

## SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EXPERIMENTAL

### CAPITULO CUATRO. ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE EL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA Y EN EL OCIO

María José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arizas y Gema Martín Seoane

#### 4.1. Introducción

La mayoría de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos años sobre la violencia entre adolescentes estudia los perfiles de las víctimas y de los agresores, así como otras condiciones, como las relaciones entre compañeros, que pueden contribuir a explicar por qué se produce dicho problema. Y aunque también son considerables las publicaciones que describen programas de intervención destinados a prevenir dicho problema o a reducir sus negativas consecuencias, en pocos casos se proporciona evidencia empírica sobre la eficacia de dichas intervenciones, y menos aún evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa en los/as adolescentes que participan con un grupo de control, que no participa. Por otra parte, las publicaciones que analizan la eficacia de la prevención informan con cierta frecuencia de resultados de escasa relevancia (Webster, 1993; Wilson-Brewer et al., 1991). En este sentido cabe interpretar, por ejemplo, las conclusiones de la revisión recientemente publicada por Fields y McNamara (2003), en la que se observa que la evidencia experimental disponible hasta la fecha sobre programas de prevención primaria de la violencia llevados a cabo con adolescentes incluyendo la comparación con grupo de control, es muy limitada.

La investigación que aquí se presenta pretende avanzar en el sentido expuesto en el párrafo anterior, comprobando la eficacia de un programa de intervención basado en el

marco teórico y en los antecedentes expuestos en los dos primeros capítulos de este libro, a través de una metodología empleada con buenos resultados en investigaciones anteriores sobre programas de intervención (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Royo y Baraja, 1994), con la que se pretende avanzar simultáneamente en: 1) una comprensión rigurosa de su objeto de estudio; 2) y la elaboración y comprobación de programas para mejorarlo, de forma que puedan ser posteriormente utilizados por los profesionales que trabajan habitualmente en contextos educativos. Para lo cual es preciso:

- 1) Comprobar la eficacia de los programas de intervención en condiciones educativas naturales, con la consiguiente complejidad que dichas condiciones suponen.
- 2) Que los agentes de la intervención sean las personas que actúan normalmente en los contextos educativos en los que se va a intervenir (los profesores). De esta forma se favorece considerablemente la validez externa y ecológica de la investigación y se garantiza al máximo la posibilidad de aplicación de los programas en otros contextos similares.
- 3) Incluir como componente básico de los programas la formación de los profesores que van a llevar a cabo la intervención.
- 4) Cuidar de una forma especial la evaluación de resultados, para llegar a comprender el proceso por el cual los programas logran sus efectos (más allá de la mera verificación de hipótesis) así como para conocer las condiciones y límites de su eficacia. Y para ello es preciso emplear procedimientos múltiples, que permitan relacionar los efectos inmediatos más fáciles de conseguir con efectos de superior relevancia y resistencia al cambio.
- 5) Tratar de servir de referencia para futuras aplicaciones, incluyendo dentro de la investigación el registro en vídeo de algunas de las actividades del programa, para favorecer así: el análisis y comprensión de dichas actividades y de la valoración que de ellas hacen sus participantes y la formación de los profesionales que pueden llevarlas a cabo en el futuro.

## 4.2. Objetivos

La investigación que aquí se presenta pretende dos objetivos generales: 1) desarrollar los programas elaborados con anterioridad de forma que incluyan actividades y contenidos para prevenir la violencia en el contexto de relaciones interpersonales, incluyendo las que se producen entre iguales, en la escuela secundaria y en el ocio; 2) y verificar experimentalmente la eficacia de los programas al ser aplicados por los profesores que trabajan en dicho nivel educativo, incluyendo la colaboración de dichos profesionales con jóvenes de ONGs y con los equipos municipales.

Respecto al primer objetivo general cabe diferenciar los siguientes de carácter más específico:

1. Desarrollar un curso de formación en el que participen profesores de secundaria de distintas áreas curriculares, jóvenes de ONGs, y profesionales de equipos municipales, basado en el modelo general seguido en investigaciones anteriores que trata de avanzar simultáneamente en la teoría y en la práctica.

2. Desarrollar los programas de forma que incluyan actividades específicas dirigidas a prevenir la violencia en situaciones interpersonales, incluyendo la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio, a través de la colaboración entre los investigadores, los profesores de educación secundaria, los jóvenes de las ONGs, y los equipos municipales, en el contexto del curso mencionado en el párrafo anterior.
3. Favorecer la aplicación de los programas desde los centros escolares, por parte de los profesores y los jóvenes de las ONGs, en las aulas y centros educativos en los que dichos profesores llevan a cabo su tarea docente, en el contexto del curso mencionado anteriormente y a través del seguimiento de evaluadores especializados.
4. Comprender el proceso y las condiciones que favorecen el desarrollo de los programas aplicados.
5. Elaborar un documento audiovisual para la formación de formadores que favorezca el desarrollo posterior del programa en los centros educativos.

Respecto a la verificación experimental de la eficacia de los programas nos proponemos comprobar si el modelo de intervención favorece en los adolescentes:

1. El desarrollo de actitudes tolerantes y de rechazo de la violencia, incluyendo tanto la violencia entre iguales, como reacción o demostración de fuerza, como la violencia doméstica y la violencia contra grupos que se perciben diferentes o en situación de debilidad.
2. La disminución de las situaciones de violencia entre iguales en las que participan directamente, tanto en la escuela como en el ocio, y tanto desde el papel de agresor como desde el papel de víctima.
3. La disminución de las situaciones de exclusión que sufren en la escuela.
4. El rechazo de la violencia como medio de resolución de conflictos y el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos eficaces.

### 4.3. Método

#### 4.3.1. Hipótesis

En función de los estudios realizados con anterioridad a esta investigación, nos proponemos contrastar las siguientes hipótesis sobre la eficacia del programa de intervención, al comparar los resultados obtenidos por el grupo experimental (en el que se aplica el programa) con los del grupo de control (en el que no se aplica):

#### *A) Hipótesis sobre las actitudes hacia la diversidad y la violencia y las habilidades para prevenirla*

1. El programa de intervención será eficaz para enseñar a rechazar las creencias que llevan a justificar la violencia entre iguales, como reacción y como valentía, evaluadas a través del cuestionario CADV.
2. El programa de intervención será eficaz para enseñar a rechazar las creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica y contra las mujeres, evaluadas a través del cuestionario CADV.

3. El programa de intervención será eficaz para enseñar a rechazar el racismo, la xenofobia y la justificación de la violencia hacia minorías y como castigo, evaluadas a través del cuestionario CADV.
4. El programa de intervención mejorará el nivel de elaboración con el que se conceptualizan los conflictos que suelen originar la violencia en el ocio e incrementará la disponibilidad de estrategias positivas para prevenir dicho problema, evaluadas ambas dimensiones a través del cuestionario CEPVO.

***B) Hipótesis sobre la participación en situaciones de violencia y exclusión en la escuela y en el ocio***

5. El programa de intervención contribuirá a disminuir o a prevenir las situaciones de exclusión que sufren los jóvenes en la escuela, evaluadas a través de lo que las propias víctimas reconocen en el cuestionario CEVEO.
6. El programa de intervención contribuirá a disminuir o a prevenir las situaciones de victimización que sufren los jóvenes en las relaciones entre iguales en la escuela y en el ocio, evaluadas a través del cuestionario CEVEO.
7. El programa de intervención contribuirá a disminuir o a prevenir las situaciones de exclusión y de agresión en las que los jóvenes participan en la escuela y en el ocio, evaluadas a través del cuestionario CEVEO.

#### **4.3.2. El contexto de la intervención**

Para avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos es necesario ampliar el ámbito de las intervenciones realizadas hasta ahora (situadas en contextos de educación formal), integrando junto al trabajo de los profesores el trabajo de los jóvenes de ONGs.

Para favorecer la eficacia de esta experiencia piloto, a partir de la cual llevar a cabo la investigación-acción, se adoptó una perspectiva de intervención local, centrada en tres municipios: Fuenlabrada, Móstoles y Getafe, seleccionados por cumplir las tres condiciones siguientes:

- 1) Una clara implicación del Ayuntamiento, reflejada en la disponibilidad de los profesionales de los servicios municipales (educación y juventud) para integrarse en el equipo.
- 2) La decisión de uno o varios de los Institutos de Educación Secundaria situados en el municipio de participar en el proyecto a través de un número significativo de sus profesores.
- 3) La existencia entre los jóvenes de dicho municipio de algunas de las características de riesgo de exclusión y/o violencia comentadas con anterioridad.

#### **4.3.3. Participantes**

En la evaluación del programa experimental participaron un total de  $n=783$  sujetos, de los que 545 (69,6%) formaron parte del grupo experimental y 238 (30,4%) del grupo de control. La media de edad fue en general de 15,49 años, con desviación típica de 1,65 y un rango de edades de 13 a 20 años. En el grupo experimental la me-

dia fue de 15, 26, desviación típica de 1, 56 y rango de 13 a 20. Por lo que se refiere al grupo de control, la media de edad fue de 15, 84, desviación típica de 1, 72 y rango de 13 a 20 años. La distribución de los dos grupos en función del género puede verse en la figura 4.1, y en función del curso en la figura 4.2. El número de aulas experimentales en cada curso fue aproximadamente el doble que el de aulas de control.

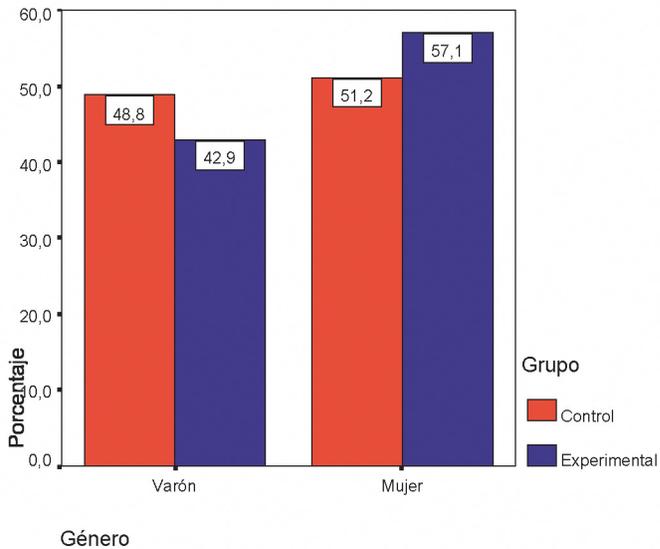


Figura 4.1. Distribución de los grupos control y experimental según el género.

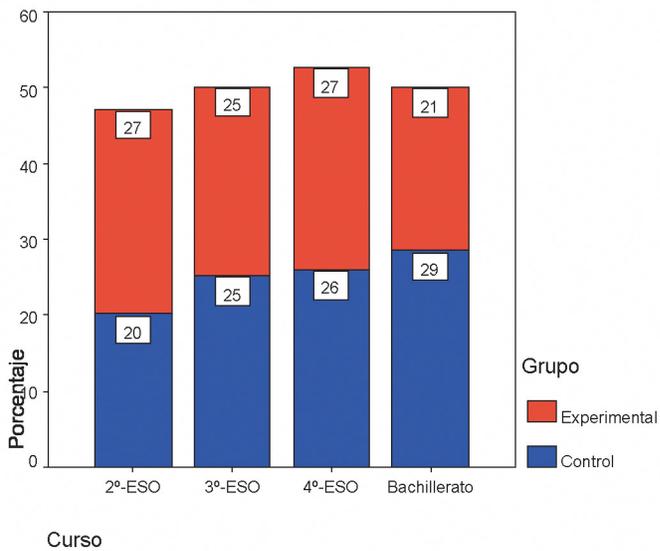


Figura 4.2. Distribución de los grupos control y experimental según el curso.

#### 4.3.4. Diseño

El grupo experimental se constituyó con los centros que cumplían las condiciones especificadas en el apartado anterior. Y con posterioridad se eligieron otros centros y cursos similares, como grupo de control. La asignación de los sujetos a los grupos no se realizó, por tanto, sobre bases aleatorias. Por lo que el diseño de la evaluación es de Grupo de Control no equivalente con mediciones en pretest y posttest. La inclusión de las medidas pretest permite un relativo control sobre las posibles diferencias iniciales entre los dos grupos. Los programas experimentales se aplicaron en aulas intactas, es decir, a todos los alumnos de las aulas experimentales. El análisis de los datos directamente vinculado a este diseño es el de Análisis de varianza con dos factores, uno entre grupo, la condición experimental, y el segundo intragrupo o de medidas repetidas, con dos niveles que son los tiempos de la medida, pretest y posttest. Cuando se utiliza este análisis en evaluación de programas o intervenciones, el efecto de la intervención se encuentra vinculado a un efecto de interacción Grupo x Tiempos de medida estadísticamente significativo, y es en este efecto en el que nos fijaremos en la exposición de los resultados. La presencia de este efecto indica que el cambio de los dos grupos del pretest al posttest es diferente. Cuando es el grupo experimental el que cambia en el sentido esperado, es factible que este efecto pueda deberse a la aplicación del programa objeto de la evaluación, siempre que se hayan controlado otros efectos que afectan a la validez interna.

#### 4.3.5. Procedimiento

El programa experimental se desarrolló en el contexto de un curso de formación de formadores al que asistieron profesores de los institutos experimentales, técnicos municipales y jóvenes del movimiento asociativo juvenil de cada ayuntamiento. Este curso tuvo una duración de diez sesiones, distribuidas durante los meses de noviembre de 1999 a junio de 2000.

El programa experimental se llevó a cabo en los centros a partir de la colaboración entre los distintos agentes educativos participantes (profesores, jóvenes de asociaciones, técnicos de los ayuntamientos) y el equipo investigador.

La intervención propuesta se desarrolló, sobre todo, a través de dos métodos básicos comprobados en investigaciones anteriores: aprendizaje cooperativo y discusión entre compañeros, desarrollando a través de ellos los principios de la democracia participativa e integrando en algunas sesiones los procedimientos de resolución de conflictos. Para la prevención y tratamiento de los problemas de disciplina se tuvieron en cuenta las propuestas que en este sentido se incluyen en el programa. Todos estos procedimientos se llevaron a cabo a través de equipos heterogéneos, en rendimiento (considerado a través de las calificaciones medias), nivel de integración en el colectivo de la clase (evaluado a través de la sociometría que se incluye en el capítulo anterior) y actitudes hacia la diversidad y la violencia (evaluadas a través del CADV, que se presenta en el capítulo dos del volumen uno). El número medio de sesiones dedicadas en cada grupo experimental al programa fue de 17, y se realizó en torno a la secuencia de actividades que se describe en el capítulo tres: 1) democracia es igualdad; 2) los derechos humanos; 3) la representación general de la violencia; 4) racismo y xenofobia; 5) sexismo y diferencias de género; 6) la violencia entre jóvenes en el ocio y en la escuela; 7)

investigación cooperativa; 8) y la construcción de la identidad. En el capítulo uno del vídeo que se adjunta pueden encontrarse secuencias de dichas actividades así como de las entrevistas realizadas a sus participantes.

#### 4.3.6. Instrumentos de medida

Para la evaluación de la eficacia del programa comparando los cambios producidos en el grupo experimental con los del grupo de control se utilizaron como medidas los tres instrumentos que se describen a continuación, aplicados antes y después de la intervención colectivamente, por parte del equipo investigador de la Universidad Complutense, utilizando dos sesiones de 50 minutos en cada momento:

- 1) *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*. La primera parte de este instrumento incluye setenta y un elementos en los que se expresan creencias relacionadas con la justificación de la violencia en distintos ámbitos (entre iguales, en la pareja, en la familia...), creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia grupos minoritarios. En la segunda parte se incluyen ocho elementos sobre la disposición a relacionarse con compañeros de grupos minoritarios. Y en la tercera, siete elementos sobre la preferencia por el estilo de trabajo y las condiciones de la cooperación. En el capítulo dos del primer volumen puede encontrarse este instrumento junto con una detallada descripción de las normas de utilización, fiabilidad y validez.
- 2) *Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO)*. Se plantea una situación hipotética ambigua similar a la que surge con frecuencia en situaciones de ocio, pidiendo a los jóvenes que definan el problema que implica y que propongan soluciones. Con este instrumento se pretende evaluar el procesamiento de la información que se realiza en situaciones que pueden conducir a la violencia, los sesgos que se activan en su interpretación, las estrategias disponibles para resolverla, y la anticipación y valoración de sus posibles consecuencias. Debido a la peculiaridad de esta prueba y lo laborioso de su corrección, el número de adolescentes evaluados con ella fue menor que en las otras dos, recogiendo medidas de  $n = 199$  sujetos del grupo de control y  $n = 202$  sujetos del grupo experimental. En el capítulo tres del primer volumen puede encontrarse este instrumento así como una detallada descripción de los criterios de categorización utilizados, fiabilidad y validez.
- 3) *Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)*. Pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio, preguntando a los y las adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores pasivos, una serie de conductas de violencia y exclusión de distinta naturaleza; así como sobre la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales y sobre la propia conducta en esas situaciones; siguiendo, en este sentido, una metodología similar a la empleada en otros estudios realizados sobre violencia entre iguales en la escuela (como el realizado para el Informe del Defensor del Pueblo en 2000). En el capítulo uno del primer volumen puede encontrarse este instrumento así como una detallada descripción de sus normas de utilización, fiabilidad y validez.

Además de las medidas anteriormente expuestas, que fueron aplicadas por el equipo investigador, el profesorado que participó en el programa experimental aplicó antes de llevarlo a cabo el procedimiento sociométrico múltiple que se incluye en capítulo tres de este libro, con el objetivo de poder formar los grupos heterogéneos teniendo en cuenta el riesgo de exclusión existente en cada caso. Para la formación de dichos grupos se tuvo en cuenta el criterio de máxima diversidad en: nivel de integración (según la sociometría), nivel de rendimiento (según las calificaciones medias) y actitudes respecto a los problemas tratados en el programa (según los resultados obtenidos en el *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia*, que puede encontrarse en el capítulo dos del primer volumen).

Por otra parte, para la evaluación del proceso seguido en el desarrollo del programa y su valoración por el profesorado se emplearon los dos procedimientos siguientes:

- 1) *Cuestionario sobre el programa*. Los representantes del profesorado participante, que siguieron de forma más continua el desarrollo del programa en colaboración con el equipo investigador, cumplieron el cuestionario sobre el mismo que se presenta en el anexo, en el que se incluyen preguntas con formato cerrado, tipo likert, y una serie de preguntas abiertas.
- 2) *Informes escritos* realizados sobre la aplicación del programa por el profesorado participante, con descripciones y valoraciones de los procedimientos y actividades llevadas a cabo.
- 3) *Registro en vídeo de las actividades más significativas y entrevistas a sus participantes*, realizado por un equipo de la Televisión Educativa Iberoamericana. A partir de las actividades filmadas en este programa se ha elaborado el primer capítulo del vídeo que se adjunta, sobre «La prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio», incluyendo también algunas secuencias de los «Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes» que representan el punto de partida para el que aquí se presenta.

#### 4.4. Resultados sobre la eficacia del programa

En las páginas que siguen se presentan los datos más relevantes para comprender los resultados de los programas: medias y desviaciones típicas de los grupos en pretest y posttest, e intervalos de confianza del 95% corregidos por la corrección de Bonferroni, además de la representación gráfica de las medias. Presentamos los resultados agrupados por los instrumentos de medida, que a su vez, responden a la agrupación de las hipótesis.

##### 4.4.1. Justificación de la violencia entre iguales, como reacción y valentía.

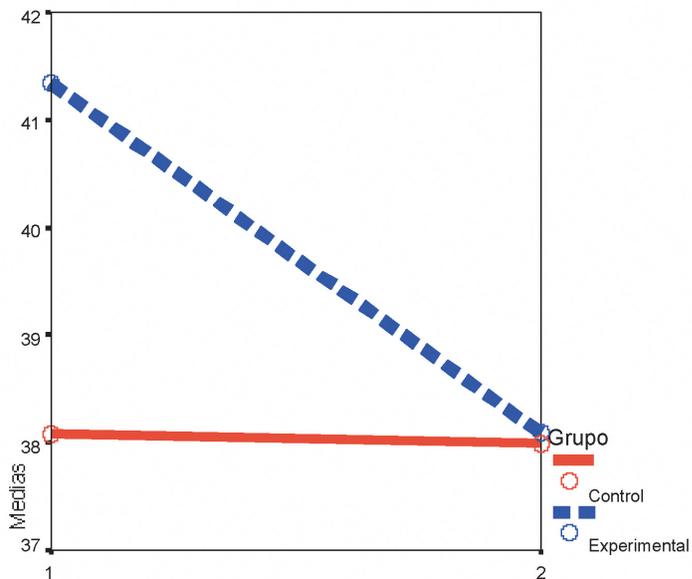
De acuerdo con la hipótesis uno, se espera que el programa de intervención sea eficaz para incrementar el rechazo del conjunto de creencias que conducen a la violencia entre iguales, así como a la violencia que se produce como reacción y como demostración de valentía, estrechamente relacionadas con el tipo de violencia que a veces se produce en la escuela así como con la mayoría de las agresiones entre jóvenes que se dan en el ocio. Estas creencias se integran dentro del primer factor del cuestionario

CADV, compuesto por 16 afirmaciones, entre las cuales se incluyen, por ejemplo, las siguientes: «Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido»; «Conviene demostrar a tus compañeros que puedes meterte en peleas»; «Si no devuelves los golpes que recibes pensarán que eres un cobarde»; «Meterte en peleas los fines de semana hace que sean más divertidos»; «Las peleas entre jóvenes de fin de semana son inevitables»; «Puede estar justificado que un alumno raye el coche de un profesor que le ha suspendido»; «Si alguien más fuerte que tú te amenaza no debes contarle para no ser un chivato»; «Cuando un amigo/a agrede a alguien que le ha molestado debes ponerte de su parte».

Los resultados obtenidos sobre la eficacia del programa para incrementar el rechazo de la violencia entre iguales, como reacción y como valentía, se presentan en la tabla 4.1 (estadísticos descriptivos e intervalos de confianza) y en la figura 4.3 (representación gráfica de las puntuaciones medias).

*Tabla 4.1.* Justificación de la violencia entre iguales antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Justificación Violencia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	38.075	.849	36.408	39.742
	Posttest	37.988	.673	36.666	39.310
Experimental	Pretest	41.340	.561	40.239	42.442
	Posttest	38.089	.445	37.215	38.962



*Figura 4.3.* Cambio en justificación de la violencia entre iguales, como reacción y como valentía, en función del grupo.

Los análisis realizados reflejan que el efecto de interacción es estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 10,16$   $p < .001$ ), es decir, que se ha producido un cambio significativamente diferente en los dos grupos. Este hecho se refleja bien en la figura, donde puede apreciarse la ausencia de cambio en el grupo de control y un descenso muy significativo en la justificación de la violencia entre iguales, como reacción y como valentía, en el grupo experimental. Este efecto se aprecia también en la tabla en la que se observa que no existe solapamiento en los intervalos de confianza entre el pretest y el posttest en el grupo experimental, no existiendo diferencias en el grupo de control.

Estos resultados permiten confirmar nuestra primera hipótesis, sobre la eficacia del programa para enseñar a rechazar las creencias que conducen a la violencia entre iguales como reacción y valentía.

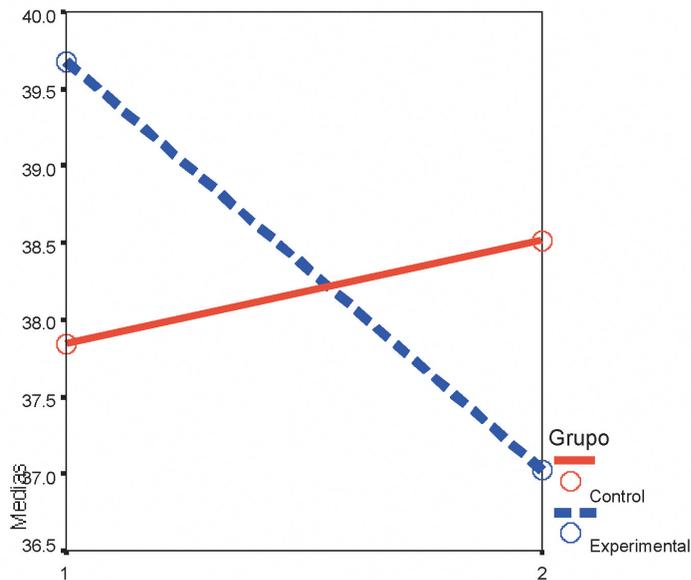
#### 4.4.2. Sexismo y justificación de la violencia doméstica y contra las mujeres

La hipótesis dos predice la eficacia del programa para enseñar a detectar y a rechazar las creencias sexistas así como las que conducen y justifican la violencia doméstica. Creencias estrechamente relacionadas entre sí, dentro de lo que suele denominarse como mentalidad patriarcal, y que se integran en el segundo factor del cuestionario CADV, compuesto por 18 afirmaciones, entre las cuales se incluyen, por ejemplo, las siguientes: «Cuando una mujer es agredida por su pareja, algo habrá hecho ella para provocarlo»; «Puede ser deseable que la mujer sea a veces sumisa»; «Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle»; «La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas»; «Hay que castigar con dureza a los niños para corregir su maldad natural»; «Los hombres no deben llorar».

Los resultados obtenidos sobre la eficacia del programa para incrementar el rechazo de las creencias sexistas y de las que conducen a la violencia doméstica y a la violencia contra las mujeres, se presentan en la tabla 4.2 (estadísticos descriptivos e intervalos de confianza) y en la figura 4.4 (representación gráfica de las puntuaciones medias).

*Tabla 4.2.* Creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Creencias Sexistas	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	37.845	.918	36.043	39.646
	Posttest	38.515	.688	37.164	39.865
Experimental	Pretest	39.677	.607	38.486	40.868
	Posttest	37.025	.455	36.133	37.918



*Figura 4.4.* Cambio en creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica en función del grupo.

El efecto de interacción de Creencias sexistas x Grupo resultó estadísticamente significativo ( $F_{1 \text{ y } 781} = 9, 81, p = .002$ ), lo que se refleja claramente en el gráfico. Los intervalos de confianza corregidos por Bonferroni, también ponen de relieve los cambios diferenciales en ambos grupos, ya que mientras el grupo experimental disminuye significativamente en sexismo y justificación de la violencia doméstica después de haber participado en el programa, el grupo de control presenta un ligero incremento, que no llega a ser estadísticamente significativo.

Estos resultados permiten confirmar nuestra segunda hipótesis sobre la eficacia del programa para enseñar a rechazar las creencias que conducen al sexismo y a la violencia doméstica y de género.

#### 4.4.3. Racismo, xenofobia y justificación de violencia contra minorías y como castigo

De acuerdo con la hipótesis tres, se espera que el programa de intervención sea eficaz para incrementar el rechazo del conjunto de creencias que conducen al rechazo y a la violencia que se ejerce contra las minorías que se perciben diferentes o en situación de debilidad, o como castigo. Estas creencias se integran dentro del tercer factor del cuestionario CADV, compuesto por 14 elementos, entre los cuales se incluyen, por ejemplo, los siguientes: «Bastante difícil es la situación de los españoles para tener que dedicar dinero a los inmigrantes»; «Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles»; «Hay que promover la salida de los gitanos de España a otros países donde se adapten mejor»; «La expulsión de los judíos de España ayudó a conservar nuestra propia identi-

dad»; «En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...), ¿Hasta qué punto apruebas la acción de estos grupos?»; «Estaría dispuesto a votar partido político de ideología racista o xenófoba»; «Puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que aprendan»; «Si los niños estudian otras culturas pueden tener problemas con la identidad cultural».

Los resultados obtenidos sobre la eficacia del programa para incrementar el rechazo del racismo y de la violencia contra minorías y como castigo, se presentan en la tabla 4.3 (estadísticos descriptivos e intervalos de confianza) y en la figura 4.5 (representación gráfica de las puntuaciones medias).

*Tabla 4.3. Racismo, xenofobia y justificación de la violencia contra minorías y como castigo antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control*

Grupo	Racismo Xenofobia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	43.627	.870	41.919	45.335
	Posttest	45.777	.775	44.256	47.298
Experimental	Pretest	44.563	.575	43.435	45.692
	Posttest	43.870	.512	42.865	44.875

Como en los dos factores anteriores, la interacción de Grupo x tiempo de medida resultó ser estadísticamente significativa ( $F_{1, 781} = 7, 31; p = .007$ ). En la figura puede observarse, además, que los cambios diferenciales se producen porque el grupo de control aumenta significativamente su intolerancia, mientras que en el experimental ésta se ha reducido, aunque la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.

La globalidad de los resultados anteriormente expuestos permiten confirmar la hipótesis tres acerca de la eficacia del programa sobre la intolerancia, racismo y la justificación de la violencia contra minorías y como castigo, eficacia que parece residir sobre todo en su capacidad para impedir que dichos problemas aumenten, como parece que sucede con el tiempo en los jóvenes del grupo de control.

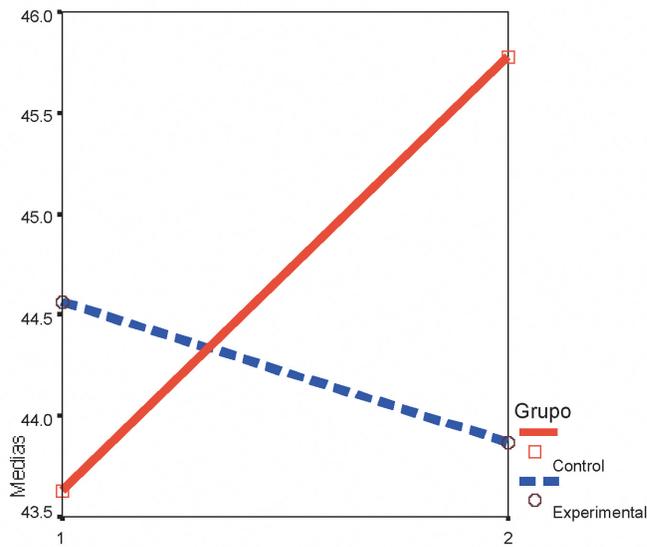


Figura 4.5. Cambio en racismo, xenofobia y justificación de la violencia contra minorías y como castigo en función del grupo.

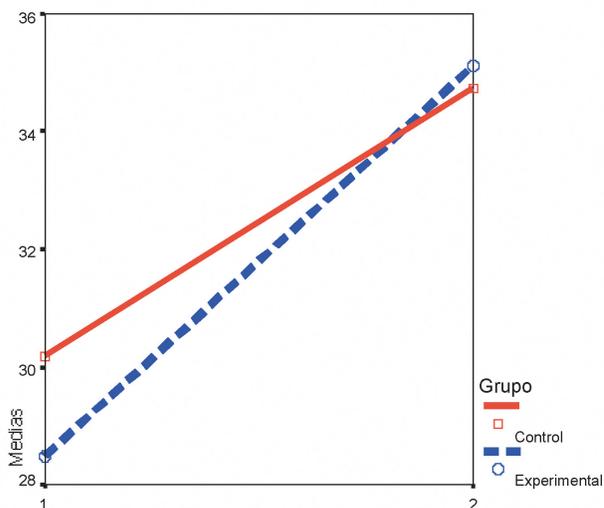
#### 4.4.4. Creencias a favor de la tolerancia y contra la violencia

En el cuarto factor del cuestionario CADV se integran 7 elementos que tienen como características comunes el hecho de estar expresados de forma positiva, haciendo referencia a creencias de defensa de la tolerancia («La educación debe ayudar a superar el rechazo a los homosexuales»; «Los judíos han tenido una influencia positiva en nuestra cultura»; «Los gitanos han contribuido de forma importante al enriquecimiento cultural de nuestra sociedad, ») y al acuerdo con políticas contrarias a la violencia o afirmaciones relacionadas con ellas («Hay que impedir la tendencia de algunos jóvenes a llevar navajas a lugares de ocio»; «Habría que abolir la pena de muerte en todo el mundo»; «El problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos afecta al conjunto de la sociedad»). Se trata de un factor de menor relevancia que los anteriores, tanto por el número de elementos que lo componen como por su naturaleza, puesto que según se ha observado en investigaciones anteriores, las creencias expresadas de forma positiva, que contrarían los prejuicios y estereotipos, suelen activar la deseabilidad social, o tendencia a contestar según lo que se considera como políticamente correcto aunque sólo se esté de acuerdo con ello de forma superficial. La presencia de estas afirmaciones en el cuestionario es importante, sin embargo, para no incluir en él solamente afirmaciones de tipo negativo.

En función de lo anteriormente expuesto no se formularon hipótesis específicas en torno a las creencias que componen el cuarto factor del CADV, debido al posible efecto de techo, que lo podía hacer menos sensible a los efectos de la intervención. A pesar de lo cual y con carácter exploratorio también se analizó la eficacia del programa sobre él. En la tabla 4.4 se presentan los estadísticos descriptivos e intervalos de confianza; y en la figura 4.6, las puntuaciones medias de los grupos antes y después de la aplicación del programa.

**Tabla 4.4.** Acuerdo con creencias tolerantes y rechazo de la violencia antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Tolerancia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	30.187	.409	29.384	30.990
	Posttest	34.735	.379	33.991	35.479
Experimental	Pretest	28.489	.270	27.958	29.020
	Posttest	35.121	.250	34.629	35.612



**Figura 4.6.** Cambio en creencias tolerantes en función del grupo.

Al igual que en los tres factores anteriores, el efecto de interacción es estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 14, 05; p < .001$ ). Aunque ambos grupos cambian en la dirección esperada, hacia actitudes más tolerantes, el cambio es mayor en el grupo experimental, que siendo inferior al control en el pretest, llega a superarlo ligeramente en el posttest.

Interpretados globalmente los resultados apoyan la eficacia del programa de intervención para incrementar el acuerdo con las creencias tolerantes y de rechazo de la violencia.

#### 4.4.5. Disposición conductual hacia minorías

La segunda parte del cuestionario CADV está formada por un conjunto de 8 preguntas que hacen referencia a la disposición conductual hacia minorías, encabezadas bajo la etiqueta general de «¿Hasta qué punto te gustaría tener como compañero en el instituto a un chico/a...? Como se analiza en el capítulo dos del volumen uno, y

tal como ya habíamos encontrado en investigaciones anteriores, los y las jóvenes suelen preferir interactuar con los grupos hacia los cuales existe en nuestro entorno menos intolerancia (procedentes de Europa, América, Asia), integrándose dichas respuestas en un mismo factor, y muestran una menor tendencia a relacionarse con los grupos que sufren en nuestro entorno más intolerancia (gitanos, marroquíes, judíos, y africanos del Africa Negra), incluyéndose dichas respuestas en un factor diferente del anterior.

Las investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Dir., 1996) reflejaron que el primer factor, disposición conductual hacia grupos que sufren mínima intolerancia, no es sensible a los efectos del programa debido al efecto de techo (las puntuaciones son inicialmente muy positivas y, por tanto, muy difíciles de superar), y que la eficacia del programa sobre la disposición conductual hacia los grupos que sufren máxima intolerancia depende de que incluya experiencias específicas con personas que pertenecen a dichas minorías (sobre todo a través del contacto directo con ellas desde un estatus de igualdad y en torno a objetivos compartidos o, también a través de experiencias educativas sobre su cultura que consigan contrarrestar los estereotipos negativos existentes hacia ellas). Puesto que el programa experimental evaluado en esta investigación no incluye ninguna de estas dos condiciones, no esperamos que resulte eficaz para incrementar la disposición conductual hacia los grupos minoritarios que sufren máxima intolerancia. A pesar de no plantear hipótesis específicas en este sentido, con carácter exploratorio se analizó la incidencia del programa sobre la disposición conductual hacia las minorías; análisis que confirmó la ausencia de diferencias significativas atribuibles al programa experimental.

#### 4.4.6. Disposición hacia el trabajo en el aula

En la última parte del cuestionario CADV se pregunta por la preferencia hacia las distintas formas de trabajo en el aula. Como se analiza en el capítulo dos del volumen uno, las formas preferidas se integran en un mismo factor, compuesto por situaciones de cooperación en general (con los/as mejores amigos/as, con otros compañeros/as, con compañeros, con compañeras), hacia las que los y las jóvenes manifiestan desde un principio actitudes muy positivas, e incluyéndose en un segundo factor las formas de trabajo menos preferidas (sólo/a, con los/as de notas bajas; con los/as de notas altas), compuesto por situaciones de trabajo individual o cooperación asimétrica.

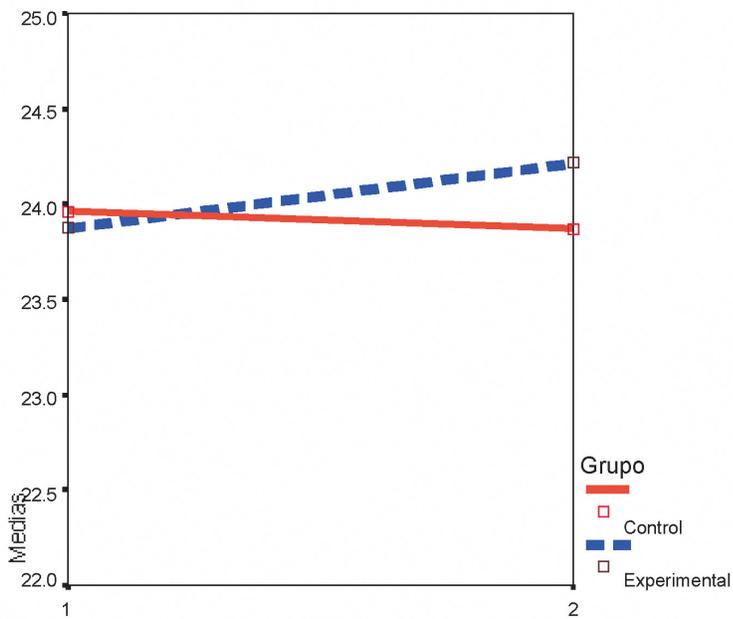
La ausencia de datos anteriores en torno a estos dos factores, unido al posible efecto de techo del primer factor, hizo que no planteáramos hipótesis específicas sobre la eficacia del programa en este sentido. A pesar de lo cual, y con carácter exploratorio se ha analizado la posible incidencia del programa en la disposición hacia las distintas modalidades de trabajo en el aula.

En la tabla 4.5 se recogen los principales resultados de la disposición hacia la cooperación en situaciones simétricas; y en la figura 4.7 la representación gráfica de las puntuaciones medias.

**Tabla 4.5.** Disposición hacia la cooperación en situaciones simétricas antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Cooperación Simétrica	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	23.962	.249	23.474	24.451
	Posttest	23.867	.201	23.472	24.262
Experimental	Pretest	23.873	.168	23.543	24.204
	Posttest	24.215	.136	23.948	24.482

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia



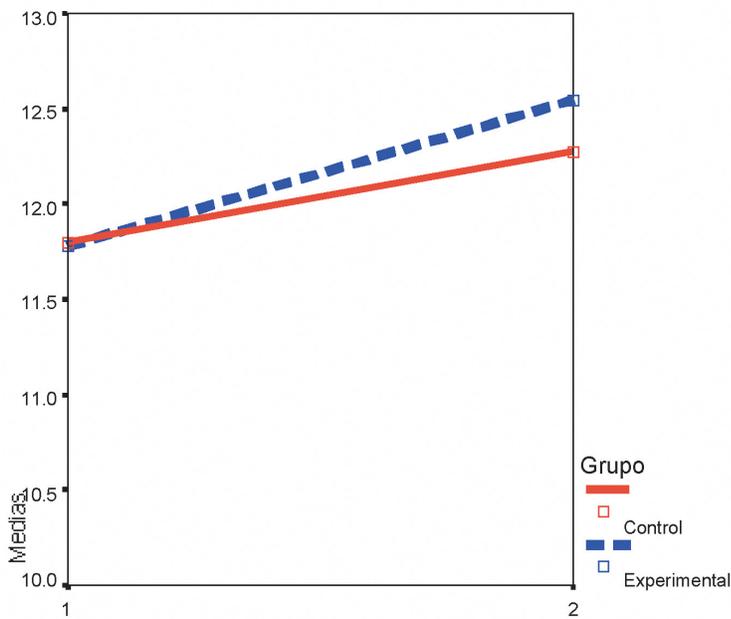
**Figura 4.7.** Cambio en disposición hacia la cooperación en situaciones simétricas en función del grupo.

Aunque se observa una tendencia en los resultados en el sentido que cabría esperar, es decir, un incremento significativo de la disposición al trabajo cooperativo en el grupo experimental y ausencia de cambio en el grupo de control, el efecto de interacción de Grupo x tiempo de medida no llega a ser estadísticamente significativo, aunque se aproxima a dicho nivel ( $F_{1, 755} = 1, 75; p=.187$ ).

En la tabla 4.6 se recogen los principales resultados y en la figura 4.8 la representación gráfica de las medias del factor «Disposición hacia el trabajo individual y la cooperación asimétrica».

**Tabla 4.6.** Disposición hacia el trabajo individual y la cooperación asimétrica antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Individual y asimétrico	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	11.795	.222	11.359	12.231
	Posttest	12.272	.161	11.956	12.587
Experimental	Pretest	11.779	.150	11.485	12.073
	Posttest	12.545	.109	12.332	12.758



**Figura 4.8.** Cambio en disposición hacia el trabajo individual y la cooperación asimétrica en función del grupo.

Los dos grupos han aumentado sus puntuaciones en esta variable de forma estadísticamente significativa ( $F_{1,755} = 19,67; p < .001$ ) y parece que el cambio ha sido algo mayor en el grupo experimental. No obstante, los análisis realizados para ver si es posible atribuir el cambio a la eficacia del programa, reflejan, como sucedía con el factor anterior, que el efecto de la interacción no llega a ser estadísticamente significativo ( $F_{1,755} = 1,07; p = .301$ ).

#### 4.4.7. Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio

La hipótesis cuatro predecía la eficacia del programa para mejorar las dos dimensiones evaluadas a través del cuestionario CEPVO que han mostrado una relación más consistente con la ausencia de violencia: el nivel de elaboración con el que se conceptualizan los problemas que suelen originar violencia en el ocio y la disponibilidad de estrategias positivas para prevenirla. Aunque no se plantearon hipótesis específicas respecto a las otras dimensiones evaluadas por el cuestionario también se analizaron los posibles cambios producidos en sesgos atribucionales y anticipación de consecuencias.

Para valorar los resultados que a continuación se analizan, conviene recordar que este cuestionario plantea una situación hipotética, similar a la que suele desencadenar la violencia entre iguales en los lugares de ocio (la bebida de un/a joven se derrama al mismo tiempo que pasa un joven de otro grupo que se ríe). Y se realizan una serie de preguntas de respuesta abierta, sobre cuál es el problema en esta situación y cómo resolverlo. A partir de las cuales se categoriza: si el sujeto atribuye el posible accidente a causas hostiles; el nivel de elaboración de las estrategias que propone para resolverlo, las consecuencias sociales de dichas estrategias, y la capacidad para anticipar sus consecuencias.

Dada la complejidad de la corrección de esta prueba, se seleccionaron al azar  $n = 343$  sujetos de los diferentes cursos (2º de ESO a 1º de Bachillerato) de los que se recogieron los datos en pretest y posttest.

Para analizar los cambios en las puntuaciones otorgadas a las categorías obtenidas en el CEPVO, se construyeron nuevas puntuaciones de «cambio de estatus» en las respuestas según el siguiente procedimiento:

- *Hostilidad.* Se atribuyó la puntuación de -1 a los sujetos que pasaban de «No hostilidad en el Pre a Hostilidad en el Post»; 0 a los sujetos que se mantuvieron igual en el pre y en el post y +1 a los sujetos que pasaban de hostilidad en el Pre a No hostilidad en el post.
- *Elaboración.* Se atribuyó la puntuación de -1 a los sujetos que dieron respuestas más elaboradas en el pre que en el post; 0 a los sujetos que obtuvieron la misma puntuación en los dos casos; +1 a los sujetos que tuvieron una puntuación superior en el posttest.
- *Anticipación de consecuencias.* Se atribuyó la puntuación de -1 a los sujetos que dieron respuestas más elaboradas en el pre que en el post; 0 a los sujetos que obtuvieron la misma puntuación en los dos casos; +1 a los sujetos que tuvieron una puntuación superior en el posttest.
- *Consecuencias sociales.* Se atribuyó la puntuación de -1 a los sujetos que dieron respuestas más elaboradas en el pre que en el post; 0 a los sujetos que obtuvieron la misma puntuación en los dos casos; +1 a los sujetos que tuvieron una puntuación superior en el posttest.

Con estas nuevas puntuaciones se construyeron tablas de contingencia para examinar la distribución de frecuencias según el grupo, obteniéndose el estadístico  $\chi^2$  para ver la hipotética asociación entre dichas puntuaciones de cambio y la pertenencia al grupo. A continuación se presentan las distribuciones gráficas de las respuestas.

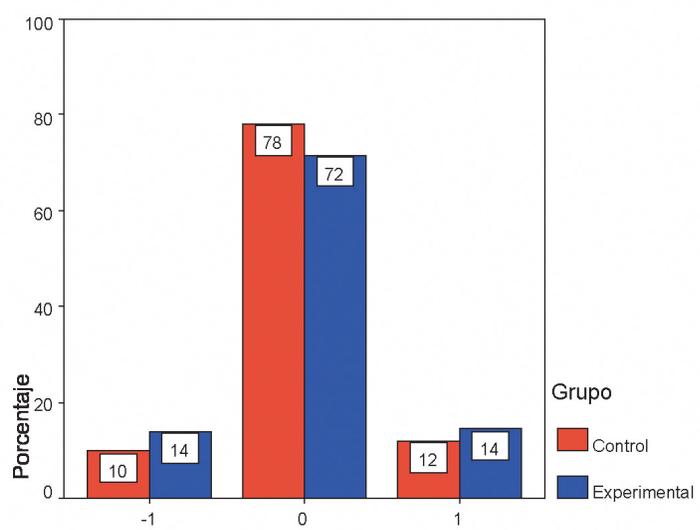


Figura 4.9. Cambios en atribución de hostilidad en función del grupo.

Como puede observarse, la mayor parte de los jóvenes en los dos grupos se mantienen sin cambios (puntuación 0), siendo similares los porcentajes de respuestas en los dos grupos en todas las categorías. Esta falta de relación entre el cambio de estatus y el grupo se refleja en la independencia revelada por el estadístico  $\chi^2$  ( $\chi^2_2 = 1,98, p = .37$ ).

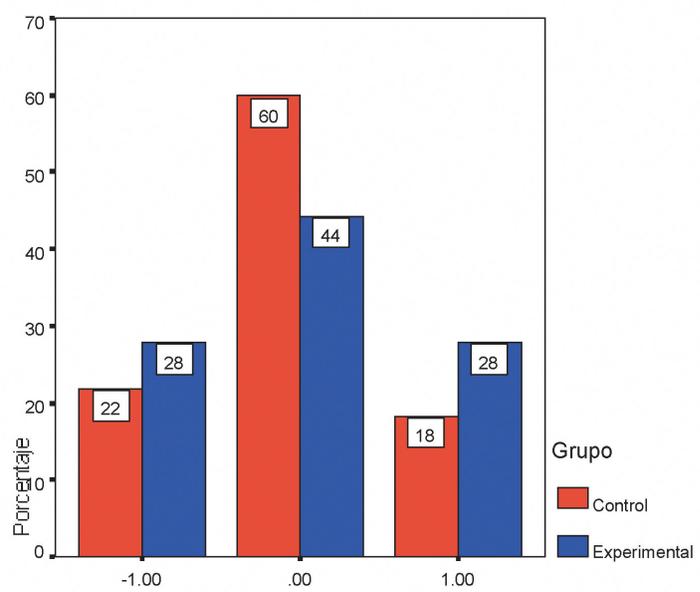


Figura 4.10. Cambios en el nivel de elaboración de las estrategias propuestas en función del grupo.

En la figura 4.10 se observa un superior incremento del nivel de elaboración de las estrategias propuestas para prevenir la violencia en el ocio en el grupo experimental. El estadístico  $\chi^2$  alcanzó un valor de 8, 50 que con 2 grados de libertad tiene un p. valor de .01, indicando una asociación estadísticamente significativa entre el tipo de cambio y el grupo. Examinados los residuos tipificados corregidos, y considerando como es usual que son estadísticamente significativos los que son mayores que |2|, se encuentran más frecuencias de cambio positivo (+1) que las esperadas por azar en el grupo experimental y menos en el de control. Lo contrario sucede en la puntuación de «no cambio» (0). No se observan residuos estadísticamente significativos en el cambio negativo (-1). El valor del coeficiente de asociación V fue de .16, lo que indica un tamaño de efecto bajo. Estos resultados confirman la hipótesis cuatro sobre la eficacia del programa para incrementar la disponibilidad de estrategias más elaboradas, con las que prevenir la violencia en el ocio.

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

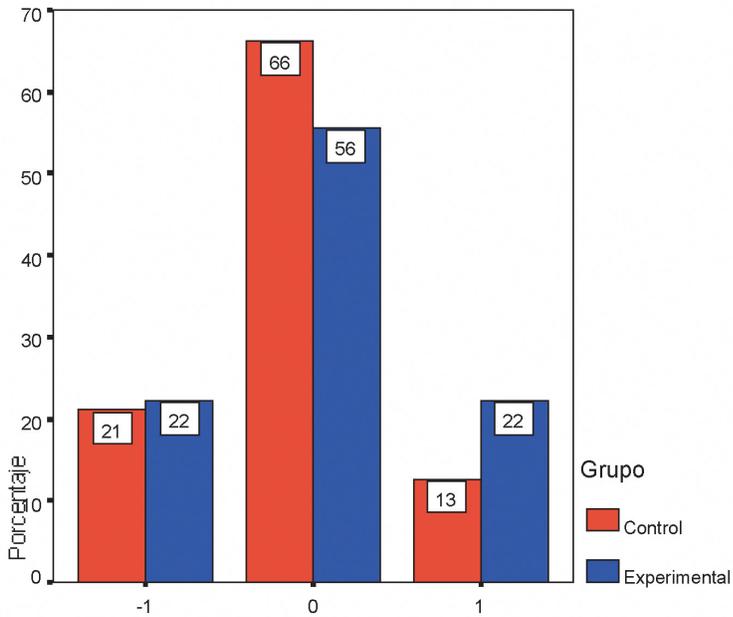


Figura 4.11. Cambios en Anticipación de consecuencias en función del grupo.

En la figura 4.11 se observa un mayor porcentaje de cambio positivo en el grupo experimental, en el que también se da un menor porcentaje de «no cambio» que en el grupo de control, estos cambios diferenciales son estadísticamente significativos, como pone de relieve el estadístico  $\chi^2$  con dos grados de libertad, que alcanzó un valor de 5, 84, al que le corresponde un p-valor de 0.05. Es decir, que el programa resulta eficaz para mejorar la capacidad de anticipación de consecuencias en situaciones de ocio que pueden originar escaladas de violencia.

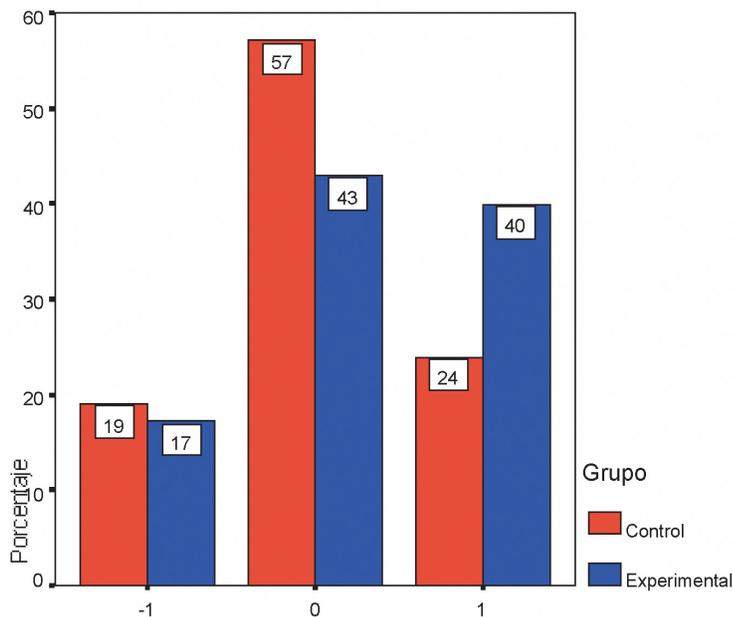


Figura 4.12. Cambio en las consecuencias de las estrategias propuestas en función del grupo.

El estadístico  $\chi^2$ , correspondiente a los datos de la figura 4.12, proporcionó un valor de 9,88, que con dos grados de libertad tiene un p-valor de .007. Los residuos estandarizados corregidos muestran la misma tendencia observada en las otras variables que experimentaron cambio, encontrando más casos de los esperables por azar en «no cambio» en el grupo de control que en el experimental; el resultado opuesto se da en la categoría de «cambio positivo». El valor del coeficiente V fue de .17. Puede decirse, por tanto, que el cambio ha sido estadísticamente diferente en los dos grupos, confirmándose la hipótesis cuatro que planteaba la eficacia de la intervención en el desarrollo y disponibilidad de procedimientos alternativos a la violencia para la resolución de conflictos.

La globalidad de los resultados que se acaban de exponer, obtenidos a través del CEPVO, permite confirmar la hipótesis cuatro sobre la eficacia del programa para mejorar el nivel de elaboración con el que se conceptualizan los problemas que suelen originar la violencia en el ocio y la disponibilidad de estrategias de prevención positivas para prevenir dicho problema. También se observan cambios en la superación de las atribuciones hostiles y en una mejor anticipación de las consecuencias de las soluciones propuestas; diferencias que no llegan a ser estadísticamente significativas, aunque en el último caso se aproximan a dicho nivel.

#### 4.4.8. Exclusión en la escuela vista por las víctimas

Para comprobar la hipótesis cinco, sobre la eficacia del programa para disminuir las situaciones de exclusión que sufren los jóvenes en la escuela, se examinaron los cambios producidos en el primer factor de victimización del cuestionario CEVEO, en

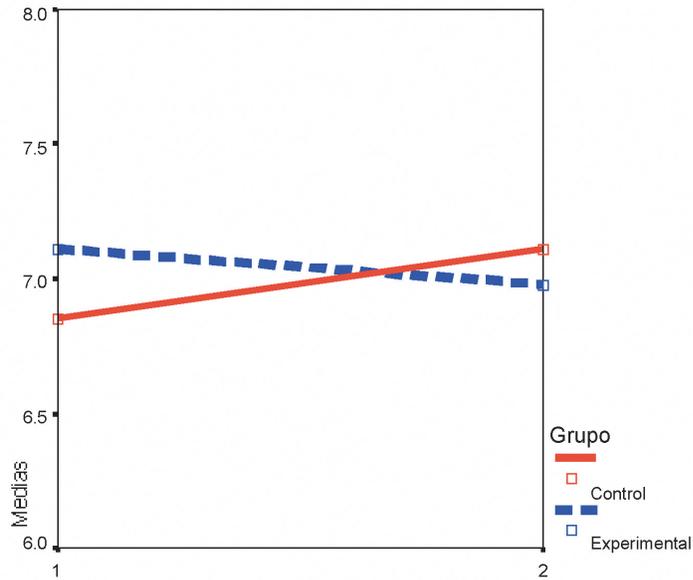
el que se incluyen las respuestas del propio individuo a las cinco situaciones siguientes: «mis compañeros me ignoran», «hablan mal de mí», «me rechazan», «no me dejan participar», «me insultan». En el que predominan cuatro situaciones exclusión y hay también una de agresión verbal.

Los estadísticos descriptivos e intervalos de confianza para las situaciones de exclusión sufridas en la escuela se presentan en la tabla 4.7 y la representación gráfica de las puntuaciones medias en la figura 4.13.

**Tabla 4.7.** Exclusión sufrida en la escuela antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Víctima exclusión escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	6.849	.146	6.562	7.136
	Posttest	7.107	.103	6.906	7.308
Experimental	Pretest	7.110	.097	6.920	7.300
	Posttest	6.979	.068	6.846	7.112

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia



**Figura 4.13.** Cambio en la exclusión sufrida en la escuela en función del grupo.

El cambio del pretest al posttest ha sido diferente en los dos grupos, como se refleja en el efecto de interacción significativo ( $F_{1, 781} = 4, 64, p = .03$ ) y claramente en la figura. En el grupo experimental se reduce la exclusión, mientras que en el de control aumenta. Estos resultados permiten confirmar nuestra hipótesis número cinco sobre la eficacia del programa para reducir las situaciones de exclusión que los adolescentes sufren en la escuela.

#### 4.4.9. Victimización en la escuela

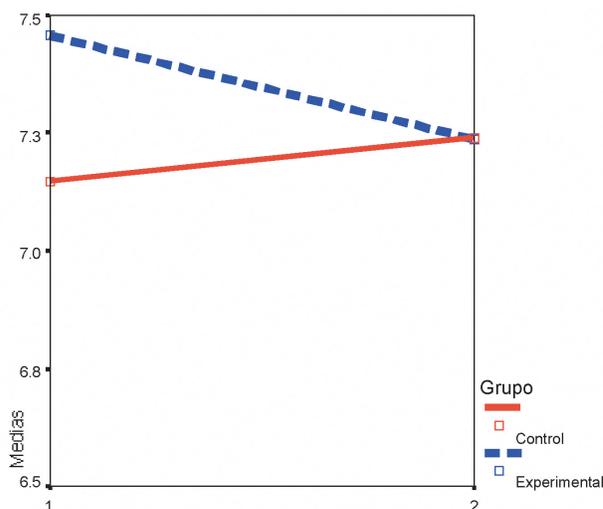
La hipótesis seis predice que el programa será eficaz para disminuir o prevenir las situaciones de victimización que a veces se producen en la escuela y en el ocio, evaluadas a través de lo que las propias víctimas reconocen en el cuestionario CEVEO.

Como se analiza en el capítulo uno del volumen uno, las situaciones que informan sufrir las víctimas en la escuela se agrupan en tres factores, que de lo menos a lo más grave incluyen: 1) las cuatro situaciones de exclusión con una situación de agresión verbal (en el factor de exclusión ya analizado); 2) victimización de gravedad media («me roban cosas», «me esconden cosas», «me pegan», «me rompen cosas», «me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan», «me amenazan para meterme miedo»); 3) y victimización de gravedad extrema («me amenazan con armas», «me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual», «me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas», «me intimidan con frases o insultos de carácter sexual».)

En la tabla 4.8 y en la figura 4.14 se presentan los resultados obtenidos respecto a la victimización de gravedad media. Y en la tabla 4.9 y en la figura 4.15 los relacionados con la victimización de extrema gravedad. Todos ellos relativos a las situaciones que se producen en la escuela.

**Tabla 4.8.** Victimización en la escuela de gravedad media antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Víctima gravedad media escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	7.147	.137	6.879	7.416
	Posttest	7.241	.094	7.056	7.425
Experimental	Pretest	7.457	.090	7.279	7.634
	Posttest	7.237	.062	7.115	7.359



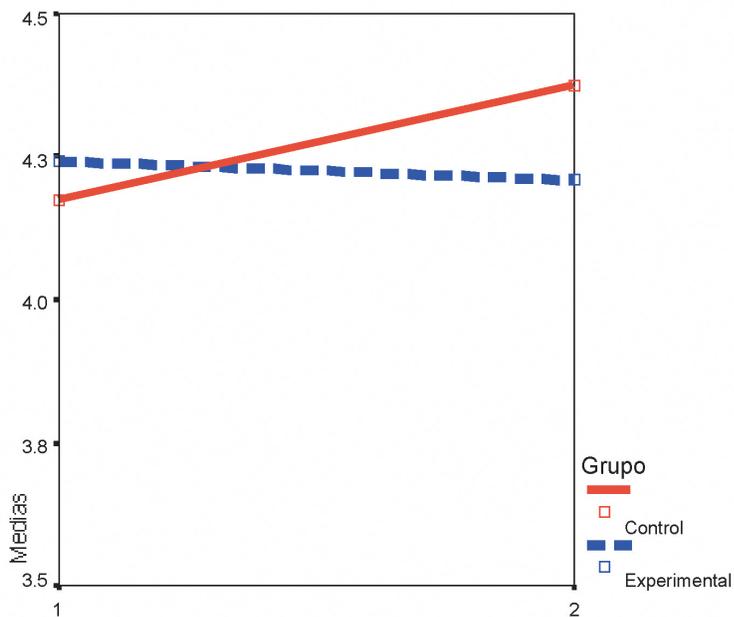
**Figura 4.14.** Cambios en la victimización escolar de gravedad media en función del grupo.

Los análisis realizados sobre victimización de gravedad media en la escuela reflejan, en la dirección de lo previsto en la hipótesis seis, un efecto de interacción estadísticamente significativo ( $F_{1 \text{ y } 781} = 3, 90, p=.05$ ), en el sentido previsto. Ya que antes del programa el grupo experimental supera al de control, mostrándose resultados opuestos después del programa.

**Tabla 4.9.** Victimización en la escuela de gravedad extrema antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Víctima gravedad extrema escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	4.172	.055	4.063	4.281
	Posttest	4.376	.042	4.293	4.459
Experimental	Pretest	4.242	.037	4.170	4.314
	Posttest	4.208	.028	4.154	4.263

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia



**Figura 4.15.** Cambios en la victimización escolar de gravedad extrema en función del grupo.

En la figura 4.15 se aprecia claramente el efecto de interacción Cambio x Grupo ( $F_{1 \text{ y } 781} = 8, 95, p = .003$ ) en victimización escolar de gravedad extrema. Examinando el gráfico y los intervalos de confianza de la tabla nueve se observa que la eficacia se produce sobre todo porque en el grupo de control se incrementan dichas situaciones después del programa, mientras que en el grupo experimental no sucede así, disminuyendo aunque muy ligeramente.

Los resultados obtenidos sobre la victimización en la escuela permiten confirmar nuestra hipótesis número 6 sobre la eficacia del programa, que demuestra ser eficaz para reducir las situaciones más frecuentes, de gravedad media, así como para hacer que no se incrementen las situaciones más extremas, como sucede en el grupo de control con el paso del tiempo, cuando no se interviene activamente para detenerlas.

#### 4.4.10. Victimización en el ocio

Como se analiza en el capítulo uno del volumen uno, las situaciones de victimización en el ocio se agrupan en dos factores, que de lo menos a lo más grave incluyen: 1) exclusión y victimización de gravedad media («hablan mal de mí», «me rechazan», «me ignoran», «me insultan», «me llaman por mote que e ofenden o ridiculizan», «no me dejan participar»); 2) y victimización de gravedad extrema («me amenazan con armas», «me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual», «me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas», «me intimidan con frases o insultos de carácter sexual»; «me pegan»; «me roban cosas», «me rompen cosas», «me amenazan para meterme miedo»).

En la tabla 4.10 y en la figura 4.16 se presentan los resultados obtenidos respecto a la exclusión y victimización de gravedad media. Y en la tabla 4.11 y en la figura 4.17 los relacionados con la victimización de extrema gravedad. Todos ellos relativos a las situaciones que se producen en el ocio.

*Tabla 4.10.* Exclusión y victimización de gravedad media en el ocio antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Víctima exclusión ocio	Media	Error tít.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	7.248	.143	6.967	7.529
	Posttest	7.366	.100	7.169	7.563
Experimental	Pretest	7.273	.095	7.088	7.459
	Posttest	7.147	.066	7.016	7.277

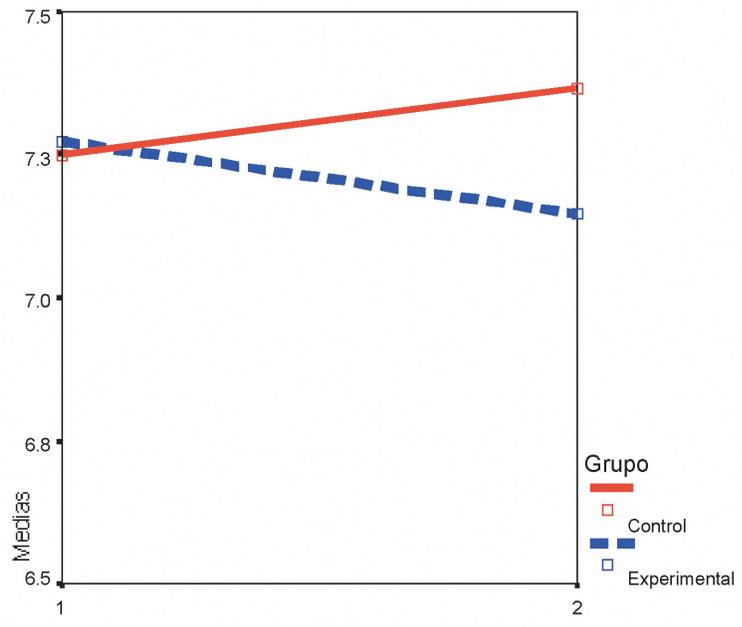


Figura 4.16. Cambios en exclusión y victimización de gravedad media en el ocio en función del grupo.

Como puede observarse en la tabla 4.10 y en la figura 4.16, hay un ligero cambio diferencial favorable al grupo experimental, pero que no resulta estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 1, 61, p = .20$ ).

En la tabla 4.11 y en la figura 4.17 se presentan los resultados obtenidos respecto a a violencia de gravedad extrema en el ocio. Como puede observarse en ellas, hay un cambio diferencial en los dos grupos, que es estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 5, 80, p = .02$ ). El grupo experimental muestra un ligero cambio en el sentido esperado y es en el grupo de control en el que se observa el principal efecto, ya que se produce un aumento de las situaciones de victimización más graves. Resultados que permiten confirmar la hipótesis seis sobre la eficacia del programa para prevenir el incremento de las situaciones de victimización que, de lo contrario, se produce en el ocio.

Tabla 4.11. Victimización de gravedad extrema en el ocio antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Víctima gravedad ocio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	8.261	.130	8.005	8.516
	Posttest	8.620	.099	8.425	8.814
Experimental	Pretest	8.618	.086	8.450	8.787
	Posttest	8.532	.065	8.404	8.661

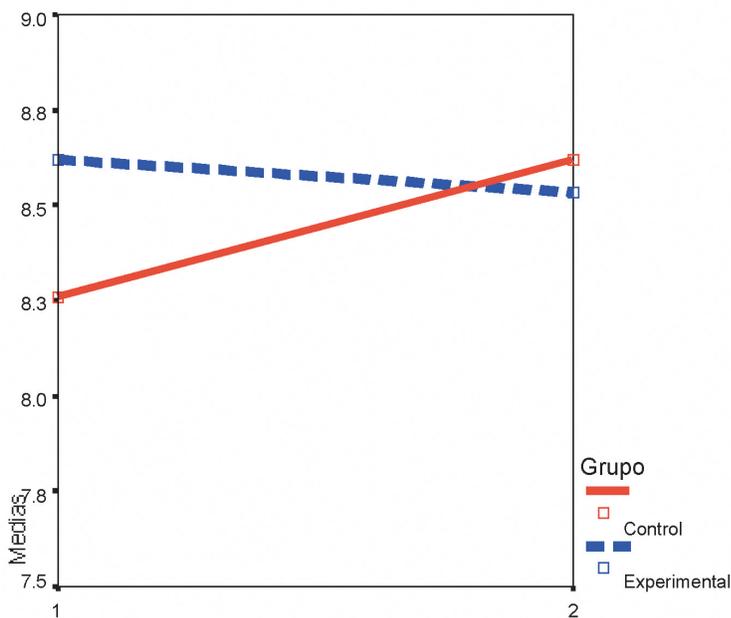


Figura 4.17. Cambios en victimización de gravedad extrema en el ocio en función del grupo.

#### 4.4.11. Agresión en la escuela

La séptima y última hipótesis predice la eficacia del programa para disminuir o prevenir las situaciones de exclusión y de violencia en las que los jóvenes participan como agresores en la escuela y en el ocio, evaluadas a través del cuestionario CEVEO.

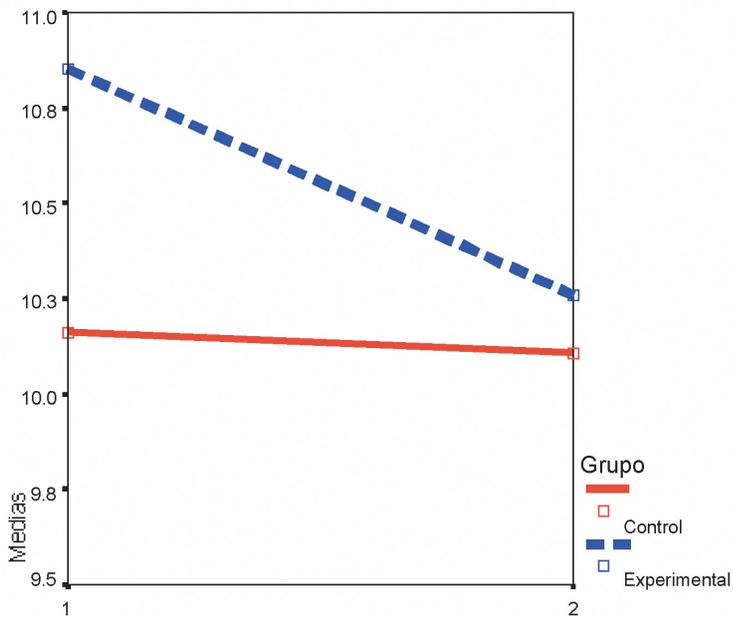
La participación en situaciones de exclusión y agresión en la escuela se agrupan en dos factores, que de lo menos a lo más grave incluyen: 1) Exclusión y agresión media («rechazar», «ignorar», «no dejar participar», «hablar mal», «insultar», «poner mote que ofenden o ridiculizan»); 2) y agresión de gravedad extrema («amenazar con armas», «obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual», «obligar a hacer cosas con amenazas», «intimidar con frases o insultos de carácter sexual «robar cosas», «esconder cosas», «pegar», «romper cosas», «amenazar para meter miedo»).

En la tabla 4.12 y en la figura 4.18 se presentan los resultados obtenidos respecto a la exclusión y agresión de gravedad media. Y en la tabla 4.13 y en la figura 4.19, los relacionados con la agresión de extrema gravedad. Todos ellos relativos a las situaciones que se producen en la escuela.

**Tabla 4.12.** Exclusión y agresión de gravedad media en la escuela antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Exclusión Agresión escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	10.160	.258	9.653	10.667
	Posttest	10.104	.152	9.805	10.403
Experimental	Pretest	10.851	.171	10.516	11.186
	Posttest	10.259	.101	10.062	10.457

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia



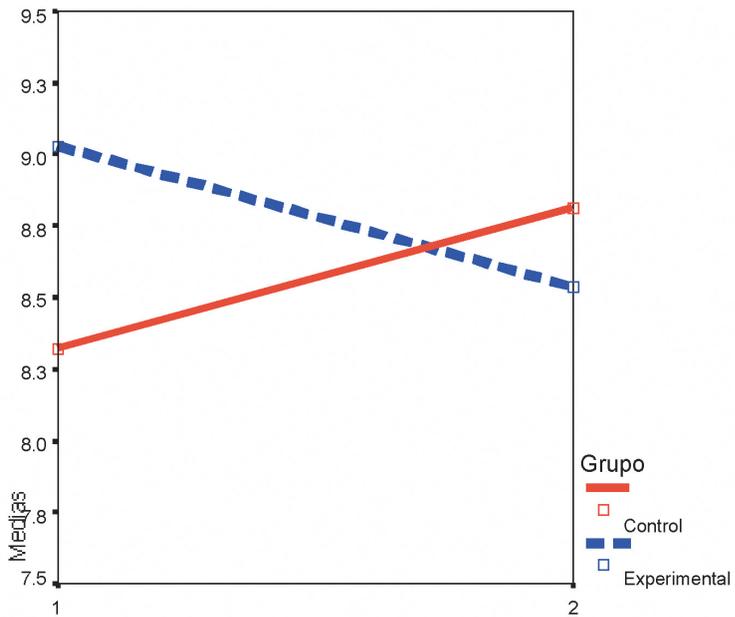
**Figura 4.18.** Cambios en la exclusión y agresión de gravedad media en la escuela en función del grupo.

Los resultados que se exponen en la figura 4.18 y en la tabla 4.12 ponen de manifiesto, en la dirección de lo previsto por la hipótesis siete, una tendencia al cambio diferencial entre los dos grupos en el sentido esperado, ya que, mientras el grupo control permanece prácticamente sin cambio del pre al posttest, el grupo experimental muestra una significativa disminución de la participación en exclusiones y agresiones de gravedad media. Aunque el efecto de interacción no alcanza la significación estadística convencional, a pesar de aproximarse bastante a dicho nivel ( $F_{1, 781} = 3, 02, p = .08$ ). Para interpretar el significado de estos resultados conviene recordar que teniendo en cuenta el punto de vista de las víctimas de estos mismos grupos, el programa sí resulta eficaz para disminuir o detener las exclusiones y las victimizaciones de gravedad media en la escuela.

Como puede observarse en la figura 4.19 y en la tabla 4.13 y predecía la hipótesis siete, en las agresiones de gravedad extrema se produce un efecto muy significativo atribuible al programa experimental ( $F_{1, 781} = 20, 72, p < .001$ ), puesto que los dos grupos cambian en direcciones opuestas, observándose una reducción de la violencia escolar más grave en el grupo experimental después de haber participado en el programa, y un incremento en el grupo de control, que no ha participado en él, con el paso del tiempo.

**Tabla 4.13.** Agresión de gravedad extrema en la escuela antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Agresión grave en la escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	8.319	.164	7.997	8.641
	Posttest	8.812	.105	8.606	9.018
Experimental	Pretest	9.029	.108	8.816	9.242
	Posttest	8.536	.069	8.400	8.672



**Figura 4.19.** Cambios en la agresión escolar grave en función del grupo.

La globalidad de los resultados expuestos, permite confirmar plenamente la hipótesis siete sobre la eficacia del programa de intervención para disminuir o prevenir la participación en las situaciones de agresión grave en la escuela, proporcionando un apoyo marginal respecto a la eficacia para disminuir la participación en exclusiones y agresiones de gravedad media, tal como ambas son evaluadas a través del autoinforme en el CEVEO.

#### 4.4.12. Agresión en el ocio

La participación en situaciones de exclusión y agresión en el ocio se agrupan en dos factores muy parecidos a los del contexto escolar, que de lo menos a lo más grave incluyen: 1) exclusión y agresión media («rechazar», «ignorar», «no dejar participar», «hablar mal», «insultar», «poner mote que ofenden o ridicularizan»; «esconder cosas»); 2) y agresión de gravedad extrema («amenazar con armas», «obligar con amenazas a situaciones de carácter sexual», «obligar a hacer cosas con amenazas», «intimidar con frases o insultos de carácter sexual» «robar cosas», «pegar», «romper cosas», «amenazar para meter miedo»).

En la tabla 4.14 y en la figura 4.20 se presentan los resultados obtenidos respecto a la exclusión y agresión de gravedad media. Y en la tabla 4.15 y en la figura 4.21, los relacionados con la agresión de extrema gravedad. Todos ellos relativos a las situaciones que se producen en el ocio.

Tabla 4.14. Agresión de gravedad media y exclusión en el ocio antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Agresión media y exclusión ocio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	8.025	.223	7.587	8.463
	Posttest	7.852	.125	7.606	8.098
Experimental	Pretest	8.684	.148	8.394	8.974
	Posttest	8.053	.083	7.891	8.216

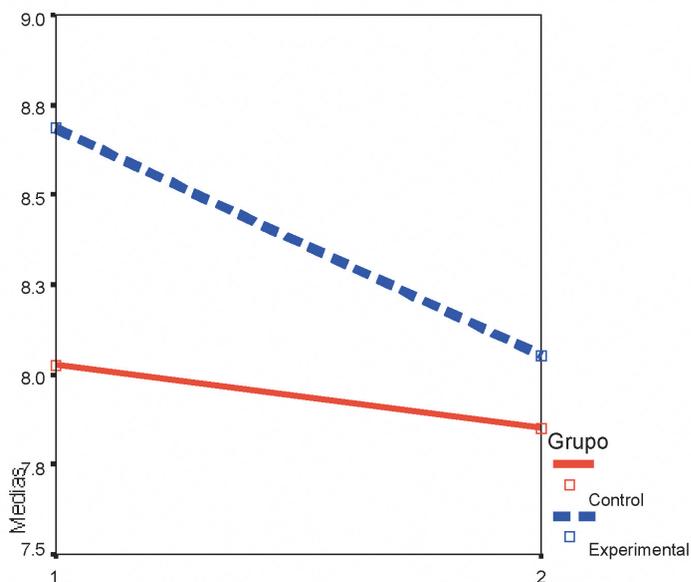


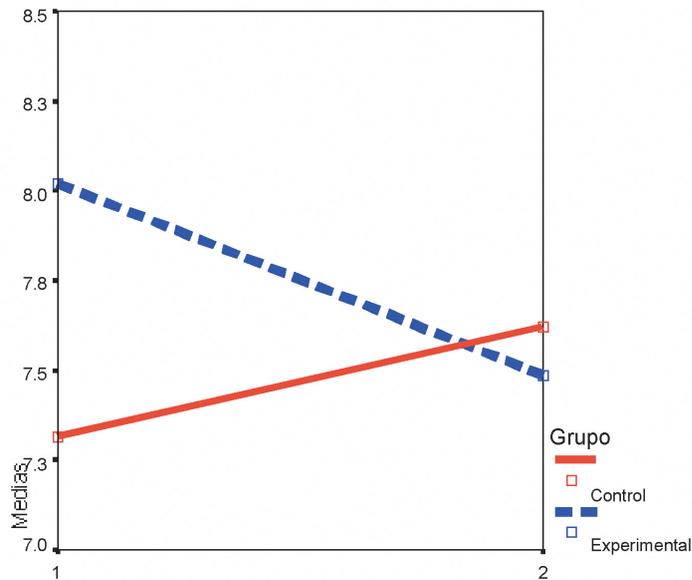
Figura 4.20. Cambios en la agresión de gravedad media en el ocio en función del grupo.

Los resultados que se exponen en la tabla 4.14 y en la figura 4.20 reflejan que en el caso de la exclusión y agresión de gravedad media en el ocio, el efecto de interacción está próximo al nivel de significación estadística convencional ( $F_{1, 781} = 2, 85, p = .09$ ), observándose un cambio en la dirección esperada en el grupo experimental, mayor que el del grupo de control.

En las conductas de agresión de gravedad extrema en el ocio se observa un cambio diferencial estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 12, 65, p < .001$ ), que como se puede apreciar en la figura 4.21 y en la tabla 4.15, se produce en el sentido previsto por la hipótesis siete, es decir, una reducción de la conducta en el grupo experimental y un aumento, que roza con la significación en el grupo de control.

**Tabla 4.15.** Agresión de gravedad extrema en el ocio antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Agresión grave ocio	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	7.315	.184	6.955	7.675
	Posttest	7.618	.089	7.444	7.792
Experimental	Pretest	8.020	.121	7.782	8.258
	Posttest	7.486	.059	7.371	7.601



**Figura 4.21.** Cambios en la agresión de gravedad extrema en el ocio en función del grupo.

Los resultados que se acaban de exponer permiten confirmar la hipótesis siete sobre la eficacia del programa de intervención para disminuir o prevenir la participación en situaciones de agresión muy graves en el ocio; y marginalmente respecto a las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media.

#### 4.4.13. Calidad de contextos y relaciones

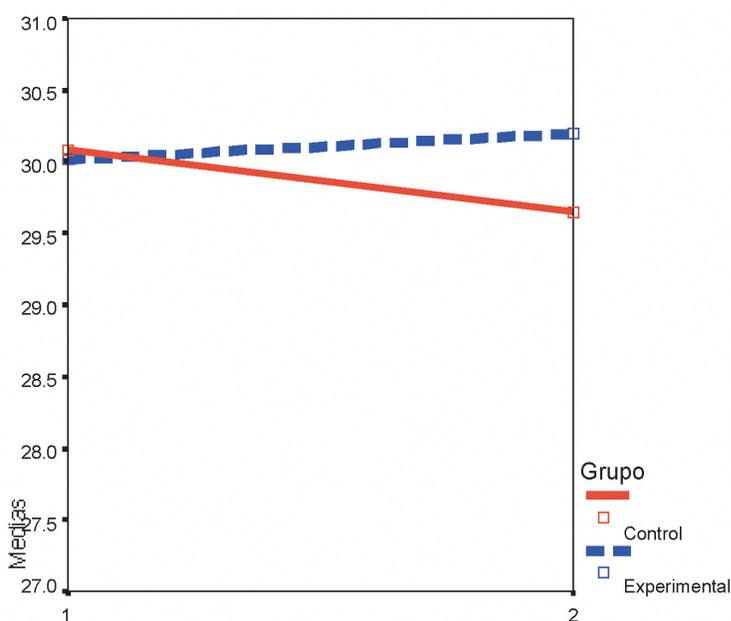
En el primer bloque de preguntas del cuestionario CEVEO, se pide a los adolescentes que valoren cómo se sienten con distintos contextos y relaciones y que los puntúen en una escala de siete grados; respuestas que pueden ser interpretadas como calidad subjetiva de su vida respecto a dichas situaciones. Los resultados obtenidos reflejan, como viene observándose en la mayoría de los estudios, que se sienten muy bien con amigos/as, compañeros/as y con las relaciones familiares. Las puntuaciones descienden ligeramente, aunque superan a la media teórica, en las situaciones relacionadas con la escuela, (centro, clase y, especialmente: profesores). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el hecho de que la relación con los profesores obtenga le puntuación menor (observado también en otros estudios recientes) puede estar relacionado con las dificultades que en la interacción profesor-alumno se detectan en la educación secundaria en los últimos años, puesto que en estudios realizados en décadas anteriores la interacción con las personas solía ser más valorada que la relación con los contextos.

Los análisis factoriales realizados reflejaron en este bloque de preguntas sobre calidad subjetiva de la vida cuatro dimensiones diferentes: 1) relaciones sociales con los iguales, el ocio y el instituto (*en clase, con compañeros/as, con amigos/as, en el instituto y en el ocio*); 2) relaciones familiares (*en casa, con tu padre y con tu madre*); 3) relaciones con el aprendizaje, (*con lo que aprendes en el instituto, y con los profesores*); 4) y relación con uno mismo y con la pareja (*contigo mismo, con tu futuro y con tu pareja*).

Los resultados obtenidos en investigaciones anteriores reflejan cierta dificultad en las medidas de valoración de contextos y relaciones, cuando éstas se basan en la comparación del autoinforme antes y después de participar en el programa, razón por la cual no se plantearon hipótesis específicas en este sentido, a pesar de lo cual, y con carácter exploratorio, se realizaron los análisis sobre la posible eficacia del programa en cómo se sienten los jóvenes con los distintos contextos y relaciones en los que transcurre su vida. En el cuarto factor se analizaron los cambios en «Relaciones con uno mismo», eliminando el aspecto de «pareja», para evitar el problema de la falta de respuesta en los sujetos de menor edad. Los resultados, que se presentan a continuación, varían en función del factor.

**Tabla 4.16.** Relaciones con los iguales, el ocio y el instituto antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Relaciones fuera de familia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	30.083	.276	29.541	30.626
	Posttest	29.651	.227	29.206	30.096
Experimental	Pretest	30.014	.183	29.655	30.372
	Posttest	30.197	.150	29.903	30.491



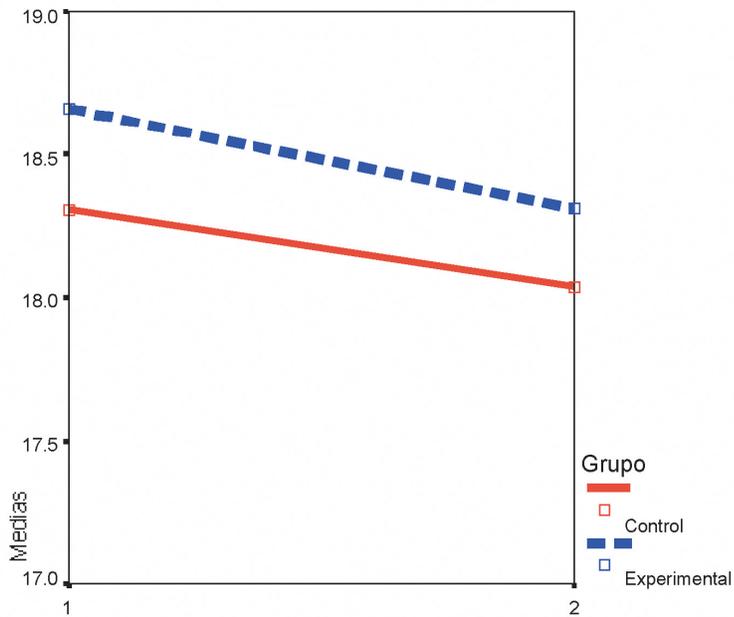
**Figura 4.22.** Cambios en relaciones fuera de la familia en función del Grupo.

Los resultados que se recogen en la tabla 4.16 y en la figura 4.22 muestran un efecto de interacción bastante próximo a la significación estadística, aunque no llega a los niveles de convencionales ( $F_{1 \text{ y } 781} = 3,30$ ,  $p = .07$ ), reflejando que después de participar en el programa el grupo experimental se siente mejor que antes con las relaciones sociales sobre las que tratan las actividades incluidas en él o en cuyo contexto se aplica (en clase, en el instituto, en el ocio, como amigos y amigas, con compañeros y compañeras); mientras que en el grupo de control, que no ha participado, sucede precisamente lo contrario, dicha valoración empeora con el paso del tiempo.

**Tabla 4.17.** Relaciones familiares antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Relaciones familiares	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	18.304	.201	17.910	18.698
	Posttest	18.036	.168	17.706	18.365
Experimental	Pretest	18.658	.133	18.398	18.919
	Posttest	18.312	.111	18.094	18.529

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

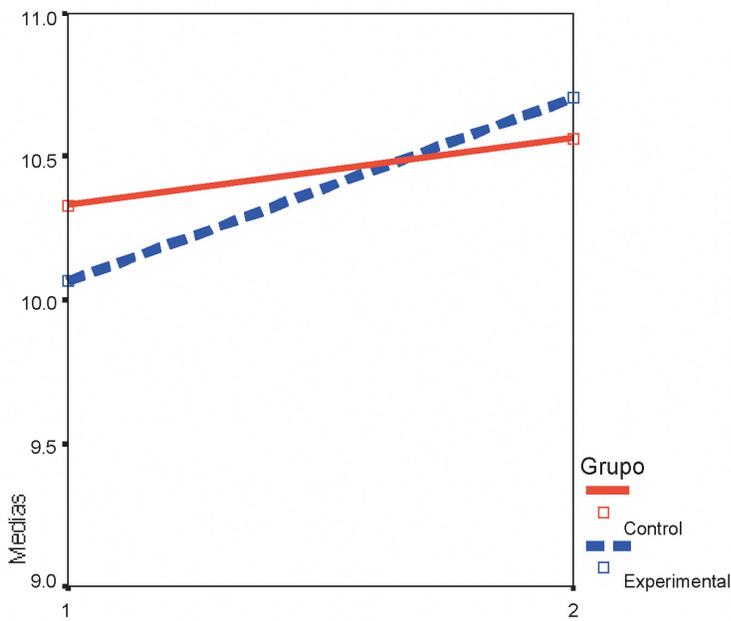


**Figura 4.23.** Cambios en las relaciones familiares en función del grupo.

Los resultados de la tabla 4.17 y la figura 4.23 muestran que el efecto de interacción no es estadísticamente significativo ( $F_{1, 781} = 0, 101, p = .75$ ), lo que se refleja en el paralelismo de las líneas que representan las puntuaciones medias de los dos grupos antes y después del programa. Para valorar la ausencia de eficacia en la valoración que los y las adolescentes hacen de sus relaciones familiares actuales, conviene tener en cuenta que el programa no incluía actividades específicamente dirigidas a dichas relaciones, puesto que las que tratan sobre violencia doméstica y contra la mujer se dirigen sobre todo a sus relaciones futuras (dentro de la pareja, hacia los hijos-as).

**Tabla 4.18.** Relación con el aprendizaje y el profesorado antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	Relación con aprendizaje y centro	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	10.329	.171	9.994	10.664
	Posttest	10.561	.115	10.336	10.786
Experimental	Pretest	10.065	.113	9.844	10.287
	Posttest	10.706	.076	10.558	10.855



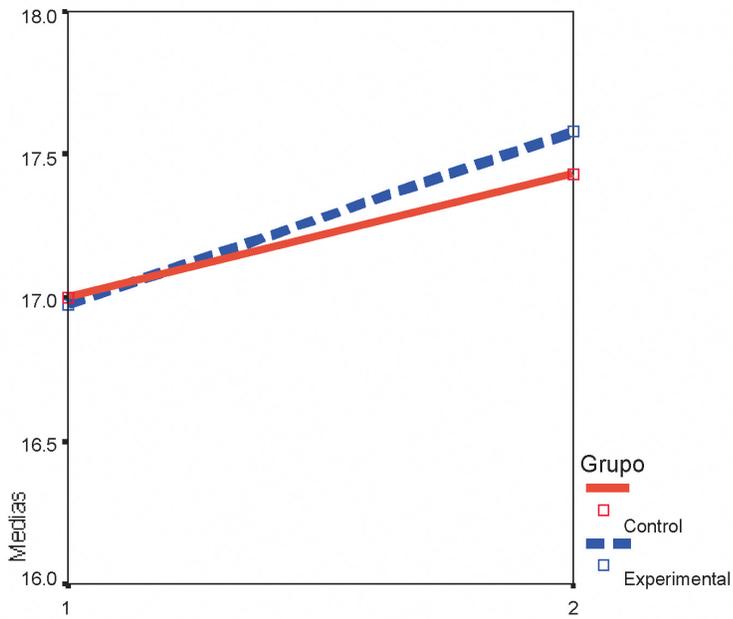
**Figura 4.24.** Cambios en las relaciones con el aprendizaje y el profesorado en función del grupo.

Los resultados muestran un cambio significativamente diferente en la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado en función del grupo ( $F_{1 \text{ y } 781} = 3,98$ ,  $p = .046$ ). Como puede observarse en la tabla 4.18 y en la figura 4.24, el grupo experimental mejora de forma estadísticamente significativa dicha valoración, superando en el posttest al grupo de control, aunque en el pretest su valoración es peor. Aunque el grupo de control también mejora en dicha valoración con el paso del tiempo, dicha mejoría no es estadísticamente significativa. Conviene resaltar la importancia que este resultado tiene para valorar la eficacia del programa en uno de los problemas que más preocupa actualmente al profesorado que trabaja en la Educación Secundaria Obligatoria.

**Tabla 4.19.** Relación con uno/a mismo/a y el futuro antes y después del programa en el grupo experimental y el grupo de control

Grupo	RELUNO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Control	Pretest	17.001	.213	16.583	17.420
	Posttest	17.434	.161	17.117	17.751
Experimental	Pretest	16.978	.141	16.701	17.254
	Posttest	17.579	.107	17.370	17.789

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia



**Figura 4.25.** Cambios en la relación con uno/a mismo/a y el futuro en función del grupo.

Los resultados de la tabla 4.19 y la figura 4.25 reflejan un cambio positivo estadísticamente significativo tanto para el grupo experimental como para el grupo de control ( $F_{1 y 781} = 16, 72, p < .001$ ), que no puede atribuirse al programa, como puede observarse en el paralelismo de las líneas que representan a los dos grupos ( $F^{1 y 781} = 0, 447, p = .504$ ).

Interpretando globalmente los resultados obtenidos en la valoración que los y las adolescentes hacen de los distintos contextos y relaciones, reflejan que el programa es significativamente eficaz para mejorar la relación con el profesorado y el aprendizaje, y que se aproxima al nivel de significación estadística respecto a la relación con el resto de las relaciones y contextos sobre los que trata o en cuyo contexto se realiza: la clase, amigos/as, compañeros/as, instituto, ocio.

Para valorar la especial eficacia que el programa parece haber tenido sobre la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado conviene tener en cuenta que se trataba de las dos cuestiones peor valoradas, en general, antes de participar en el programa así como la posible incidencia que sobre ellas pueden haber tenido las innovaciones educativas en las que se basa el programa.

#### 4.5. El proceso generado por el programa y la valoración de su eficacia por los profesionales que lo han desarrollado

La evaluación de un programa debe incluir un componente formativo, que contribuya a comprender el proceso y condiciones de un desarrollo eficaz. Para avanzar en dicho objetivo se ha llevado a cabo el registro en vídeo de las actividades más significativas, que se recoge en el capítulo uno del documento audiovisual adjunto, y los profesionales participantes realizaron un informe final y cumplieron un cuestionario. Se incluyen a continuación los principales resultados obtenidos a partir de estas dos últimas fuentes de información. El cuestionario fue cumplimentado por siete profesores, que participaron de forma continua en el desarrollo del programa en colaboración con el equipo investigador. También cuatro profesionales de los ayuntamientos que desarrollaron el programa que se describe en el volumen tres, a través de las familias, cumplieron un cuestionario sobre dicho desarrollo, en el que se incluye una pregunta sobre la valoración global del curso compartido con el profesorado y cuyos resultados se presentan a continuación. Ambos cuestionarios incluyen preguntas de formato cerrado, con valoración cuantitativa (en escala de 0 a 10), y preguntas con formato abierto.

A continuación se presenta un resumen de las valoraciones de este programa incluidas en los cuestionarios anteriormente mencionados y en los informes finales del profesorado. A pesar del reducido número de casos, los resultados se expresan por medio de resúmenes estadísticos en todas las variables cuantitativas, para facilitar la interpretación. Las valoraciones expresadas en formato abierto son en general muy positivas y se presentan algunas respuestas que son representativas del conjunto.

##### 4.5.1. Valoración del programa y del modelo de formación por el profesorado

El modelo de formación utilizado para desarrollar este programa de intervención se basa, como en investigaciones anteriores, en una continua interacción de la teoría con la práctica, pero incluye como novedad la de integrar a agentes educativos que pocas veces colaboran: profesores de secundaria de distintas áreas curriculares, jóvenes de ONGs, y profesionales de equipos municipales. Formación que sirve de contexto para desarrollar programas de prevención de la violencia que parten de un enfoque general de rechazo a toda forma de violencia e incluyen actividades específicas dirigidas a prevenir sus formas más próximas y cotidianas, como la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio, a través de la colaboración de los agentes educativos anteriormente mencionados.

En la figura 4.26 se representa gráficamente la valoración que el profesorado participante hace del modelo seguido tanto para la formación como para el desarrollo general del programa. Como puede observarse en ella, esta valoración es muy positiva, destacando especialmente la que resulta de compararla con otros cursos realizados con anterioridad (9, 3 sobre 10).

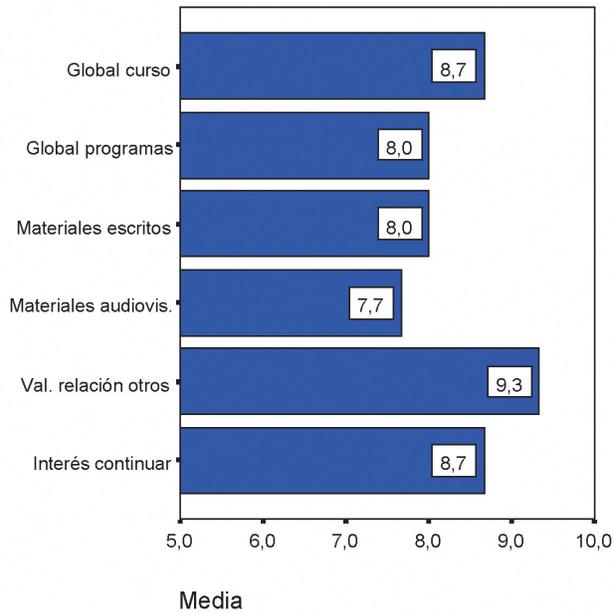


Figura. 4.26. Valoración global del programa en diferentes aspectos.

La estimación de las dificultades que implica el desarrollo del programa se resumen en la figura 4.27. Como puede observarse en ella, parece que, en general, el programa no es difícil de llevar a la práctica, ni para el profesorado ni para el alumnado, puesto que en ninguno de los dos casos, la estimación de dichas dificultades llega a la media teórica.

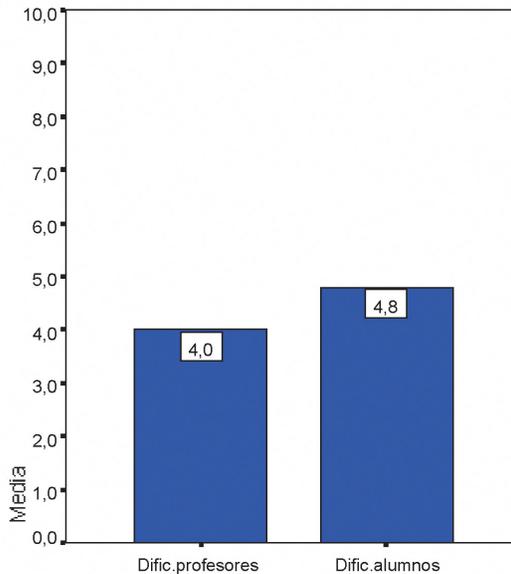


Figura 4.27. Dificultades en la aplicación del programa.

#### 4.5.2. Valoración del programa y del modelo de formación por los técnicos municipales

En la figura 4.28 se presentan las valoraciones globales del programa realizadas por los responsables de la intervención a través de las familias que se incluye en el volumen tres. Como puede observarse en ella, éstas son muy positivas, destacando especialmente el interés por continuar y su calificación en relación con otros programas y cursos realizados con anterioridad.

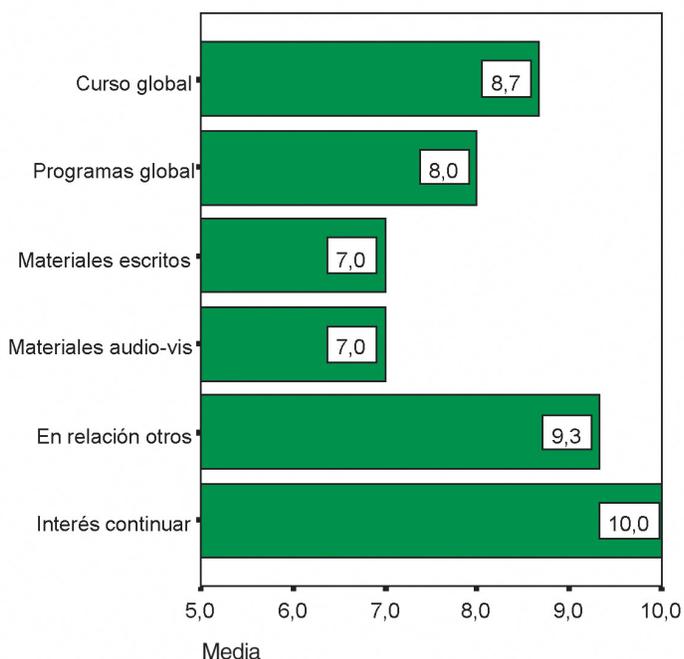


Figura 4.28. Valoración global del programa y del curso por técnicos municipales.

Las valoraciones cualitativas del curso también fueron muy positivas, como se puede apreciar en la respuesta siguiente:

*Técnico municipal:* «Ha sido una experiencia muy enriquecedora mediante la cual he tenido la oportunidad de adoptar una perspectiva más amplia sobre los temas relacionados con el adolescente y su entorno. He aprendido mucho sobre la violencia: causas y modos de intervención y sobre todo me ha alentado a continuar aprendiendo y trabajando en el tema. Además ha sido especialmente satisfactorio conocer a otros profesionales comprometidos en la misma tarea, aunque desde diferentes ámbitos.»

En el capítulo ocho del volumen tres se incluye información detallada sobre el resto de las cuestiones planteadas en el cuestionario a los técnicos municipales acerca del programa desarrollado con las familias.

### 4.5.3. Principales innovaciones desarrolladas en el programa

En la figura 4.29 se muestra la frecuencia con la que, según la estimación del profesorado, se ha aplicado cada una de las metodologías propuestas. Como puede observarse en ella, el procedimiento más utilizado parece haber sido la discusión entre compañeros (8.8), seguido del aprendizaje cooperativo (8.3). Los procedimientos de resolución e conflictos (5.5) y los principios de la democracia participativa (5) también han sido desarrollados de forma significativa; generalmente integrándose junto a los anteriores a lo largo o en algunas de las actividades llevadas a cabo. Por último, parece que ha habido cierta aplicación de las pautas de tratamiento de los problemas de indisciplina propuestas en el programa (3).

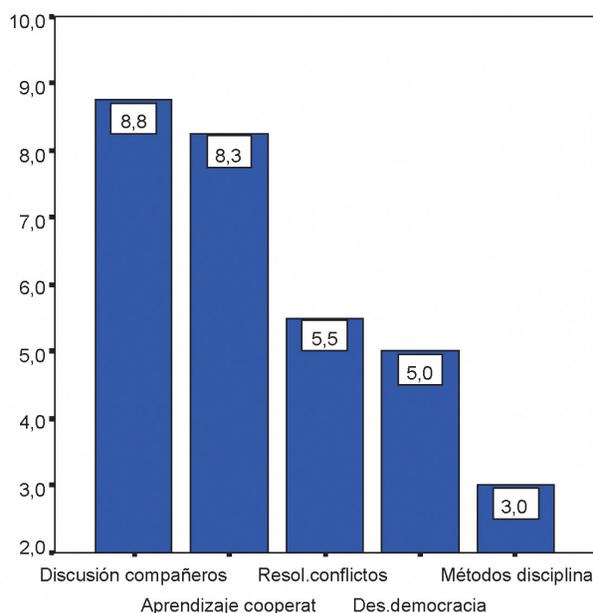


Figura 4.29. Utilización de las diferentes metodologías.

En las respuestas escritas a las preguntas abiertas se añaden observaciones sobre las innovaciones que el programa implica, que generalmente hacen referencia a las más utilizadas, como las dos siguientes sobre la discusión en grupos y el aprendizaje cooperativo, respectivamente.

*Profesora de Historia:* «Les ha gustado trabajar en grupos, pero según dicen ellos lo que más les ha gustado ha sido poder discutir, poder dar su opinión».

*Tutora:* «Este modelo de aprendizaje resulta costoso y laborioso para el profesor, pero su valoración es altamente positiva. Los alumnos menos integrados inicialmente participan plenamente en los grupos y han sido aceptados por ellos y por el colectivo de clase, ya que muchas de sus intervenciones (fundamentalmente exposiciones orales) han sido muy buenas, los alumnos con mejores calificaciones han aceptado compartir y se sienten una ayuda para los menos exitosos, las relaciones en el grupo en general han mejorado y los alumnos con peores calificaciones han mejorado su rendimiento.»

#### 4.5.4. Valoración sobre la eficacia del programa para mejorar la calidad de la vida en la escuela

Como puede observarse en la figura 4.30, en la que se recogen las puntuaciones medias que el profesorado da a la eficacia del programa para mejorar la calidad de la vida en la escuela, éste parece haber contribuido de forma significativa, en este sentido, tanto a nivel global, como en cada una de relaciones por las que se pregunta, destacando sobre todo su eficacia para dos de las cuestiones que más preocupa actualmente al profesorado: la situación del alumnado con problemas de integración, que obtiene una puntuación media de 8.5, y la relación profesor-alumno, con una puntuación media de 8.3. Estos resultados, que coinciden en general con los encontrados en programas anteriores con metodologías cooperativas (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1996), sugieren que el hecho de incluir también actividades orientadas específicamente a la prevención de la violencia que se produce en la escuela, ha favorecido cambios muy positivos en el papel del profesorado, incrementando su disponibilidad para ayudar y el desarrollo de un vínculo de confianza de gran relevancia para la transmisión de valores contrarios a la violencia.

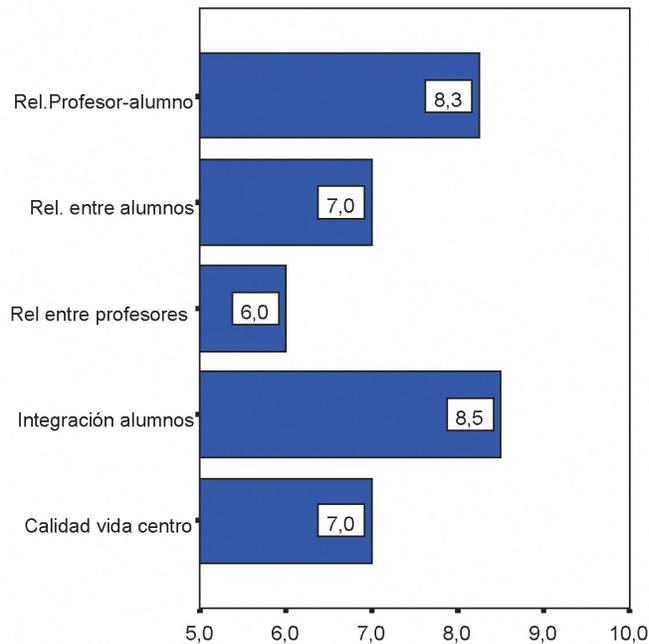


Figura 4.30. Valoración de los efectos del programa sobre la calidad de la vida en la escuela.

En los dos primeros capítulos incluidos en el vídeo pueden encontrarse secuencias de entrevistas a profesores y alumnos en las que se refleja con claridad la eficacia del programa sobre las relaciones en la escuela. Se presentan a continuación algunos ejemplos extraídos de las preguntas abiertas del cuestionario, en los que se manifiesta el cambio que el programa ha favorecido en el papel del profesorado, en función del cual puede explicarse la mejoría de las relaciones con el alumnado.

*Tutora:* «El curso me ha aportado la posibilidad de ayudar a los alumnos con problemas (...) porque gracias al programa algunos chicos y chicas han hablado de sus problemas... Al principio me sentí abrumada, hoy estoy satisfecha por haberles podido abrir una puerta».

*Profesora de Ética:* «Pienso que el programa ha sido muy positivo, porque me ha permitido conocer mejor, más profundamente, a los alumnos. (...) Algunos alumnos muy tímidos han llegado a mostrarse abiertos y participativos. Han mejorado en su capacidad para respetarse cuando hablan entre ellos. Se han mostrado interesados por los temas. Y se han planteado a sí mismos problemas que muchos nunca se habían planteado. Y, lógicamente, todo esto ha influido en la mejora de las relaciones con los alumnos.»

*Profesora de Cultura Clásica y tutora:* «Mi relación con los alumnos ha cambiado. Me siento más próxima a ellos, su actitud hacia mí es de mayor confianza, incluso a veces han perdido la sensación de distancia que antes había por el hecho de ser una de sus profesoras y además miembro de la Junta Directiva del centro. Precisamente respecto a los alumnos más difíciles he conseguido formar parte de su círculo más próximo, siendo aceptada e incluso reclamada en ocasiones para prestarles ayuda en momentos conflictivos (explosiones violentas, enfrentamiento con profesores, etc.) Lo más positivo, a mi modo de ver, es que los alumnos se han dado cuenta de mi grado de implicación personal respecto a ellos y han intentado no defraudarme y darme a cambio, en diferentes grados y modos, una respuesta académica y un comportamiento de calidad, a la altura de lo que sentían que estaban recibiendo».

#### 4.5.5. Valoración del profesorado sobre la eficacia del programa en el alumnado

En la figura 4.31 se incluyen las puntuaciones medias de la valoración que el profesorado realiza sobre el grado en que el programa ha permitido desarrollar diferentes capacidades en el alumnado. Como puede observarse en ella, en todos los objetivos por los que se pregunta se perciben ciertos avances, puesto que éstos son valorados en todos los casos con una puntuación media que supera el cinco, siendo especialmente relevantes los obtenidos en la capacidad de comunicación, la actitud hacia el profesorado, la tolerancia, la empatía, la capacidad de colaboración, la disciplina y la disminución de la violencia. La comparación de los resultados obtenidos con este programa (que se resume en el documento audiovisual uno) en el interés por el aprendizaje y el rendimiento, con los obtenidos en programas que incluyen más actividades cooperativas en materias evaluables (como las que se recogen en el documento audiovisual dos), refleja que dichas actividades incrementan considerablemente la eficacia del programa sobre estos dos objetivos académicos.

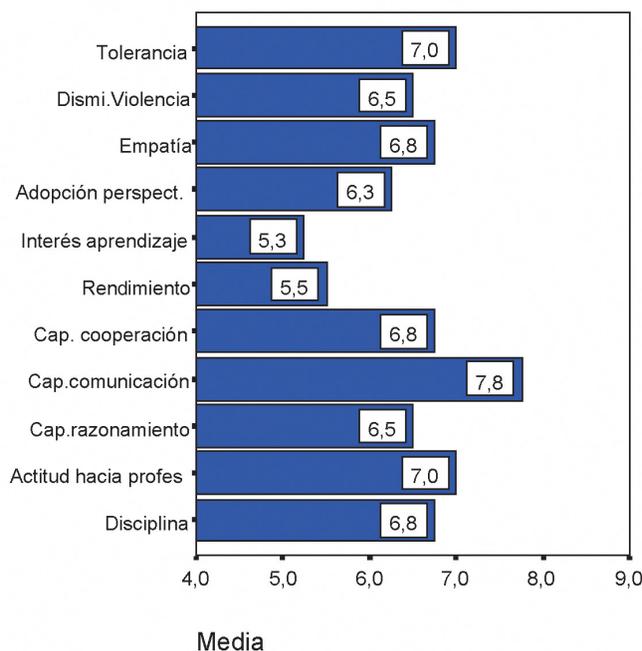


Figura 4.31. Valoración de la eficacia del programa sobre los/as adolescentes según el profesorado.

Como reflejo de las valoraciones incluidas en la figura 4.31, se presentan a continuación las descripciones que dos profesoras escribieron en sus cuestionarios:

*Tutora:* «El ambiente un poco crispante existente al comienzo en el grupo ha mejorado, siguen existiendo problemas y roces, pero creo que al menos un sector de los alumnos se ha sentido menos intimidado para expresar sus opiniones frente a otros compañeros que por su actitud podían resultar amenazantes o ridiculizadores. Algunos de los alumnos que habían protagonizado diversos episodios violentos, han mejorado su actitud, sobre todo en las sesiones del programa y en las clases que imparten los profesores que lo llevan a cabo. Es más, se puede decir que han mostrado una actitud más colaboradora, más amistosa y un poco más cómplice (...) que ha tenido como resultado la bajada de su nivel de crispación y provocación».

*Profesora de Filosofía:* «En lo que creo que ha resultado más eficaz el programa ha sido para desarrollar la motivación de los alumnos y promover su responsabilidad».

#### 4.5.6. La valoración del profesorado sobre su propio papel en el programa

En la figura 4.32 se incluyen las valoraciones medias que el profesorado hace sobre cómo ha sido su papel durante el desarrollo del programa. Como puede observarse en ella, ésta es muy positiva, destacando, por orden de puntuación, la eficacia que la participación en el programa ha tenido para mejorar: su «capacidad para entender a los alumnos» y «reflexionar sobre su propia tarea» (en ambos casos con una puntuación de 9); «desarrollar su propia tolerancia» (8); «mejorar sus actitudes hacia los alumnos» y «contribuir al desarrollo de la tolerancia y prevención de la violencia» entre los adoles-

centes (ambas con 8.3). La comparación de estos resultados con los que se recogen en las figuras 4.29 y 4.30 sugiere que el profesorado valora, en primer lugar, la eficacia del programa para generar cambios en el profesor que participa, por encima de los que se producen en el alumnado y en las relaciones en la escuela, que también valora de forma positiva.

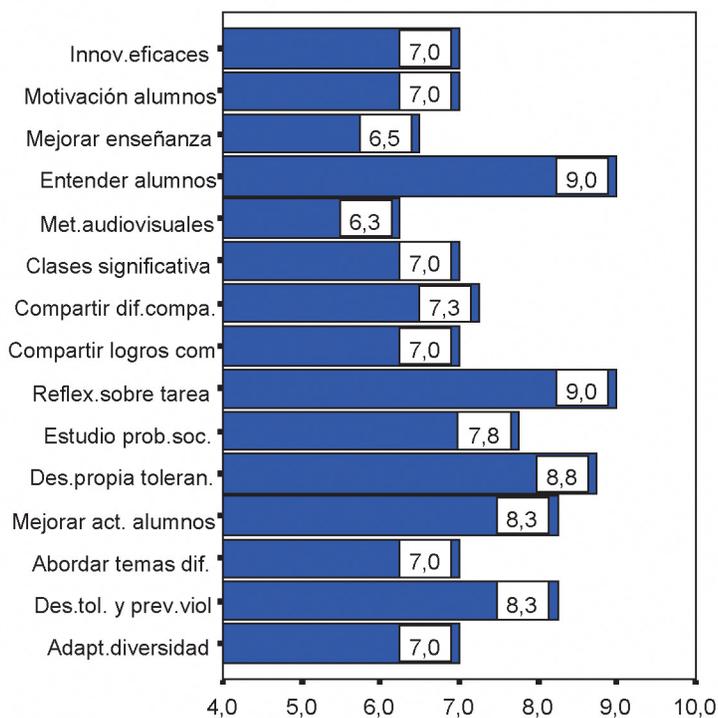


Figura 4.32. Valoración que el profesorado hace de su propio papel en el programa.

A continuación se incluye la descripción que una de las profesoras participantes incluyó en su Informe final. En ella se refleja cómo el programa ayuda a adquirir habilidades importantes, no incluidas en la formación académica inicial del profesorado de secundaria, y necesarias para adaptar la escuela a sus retos actuales:

*Profesora de Cultura Clásica y tutora:* «La aplicación de los programas no resulta fácil. En primer lugar te enfrentas con temas complicados, sobre los que no tienes una formación sólida, gracias a los materiales, el guión de actividades y el curso puedes enfrentarte a ellos. Al principio lo haces con miedo. El desconocimiento te produce una gran inseguridad. El método de trabajo en grupo al principio es difícil, luego lo vas controlando, y al final es muy gratificante. El problema más grave puede ser el miedo y la inseguridad ante los problemas o cuestiones que te surgen al principio en las sesiones, la inseguridad sobre si tu respuesta o tu reacción es adecuada, si estas interviniendo correctamente (...) si tus comentarios no están influyendo demasiado en los alumnos, si dejan de verte como un profesor distante y pasas a desempeñar un papel para el que al principio no estas preparado.»

#### 4.5.7. Valoración del profesorado sobre la concreción del programa en actividades

En la figura 4.33 se recoge la valoración media de cada una de las actividades incluidas en el programa. Como en ella se refleja, todas son muy bien valoradas, oscilando las puntuaciones medias entre 8 y 10, y destacando con las mejores puntuaciones (9-10) las que incluyen materiales audiovisuales para trabajar en el aula (*Democracia es igualdad*, *Discusión sobre la naturaleza de la violencia a través del documento*, *Odio y Destrucción*, *Mensajes contra el racismo*, *Qué mala memoria tenemos*) y la actividad destinada a detectar a través de relatos las distorsiones que conducen a la violencia. En el capítulo tres de este libro y en el primer documento audiovisual incluido en el vídeo que se adjunta, pueden encontrarse descripciones y secuencias de dichas actividades.

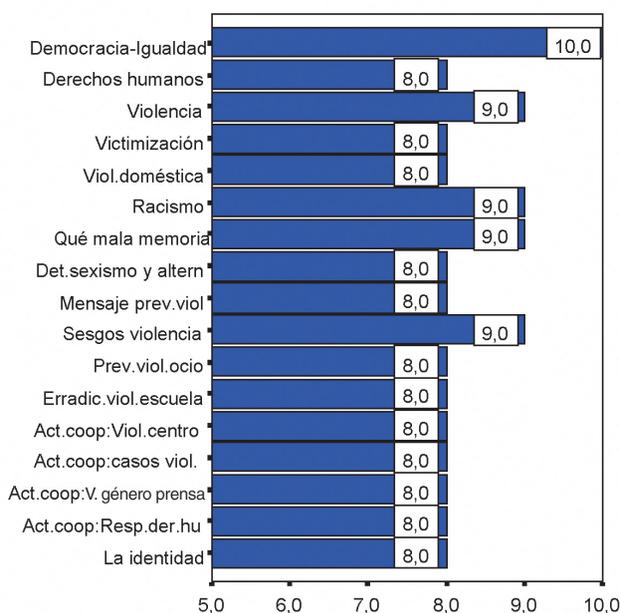


Figura 4.33. Valoración de las actividades del programa.

En las preguntas abiertas también se recogieron opiniones muy positivas, destacando sobre todo el impacto producido por las actividades que tratan sobre la violencia, como las que se muestran a continuación.

*Profesora Cultura Clásica y tutora:* «Las actividades que más les han gustado han sido las de violencia. Las sesiones sobre la violencia doméstica y de género fueron las más productivas. (...) Han hecho muchas preguntas, interesándose por rasgos que ayuden a identificar a posibles agresores, han discutido y, en algunos casos, han percibido que se puede pedir ayuda».

*Monitor de tiempo libre (de equipo municipal):* «Creo que ha sido muy acertado que yo desarrollara la parte de violencia en el ocio, ya que conozco el ocio de los jóvenes de este municipio y mi relación con los/as alumnos/as hace más fácil y desenfadada la comunicación, haciendo posible un trabajo mayor con la información que me dan, las demandas que me piden y las soluciones y alternativas que yo les puedo ofrecer.»

#### 4.5.9. Valoración de la eficacia de los documentos audiovisuales

En la figura 4.34 se presenta la valoración media de la eficacia de los documentos audiovisuales incluidos en el programa. Como puede observarse en ella, en todas las cuestiones por las que se pregunta la valoración es muy positiva, entre 8.5 y 9.3, destacando sobre todo la eficacia para favorecer el desarrollo de clases más participativas e incrementar la eficacia general de la actividad en la que se incluyen.

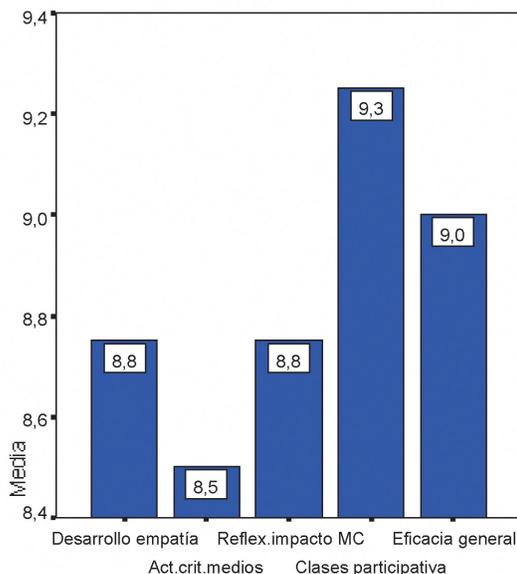


Figura 4.34. Valoración de la eficacia de los documentos audiovisuales.

## 4.6 Conclusiones

### 4.6.1. Sobre la verificación experimental de la eficacia del programa

La comparación de los cambios producidos en los y las adolescentes del grupo experimental, que han participado en el programa de intervención, con los y las del grupo de control, que no ha participado, permite llegar a las siguientes conclusiones.

- 1) *Representaciones y creencias que conducen a la violencia.* Tal y como predecían las tres primeras hipótesis, el programa es eficaz para enseñar a rechazar las creencias que conducen a la violencia entre iguales, como reacción y como valentía, así como las que conducen al sexismo y a la violencia doméstica y al racismo y a la violencia que se ejerce contra las minorías y como castigo. La eficacia del programa, en este sentido, se observa también cuando se pregunta por el acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo a la violencia, menos sensibles para evaluar la eficacia de programas en investigaciones anteriores.

- 2) *Disponibilidad de estrategias de prevención de la violencia.* En la dirección de lo previsto en la hipótesis cuatro, el programa resulta eficaz para mejorar las dos dimensiones del procesamiento de la información más relacionadas con el riesgo de violencia: el nivel de elaboración con el que se conceptualiza un problema que suele desencadenar violencia en el ocio y las consecuencias sociales de las estrategias propuestas para resolverlo. Más allá de las hipótesis planteadas, se observa que el programa también resulta eficaz para mejorar la capacidad de anticipación de las estrategias, aunque no para la atribución de hostilidad, muy extendida y normalizada respecto al problema descrito (puesto que no correlaciona con violencia) entre los adolescentes evaluados aquí. La interpretación global de los resultados obtenidos sugiere que el programa produce un cambio en la valoración de las estrategias, que lleva a rechazar el empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos al comprender la escalada de consecuencias negativas que puede originar, incluso cuando se atribuye hostilidad a la conducta de los otros.
- 3) *Exclusión en la escuela.* Los resultados obtenidos a partir de la exclusión que los y las adolescentes reconocen sufrir en la escuela confirman la hipótesis cinco sobre la eficacia del programa para luchar contra dicho problema, puesto que mientras en el grupo experimental se reduce después de haber participado en el programa, en el grupo de control, que no ha participado, aumenta con el paso del tiempo.
- 4) *Victimización en la escuela.* Los resultados obtenidos sobre la victimización en la escuela permiten confirmar la hipótesis seis para dicho contexto, puesto que el programa resulta eficaz para reducir las situaciones más frecuentes, de gravedad media, así como para hacer que no se incrementen las situaciones más extremas, como sucede en el grupo de control cuando no se interviene activamente para detenerlas.
- 5) *Victimización en el ocio.* Los resultados obtenidos permiten verificar la eficacia del programa desarrollado en la escuela para prevenir el incremento de las situaciones de violencia más graves que se producen en el ocio con el paso del tiempo, tal como son reconocidas por las víctimas. La eficacia del programa sobre las situaciones de exclusión y victimización de gravedad media en el ocio (menos frecuentes inicialmente que las de la escuela) no resulta, sin embargo, estadísticamente significativa. Resultados que cabe relacionar con la naturaleza de las actividades incluidas en el programa sobre el ocio y la violencia entre jóvenes, orientadas a prevenir las formas de violencia más graves, que han demostrado por tanto ser eficaces para conseguirlo, en contra de las pesimistas expectativas que el profesorado tiene a veces, sobre la imposibilidad de prevenir desde la escuela formas de violencia que se producen fuera de ella y cuyas causas también se sitúan más allá del sistema escolar. Por otra parte, el hecho de que la eficacia del programa no se generalice a las situaciones de exclusión y victimización de gravedad media, (de tipo verbal) que los y las adolescentes dicen sufrir en el ocio refleja, una vez más, la especificidad que suele caracterizar a las distintas formas de violencia.
- 6) *Agresión en la escuela.* Los resultados obtenidos permiten confirmar plenamente la hipótesis siete sobre la eficacia del programa para disminuir y prevenir la violencia grave que se produce en la escuela teniendo en cuenta lo que declaran los propios agresores, y que coincide con lo que declaran las víctimas. Respecto a las exclusiones y agresiones de gravedad media en la escuela, la verificación de la eficacia del programa al tener en cuenta lo que declaran los agresores sólo llega a un nivel de significación marginal, observándose además que mientras el grupo de control au-

menta el grupo experimental disminuye significativamente en dicho problema. Interpretados globalmente estos resultados, junto a lo que declaran las víctimas, puede concluirse que el programa es especialmente eficaz para disminuir la violencia escolar más grave y que respecto a la exclusión y la violencia de tipo verbal, también es eficaz, siendo más visible dicha eficacia para las víctimas que para los agresores.

- 7) *Agresión en el ocio.* Los resultados obtenidos permiten confirmar claramente la hipótesis siete sobre la eficacia del programa de intervención para disminuir o prevenir la participación en situaciones de agresión muy graves en el ocio; y marginalmente respecto a las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media. Resultados que resultan coherentes con lo que declaran las víctimas, según los cuales el programa es más eficaz para prevenir la violencia de gravedad extrema en el ocio, contra las que se dirigen las actividades incluidas en él, que sobre las situaciones de exclusión y agresión verbal, no tratadas de forma tan directa. Dicha coherencia avala la validez de ambos tipos de medida.
- 8) *Calidad de contextos y relaciones.* Interpretando globalmente los resultados obtenidos en la valoración que los y las adolescentes hacen de los distintos contextos y relaciones, parece que el programa es claramente eficaz para mejorar la relación con el aprendizaje y el profesorado, y marginalmente eficaz para mejorar el resto de las relaciones y contextos sobre los que tratan las actividades del programa o en cuyo contexto se realizan: la clase, amigos/as, compañeros/as, el instituto, el ocio. Para valorar la eficacia que el programa parece haber tenido sobre la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado conviene tener en cuenta que se trataba de las dos cuestiones peor valoradas, en general, antes de participar en el programa, así como la posible incidencia que sobre ellas pueden haber tenido las innovaciones educativas en las que se basa el programa, como reflejan también las valoraciones realizadas por el profesorado participante. Por otra parte, estos resultados apoyan la sensibilidad de esta forma de medida para registrar la eficacia del programa de intervención.

#### 4.6.2. Sobre el proceso generado por el programa y la valoración de su eficacia por el profesorado participante

A través de la valoración que el profesorado que ha desarrollado el programa en las aulas realiza sobre el proceso y las condiciones de las que depende su eficacia pueden extraerse las siguientes conclusiones.

- 9) *Valoración del programa y del modelo de formación.* El modelo de formación utilizado para desarrollar este programa de intervención, basado en una continua interacción de la teoría con la práctica, con la participación de agentes educativos que pocas veces colaboran (profesores de secundaria de distintas áreas curriculares, jóvenes de ONGs, y profesionales de equipos municipales), es valorado muy positivamente por todos ellos y parece representar un contexto muy eficaz para desarrollar programas de prevención de la violencia que partiendo de un enfoque general de rechazo a toda forma de violencia incluyan actividades específicas dirigidas a prevenir sus formas más próximas y cotidianas, como la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. Entre las distintas valoraciones destaca

especialmente la que resulta de comparar el curso con otros cursos realizados con anterioridad. Además, en función de lo que los profesores expresan, la aplicación del programa en este contexto no parece suponer una gran dificultad para ellos mismos ni para sus alumnos.

- 10) *Innovaciones desarrolladas durante el programa.* Según la estimación del profesorado, los dos métodos más utilizados durante el programa han sido la discusión entre compañeros y el aprendizaje cooperativo. Los procedimientos de resolución de conflictos y los principios de la democracia participativa también han sido desarrollados de forma significativa; generalmente integrándose junto a los anteriores a lo largo o en algunas de las actividades llevadas a cabo. Por último, parece que ha habido cierta aplicación de las pautas propuestas en el programa para tratar los problemas de indisciplina, aunque su importancia relativa respecto a las innovaciones anteriores haya sido menor. Para valorar la naturaleza de este proceso conviene tener en cuenta que el profesorado participante ha desarrollado el programa desde la materia que imparte y/o desde la tutoría.
- 11) *Valoración del profesorado sobre la concreción del programa en actividades y eficacia de los documentos audiovisuales.* Documentos que evalúa de forma muy positiva, sobre todo, para favorecer el desarrollo de clases más participativas e incrementar la eficacia general de la actividad en la que se utilizan. En relación a lo cual cabe explicar la especial eficacia que se atribuye a las actividades que se estructuran a partir de dicho recurso, aunque todas las actividades son muy bien valoradas (entre 8 y 10). En las preguntas abiertas suele destacar el impacto especial que producen las actividades que tratan sobre la violencia, sobre todo la que se produce en la vida cotidiana, mencionando en algunos casos la relevancia que para las actividades específicamente centradas en la violencia entre iguales puede tener la colaboración de jóvenes del Movimiento Asociativo Juvenil.
- 12) *Valoración sobre la eficacia del programa para mejorar la calidad de la vida en la escuela.* El programa parece haber contribuido de forma significativa, en este sentido, tanto a nivel global, como en cada una de relaciones por las que se pregunta, destacando sobre todo su eficacia para dos de las cuestiones que más preocupa actualmente al profesorado: la situación del alumnado con problemas de integración, y la relación profesor-alumno. Estos resultados, que coinciden en general con los encontrados en programas anteriores con metodologías cooperativas, sugieren que el hecho de incluir también actividades orientadas específicamente a la prevención de la violencia que se produce en la escuela, ha favorecido cambios muy positivos en el papel del profesorado, incrementando su disponibilidad para ayudar y el desarrollo de un vínculo de confianza de gran relevancia para la transmisión de valores contrarios a la violencia.
- 13) *Valoración del profesorado sobre la eficacia del programa en el alumnado.* En todos los objetivos por los que se pregunta se perciben ciertos avances, siendo especialmente relevantes los obtenidos en la capacidad de comunicación, la actitud hacia el profesorado, la tolerancia, la empatía, la capacidad de colaboración, la disciplina y la disminución de la violencia. La comparación de los resultados obtenidos con este programa en el interés por el aprendizaje y el rendimiento, con los obtenidos en programas que incluyen más actividades cooperativas en materias evaluables, refleja que dichas actividades incrementan considerablemente la eficacia del programa sobre estos dos objetivos académicos.

- 14) *La valoración del profesorado sobre su propio papel en el programa.* Ésta es en todos los aspectos por los que se pregunta muy positiva, destacando, por orden de puntuación, la eficacia que la participación en el programa ha tenido para mejorar: su «capacidad para entender a los alumnos» y «reflexionar sobre su propia tarea»; «desarrollar su propia tolerancia»; «mejorar sus actitudes hacia los alumnos» y «contribuir al desarrollo de la tolerancia y prevención de la violencia» entre los adolescentes. La comparación de estos resultados con los incluidos en las dos conclusiones anteriores sugiere que el profesorado valora, en primer lugar, la eficacia del programa para generar cambios en el profesor que participa, por encima de los que se producen en el alumnado y en las relaciones en la escuela, que también valora de forma positiva. Las respuestas dadas en las preguntas abiertas reflejan que el programa ayuda a adquirir habilidades importantes, no incluidas en la formación académica inicial del profesorado de secundaria, y necesarias para adaptar la escuela a sus retos actuales.

### 4.7. Anexo. Cuestionario sobre el programa

#### A. Valoración global del curso y de los programas

1. ¿Qué le ha aportado el curso?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Valore de 0 a 10 los siguientes aspectos (0 mínima puntuación, 10 máxima puntuación):

- Valoración global del curso 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Valoración global de los programas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Valoración de los materiales escritos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Valoración de los materiales audiovisuales 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Dificultad general de los programas para el profesor 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Dificultad general de los programas para los alumnos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Valoración del curso en relación a otros cursos de formación de profesorado recibidos anteriormente 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ¿Estaría interesado/a en continuar el año próximo? 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

#### B.-Desarrollo de los programas en cada centro

3. ¿Ha colaborado con otros profesores de su centro en la aplicación de los programas?

.....

.....

.....

.....

4. ¿Qué actividades han desarrollado en sus aulas sobre los programas?

.....

.....

.....

.....

5. ¿Se han desarrollado las siguientes innovaciones?

- Discusión entre compañeros 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Aprendizaje cooperativo 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Enseñanza de resolución de conflictos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- El desarrollo de la democracia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Métodos alternativos de disciplina 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ¿Cuál le ha parecido más interesante? ¿por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Valore hasta qué punto los programas y el curso han contribuido a mejorar los siguientes aspectos:

7.1. Valoración de las relaciones en el centro:

- Relaciones entre profesor y alumnos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Relaciones entre alumnos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Relaciones entre profesores 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Integración de alumnos con dificultades en este sentido 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Calidad de vida en el centro 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7.2. Valoración del desarrollo de las siguientes objetivos o capacidades en los alumnos:

- Desarrollo de la tolerancia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Disminución de los problemas que conducen a la violencia 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Desarrollo de la empatía 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Interés de los alumnos por el aprendizaje de las materias 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Mejora del rendimiento del alumnado 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Capacidad de cooperación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Capacidad de comunicación 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Capacidad de razonamiento 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- Actitud hacia los profesores 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- La disciplina 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



C. Valoración de las actividades de los programas que haya aplicado:

1. Democracia es Igualdad	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Los derechos humanos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. La violencia: Odio y destrucción	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Discusión sobre victimización	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Discusión sobre violencia doméstica	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Mensajes contra el racismo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Qué mala memoria tenemos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Detección del sexismo y generación de alternativas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Elaboración de un mensaje para prevenir la violencia contra la mujer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Sesgos y distorsiones que contribuyen a la violencia en los jóvenes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Discusión para prevenir la violencia en el ocio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Decálogo para erradicar la violencia en la escuela	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Investigación cooperativa: estudio de la violencia en el instituto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Investigación cooperativa: análisis de casos de violencia entre jóvenes a través de noticias	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Investigación cooperativa: violencia de género en prensa	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Investigación cooperativa: El respeto a los derechos humanos en la actualidad	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. La identidad	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• De estas actividades ¿cuál te ha parecido más interesante?, ¿por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

• Si quiere hacer alguna aclaración sobre las cuestiones anteriores, la puede realizar a continuación.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## ESTRUCTURA DEL INFORME FINAL SOBRE EL PROGRAMA DESARROLLADO

1. Descripción del grupo en el que se ha realizado la intervención y descripción de las pruebas de evaluación aplicadas antes y después de llevar a cabo los programas.
2. Descripción del proceso seguido en cada una de las actividades llevadas a cabo.
3. Valoración cualitativa de los programas desarrollados, contestando a las siguientes cuestiones:
  - 3.1. ¿Cómo se ha visto a sí mismo en la aplicación de los programas? ¿En qué actividades y unidades se ha sentido más eficaz? ¿En cuáles ha tenido más dificultades?
  - 3.2. Descripción de la respuesta de los alumnos a las distintas actividades, contenidos y unidades de los programas.
  - 3.3. Cambios observados en los alumnos y alumnas.
  - 3.4. ¿Qué ha supuesto llevar a cabo esta actividad respecto a su relación con los alumnos y sus compañeros de trabajo?
  - 3.5. ¿Ha conseguido relacionar los contenidos de su materia con alguno de los temas de estos programas?
  - 3.6. ¿Cómo podrían incluirse los programas en los proyectos curriculares y en las programaciones de área?
4. Otras observaciones

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D. (1989) The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- ABER, J.L.; JONES, S.M.; BROWN, J.L.; CHAUDRY, N.; SAMPLES, F. (1998) Resolving conflict creatively: evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALLPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- ALLPORT, G. (1981) *Psicología del amor y del odio*. Buenos Aires: Leviatán. Traducción de la obra publicada originalmente con el título *Normative problems in personality*.
- ARNETT, J. (1992) Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- ARONSON, E. (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- BACK, B.; HAZEN, N. (1990) Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 3, 36-387.
- BAKER, J. (1998) Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 35, 1, 29-44.
- BALLA, D.; ZIGLER, E. (1975) Preinstitutional social deprivation and responsiveness to social reinforcement in institutionalized retarded individuals: A Six-Year follow-up study. *American Journal of Mental Deficiency*, 80M, 228, 230.
- BANDURA, A. (1986) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca, 1987. Fecha de la primera edición en inglés: 1986, Warwick University, Oxford, 10, 190-210.
- BARAHAL, R.; WATERMAN, J.; MARTIN, H. (1981) The social cognitive development of abused children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 4, 508-516.
- BATSCHE, G. KNOFF, H. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 2, 165-174.
- BEHRE, W.; ASTOR, R. MEYER, H. (2001) Teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts, *Journal of Moral Education*,
- BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BELSKY, J.; VONDRÁ, J. (1989) Lessons from child abuse: determinants of parenting. En: CICHETTI, D. Y CARLSON, V. (Eds.) *Child Maltreatment*, Cambridge University Press.
- BERKOWITZ, M. (1985) The role of discussion in moral education. En: BERKOWITZ Y OSER (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: LEA.
- BETTELHEIM, B. y JANOWITZ, M. (1950) *Dynamics of prejudice: A psychological and sociological study of veterans*. New York: Harper.

- BJÖRKQVIST, D.; LAGERSPEZT, K.; KAUFINAINEN, A. (1992) Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- BLATT, M.; KOHLBERG, L. (1975) The role of classroom moral discussion on children level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- BLUMENFELD, P.; HAMILTON, V.; BOSSERT, S. WESSELS, K.; MEECE, J. (1983) Teacher talk and student thought: socialization into the student role. En: En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BJORGO, T. (1993) Introduction. En: BORJO Y WITTE, (Eds.) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- BORJO Y WITTE, (Eds.) (1993) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- BOSWORTH, K.; ESPELAGE, D.; SIMON, T. (1999) Factors associated with bullying behavior in middle school students, *Journal of Early Adolescence*, 19, 3, 341-362.
- BOULTON, M. (1997) Teacher's view on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- BOULTON, M. ET AL. (1999) Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions, *Journal of Adolescence*, 22, 4, 461-466.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BROPHY, J., y GOOD, T. (1974) *Teacher-student relationships*, New-York, Rinehart and Winston.
- BURGESS, R.; CONGER, R. (1978) Family interactions in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- BURGESS, R.; RICHARDSON, R. (1984) Coercive interpersonal contingencies as a determinant of child maltreatment. En: DANGEL, R.; POLSTER, R. (Eds.) *Parent training: Foundations of research and practice*. New York: Guilford.
- BUSS, R.; ENRIGHT, R. (1987) Helping adolescents improve their ego-identity. En: COLEMAN, J. (Ed.) *Working with troubled adolescents*. New York: Academic Press.
- CATALANO, R.; HAWKINS, J. (1996) The social development model: A theory of antisocial behavior. En: HAWKINS, J. (Ed.) *Delinquency and crime*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARON, S.; CARTER, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.
- CHANDLER, M. (1978) Adolescence, egocentrism, and epistemological loneliness. En: PRESSEINSEN, B.; et al (Eds.) *Topics in cognitive development*. New York: Plenum Press.
- CICHETTI, D. (1989) How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- CICHETTI, D.; BEEGHLY, M. (EDS.) (1987) *The development of the self during the transition fro infancy trbrough the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.

- CICHETTI, D., SCHNEIDER-ROSEN, K. (1986) An organizational approach to childhood depression. En: RUTTER, M.; IZARD, C.; READ, P. (Eds.) *Depression in young people, clinical and developmental perspectives*. New York: Guilford.
- COIE, J.D.; DODGE, K.; KUPERSMITH, J. (1990) Peer group behavior and social status. En: ASHER, S.; COIE, J. (Eds.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, J. (1982) *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- CONFERENCIA DE LA UNION EUROPEA (2000) *Education, integration, citizenship*. Oporto.
- CONGER, J.; MILLER, W.; WALSMITH, C. (1965) Antecedents of delinquency: personality, social class and intelligence. En: MUSSEM, J.; CONGER, J.; KAGAN, J. *Readings in child development and personality*. New York: Harper and Row.
- CONSEJO DE EUROPA (1979) Carta Europea de Derechos de la Infancia. *Recomendación 874 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa*. Estrasburgo.
- COOPER, H. (1977) Controlling personal rewards: Professional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69, 419-427.
- COWEN, E.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L.; TROST, M. (1973). Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- COWIE, H. (2000) Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- COWIE, H.; SHARP, S. (1994) Tackling bullying through the curriculum. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) *School bullying*. London: Routledge.
- CRAIG, W. (1993) *Naturalistic observations of bullies and victims in the school yard*. Unpublished Doctoral Dissertation. York University Canada.
- CRICK, N.R. (1997) Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 4.
- CROWELL, D.; EVANS, I.; O'DONNELL, C. (Eds.) *Childhood aggression and violence*. New York: Plenum Press.
- DEAN, A.; MALIK, M. RICHARDS, W.; STRINGER, S. (1986) Effects of parental maltreatment on children's conceptions of interpersonal relationships. *Developmental Psychology*, 22, 5, 617-626.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- DEWEY, J. (1927) *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós, 1967. (Fecha de la primera edición en inglés: 1927)
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1988) *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. CIDE, Informe de investigación inédito.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1990) Programa para el desarrollo de la competencia social en niños con inadaptación socioemocional. En: *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.

- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1994) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Cinco volúmenes.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1995) *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Estudios de Juventud*, 42, 63-73.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1999) *Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio*. Conferencia inaugural de las Jornadas sobre *Prevención de la violencia*. Sevilla: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Un libro y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ANDRES, T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5, 2. pp. 141-200.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; BARAJA, A.; ROYO, P. (1996) Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En: Díaz-Aguado, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (1995) Fundamentación teórica y estudios comparativos. En: DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación.I*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; BARAJA, A. (1992) *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen tres: Investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE, G. (2002) *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Dirección General de Acción Social, del Menor y la Familia.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. MARTINEZ ARIAS, R.; MARTÍN SEOANE. G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DÍAZ-AGUADO JALON, M. J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ FERNÁNDEZ, B. (2000) *Consumo de drogas en los adolescentes. Condiciones de riesgo y*

- de protección contra el riesgo en San Lorenzo de El Escorial.* Informe de Investigación inédito. Madrid: Agencia Antidroga.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; MARTINEZ, B.; ANDRES, M. (2001). *El origen de la integración y de la tolerancia en niños de dos a seis años.* Madrid: Consejo Económico y Social de la CAM.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTINEZ ARIAS, R.; VARONA, B. ET AL. (1996) *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral.* Bilbao: Mensajero.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO, P.; SEGURA, P.; ANDRES, T. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro. Instrumentos de evaluación e investigación.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; SEGURA, M.P.; ROYO GARCÍA, P. (1995) *El desarrollo socio-emocional de los niños maltratados.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- DODGE, K. (1980) Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- DODGE, K. (1985) A social information-processing model of social competence in children. En: PERLMUTTER, M. (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology.* Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DODGE, COIE, PETTIT y PRICE (1990) Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses. *Child development*, nº 61, 1289-1309.
- DODGE, K.; FRAME, C. (1982) Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. (1978) Social interactions and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 367-83.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1983) *La construcción social de la inteligencia.* México: Trillas.
- DURANT, R.H.; TREIBER, F.; GETTS, MCCLLOUD, K.; LINDER, C.W.; WOODS, ER. (1996) Comparison of two violence prevention curricula for middle school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19, 111-117.
- ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. (1996) The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En: CICHETTI, D.; TOTH, S. (Eds.) *Adolescence: Opportunities and challenges.* Rochester: University of Rochester Press.
- EGGLESTON, J. (1977) *The sociology of the school curriculum.* Londres: Routledge.
- ELKIND, D. (1967) Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-34.
- EMERY, R.E. (1989) Family violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.
- ERIKSON, E. (1968) *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires: Paidós, 1971. *Human Relations*, 7, 117-140.
- ESLEA, M.; REES, J. (2001) At what age are children more likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- ESPELAGE, D.; BOSWORTH, D.; SIMON, T. (2000) Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 3, 326-333.

- ESPERANZA, J. (2001) La convivencia escolar. Un problema actual. En: *Convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- FERNANDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FESHBACH, N. (1974) The development and regulation of aggression. En: DEWIT, J.; HARTUP, W. (Eds.) *Determinants and origins of aggressive behavior*. París: Mouton.
- FESHBACH, N. (1980) Child abuse and the dynamics of human aggression and violence. En: GERBNER, G. Et al. (Eds.) *Child abuse: An agenda for action*. New York: Oxford University Press.
- FISHER, R.; URY, W. (1980, 1990) *Getting to yes, negotiating agreement without giving in*. London: Hutchinson.
- FRENCH, J.; RAVEN, B. (1959) Bases del poder social. En: CARDWRIGHT Y SANDER (Eds.) *Dinámica de grupos*. México: Trillas, 1972. (Fecha de la primera edición del artículo en inglés: 1959)
- GAINER, P.S.; WEBSTER, D.W.; CHAMPION, H.R. (1993) A youth violence prevention program: description and preliminary evaluation. *Archives of surgery*, 128, 303-308.
- GEORGE, M. (1999) A victimization survey of female-prepared assaults in the United Kingdom, *Aggressive Behavior*, 25, 67-79.
- GERBER, G. (1995) Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- GILLBORN, D. (1992) Citizenship, race and the hidden curriculum, *International Studies in Sociology of Education*, 2, 57-73.
- GLUECK, S.; GLUECK, E. (1960) *Predicting delinquency and crime*. Boston: Harvard University Press.
- GOOD, T.; BROPHY, J. (1991) *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- HARTER, S. (1978) Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S. (1983) Children's understanding of multiple emotions: a cognitive-developmental approach. En: W. Overton, (Ed.) *The relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- HARTER, S.; ZIGLER, E. (1974) The assesment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- HEITMEYER, W. (1993) Hostility and violence towards foreigners in germany. En: BORJO Y WITTE (Eds.) *Racist violence in Europe*. Martin Press: Oslo.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- HIGGINS, A. (1991) The Just Community approach to moral education. Evolution of the idea and recent findings. En: KURTINES, W.; GEWIRTZ, J. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- HOFFMAN, M. (1975) Developmental synthesis of affect of cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- HOFFMAN, M. (1981) Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect. En: J. FLAVELL Y J. ROSS (Eds.) *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOOVER, J.; HAZLER, R. (1991) Bullies and victims, *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 3, 212-219.

- HORTON, a. (1991) The Heartstone Odyssey: exploring the heart of bullying. En: SMITH, P.; THOMPSON, D. (Eds.) *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- HRITZ, S.; GABOW, P. (1997) A peer approach to high risk youth. *Journal of Adolescent Health*, 20, 4, 259-260.
- HUGH-JONES, S.; SMITH, P.K. (1999) Self reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.
- INCE (1998) *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: INCE.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (1975).
- JOHNSON, D. (1970) *Psicología social de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz (1972).
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1989) *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1999) Cómo reducir la violencia en las escuelas. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1995.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós. Fecha de la primera edición en inglés: 1994.
- JESSOR, R. (1992) Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- JUSTE, M.; MORALES, J. (1998) La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles. *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud*, 42, 35-46.
- KAUFMAN, M. (1997) The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O'TOOLE, L.; SCHIFFMAN, JESSICA, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1987) Do abused children become abusive parents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KLEIN, M. (1971) *Street gangs and street workers*. Englewood: Prentice-Hall.
- KOHLBERG, L. (1984) *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- KOHLBERG, L. (1985) A just community approach to moral education in theory and practice. En: M. BERKOWITZ y F. OZER (Eds.) *Moral education: theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- KOHLBERG, L.; KAUFFMAN, K.; SCHARF, P.; HICKEY, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation.
- KUPERSMITH, J. (1983) Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. En: D. Coie (Ed.) *Strategies for identifying children at social risk: Longitudinal correlates and consequences*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

- KUPERSMITH, J.; COIE, J. (1990) Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-62.
- LADD, G.W. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- LERNER, M. (1980) *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- LEWIS, D. MALLOUH, C.; CARLSON, V.; WEBB, V. (1989) Child abuse, delinquency and violent criminality. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. New York: Cambridge University Press.
- LEWIS, M.; MILLER, S. (Eds.) (1990) *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- LIMPER, R. (2000) Cooperation between parents, teachers and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134
- MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence. En: ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- MARTIN SERRANO, E.; MARTÍN SERRANO, M. (1999) *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MARTÍN SERRANO, M.; VELARDE HERMIDA, O. (2001) *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MCCORD, J.; TREMBLAY, R. (Eds.) (1992) *Preventing antisocial behavior*. New York: Guilford Press.
- MORENO, F. (1999) Modelo de explicación de la violencia y datos sobre la violencia en la pareja en una muestra iberoamericana. *V Congreso Estatal de Intervención Social del Colegio Oficial de Psicólogos Tomo I*, pp. 167-205. Publicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MUELLER, E.; SILVERMAN, N. (1989) Peer relations in maltreatment children. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (1989) (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- NABUZOKA, D.; SMITH, P. (1993) Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- NELSON-LEGALL, S. (1992) Children's instrumental help-seeking. En: HERTZLAZAROWITZ, R.; MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge, MASS, Cambridge University Press. Traducción al castellano en Morata: La zona de construcción del conocimiento.
- NIXON, H. (1979) *The small group*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- OLAFSEN, R.; VIEMERO, V. (2000) Bully/victim problems in coping with stress in school among 10-to12 year old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65
- O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- OLIVER, R.; OAKS, I.; HOOVER, J. (1994) Family issues and interventions in bully and victim relationships. *School Counselor*, 41, 199-202,

- O'KEEFE, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13(1), 39-57.
- OLWEUS, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- ORTEGA, R. (1997) El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, R.; ANGULO, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- ÖRTERMAN, D. BJÖRKQVIST, D.; LAGERSPEZT, K. (1998) Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- PARKER, J.; ASHER, S. (1987) Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PATTERSON, G. (1976) The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. En: MASH, L. ET AL. (Eds.) *Behavior modification and families*. New York: Brunner/mazel.
- PATTERSON, G. (1982) *Coercitive family process*. Oregon: Eugene.
- PELLEGRINI, A.; BARTINI, M.; BROOKS, F. (1999) School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- PERRENOUD, P. (1984) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata. Fecha de la edición en castellano: 1990.
- PETTYGREW, T.F. (1980) Prejudice. En S. Thernstron et al (Eds.), *Harvard Encyclopedia of American ethnic groups*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PHILLIPS, D.P. (1983) The impact of mass media violence on U.S. homicides. *American Sociological Review*, 48, 560-568.
- PINILLOS, J.L. (1982) Los prejuicios y la sociedad contemporánea. *Cuenta y Razón*, invierno, 5, 15-25
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- PIAGET, J. (1933) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1978.
- PIAGET, J. (1933) Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967. (Fecha de la primera edición 1933).
- POWER, C. (1985) Democratic moral education in a large high school: a case study. En: M. BERKOWITZ Y F. OSER (Eds.) *Moral education: theory and application*. Hillsdale Erlbaum.
- POWER, C.; POWER, A. (1992) A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21, 3, 193-205.
- ROTHROW-STITH, D. (1987) *Violence and prevention curriculum for adolescents*. Newton, MA: Educational Development Center.
- RIEDER, C.; CICHETTI, D. (1989) Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, 3, 382-393.
- RIVERS, I. (1999) Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the Inaugural *European Conference on Gay and Lesbian Identities*, University College, London, March. Citada por Eslea y Rees, 2001.
- ROFF, M.; SELLS, S.; HYMEL, S. (1972) *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis University of Minnesota Press.
- ROFF, M.; WIRT, D. (1984) Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.

- RUTTER, M.; GILLER, H. HAGEL, A. (1998) *Antisocial behavior in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SALMIVALLI, C. (1999) Participant role approach to school bullying: Implications for intervention, *Journal of Adolescence*, 22, 4, 453-459.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, M.; BJÖRKKQVIST, K.; ÖSTERMAN, D.; KAUKLAINEN, A. (1996) Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- SALMIVALLI, C.; LAPPALAINEN, M. LAGERSPETZ, M. (1998) Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- SCHINKE, S.; BOTVIN, G.; ORLANDI, M. (1991) *Substance abuse in children and adolescents. Evaluation and intervention*. Newbury, California: Sage.
- SCHWARTZ, D.; DODGE, K.; PETTIT, G.; BATES, J. (1997) The early socialization of aggressive victims. *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- SCOTT, A.; MCNAMARA, J. (2003) The prevention of child and adolescent violence. A review. *Aggression and violent behavior*, 8, 61-91
- SELMAN, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SHARP, S.; THOMPSON, D. (1994) The role of whole-school policies in tackling bullying behavior in schools. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge,
- SHARP, S.; COWIE, H. (1994) Empowering pupils to take positive action against bullying. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SIGEL, R.; HOSKIN, M. (Eds.) (1991) *Education for democratic citizenship. A challenge for multi-ethnic societies*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- SILBEREISEN, R.; TODT, E. (Eds.) (1994) *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment*. New York: Springer-Verlag.
- SLAVIN, R. (1980) Cooperative Learning. *Review of Educational Research*. Summer, 50 (2), 315-342.
- SLAVIN, R. (1987) Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child development*, 58, 1161-1167.
- SLAVIN, R. (1992) When and why does cooperative learning increase achievement?. En: HERTZ-LAZAROWITZ, R. Y MILLER, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SLAVIN, R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- SMITH, P. COWIE, H.; SHARP, S. (1994) Working directly with pupils involved in bullying situations. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- SNYDER, H. SICKMUND, M. POE-YAMAGATA, E. (1996) *Juvenile offenders and victims*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention
- STENGLE, E. (1971) *Suicide and attempted suicide*. Middlesex: Penguin.
- STRAUSS, M.; KANTOR, G. (1987) Stress and child abuse. En: HELFER, R.; KEMPE, CH. (Eds.) *The battered child. 4<sup>th</sup> edition*. Chicago: University of Chicago Press.

- STRAUSS, M.; et. Al. (1980) *Behind closed doors. Violence in the American family* New York: Doubleday.
- STRAUSS, M.; YODANIS, C. (1997) Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58(4), 825-841.
- TERRY, A. (1998) Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- TRIANES, V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TROYNA, B.; HATCHER, R. (1992) *Racism in children's lives: A study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- WATERMAN, A. (1992) Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En: ADAMS, G.; GULLOTTA, T.; MONTEMAYOR, R. (Eds.) *Adolescent identity formation*. Newbury, Calif.: Sage.
- WEINER, I.B.; ELKIND, D. (1976) *El desarrollo normal y anormal del adolescente*. Buenos Aires. Paidós.
- WEBSTER, D. (1993) The unconvincing case for School-based conflict resolution programas for adolescents. *Health Affairs* 12 (4) 126-140.
- WEST, D.; FARRINGTON, D. (1977) *The delinquent way of life*. London: Heinemann.
- WHITE, R.W. (1959) Motivation reconsidered: the concep of competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.
- WHITNEY, I.; NABUZOKA, D.; SMITH, P. (1992) Bullying in schools: Mains-train and special needs. *Support for Learning*, 7, 1, 3-7.
- WHITNEY, I.; SMITH, P. (1993) A survey of the nature and extend of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- WHITNEY, I.; SMITH, P.; THOMPSON, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. En: SMITH, P.; SHARP, S. (Eds.) (1994) *School Bullying. Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- WILSON-BREWER, R.; COHEN, S.; O'DONNELL, L.; GOODMAN, I. (1991): *Violence prevention for young adolescents: A survey of the state of the Art* (Eric Clearing-house, ED356442, 800-443-3742).
- WOLFE, D. (1988) Child abuse and neglect. En: E. MASH & D. TERDAL, (Eds.) *Behavioral assesment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- WOLFE, D.; JAFFE, P. (1991) Child abuse and family violence as determinants of child psychopathology. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 23, 3, 282-299.
- WORRELL, D.; DANNER, F. (1989) (Eds.) *The adolescent as decision maker. Applications to development and education*. New York: Academic Press.
- YARROW, L.; RUBINSTEIN, J.; PEDERSEN, F. (1975). *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. New York: Halsted Press.
- ZANI, B.; KIRCLER, E. (1991) When violence overshadows the spirit of sporting competition: Italian football fans and their clubs. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 5-21.
- ZIGLER, E.; SEITZ, V. (1980) Early childhood intervention programs: A reanalysis. *School Psychology Review*, 9, 354-368.