



Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba sobre el fomento de la Competencia Social y la reducción del Bullying

José María Martín-Criado y José Antonio Casas

Universidad de Córdoba – España

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, conocer si la formación e intervención del alumnado que ha participado en el programa de alumnado ayudante de Córdoba desarrolla su competencia social y por otro comprobar la implicación de dicho alumnado en los diferentes roles asociados a bullying y cyberbullying. Para ello, se ha realizado un estudio de diseño longitudinal, «expostfacto», cuasiexperimental, pre-post de dos grupos, uno cuasi-control utilizando el cuestionario de competencia social AMSC-Q y los cuestionarios de acoso y ciberacoso European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). La población objetivo son los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. La muestra está compuesta por estudiantes de secundaria (n=206, 47% chicos, 53% chicas). Los resultados muestran que hay diferencias significativas respecto a las dimensiones relativas a la competencia social, así como una menor implicación en los roles asociados a bullying y cyberbullying en los participantes del programa.

Palabras Clave: Apoyo, competencia social, bullying, cyberbullying.

Assessing the effect of the Cordoba Peer Support Program on fostering Social Competence and reducing the Bullying

ABSTRACT

The objective of this work is twofold. On the one hand, to know if the training and intervention of students who have participated in the peer support program of Cordoba develops their social competence and on the other, to check the involvement of this student in the different roles associated with bullying and cyberbullying. To this end, a longitudinal design study has been carried out, “ex post facto”, quasi-experimental, pre-post of two groups, one quasi-control, using the questionnaire of social competence AMSC-Q and the questionnaires of harassment and cyberbullying European bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) and European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). The target population is adolescents aged between 12 and 16 years. The sample consists of high school students (n = 206, 47% boys, 53% girls). The results show that there are significant differences regarding the dimensions related to social competence as well as less involvement in the roles associated with bullying and cyberbullying in the participants of the program.

Keywords: Support, social competence, bullying, cyberbullying.

Introducción

Las relaciones personales y los problemas y dificultades que las afectan han sido uno de los focos de estudio más importantes para la psicología de la educación. Los cambios sociales que se han producido en la última década han puesto de manifiesto la necesidad de seguir estudiando de forma rigurosa esta temática y de forma muy concreta las relaciones que se establecen entre los iguales. La desigualdad y el abuso de poder han sido consideradas como las causas principales de la problemática que afec-

ta a estas relaciones entre iguales y, por ende, a la convivencia ([Van Dijk, 2011](#)).

Las escuelas, como microsistemas de la sociedad, son contextos donde se reflejan dichos problemas. En ellas existen niños/as que experimentan con el poder y otros que se familiarizan con la opresión ([Cowie & Fernández, 2017](#)). El Informe de [J. Delors \(1996\)](#), más de dos décadas atrás, hacía referencia al importante rol que las instituciones educativas deben tener en la regulación de estas conductas. Así “*aprender a convivir, aprender a vivir con los demás*” fue señalado como un pilar esencial para la educación del

siglo XXI. Sin embargo, hoy día, la existencia de fenómenos tan problemáticos y con tasas de prevalencia a tener en cuenta como el bullying y la victimización entre iguales es reconocida a nivel mundial en todas las escuelas, en mayor o menor intensidad ([Zych, Farrington, Llorent & Ttofi, 2017](#)).

Bullying y Ciberbullying

El bullying o acoso escolar implica conductas de agresión, intimidación o aislamiento con un carácter intencional y de forma repetitiva contra un compañero o compañera que es incapaz de defenderse, lo cual genera un desequilibrio de poder ([Olweus, 2013](#)). La investigación ha demostrado que la implicación en la dinámica del bullying (físico, psicológico o de exclusión social) en cualquiera de sus roles: agresor, víctima o espectador tiene consecuencias negativas para la salud mental de los niños/as tales como desajuste psicológico, ansiedad, depresión y riesgo de suicidio ([Klomek, Marocco, Schonfeld & Gould, 2007](#)).

Desde un punto de vista histórico-conceptual el estudio del bullying ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la dualidad víctima-agresor a una concepción grupal y procesual donde se ha destacado la posibilidad de intervenir con los espectadores para atenuar la motivación del agresor retirando la atención que refuerza la conducta violenta, así como valiosa ayuda y el apoyo directo que los observadores pueden dar a otros iguales quienes se perciben como víctimas. En este sentido se ha destacado la importancia del rol del observador, en especial en periodos clave como la adolescencia, donde el estatus en el grupo de iguales es más importante ([Salmivalli, 2014](#)). En la actualidad en la investigación sobre bullying se debate sobre la prevalencia del fenómeno en las escuelas en función del instrumento usado para medir ([Zych et al., 2017](#)) y sobre las dificultades asociadas a controlar las variables de intencionalidad y repetición ([Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013](#)).

Además, en los últimos años el acoso tradicional ha evolucionado a través del desarrollo de las nuevas tecnologías. El ciberespacio ofrece enormes ventajas como un fácil acceso a la información y a la comunicación, sin embargo, es también un medio que ofrece nuevas oportunidades a los y las escolares para convertirse en agresores. El ciberbullying, considerado como un subtipo del bullying tradicional, comparte las tres características definitorias del fenómeno: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder ([Casas, del Rey & Ortega-Ruiz, 2013](#)).

La investigación sobre el bullying y los programas de intervención tienen una amplia y prolífica trayectoria de estudio. En el metaanálisis de la eficacia de estos programas ([Ttofi & Farrington, 2011](#)) se han señalado algunas claves para la intervención: que no involucren de forma directa a los iguales para enfrentar el acoso, que sean de una duración, intensidad y participación adecuadas, que fomenten la asunción de responsabilidades y que refuercen la conducta prosocial y la empatía. Igualmente importante es la contextualización del programa ([Ibarguren, Marín & González, 2017](#)), señalan la importancia de tener cuenta las necesidades y decisiones del grupo de alumnos y alumnas, para hacer los proyectos y programas más atractivos para alumnado.

Competencia Social

De igual forma, si el bullying o su extensión a entornos virtuales es uno de los fenómenos problemáticos más estudiados con respecto a las dificultades de las relaciones entre iguales ([Cowie, Hutson, Oztug & Myers, 2008](#)) la investigación también ha señalado que para prevenir o paliar estos problemas, son de mucha importancia el desarrollo de la competencia social y emocional. El desarrollo de dichas competencias habilita a los niños/

as para gestionar positivamente las relaciones interpersonales y tiene un efecto positivo sobre los contextos concretos donde las relaciones interpersonales tienen lugar ([Romera, Fernández, Gómez, Ortega & Casas, 2017](#)).

El constructo de competencia social ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas y existen diversas perspectivas de análisis. Una de las más actuales considera a la competencia social un constructo multidimensional que ha ido evolucionando desde una perspectiva conductual ligada a los términos habilidades sociales y asertividad hacia un concepto más amplio que recoge las aportaciones de diferentes modelos: conductual, cognitivo, afectivo-emocional y contextual-ecológico ([Di Castillo Rupérez, Iriarte & González 2004](#)). La conducta prosocial, el ajuste social, normativo, la reestructuración cognitiva y la capacidad de regulación emocional son habilidades cognitivas, sociales y emocionales reconocidas como elementos básicos para poder ser percibido y auto percibirse como socialmente competente ([Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2017](#)).

Ser competente socialmente implica “hacerlo bien y estar bien” respecto a las relaciones con los demás y uno mismo. [Santos, Vaughn, Peceguina & Daniel \(2014\)](#) relacionan la competencia social con la capacidad del niño/a para administrar de manera flexible recursos conductuales, afectivos y cognitivos al servicio de lograr metas personales en grupos sociales, (posibilitando que los otros lo hagan también) y manteniendo al mismo tiempo una trayectoria de desarrollo positiva. Esta definición de competencia social, que incluye elementos morales, se aplica a través de muchos periodos de desarrollo, a pesar de que las tácticas de comportamiento, cognitivas y afectivas utilizadas para lograr los objetivos cambia de un período de desarrollo a otro.

El desarrollo evolutivo respecto al grupo de iguales es importante ya que la naturaleza de las relaciones varía y el grupo es más influyente en determinadas etapas y para determinadas tareas. Investigaciones previas han apuntado que existen periodos críticos de interacción positiva entre iguales, en concreto en la infancia temprana y especialmente la adolescencia ([Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000](#)).

Desde un enfoque relacional para [Rose-Krasnor, \(1997\)](#) la competencia social se relaciona con las destrezas, competencias y normas desarrolladas dentro del grupo de iguales y con los efectos sobre el contexto concreto donde las relaciones tienen lugar, así en el grupo de iguales los más competentes socialmente son considerados como líderes y hacen de “andamiaje” ([Scaffolding Vygotsky](#)) a otros menos competentes. El andamiaje es un proceso mediante el cual un alumno/a más competente socialmente brinda ayuda y guía a sus iguales menos competentes para que desarrollen estrategias de relación interpersonales positivas. De forma natural la ayuda disminuye conforme se vuelve innecesaria.

La investigación reciente ha relacionado las competencias social y emocional con el bullying. En concreto se ha demostrado que los implicados en bullying en los roles de víctimas y agresores muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no implicados ([Sánchez, Ortega & Menesini, 2012](#)). Además, existen diferencias en las dimensiones de competencia social en relación a los diferentes roles implicados en el acoso. Tanto agresores como víctimas tienen menor competencia social, aunque en diferentes medidas y dimensiones ([Romera et al., 2017](#)).

Por otro lado, si los programas de ayuda entre iguales han sido señalados como vías de desarrollo de la competencia social y resolución positiva de conflictos, la investigación también ha demostrado que ambos factores favorecen un comportamiento activo de ayuda hacia las víctimas en situaciones de bullying.

Es por ello que en la actualidad la mayoría de los informes producidos por equipos de investigación para reducir el bullying en las escuelas señalan como un eje de intervención la mejora de la competencia social de los niños/as y aconsejan, entre otras medidas, la implementación de un sistema de ayuda entre iguales.

Ejemplo de ello es la propuesta de intervención de [Olweus, D. & Limber, \(2016\)](#) incluida en el informe de Naciones Unidas “*Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*”. En él se señala que la implantación de un modelo de ayuda y mediación entre iguales y el refuerzo consistente de las conductas ajustadas (en el plano social y normativo) relacionadas con el desarrollo de la competencia social, favorece la ayuda activa hacia la víctima en casos de acoso. En este sentido la investigación también ha señalado que el desarrollo de estrategias positivas para resolver conflictos entre iguales de forma dialogada y la presión de la norma social de grupo correlacionan positivamente con la ayuda activa hacia las víctimas y negativamente con actuar con pasividad. Además, encontraron que estrategias negativas de resolución de conflictos correlacionan positivamente con la pasividad de los observadores ([Pozzoli & Gini, 2013](#)).

En el mismo sentido el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (<http://www.obsviolence.com/>) en el informe “*Bullying, cyberbullying, and pupil safety and well-being*” ha señalado recientemente que el desarrollo de destrezas para la vida y la intervención utilizando estrategias de ayuda entre iguales son parte de dos de los cinco ejes principales elegidos por su importancia para trabajar para la seguridad y bienestar de los alumnos/as.

Los Programas de Ayuda Entre Iguales

Los programas de ayuda entre iguales han sido señalados como estrategias de prevención y desarrollo efectivas. En especial se ha señalado que el mayor beneficio recae sobre propio alumnado, en concreto para el desarrollo de la competencia social a través del aprendizaje de habilidades sociales, cognitivas y emocionales orientadas hacia fines morales ([Romera et al., 2017](#)). También se ha destacado el apoyo emocional que se pueden prestar en la ayuda entre pares ([Smith, 2013](#)) y su eficacia para mejorar el clima escolar y las relaciones entre iguales ([Ortega & del Rey, 2001](#)). Además, recientemente se ha señalado su idoneidad para romper la ley del silencio y ejercer roles de apoyo como observadores en dinámicas de bullying. Una gran aportación para la comprensión del mantenimiento de las dinámicas del bullying es la explicación de [Ortega & del Rey \(2001\)](#) de dos leyes: la ley del silencio de y ley de dominio-sumisión. Por un lado, las personas implicadas directa o indirectamente tienden a mantener el silencio de lo que está ocurriendo. El agresor silencia porque anticipa las consecuencias negativas de su acción, el agredido por la vergüenza acumulada y los espectadores por la norma social subjetiva que dicta que lo que ocurre en la red de iguales queda en la red de iguales. Por otro lado, la segunda ley explica que las personas implicadas mantienen un vínculo, difícil de romper, por el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso a esta dominación.

En Andalucía y en la actualidad los estudios de Córdoba, [Del Rey & Casas \(2016\)](#) han subrayado la importancia de trabajar con la red de iguales para romper la ley del silencio e identificar esquemas de dominio-sumisión para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. En este sentido, los programas de ayuda entre iguales se han mostrado como instrumentos válidos y eficaces cuando forman parte de un modelo de construcción democrática de la convivencia y de la política global del centro educativo ([Cowie y Fernández, 2017](#); [Romera et al., 2017](#)).

El modelo de ayuda entre iguales, desde sus primeras aplicaciones en España ([Fernández & Orladini, 2001](#)) y en Andalucía como parte del proyecto SAVE ([Ortega & del Rey, 2000](#)), han demostrado su eficacia para la mejora de la convivencia escolar. Su fundamento teórico es considerar la ayuda como valiosa fuente de desarrollo personal y social basada en la participación del propio alumnado ([Cowie & Wallace, 2000](#)).

Desde principios de siglo a esta parte la funcionalidad y el uso de los programas de ayuda entre iguales se han diversificado. Actualmente existe una gran variedad de programas y modalidades: Amigos indirectos, Ayudantes académicos, Mediación Escolar (resolución de conflictos), Cibermentores e intervención en situaciones de bullying o cyberbullying son algunas variantes.

Sin embargo, en España las evaluaciones de estos programas sobre el posible beneficio para los centros educativos y el propio alumnado se han basado más en la información de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones que en evaluaciones rigurosas. En España, una de las últimas evaluaciones sistemáticas de un programa de ayuda entre iguales ([Gómez, 2009](#)) destaca su utilidad en la prevención del maltrato entre iguales, su eficacia para mejorar las relaciones interpersonales y el clima de centro, así como en la prevención y la reducción de la intimidación y en la promoción social de habilidades de interacción. La condición para la efectividad del programa en todos los casos es que contextualice dentro de una política global de intervención de centro y no constituyan acciones aisladas e independientes ([Menesini & Salmivalli, 2017](#)).

También en los últimos años han proliferado los programas de ayuda entre iguales para abordar el bullying. Según [Smith, \(2013\)](#) las acciones para reducir el bullying en las escuelas pueden ser divididas en tres categorías: estrategias proactivas diseñadas para hacer menos probable la aparición y la intensidad, programas de ayuda entre iguales (que son al mismo tiempo proactivas y reactivas) y estrategias reactivas como formas de manejar las situaciones de bullying una vez que estas ya han ocurrido.

El Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba

El Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba es una iniciativa diseñada para el desarrollo de la competencia social a la par que reactiva frente a las relaciones de iguales donde se aprecia el esquema de dominio-sumisión. Consiste en la creación de redes sociales de apoyo entre el alumnado, contando con alumnos debidamente seleccionados y formados para que se impliquen en tareas de ayuda y apoyo. Escucha activa, análisis de los conflictos, empatía, neutralidad, asertividad, negociación, tipos de pensamiento, toma de decisiones en equipo, etc. son algunas de las habilidades que se trabajan en el programa.

El alumnado ayudante se organiza en red y su formación se divide en dos fases: inicial y de profundización. En la fase inicial los alumnos y alumnas trabajan unidades didácticas a lo largo del curso en torno a cuatro ejes: Competencia Social, Educación emocional, Resolución de Conflictos y Funciones del Alumnado Ayudante.

El alumnado perteneciente al programa es entrenado para desarrollar funciones como alumnado ayudante: dar apoyo, escuchar activamente, incluir, canalizar emociones, interpretar posibles soluciones, etc.

El objetivo principal de esta fase inicial es formarse y poner en práctica estrategias específicas de ayuda y resolución de conflictos en su red de iguales. El eje de resolución de conflictos se basa en una concepción psicológica del conflicto en la que su aparición en las relaciones personales se considera inevitable. Se presenta como un proceso natural, necesario y despojado de su

carga negativa tradicional. El conflicto se presenta como un elemento positivo que, en función de la manera de regularlo, puede ser facilitador de desarrollo intra e interpersonal. Es por ello que, la elección del alumnado ayudante del programa obedece a un doble criterio: alumnado considerado socialmente competente por sus iguales para realizar funciones de apoyo y ayuda y alumnado con tendencia a la indisciplina, disrupción u hostigamiento (seleccionado por la persona responsable del programa) con la intención de que la formación y el intercambio de experiencias con otros grupos de alumnado ayudante favorezca el desarrollo de su competencia social y una relación interpersonal positiva.

La segunda fase de intervención se realiza con el Alumnado de 6º de Primaria- ESO (que previamente ha desarrollado la fase inicial), junto con los docentes responsables del programa. El objetivo principal de esta fase es formarse y poner en práctica estrategias para abordar situaciones específicas de: bullying y cyberbullying.

La literatura revisada demuestra la importancia de continuar profundizando la investigación de los programas de ayuda entre iguales y su influencia sobre la competencia social y la implicación en los roles asociados a bullying. Teniendo en cuenta esta afirmación las hipótesis del presente trabajo son:

1) La formación e intervención en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba desarrolla la competencia social de los alumnos/as directamente implicados en él.

2) El alumnado participante en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba presenta menor implicación en los roles de agresión y victimización asociados a bullying y cyberbullying, tras su formación en programa.

Metodología

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, «ex post facto», cuasi experimental, pre-post de dos grupos, uno cuasi-control (Montero & León, 2007). La población objetivo son los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Participantes

La muestra está constituida por 206 alumnos/as (47 % niños, 53 % niñas) de 1º a 4º de Educación Secundaria, de 12 a 16 años, matriculados en 29 centros públicos (94% públicos, 6% privados subvencionados). Se han creado 2 grupos. El grupo 1 está constituido por alumnado que ha participado un mínimo de un curso escolar y se ha formado en el programa de alumnado ayudante. El grupo 2 formado por el alumnado de los centros que no han desarrollado el programa.

Instrumentos

Para medir las variables competencia social e implicación en los roles de bullying y cyberbullying se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas adecuadas de fiabilidad y validez: Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire, AMSC-Q), (Gómez-Ortiz et al., 2017). Este cuestionario se compone de 26 ítems que se corresponden a través de una escala tipo Likert 1-7 (1=totally falso; 7=totally verdadero). Estos ítems evalúan cinco dominios fundamentales de la competencia social: prosocialidad;

regulación emocional; percepción de eficacia social; ajuste social entre iguales y ajuste normativo. Este instrumento tiene una fiabilidad de $\alpha = .87$.

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBI-PQ) (Ortega-Ruiz, del Rey & Casas, 2016). Auto informe compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (0=no; 1= sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=sí, más de una vez a la semana). Cuenta con dos factores: victimización, compuesto por 7 ítems (Ej.: alguien me ha pegado, pateado o empujado) y agresión, también compuesto por 7 ítems (Ej.: he amenazado a alguien). La consistencia interna de la escala de agresión ($\Omega = .86$) y victimización ($\Omega = .86$) y del cuestionario total ($\Omega = .89$), evaluada a través del Omega de McDonald, fue adecuada en este estudio.

El cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz et al., 2015). El cyberbullying es medido atendiendo a dos dimensiones, cibervictimización ($\alpha = .97$) (Ej.: «Alguien ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS» o «alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet») y ciberagresión ($\alpha = .93$) (Ej.: «He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona» o «He excluido o ignorado a alguien en una red social o Chat»). Está formado por 22 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 0=no; 1=sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=sí, más de una vez a la semana.

Procedimiento

Se utilizaron las reuniones del grupo de coordinación de los responsables del Programa de Alumnado Ayudante para explicar el estudio y obtener el permiso. Posteriormente se seleccionó un grupo de alumnos/as con la condición de que hubieran realizado la formación del programa básico de alumnado ayudante de Córdoba y hubiesen desempeñado 1 año estas funciones en sus centros educativos. Una vez escogido el alumnado del grupo control y aprovechando los encuentros de intercambio de experiencias de alumnado del programa se pasaron los cuestionarios en dos momentos diferentes, abril y junio de 2017. En paralelo se seleccionaron centros no pertenecientes al programa del mismo índice sociodemográfico y población.

Análisis

El análisis de datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 20 en español. Se ha realizado una comparativa de medias de los factores obtenidos en base a las variables y los instrumentos utilizados, para comparar la significatividad de la diferencia de las medias de la puntuación obtenida por los sujetos de los grupos experimental y control en los dos momentos de la aplicación de los instrumentos. Para ello se han realizado modelos lineales de medidas repetidas, comparando los momentos pre y post y los grupos experimental y control.

Resultados

En primer lugar, se analizaron las posibles diferencias entre los grupos experimental y control en relación con el desarrollo del Programa de Alumnado Ayudante mediante la t de student para muestras independientes, sin que existan diferencias significativas.

Tabla 1.
Análisis de las diferencias entre los grupos experimental y control

	Participante	M	DT	T	p
Victimización bullying pre	Participante	,51	,518	-,771	,42
	No participantes	,58	,702		
Agresión bullying pre	Participante	,20	,248	-,07	,94
	No participantes	,20	,342		
Prosocialidad pre	Participante	6,06	,518	,76	,55
	No participantes	5,50	,822		
Cibervictimización pre	Participante	,25	,320	,18	,85
	No participantes	,24	,392		
Ciber agresión pre	Participante	,10	,177	1,16	,24
	No participantes	,07	,134		
Eficacia Social pre	Participante	6,07	,693	,92	,32
	No participantes	5,75	,872		
Ajuste Social pre	Participante	6,07	,732	,76	,46
	No participantes	5,61	1,016		
Ajuste Normativo pre	Participante	6,23	,672	,03	,56
	No participantes	5,66	,923		
Reestructuración Cognitiva pre	Participante	5,47	1,033	,016	,46
	No participantes	5,00	1,186		

A continuación, se analizaron las diferencias entre los grupos control y experimental y entre pretest y postest mediante un análisis de medidas repetidas para muestras relacionadas. En concreto se analizaron las variables: agresión bullying, victimización bullying, agresión ciberbullying y victimización ciberbullying, prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo, ajuste social y eficacia social.

Bullying y Ciberbullying

Los resultados no muestran diferencias significativas respecto a los resultados descriptivos sobre bullying o ciberbullying en los grupos control y experimental. En el análisis de las variables sobre la implicación en los roles de agresión y victimización entre participantes y no participantes en las medidas pretest y postest se observan tendencias opuestas.

Tabla 2.
Análisis de las variables sobre la implicación en los roles de agresión y victimización

	Grupo Experimental n = 103/ Control n = 85	M		F	p
		Pre	Post		
Victimización Bullying	Experimental	.54	.45	1.82	.001
	Control	.58	.68		
Agresión bullying	Experimental	.20	.15	6.11	.015
	Control	.20	.19		
Victimización Cyberbullying	Experimental	.26	.22	7.73	.03
	Control	.24	.32		
Agresión Cyberbullying	Experimental	0.10	0.9	5.87	.01
	Control	.08	0.9		

Las diferencias respecto a las medidas pretest postest señalan que el grupo experimental evoluciona hacia una menor implicación respecto a las variables victimabullying, agresión ciberbullying, victimaciberbullying. En el grupo control se observa la tendencia opuesta. La implicación del grupo control se hace mayor en las variables relativas a ciberacoso, concretamente se aprecia una mayor implicación del alumnado del grupo control en la variable cibervictimización.

Competencia Social

Existen diferencias significativas entre grupo control y experimental para cuatro de las cinco dimensiones que conforman el constructo competencia social; prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo y ajuste social encontrándose las principales diferencias en las dimensiones prosocialidad y ajuste normativo.

Tabla 3.
Diferencias significativas en el constructo competencia social

Prosocialidad	Experimental	6.03	5.73	7.33	.008
	Control	5.50	5.63		
Reestructuración	Experimental	5.42	5.27	.97	.32
	Control	5.00	5.10		
Ajuste normativo	Experimental	6.20	5.85	1.82	.001
	Control	5.65	5.89		
Ajuste social	Experimental	6.02	5.90	6.11	.015
	Control	5.61	5.68		
Eficacia Social	Experimental	5.74	5.98	7.73	.03

Concretamente las variables prosocialidad, ajuste social y normativo se han mostrado las mayores diferencias entre ambos grupos. Los participantes obtienen puntuaciones más altas en aspectos como respeto a los demás, cumplimiento de las normas, pedir la palabra y esperar turnos. (Trabajados en el programa).

Por otro lado, no existen diferencias significativas respecto a la variable eficacia social. En general tanto participantes como no participantes se sienten que hacen las cosas bien y son tenidos en cuenta en las relaciones con sus iguales, familia y profesores. Las diferencias respecto a las medidas pretest postest y grupo experimental y control señalan diferencias significativas respecto a las variables prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo y ajuste social.

Discusión y conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta las hipótesis que guiaban esta investigación, podemos señalar que una de las conclusiones principales que se puede extraer de este trabajo es que el programa ha demostrado ser un factor relevante para el desarrollo de la competencia social de los chicos y chicas que participan en él. En línea con las investigaciones previas llevadas a cabo en España (Gómez, 2009) el resultado que se muestra con mayor evidencia es el beneficio propio obtenido por los y las participantes. El programa funciona de forma correcta y el alumnado se percibe motivado y competente para realizar las funciones de apoyo y ayuda en las que se implica.

En base a la primera hipótesis el alumnado participante posee unas mayores puntuaciones en competencia social que el alumnado que no participa y que por la tanto no ha desarrollado funciones de alumno/a ayudante de Córdoba. En este sentido se destaca que los participantes en el programa se perciben más competentes socialmente. Las dimensiones que presentan mayores diferencias son: prosocialidad, ajuste social y ajuste normativo. Los resultados respecto a la reestructuración cognitiva ponen de manifiesto que el alumnado que ha participado en el programa se percibe con mayor capacidad para modular sus emociones, cambiar la manera de pensar respecto de una situación y así reconceptualizarla hasta obtener una fórmula positiva para comprenderla. Logro que consideramos de especial importancia por la dificultad que supone realizar esta tarea durante este periodo del desarrollo evolutivo (Sanrock, 2006).

Por otro lado, en el grupo experimental se observa una ligera disminución en las puntuaciones de las medidas postest. Esto podría ser explicado por el mayor conocimiento de lo que significa ser competente socialmente derivado del trabajo de sensibilización y formación específico realizado en el programa. Asimismo, la intervención directa en conflictos reales, así como las ayudas y apoyos realizados en su grupo de iguales podrían proporcionar

un mayor conocimiento de las dificultades que, en ocasiones, implica ser prosocial, regular las emociones para cambiar la forma de pensar sobre una situación o cumplir las normas.

Respecto a la segunda hipótesis (implicación en los roles de bullying y cyberbullying), el programa no ha demostrado ser efectivo para intervenir ante casos de maltrato entre iguales por abuso de poder, es decir, en casos de acoso, intimidación y malos tratos. Hay que decir, que el programa de ayuda entre iguales no estuvo diseñado para ello, sin embargo, si se observan diferencias significativas entre participantes y no participantes respecto a la implicación en los roles de bullying y cyberbullying, tanto en roles de víctima como de agresores. Estos resultados coinciden con otras investigaciones en las que se indica que el desarrollo de la competencia social previene la implicación en problemas de violencia interpersonal (Romera et al., 2017). Esta reducción en la implicación en los roles asociados a víctimas y agresores posee una especial significación si tenemos en cuenta que, entre el alumnado participante del programa y según los criterios de selección citados, también hay alumnado con tendencia a verse involucrado en problemas de violencia interpersonal, indisciplina o disrupción.

El desarrollo de la competencia social y la disminución en la implicación en los roles de bullying y cyberbullying (víctima y agresor) son objetivos conseguidos y beneficiosos para los y las participantes del programa. En base a los resultados obtenidos en todas las dimensiones que componen el constructo competencia social, junto con las repercusiones positivas que esto representa a nivel personal, afectivo y social se concluye que es positivo continuar con el programa. Del mismo modo sería beneficioso hacerlo extensivo a otros centros educativos mediante la inclusión y adaptación del programa en sus planes de convivencia y en los planes de orientación y acción tutorial.

Cabe señalar que los datos obtenidos están basados en autoinformes, lo cual indica que puede haber elementos de deseabilidad social presentes en las respuestas. Con objeto de disminuir este sesgo se han recogido las puntuaciones de competencia social e implicación en los roles de bullying y cyberbullying en dos momentos de aplicación del programa a los grupos experimental y control.

Podría ser deseable conocer, a través de futuras investigaciones, el efecto de la mejora de la competencia social y la menor implicación en los roles asociados a la violencia interpersonal entre iguales en los centros educativos donde el alumnado ayudante realiza sus funciones.

Referencias Bibliográficas

- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.

- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Cowie, H., y Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9).
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. & Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63-71.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From by standing to standing by*.
- De Dicastillo Rupérez, Noelia López, Redín, C. I. & Torres, M. C. G. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española De Pedagogía*, 143-156.
- Delors, J. (1996). Informe Delors. *La Educación Encierra Un Tesoro*, Delors, J., Al Muftí, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. & Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M. & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71(4), 1049-1060.
- Fernández, I., & Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos De Pedagogía*, 304, 97-100.
- Gómez, M. S. A. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: Evaluación de una intervención* Ministerio de Educación.
- Gómez-Ortiz, O., Eva, M. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 31(1).
- Ibarguren, J. F. A., Marín, N. L., & González, J. M. (2017). *Aula abierta revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. Aula Abierta*, 46, 91-97.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health y Medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. & Limber, S. (2016). Chapter III. School Interventions. Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace, 67.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2000). Proyecto Andalucía antiviolencia escolar: ANDAVE.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista De Educación*, 324, 253-270.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. & Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo ciberconvivencia.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. & Casas, J. A. (2016). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2)
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Romera, E.M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. & Bolaños, J. A. C. (2017). Construct, Measurement and Assessment of Social Competence in Early Adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 337-348.
- Rose- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Ruiz, R. O. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (44), 93-113.
- Ruiz, R. O., Del Rey, R. & Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*, 299-320.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo del ciclo vital*. Madrid: McGraw Hill.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociología, Problemas e Prácticas*, (71), 81-98.
- Smith, P. K., Del Barrio, C. & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology*, 26-40.
- Tfofi, M. M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. & Tfofi, M. M. (2017). School bullying in different countries: Prevalence, risk factors, and short-term outcomes. *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5-22) Springer.

