar ciertas habilidades sociales en los alumnos. Habilidades sobre todo relacionadas con la resolución de conflictos, la empatía, el respeto por los compañeros, la disponibilidad de ayudar a los demás, la interacción social y el autoconcepto. Estos datos coinciden con los encontrados por otros autores (Cowie, 2000; Stacey, 2000) quienes señalan que los sistemas de ayuda entre iguales favorecen la mejora de las habilidades sociales, así como las relaciones interpersonales.

Los alumnos participantes en la formación señalan beneficios personales más allá del desarrollo de las habilidades personales. Así, apuntan una mejora de la autoconfianza y de la autoimagen, al tiempo que señalan *sentirse bien* haciendo su labor de ayudar a otros (Cowie, 2000).

Los resultados relativos a la evaluación realizada por los alumnos no participantes en el programa de formación también resultan de interés y son coincidentes con otros resultados obtenidos por otros autores. Así por ejemplo, Cowie

(2000) señala que el 82% del alumnado que utilizaba el servicio de ayuda de compañeros pensaba que era una buena idea y además era útil. Cowie y Olafsson (2000) señalan en su estudio que los *clientes* de la estructura creada se sentían más seguros al saber que podían contar con la ayuda de un alumno amigo y que les consideraban muy útiles para mejorar su vida en el centro (Abu-Rasain y Williams, 1999). Otro aspecto a reseñar tiene que ver con la utilidad de la estructura creada para prevenir el maltrato entre iguales. En nuestro estudio un 60.1% del alumnado señala que los alumnos amigos ayudaron a otros alumnos a resolver problemas y un 57.3% señala que la LAA es útil para reducir los malos tratos entre iguales. Los datos son similares a los encontrados por Menesini *et al.* (2003) y por Cowie y Olafsson (2000) al evaluar el impacto de las redes de amigos y la incidencia sobre los malos tratos entre iguales ya que señalan que este tipo de intervención se revela útil para la concienciación y prevención del maltrato (Rosenbluth, 2002).

Con los datos presentados podemos concluir que la formación realizada con los alumnos participantes se muestra eficaz para desarrollar y mejorar ciertas habilidades sociales. Sin embargo, está claro que el afianzamiento de estas habilidades sociales no se produce simplemente con la formación sino que es necesario supervisar a los alumnos, continuar trabajando con ellos más allá del contexto de la formación mediante la realización de actividades integradas en el propio centro y, sobre todo, dándoles la oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido y trabajado.

No obstante, es necesario realizar algunas puntualizaciones. En primer lugar, hemos de recordar que la intervención basada en sistemas de ayuda entre iguales requiere una selección previa de los participantes de acuerdo con ciertos requisitos sociales. Esto quiere decir que los alumnos participantes son seleccionados como *socialmente hábiles* antes de la formación. Desde esta perspectiva resulta más sencillo lograr resultados favorables pues no es lo mismo potenciar habilidades previas que desarrollarlas en alumnos que no las poseen. No obstante, si queremos garantías para que la intervención tenga un impacto rápido se hace necesaria la selección de los participantes. Otro aspecto a estudiar sería en-

tonces si la formación de ayuda entre iguales tiene el mismo impacto trabajando con alumnos con habilidades sociales más precarias.

En segundo lugar, sería importante conocer la duración de los efectos, es decir, saber si los efectos se mantienen a largo plazo sin la supervisión necesaria. Recordemos que el programa de intervención ha ido acompañado de una supervisión continua de los alumnos por parte de los investigadores que ha permitido modificar y llamar la atención cuando el comportamiento del alumno no era correcto. No obstante, queda la duda sobre el grado de interiorización de las habilidades y la integración en el patrón comportamental del alumno amigo, además de la generalización y mantenimiento del comportamiento cuando desaparece el seguimiento por parte de los profesionales.

En tercer lugar, debemos destacar la necesidad de estudiar si los efectos de este tipo de intervención tienen el mismo impacto en niños que en niñas, aspecto que abordaremos en análisis futuros. Sabemos por los datos que de forma general los alumnos participantes han desarrollado sus habilidades sociales y han mejorado sus relaciones interper-

sonales, pero en el estudio el número de alumnos y alumnas estaba claramente descompensado. El número de alumnas fue superior al número de alumnos participantes, por lo que el impacto del género puede ser un factor a tener en cuenta para valorar la mejora producida por el programa, así como para estimar si el sexo juega un papel determinante en la formación. Del mismo modo, sería necesario responder de forma contundente a la pregunta de ¿por qué hay más niñas que niños dispuestos a participar en estos programas? Podremos abordar la respuesta atendiendo a varias explicaciones. Por un lado no debemos olvidar el desarrollo evolutivo de niños y niñas (Rice, 2000), al tiempo que consideramos otros aspectos que pueden influir: (a) como afecta la participación en programas de cuidado y ayuda a la percepción de masculinidad del alumnado (Cowie, 2000); (b) la poca costumbre de los niños a participar en estos programas (Crick, Casas y Mosher, 1997); (c) el contexto social en el que niños y niñas aprenden su modelo de interacción social (Hinde, 1996); o (d) las estrategias que poseen niños y niñas para ayudar a los demás.

## 6. Referencias

- Abu-Rasain, M. H. y Williams, D. (1999). Peer counselling in Saudi Arabia. *Journal of Adolescence*, 22, 493-502.
- Almeida, A. (1997). *Metodologias de investigação em Ciências da Educação: questões metodológicas*. En VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE (1997). Métodos e técnicas de investigação científica em educação. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, FPCE.
- Almeida, A., Benítez, J.L., Chiappetti, N. y Laranjeira, J. (2000). *Liga de alunos amigos: programa estudantil de apoio sócio-emocional*. Braga: CESC, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Andrés, S., Barrios, A. y Fernández, I. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista de Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), nº 9.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada. Julio de 2003.
- Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*, 4, 108-125.
- Cowie, H. (2000) Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High Levels of Aggression. *School Psychology International*, 21(1), 79-95.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000) *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Crick, N. R., Casas, J. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. y Zacharias, R. (1998). The Effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 653-662.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio epidemiológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), pp.9-24.
- Fernández, I. (2003). *Ayuda entre iguales*. Ponencia presentada en el II Congreso de Atención a la Diversidad – Educar para la convivencia en un mundo diverso. Actas Oficiales del Congreso, pp. 21-27.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Hinde, R. (1996). Gender differences in close relationships. En D. Miell y R. Dallos (eds.). *Social interaction and personal relationships*. London: Sage.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing Children's Responsibility to Take Action Against Bullying: Evaluation of a Befriending Intervention in Italian Middle Schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Mental Health Foundation (2002). *Peer Support, someone to turn to. An evaluation report of the Mental Health Foundation Peer Support Programme*. London: Mental Health Foundation.
- Naylor, P. y Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Peterson, L. y Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492
- Rice, F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rosenbluth, B. (2002). *Expect Respect: A School-Based Program Promoting Safe and Healthy Relationships*. SafePlace: Domestic Violence and Sexual Assault Survival Center. Harrisburg, PA. National Resource Center on Domestic Violence
- Stacey, H. (2000) Mediation and peer mediation. In H. Cowie y P. Wallace *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.

(Artículo recibido: 7-11-2006; aceptado: 11-10-2007)