

# *Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa*

*Maite GARAIGORDOBIL LANDAZABAL*  
*Universidad del País Vasco*

## *Resumen*

El trabajo tiene tres objetivos: 1) exponer las características de un programa llevado a cabo con adolescentes; 2) analizar los efectos de la intervención en factores del desarrollo socio-emocional a través de los cuestionarios de evaluación del programa; y 3) comparar los resultados obtenidos al evaluar el programa con dos metodologías de evaluación (evaluación experimental pretest-postest y cuestionarios de evaluación del programa). La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años, 125 experimentales y 49 de control. El estudio emplea un diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. Los resultados sugieren que la evaluación pretest-postest es más adecuada cuando el objetivo sea validar la intervención, mientras que los cuestionarios son útiles como instrumentos de *screening*. Los resultados obtenidos en los cuestionarios cumplimentados por adolescentes y adultos han sido muy coherentes. Además, se confirma una alta convergencia entre los resultados de la evaluación pretest-postest y de los cuestionarios. Con ambas metodologías se constatan los positivos efectos del programa en diversos factores del desarrollo socio-emocional: comunicación, conductas sociales positivas, cooperación, empatía, autoconcepto, concepto de los compañeros, conductas sociales negativas y prejuicios.

*Palabras clave:* adolescencia, intervención socioemocional, personalidad, evaluación de programas.

## *Abstract*

The purpose of this study is three-fold: 1) to show the characteristics of a program carried out with adolescents; 2) to analyze the effects of the intervention in factors of socio-emotional development by means of the questionnaires to evaluate the program; and 3) to compare the results obtained when evaluating the program with two assessment

---

*Dirección de la autora:* Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Avda. de Tolosa,70. 20018 Donostia-San Sebastián. *Correo electrónico:* maite.garaigordobil@ehu.es

*Recibido:* junio 2007. *Aceptado:* septiembre 2007.

methodologies (pre-posttest experimental assessment and questionnaires to evaluate the program). The sample is made up of 174 adolescents from 12 to 14 years of age, 125 in the experimental group and 49 controls. The study uses an experimental multi-group pre-posttest design with repeated measures and control groups. The results suggest that pre-posttest assessment is more suitable when the goal is to validate the intervention, whereas the questionnaires are useful as screening instruments. The results obtained in the questionnaires completed by adolescents and adults were very coherent. Moreover, high convergence was confirmed between the results of the pre-posttest assessment and those of the questionnaires. The positive effects of the program on diverse factors of socio-emotional development are observed with both methodologies: communication, positive social behaviors, cooperation, empathy, self-concept, concept of companions, negative social behaviors, and prejudices.

*Key words:* Adolescence, Socio-emotional development, Personality, Program evaluation.

El trabajo que se presenta tiene tres objetivos:

1. Exponer las características de un programa de intervención llevado a cabo con adolescentes.
2. Analizar los efectos de la intervención en factores del desarrollo socio-emocional a través de los cuestionarios de evaluación del programa (CEP) que cumplimentan los implicados en la intervención (adolescentes y adultos) tras la implementación del programa durante un curso académico.
3. Comparar los resultados obtenidos al evaluar el programa con dos metodologías de evaluación, por un lado, una evaluación experimental pretest-postest con grupos de control y, por otro lado, la realizada con los cuestionarios de evaluación del programa. La evaluación de los efectos del programa mediante los cuestionarios de evaluación (CEP) se sustenta en experiencias previas de evaluación de programas en las que se ha constatado la validez de los procedimientos de juicio subjetivo de los participantes para medir la eficacia de intervenciones llevadas a cabo en contextos educativos.

### ***Antecedentes y fundamentación teórica del programa de intervención***

El programa para adolescentes (Garaigordobil, 2000a) forma parte de una línea de intervención psicológica para fomentar el desarrollo socio-emocional durante la infancia y la adolescencia, configurada con 5 programas (Garaigordobil y Fagoaga, 2006). Así, el programa para adolescentes tiene 4 antecedentes, los programas JUEGO (Garaigordobil, 2003a y b, 2004a, 2005a, 2007), dirigidos a niños y niñas de 4 a 12 años, basados en los juegos amistosos, de ayuda y cooperación, que han sido evaluados experimentalmente validando de este modo la finalidad de los mismos. Los programas JUEGO contienen un amplio conjunto de juegos cooperativos que estimulan la conducta prosocial (conductas de ayuda, confianza, cooperación...), el desarrollo emocional (autoconcepto, empatía, estabilidad emocional...) y la creatividad.

El programa de intervención para adolescentes se fundamenta teóricamente en las conclusiones que se derivan de tres líneas de investigación. En primer lugar, la que encuadra evolutivamente el programa, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa, así como el papel

que desempeña la interacción entre iguales en el desarrollo personal y social durante la adolescencia. Más concretamente, la intervención se sitúa en la línea del *Positive Youth Development (PYD)*, una perspectiva basada en una concepción positiva del desarrollo juvenil y adolescente, que sustituye el clásico modelo del déficit por un modelo centrado en el fomento de la competencia. Derivada de la teoría sistémica del desarrollo enfatiza que el desarrollo positivo emerge cuando la potencial plasticidad del desarrollo humano se alinea con recursos y factores positivos. El *PYD* destaca la importancia de la promoción de competencias como la confianza, la conexión con los demás, el carácter y el cariño-afectividad positiva. Este enfoque sustituye la creencia de que la adolescencia es inevitablemente una etapa difícil, en la que se producen muchas conductas de riesgo y/o destructivas, por un visión más optimista, en que la adolescencia es considerada como un periodo evolutivo en el que se pueden desarrollar muchos recursos y competencias (Lerner, Almerigi, Theokas y Lerner, 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003).

La segunda línea de investigación subyacente al programa se refiere a los estudios que en las últimas décadas han analizado la conducta prosocial. La reflexión se opera en torno a los factores que influyen en el desarrollo de esta conducta y los beneficios de cooperar frente a competir para diversos factores del desarrollo personal y social. La conducta prosocial es una conducta compleja, ya que está determinada por múltiples factores (culturales, familiares, escolares, personales...), pero, pese a esta complejidad, se ha confirmado la eficacia de los programas de entrenamiento para incrementar las conductas prosociales (Battistich, Watson, Solomon, Schaps, y Solomon 1991; Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Beilinson,

2003; Carlson, 1999; Dyson, 2001; Mikami, Boucher y Humphreys, 2005; Miller, Bernzweig, Eisenberg, y Fabes 1991; Miller, Cooke, Test y White, 2003; Nath y Ross, 2001; Sullivan, 2003; Sterling, 1990; Zan y Hildebrandt, 2003).

En último lugar, este trabajo se fundamenta, por un lado, en el conocimiento de los procesos que se han de operar en un grupo para llegar a la madurez, es decir, las etapas de desarrollo grupal y, por otro, en la reflexión sobre los derechos humanos, en una línea de educación para la paz (Fisas, 2001; González y Díez, 1997; Hicks, 1993; Muñoz, 1998; Ortega, Mínguez y Gil, 1996 a y b; Romía, 1991; Tuvilla, 2004). En el programa, la reflexión sobre diversos derechos humanos se plantea mediante actividades cuyos contenidos temáticos giran en torno al diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz.

Teniendo como base los antecedentes señalados, en este trabajo se proponen tres hipótesis:

1. La evaluación pretest-postest será la más adecuada cuando la finalidad sea validar la intervención y la evaluación mediante los cuestionarios de evaluación del programa (CEP) será útil como instrumento de *screening* cuando el programa se administre a un solo grupo y se disponga de poco tiempo para la evaluación.
2. Los resultados obtenidos con los cuestionarios de evaluación del programa cumplimentados por los adolescentes y por los adultos implicados en la intervención serán muy coherentes entre sí.
3. La comparación de los resultados constatados con ambas metodologías (pretest-postest y CEP) evidenciará un alto nivel de convergencia entre ambas, así como

un efecto muy positivo del programa en diversos factores del desarrollo socio-emocional.

## **Método**

### ***Participantes***

La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años. Del conjunto de la muestra, y mediante un procedimiento de azar, se asignan 125 sujetos a la condición experimental (4 grupos) y 49 desempeñan la condición de control (2 grupos). 94 son varones (54.1 %) y 80 mujeres (45.9 %). Todos los grupos están inscritos en dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa ubicados en un ámbito socio-cultural y económico medio. Después de seleccionar al azar los centros escolares privados, se realizó una reunión con los directores de los centros y los profesores de los correspondientes grupos educativos, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación general del proyecto. La decisión fue realizada con la aceptación de los padres de los adolescentes implicados en el estudio, después de realizar con ellos una reunión en la cual se les informó de la investigación. No hubo rechazo a la participación ni mortandad muestral.

### ***Diseño y procedimiento***

Este estudio emplea un diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control, en concreto se comparan cuatro grupos experimentales con dos grupos de control. El estudio se llevó a cabo en tres fases. En primer lugar, al inicio del curso escolar se realizó una evaluación pretest administrando a los adolescentes experimentales y control los instrumentos de evaluación pretest-postest

con la finalidad de medir las variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Posteriormente, se implementó el programa de intervención con los cuatro grupos experimentales. La aplicación consistió en la administración de una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar. Los sujetos de control realizaron las actividades de tutorías en grupo del programa del centro escolar, con lo que evitó el efecto Hawthorne, ya que los de control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención. En tercer lugar, al finalizar el curso se realizó una evaluación postest aplicándose los mismos instrumentos que en la fase pretest. Complementariamente los participantes experimentales implicados en la intervención (125 adolescentes y 8 adultos) cumplieron dos cuestionarios de evaluación del programa (CEP).

#### *1. Instrumentos de evaluación del programa*

##### *Evaluación experimental pretest-postest*

Para evaluar los efectos del programa en diversas variables sobre las que se consideró que iba a tener un efecto, antes y después de realizar el programa, se administraron 16 instrumentos de evaluación con adecuadas garantías psicométricas (ver tabla 1). La evaluación empleó multiinformantes (adolescentes, padres y profesores), y multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...).

#### *2. Cuestionarios de evaluación del programa (CEP)*

De forma complementaria a la evaluación experimental, en la fase postest, al finalizar la implementación del programa

Tabla 1. Variables dependientes e instrumentos de evaluación del programa.

<b>Variables evaluadas</b>	<b>Instrumentos de evaluación</b>
<i>Conductas sociales: Consideración por los demás. Liderazgo. Autocontrol. Retraimiento. Ansiedad.</i>	BAS 3. Batería de socialización (autoevaluación y profesores), de Silva y Martorell (1989)
<i>Altruismo</i>	IA. Inventario de Altruismo, de Ma y Leung, (1991)
<i>Conducta antisocial</i>	ASB. Escala de conducta antisocial. Adaptación de Martorell y Silva (1993)
<i>Asertividad: Conducta asertiva, sumisa y agresiva</i>	EA. Escala de asertividad de Godoy et al. (1993)
<i>Autoasertividad. Heteroasertividad</i>	ADCA. Autoinforme de conducta asertiva, de García y Magaz (1994)
<i>Relaciones intragrupo: Amistad y Prosocialidad</i>	CS. Cuestionario Sociométrico (compañeros del grupo), de Garaigordobil (2000a)
<i>Autoconcepto: Académico. Familiar. Social Emocional, Total.</i>	AFA. Autoconcepto, de Musitu et al. (1991)
<i>Autoconcepto Positivo. Negativo. Global.</i>	LIA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto, de Garaigordobil (2000a)
<i>Autoconcepto Positivo. Negativo. Autoconcepto-Autoestima</i>	AC. Escala de Autoconcepto, de Martorell, Aloy, Gómez y Silva (1993)
<i>Imagen de los compañeros de grupo: Positiva. Negativa. Global</i>	EC. Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (compañeros del grupo), de Garaigordobil (2000a)
<i>Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales</i>	EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, de Garaigordobil (2000a)
<i>Capacidad para analizar sentimientos negativos: causas, consecuencias, resolución</i>	CECAS. Cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar sentimientos, de Garaigordobil (2000a)
<i>Prejuicios. Cogniciones positivas, negativas y neutras.</i>	FIEP. Frases incompletas para la evaluación de Prejuicios, de Garaigordobil (2000a)
<i>Empatía disposicional</i>	CE. Cuestionario de evaluación de la empatía, de Merhabian y Epstein (1972)
<i>Ansiedad Estado-Rasgo</i>	STAIC. Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños, de Spielberger et al. (1973/1990)
<i>Problemas de Conducta: Académicos. Conducta antisocial. Timidez-retraimiento. Psicopatológicos. Ansiedad. Psicósomáticos.</i>	EPC. Escala de problemas de conducta (padres), de Navarro, Peiró, Llacer y Silva (1993).

aplicado durante el curso escolar se administraron dos cuestionarios de evaluación del programa que exploran la percepción

subjetiva de las personas que han participado en la experiencia, es decir, los adolescentes y los adultos. *El cuestionario de evaluación*

del programa para los adolescentes explora con una escala de estimación (nada-algo-bastante-mucho), la percepción subjetiva de cambio que los adolescentes tienen en relación a diversas variables implicadas en la intervención: amistad, participación, comunicación, relación de ayuda, cooperación, autoimagen, imagen de los demás, expresión emocional, asertividad, rechazo, agresividad, retraimiento, resolución de conflictos... Así mismo, se recoge información sobre el grado de placer o bienestar generado por la experiencia, y otras informaciones cualitativas relacionadas con las actividades que en su opinión han sido más y menos interesantes, con aspectos positivos y negativos de esta experiencia... *El cuestionario de evaluación del programa para los adultos* (profesores/as y evaluadores/as) tiene similar estructura y finalidad, siendo un instrumento de valoración subjetiva del impacto del trabajo realizado. Con esta herramienta se explora con una escala de estimación de 1 a 10, el grado de cambio que los adultos perciben en los miembros del grupo en diversos objetivos implicados en la intervención: placer, participación, autoimagen, imagen de los demás, comunicación, escucha activa, cohesión grupal, rechazo, expresión emocional, empatía, relaciones de ayuda, cooperación, asertividad, agresividad, estereotipos, resolución de conflictos... y complementariamente se solicita información cualitativa del programa.

### 3. El programa de intervención

#### *Objetivos generales y concretos del programa*

Las actividades que configuran el programa de intervención para fomentar el desarrollo socio-emocional durante la adolescencia tienen 3 grandes objetivos (ver tabla 2).

#### *Características y configuración del programa*

El programa de intervención ha sido diseñado y adaptado para su administración a grupos de adolescentes de 12 a 14 años, aunque muchas de estas actividades se pueden utilizar en edades superiores. El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos o ejes de intervención cada uno de los cuales incluye de ocho a diez actividades.

El módulo de *autoconocimiento-autoconcepto* tiene por objetivo incrementar el autoconocimiento y el conocimiento de los miembros del grupo entre sí, fomentando los mensajes positivos que mejoren el autoconcepto. Un ejemplo de actividad de este módulo es "*Una mirada en el espejo*". En esta actividad, se entrega a cada miembro del grupo un listado con 52 adjetivos (26 positivos y 26 negativos) y una hoja para la recogida de descripciones. En primer lugar, cada participante selecciona los adjetivos que cree que utilizaría su madre para definirle; después selecciona los adjetivos que cree emplearía su padre; en tercer lugar, los adjetivos que describen cómo cree que le ve un amigo; y en último lugar, los adjetivos con los que se definiría el mismo. Posteriormente observan sus respuestas y analizan individualmente el concepto positivo o negativo que cada miembro del grupo cree que tienen de él, su madre, su padre, un amigo y él mismo (número de adjetivos positivos y negativos en cada evaluación). El debate en gran grupo gira en torno al origen de la autoimagen, el efecto del autoconcepto en la conducta, y las estrategias para cambiar un autoconcepto negativo.

El segundo módulo *comunicación intragrupo* está dirigido a estimular la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa, la capacidad de dialogar... Un ejemplo de actividad de este módulo es

Tabla 2. Objetivos concretos del programa de intervención.

**Crear y promover el desarrollo del grupo**

- Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.
- Mejorar tanto el autoconcepto, la autoimagen así como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto por los demás.
- Promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente...
- Potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes.
- Estimular la capacidad de cooperación: dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes.
- Facilitar la expresión de sentimientos: reconocer, analizar y expresar los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros/as del grupo.
- Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
- Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos: definición del conflicto; reconocimiento de las causas; desarrollo y situación actual; análisis y búsqueda de soluciones...

**Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios**

- Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción.
- Analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las percepciones de otros.
- Ampliar miras, flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho.
- Reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas.
- Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés sobre la realidad que se estructuran con escasa información.
- Diferenciar hechos y opiniones.
- Reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.

**Analizar la discriminación y disminuir el etnocentrismo**

- Reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas.
- Ampliar información sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir.
- Diferenciar distintas formas de discriminación (sexo, raza-etnia, religión...).
- Identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio.
- Experimentar sentimientos de discriminación para comprender esta experiencia.
- Poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad.
- Comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

“Polarización eléctrica”. En esta actividad una pared del aula representa el “Sí” y la opuesta representará el “No”. Los jugadores se colocan en el centro del aula y el adulto

dice en voz alta una afirmación o frase, da una palmada y todos los miembros del grupo se desplazan. O bien, se sitúan en la pared del “Sí”, sí están de acuerdo con la afirmación,

o en la pared del “No”, sí están en contra. Posteriormente, el adulto pregunta las razones por las que se situaron en los respectivos polos. Cuando se han expuesto todos los argumentos el adulto informa que aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente, pueden desplazarse hacia ese lado, debiendo hacerlo más o menos en función del grado en el que los argumentos del otro grupo les hayan convencido. Con esta técnica se trabajan diversos contenidos temáticos. Algunas afirmaciones utilizadas han sido: “los hombres históricamente han dominado el mundo y así debe de seguir siendo”, “los marroquíes quitan el trabajo a las personas del país”, “a veces la violencia es necesaria...”

En el tercer módulo se incluyen actividades dirigidas a facilitar la *expresión y comprensión de sentimientos*. Las actividades de esta categoría, además de estimular la comunicación, fomentan la capacidad para identificar emociones, para analizar causas, consecuencias y formas de afrontamiento de emociones negativas, así como para expresar emociones a través del cuerpo, del dibujo y la pintura... Un ejemplo de actividad de este módulo es “*Abanico de sentimientos*”. En la primera fase los miembros del grupo están sentados en el suelo en posición circular y el adulto les muestra fotografías con rostros humanos que expresan distintas emociones (ira, miedo, alegría, tristeza...) y que ellos deben identificar observando las expresiones faciales de esas personas. En la segunda fase, se forman equipos, a cada equipo se le asigna una emoción y debe analizar las causas, las consecuencias y las formas de afrontamiento de esa emoción. Posteriormente, deben inventar cooperativamente, con la contribución de todos, una historia que contenga esa emoción. Al final cada equipo, por turnos, representa la situación en la que se muestra la emoción con la que han trabajado, expre-

sándola de un modo muy exagerado, y los demás miembros del grupo deben adivinar la emoción dramatizada. En el debate cada equipo aportará la información de su análisis sobre las causas, consecuencias y estrategias de afrontamiento de esa emoción.

El cuarto módulo, *relaciones de ayuda y cooperación*, está constituido por actividades cuya esencia consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. Un ejemplo de juego que estimula la cooperación es “*El misterio del secuestro*”. En esta actividad se forman equipos de 13 jugadores, cada jugador recibe una tarjeta en la que aparece información útil para resolver un misterio. Los miembros del grupo deben compartir la información que tienen en sus tarjetas a través de procesos de comunicación con la finalidad de identificar al secuestrador de un avión. Cada jugador aporta su información a los demás miembros de su grupo. Los jugadores comparten la información, la analizan y deben decidir con el consenso de todos quién es el secuestrador.

El quinto módulo, *percepciones y estereotipos*, contiene actividades que tienen por objetivo identificar y analizar las percepciones y creencias que los miembros del grupo tienen de la realidad, fomentando la apertura del pensamiento a otros posibles puntos de vista. Un ejemplo de actividad de este módulo es “*Hechos y opiniones*”. En esta actividad cada participante recibe una hoja en la que se presentan afirmaciones (en invierno hace frío, los negros son vagos...) en relación a las que debe indicar si lo que afirma la frase es un hecho o una opinión. Posteriormente, se forman equipos que contrastan sus respuestas y al final se realiza un análisis en gran grupo.

El sexto módulo, el de *discriminación y etnocentrismo*, incluye actividades para experimentar y reflexionar sobre diversas situaciones de discriminación debidas a raza,



sexo, religión, idioma... Un ejemplo de las actividades de ese módulo es “*Chicas y chicos*”. En esta actividad se forman equipos de 7 u 8 participantes del mismo sexo. En primer lugar, durante 15 minutos los equipos cumplimentan el cuestionario que se les entrega, recogiendo las ideas que aporten todos los miembros del grupo. En este cuestionario se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué me gusta de ser una chica/o? ¿Qué experiencias me entristecen de ser chica/o? ¿Qué dificultades tenemos como chicas/os con personas de nuestro propio sexo? ¿Qué no deseamos volver a experimentar como chicas/os de las personas del otro sexo? ¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a los chicos/as para crear mejores relaciones entre nosotros?... Posteriormente, en gran grupo, se exponen las respuestas de cada equipo y se debaten las ideas básicas expresadas. En última instancia se expresan objetivos de cambio para mejorar la interacción entre ambos sexos.

El último módulo contiene actividades para el aprendizaje de técnicas de *resolución de conflictos*. En general, las actividades de este módulo tienen como objetivo estimular la capacidad para analizar problemas de relación interpersonal e identificar las soluciones más positivas para los problemas presentados. Las dinámicas incluidas en esta categoría plantean diversas situaciones problema (responder a una agresión, a una situación de rechazo, a un dilema moral...), frente a las que los miembros del grupo deben dar soluciones, seleccionando del conjunto de soluciones las que consideren que pueden ser más eficaces para resolver el problema estudiado. Las soluciones dadas se expresan dramáticamente, cada equipo representa la situación problema y la resolución de la misma que el equipo haya considerado más positiva y, posteriormente en el debate se analizan otras formas de re-

solución del conflicto consideradas por los miembros del grupo.

El programa utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción (juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing...) así como otras técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada, el micrófono...).

#### *Procedimiento para la implementación del programa con un grupo*

Para aplicar el programa de intervención con un grupo se mantienen una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Estas variables son: 1) *Constancia intersesional*, se lleva a cabo una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar; 2) *Constancia espacio-temporal*, la experiencia en cada grupo se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en mismo espacio físico, un espacio amplio y libre de obstáculos; 3) *Constancia de las figuras adultas que implementan el programa*, las sesiones son dirigidas por el profesor/a-tutor/a que lleva a cabo la dirección de la dinámica del grupo con la ayuda de un colaborador/a cuyas funciones son la evaluación pretest-posttest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa), y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de intervención); y 4) *Constancia en la estructura o formato de la sesión*, las sesiones se configuran siempre con la misma estructura. En primer lugar, con los miembros del grupo sentados en el suelo en posición circular, se plantean los objetivos y las instrucciones de la actividad. En un segundo momento, el grupo desarrolla la acción, y al finalizar la

ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocan de nuevo en posición circular y se abre una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. Esta fase es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el adulto) en la que se analizan los resultados de la actividad llevada a cabo. Sucesivamente se realizan dos actividades en cada sesión.

## Resultados

### *Resultados de la evaluación mediante la metodología experimental pretest-postest*

El programa diseñado para adolescentes de 12-14 años se validó mediante una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socio-emocional. Con una muestra de 174 adolescentes, 125 experimentales (4 grupos) y 49 de control (2 grupos), se administraron sesiones semanales de 2 horas de duración durante un curso escolar. Antes y después de implementar el programa se aplicó una batería de instrumentos de evaluación (ver tabla 1). Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio se calcularon las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, postest y la diferencia postest-pretest, así como análisis de varianza. Los resultados obtenidos (ANOVAs) confirmaron un fuerte impacto del programa en diversos factores del desarrollo socio-emocional, en concreto se evidenció un aumento significativo de: 1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; 2) las conductas asertivas, las conductas de consideración con los demás y las conductas de liderazgo; 3) la capacidad de empatía; 4) el autoconcepto-autoestima; 5) la imagen de los compañeros del grupo; 6) las estrategias cognitivas asertivas

de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y 7) la capacidad para analizar sentimientos negativos. Así mismo se constató una disminución significativa de: 8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; 9) la ansiedad estado-rasgo; 10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas conductuales de timidez-retraimiento; y 11) las conductas antisociales (Garaigordobil, 1999, 2000ab, 2001, 2002, 2004b, 2005b).

### *Resultados de la evaluación mediante los cuestionarios de evaluación del programa (CEP)*

Con la finalidad de analizar la información subjetiva aportada por los adolescentes ( $n = 125$ ) y los adultos ( $n = 8$ ) en los CEP, se realizó un análisis estadístico (porcentajes, medias, desviaciones típicas) de las respuestas en los ítems cuantitativos, y se procesó la información cualitativa de ambos cuestionarios.

En primer lugar, los resultados obtenidos con el cuestionario de evaluación del programa para adolescentes ponen de relieve un efecto positivo del programa. En el cuestionario se solicita que los adolescentes evalúen el grado de placer o bienestar emocional obtenido en la experiencia utilizando para ello una escala de estimación de 1 a 10. Los resultados confirman un nivel medio-alto de placer obtenido con las actividades llevadas a cabo en esta experiencia ( $M = 7$ ;  $DT = 1,25$ ). Por otro lado, la secuenciación de los objetivos ordenados en función del nivel de cambio informado por los adolescentes (algo + bastante + mucho) se presentan en la tabla 3.

Los datos muestran (ver tabla 3) que un porcentaje importante de los adolescentes (entre el 62,7% y el 77,8%) informó haber cambiado en diversos objetivos del programa.

Tabla 3. Cuestionario de evaluación del programa (adolescentes): Porcentaje de cambio percibido en los objetivos del programa.

<b>%</b>	<b>Descripción de los ítems</b>
77,8	• He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates.
71,4	• He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos.
69,8	• Coopero más con los demás. • He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...).
69	• Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general.
65,9	• Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando.
65,1	• Estoy más atento a los sentimientos de los demás.
64,3	• Respeto más las opiniones de otros compañeros/as.
63,5	• Tengo más conductas de ayuda hacia los demás. • Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente.
62,7	• He hablado con compañeros/as de clase con los que antes casi no hablaba. • He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos. • Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física o su imagen externa.
59,5	• Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros/as de clase.
58,7	• Veo más positivamente a mis compañeros/as. • Rechazo menos a los demás. • Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto.
55,6	• Participo más en actividades de grupo.
52,4	• Hablo más con los compañeros/as de clase.
51,6	• Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor/a con el que he realizado esta experiencia.
50	• Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros/as de clase.
49,2	• Me veo más positivamente a mi mismo. • He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo....
42,9	• Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario, o otras tareas que necesite el grupo...).
42,1	• Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros/as. • Expreso más mis sentimientos en clase.
32,5	• Tengo más amigos/as en clase.

ma, ratificando, entre otras, las siguientes afirmaciones:

- 1) He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates;
- 2) He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre personas;
- 3) Coopero más con los demás;
- 4) He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...);
- 5) Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general;
- 6) Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando y expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente;
- 7) Estoy más atento a los sentimientos de los demás;
- 8) Respeto más las opiniones de otros compañeros/as;
- 9) Tengo más conductas de ayuda;
- 10) Expreso más mis opiniones;
- 11) He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos;
- 12) Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física...

Por otro lado, y desde una perspectiva más cualitativa, una de preguntas abiertas formuladas en el cuestionario preguntaba si “*la experiencia llevada a cabo les había aumentado su interés por algún tema específico*”. Las respuestas de los adolescentes subrayan la emergencia de nuevos temas de interés, que pueden ser agrupados en dos grandes categorías: 1) Mayor interés por temas microsociales asociados a las relaciones interpersonales dentro del grupo tales como solidaridad, igualdad, extraversión, comunicación, empatía: Un 56,4% de las respuestas dadas se incluyen en

esta categoría y algunas respuestas literales de ejemplo de la misma fueron “ha aumentado mi interés por la solidaridad, te vuelves más solidario, he pensado que hay que ser más solidario y menos egoísta con la gente; en el machismo y feminismo; más interés por las demás personas; ha aumentado mi interés por los debates; ha hecho que piense más a menudo en compañeros marginados; ha hecho que ayude a mis compañeros a sentirse mejor; me ha resultado interesante ver las distintas opiniones que se pueden dar de un hecho...”; 2) Mayor interés por temas macrosociales tales como la marginación, la discriminación, el racismo, la guerra, el hambre y la pobreza: El 39% dice haber aumentado su sensibilidad y su conocimiento en relación a estos temas, dando respuestas como “me dio que pensar el juego que hablaba de la posesión de bienes en el mundo, en el juego del restaurante pude comprobar lo mal que lo pasan algunas personas pobres o los que viven en la calle; he pensado más en temas como el racismo, la marginación, la discriminación... esto me motiva bastante y te vas preocupando más por estos temas y te vas dando cuenta de más cosas; ha despertado mi interés por saber más sobre como viven los inmigrantes, los marroquíes, los árabes, los gitanos...”. Complementariamente un 2,3% informó no haber aumentado su interés por ningún tema y un 2,3% no aportó ninguna respuesta a la pregunta.

Otra de las preguntas abiertas del cuestionario dice: *¿qué te ha parecido esta experiencia?* El 94,8% de las respuestas fueron muy positivas denotando que para los miembros de los cuatro grupos la experiencia había sido muy positiva. Algunas de las respuestas literales expresadas en esta dirección fueron “mi experiencia ha sido muy buena; me ha parecido una experiencia interesante; me ha parecido excepcional por

la parte de los sentimientos; me ha gustado bastante porque da a conocer cosas que son reales y tú ni te las imaginas y también te hace reflexionar mucho; me ha parecido buena ya que hace que te intereses o que te informes más sobre un tema que puede que antes no lo hayas tenido en cuenta”. No obstante, un 2,8% de las respuestas no mostraban un nivel de satisfacción con la experiencia dando respuestas literales tales como “la experiencia no me ha gustado mucho; no me ha parecido nada de otro mundo y solo me ha influido en el racismo” y un 2,3% no contestó el ítem.

En otra pregunta del cuestionario se solicita que los adolescentes expresen de forma abierta si la experiencia les ha aportado algo. Un 96,5% considera que la experiencia ha sido positiva desde este punto de vista. El análisis de las respuestas dadas ha permitido precisar 5 tipos de *aportaciones de la experiencia*. Primero se observa un grupo de respuestas donde destacan que la experiencia ha aportado una mejora en las relaciones sociales que se dan en el grupo. Ejemplos de estas respuestas son: “entiendo mejor a los demás, hablo más en el grupo y defendiendo más mis opiniones, tengo más confianza en los demás, me ha aportado compañerismo, saber escucharnos, he aprendido a tener en cuenta las opiniones de los demás, me ha aportado buenos ratos con mis compañeros...”. Otro grupo de aportaciones hace referencia a un mayor aumento de la sensibilidad a temas de discriminación, racismo o pobreza. Ejemplos de estas respuestas son: “me ha aportado información sobre el racismo, los gitanos y sobre otras razas, me ha aportado conocimientos sobre el trato a personas de otras razas que antes no sabía, me ha aportado más sentimientos hacia la gente pobre...”. Otro grupo de respuestas reflejan un aumento de las conductas prosociales como ayudar, cooperar o compartir, y se ponen de relieve en respuestas como: “ahora pienso más

si las personas están solas o necesitan ayuda e intento ayudarles, ahora soy más solidario, al relacionarme con los demás trato de no herir a nadie al decir algo concreto, ahora soy más cooperadora...”. El cuarto grupo de razones hace referencia a un aumento del nivel de expresión y comprensión emocional, así como de los sentimientos de empatía. Y en último lugar, también matizan cambios cognitivos, ya que varios adolescentes indican que esta experiencia les ha aportado: “pensar más en los sentimientos, saber más, nuevos conocimientos, nuevas ideas, algunas de mis ideas han cambiado, una nueva forma de ver las cosas...”.

En otro de los ítems abiertos del cuestionario se solicita indicar *qué actividades del programa les han gustado más y menos*, razonando el por qué de las elecciones. Esta cuestión se plantea como ítem abierto sin ofrecer un índice de las actividades realizadas, por lo que las seleccionadas informan del impacto emocional de las actividades del programa. El análisis de las respuestas dadas por los adolescentes pone de relieve alta homogeneidad tanto en las elecciones positivas como en los rechazos. De las respuestas dadas se desprende que sus preferencias más significativas son: 1) actividades de dramatización, 2) actividades en las que se simula la realidad para fomentar la empatía frente a diversas situaciones humanas de marginación, pobreza...y 3) actividades de discusión y debate en las que emergen distintos puntos de vista en relación a diversas cuestiones, así como los debates finales de todas las actividades del programa. En relación a las actividades que menos les han gustado, muchos adolescentes ( $n = 23$ ) dicen “todas me han gustado; me ha gustado todo mucho pero si no me ha gustado alguna cosa no será muy importante porque no me acuerdo”. Un dato bastante significativo es el hecho de que un

grupo importante de adolescentes ( $n = 40$ ) no subraye ninguna actividad del programa que no le haya gustado, y otros destaquen los tests ( $n = 25$ ) administrados en la fase pretest como algo pesados, que por otro lado no eran objeto de valoración ya que se les preguntaba

por las actividades del programa. Otro dato es el alto número de respuestas que destacan rechazo hacia las actividades que requieran rellenar fichas o escribir ( $n = 23$ ), algunas actividades de análisis de consecuencias de diversas situaciones ( $n = 14$ ) y los de con-

Tabla 4. Cuestionario de evaluación del programa (adultos). Medias y desviaciones típicas del nivel de cambio percibido en objetivos del programa.

<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Descripción de los ítems</i>
8,1	1,13	Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo.
7,8	1,16	Mayor capacidad de cooperación en el grupo.
7,8	0,89	Mayor información sobre las percepciones de los demás.
7,8	1,04	Mayor conocimiento de procedimientos para abordar debates sobre conflictos diversos.
7,6	1,06	Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos...
7,4	1,41	Mayor empatía con los sentimientos de los demás.
7,4	1,77	Mejores hábitos de escucha activa.
7,3	0,74	Mayor participación de los miembros del grupo en las sesiones.
7,3	0,74	En sus conductas sociales: menor retraimiento.
7,3	1,67	Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos.
7,3	1,16	Mayor autoconocimiento y conocimiento de los demás.
7,3	1,28	Mejora de la imagen de los demás.
7,3	1,58	Mayores relaciones de ayuda.
7,3	1,16	Mayor capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos.
7,1	0,99	Mayor conducta asertiva: expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar-agredir al otro.
7,1	1,36	Mayor comprensión de las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones.
7	1,31	En sus conductas sociales: mayor autocontrol de sus impulsos y menor agresividad.
7	1,51	Mayor aceptación de los otros, menos rechazos entre los miembros de grupo.
6,9	0,99	Mayor expresión de sentimientos.
6,9	1,36	Mayor cohesión grupal.
6,6	0,74	Aumento de un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades).
6,3	0,89	Mejora de la autoimagen.

senso por su nivel de dificultad ( $n = 10$ ). Con la excepción de estos 3 tipos de actividades más destacadas, se observa una dispersión de varias respuestas con bajo impacto de elección.

En segundo lugar, los resultados obtenidos con el *Cuestionario de evaluación del programa para los adultos* pueden observarse en la tabla 4. En esta tabla se exponen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas del cambio percibido por los adultos en los miembros de sus grupos en distintos objetivos del programa valorados en una escala de estimación de 1 a 10.

El nivel de cambio observado por los adultos implicados en la intervención (ver tabla 4) en los objetivos del programa es también medio-alto, ya que en una escala de estimación de 1 a 10, la puntuación media más baja es 6,3 (mejora de la autoimagen) y la más alta 8,1 (mayor comunicación intragrupo). Entre los objetivos que mayor cambio observan se puede constatar algunos de los objetivos relevantes de la intervención tales como: comunicación, cooperación, resolución de conflictos, consideración hacia los demás, empatía, capacidad de escucha activa, participación e interacción...

Por otro lado, una de las preguntas abiertas del cuestionario solicita información sobre las actividades que consideran que más les han gustado a los adolescentes. Entre éstas resaltan: dramatizaciones ( $n = 8$ ), juegos de cooperación como sopa de letras, localización de objetos, tangram, misterio del secuestro... ( $n = 4$ ), debates ( $n = 3$ ), polarización eléctrica ( $n = 2$ ), juegos que implican enfrentarse con las percepciones que se tienen sobre otras razas o culturas y que les aportan información real (percepciones gráficas, informaciones y clichés...) ( $n = 2$ ). Como se puede observar se produce una alta congruencia entre las actividades seleccionadas por los adolescentes

y por los adultos que han participado en la implementación de esta experiencia, confirmando como actividades más placenteras las que implican discusión y debate, las que implican dramatización y los juegos de cooperación verbales y manipulativos.

Si comparamos los objetivos donde los adultos y adolescentes han observado un alto nivel de cambio, se pone de relieve un alto nivel de coherencia en los resultados dimanados de ambas fuentes de valoración. Una comparación de ambas evaluaciones se presenta en la tabla 5.

Los datos presentados en la tabla 5 permiten observar un alto nivel de homogeneidad en la valoración del grado de placer obtenido por la experiencia que ha sido evaluado con un nivel medio-alto, tanto por los adultos como por los adolescentes. Así mismo, se pueden identificar varios objetivos en los que adultos y adolescentes informan de un alto nivel de cambio. Desde ambas fuentes de evaluación consideran que se ha producido un mayor impacto de la intervención en objetivos tales como: 1) Mejora de la comunicación intragrupo: mayor expresión, mayor escucha y mayor consideración hacia las opiniones de los demás; 2) Incremento de la capacidad de cooperación con los demás; 3) Mayor reconocimiento de percepciones y estereotipos propios, así como de percepciones y opiniones de los demás en relación a diversos temas; y 4) Mayor atención y empatía con los sentimientos de los demás.

## Discusión

En primer lugar, los resultados obtenidos ponen de relieve que la evaluación pretest-postest es más adecuada cuando el objetivo sea validar la intervención, ya que permite contrastar la existencia de diferencias significativas en el cambio que han tenido los

Tabla 5. Objetivos del programa valorados por adultos y adolescentes con alto nivel de cambio.

<i>Adultos</i>	<i>Adolescentes</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades) (M = 6,6)</li> <li>• Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones por parte de los miembros del grupo (M = 8,1)</li> <li>• Mejores hábitos de escucha activa (M = 7,4)</li> <li>• Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos... (M = 7,6)</li> <li>• Mayor capacidad de cooperación en el grupo (M = 7,8)</li> <li>• Mayor información sobre las percepciones de los demás (M = 7,8)</li> <li>• Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos (M = 7,3)</li> <li>• Mayor empatía con los sentimientos de los demás (M = 7,4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de placer obtenido en esta experiencia (M = 7)</li> <li>• Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente (63,5 %)</li> <li>• Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros/as de clase (59,5%)</li> <li>• Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando (65,1%)</li> <li>• Respeto más las opiniones de otros compañeros/as (64,3%)</li> <li>• Coopero más con los demás (69,8%)</li> <li>• He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates (77,8)</li> <li>• Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general (69%)</li> <li>• Estoy más atento a los sentimientos de los demás (65,1%)</li> </ul>

participantes experimentales y los de control, mientras que la evaluación mediante los cuestionarios de evaluación del programa (CEP) es útil como instrumento de *screening* cuando el programa se administra a un solo grupo y se dispone de poco tiempo para la evaluación. Estos resultados confirman la primera hipótesis, evidenciando la utilidad de ambas metodologías de evaluación para valorar los efectos del programa. No obstante, ambas perspectivas de evaluación tienen distinto grado de sensibilidad y especificidad, siendo la evaluación experimental más específica, y la evaluación mediante los cuestionarios más sensible.

En segundo lugar, los datos muestran que los resultados obtenidos con los cuestionarios de evaluación del programa cumplimentados por los adolescentes y por los adultos implicados en la intervención han sido muy coherentes, lo que confirma la segunda hipótesis. Desde ambas fuentes de evaluación observan que se ha producido un mayor impacto de la intervención en objetivos tales como: 1) mejora de la comunicación intragrupo: mayor expresión, escucha y consideración hacia las opiniones de los demás; 2) incremento de la capacidad de cooperación con los demás; 3) mayor reconocimiento de percepciones y estereotipos propios, así como de percep-



ciones y opiniones de los demás en relación a diversos temas; y 4) mayor empatía con los sentimientos de los demás.

Finalmente, la comparación de los resultados obtenidos con las dos metodologías de evaluación evidencia un alto nivel de convergencia, ya que cuando la evaluación experimental pretest-postest identifica cambios significativos habidos como efecto del programa, estos cambios también son subrayados por los implicados en la intervención en los cuestionarios de evaluación del programa. En concreto, desde ambas metodologías de evaluación se confirma que el programa ha estimulado: 1) una mejora de las relaciones interpersonales dentro del grupo aumentado el número de los compañeros del grupo que son percibidos como personas prosociales; 2) un incremento de variadas conductas sociales positivas (asertivas, de consideración con los demás, de liderazgo...), así como de las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; 3) una disminución de variadas conductas sociales negativas (antisociales, timidez-retraimiento...); 4) una mayor capacidad de empatía hacia los estados emocionales de otros seres humanos y de la capacidad para analizar sentimientos negativos; 5) una mejora de la imagen de uno mismo y de los compañeros del grupo; y 6) una disminución de las cogniciones prejuiciosas hacia otras personas.

Los resultados obtenidos en el estudio validan la eficacia del programa para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo socio-emocional y apuntan en la misma dirección de otras investigaciones que ponen de relieve los positivos efectos de este tipo de experiencias que combinan diversas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven comunicación, cooperación, confianza en uno mismo y los demás, respeto por las diferencias, valores socio-morales...

Entre los factores a los que pueden atribuirse estos resultados cabe destacar: 1) las propias características estructurales de las actividades del programa las cuales generan situaciones de comunicación respetuosa e interacción cooperativa; 2) el importante valor metacognitivo que tiene la fase de debate o discusión posterior a cada actividad; y 3) las características sociopersonales del adulto que dirige la intervención. Las observaciones realizadas sugieren que el programa puede alcanzar mayores niveles de eficacia cuando es dirigido por un adulto tolerante, respetuoso, comunicativo, que no emite juicios de valor, con capacidad de observar y comprender el complejo mundo de las relaciones interpersonales que se dan en el seno de un grupo y con destrezas para arbitrar situaciones de conflicto entre seres humanos.

Además estos resultados confirman la perspectiva conceptual del modelo *Positive Youth Development (PYD)* (Lerner *et al.*, 2005; Roth y Brooks-Gunn, 2003), desde el que se enfatiza la importancia de llevar a cabo programas para promover diversas competencias y recursos para estimular el desarrollo positivo durante la adolescencia. El estudio realizado tiene implicaciones educativas prácticas y aporta una herramienta de intervención que facilita el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia pudiendo tener un efecto preventivo.

## Referencias

- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E. y Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz, *Handbook of Moral Behavior and Development (Vol. 3)*, (págs. 1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F. y Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
- Beilinson, J.S. (2003). Facilitating peer group entry in kindergartners with impairment in social communication. *Language, Speech, y Hearing Services in Schools*, 34(2), 154-166.
- Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Fisas, V. (2001). *Educar para una Cultura de Paz* (en [www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas.html](http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas.html)).
- Garaigordobil, M. (1999). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998 (Colección Investigación nº 142)* (págs. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- Garaigordobil, M. (2000a). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2000b). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31(3), 39-57.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intra-group relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 1-22.
- Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide. (volumen 1)
- Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 3)
- Garaigordobil, M. (2004a). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 4)
- Garaigordobil, M. (2004b). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 2)
- Garaigordobil, M. (2005b). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 5)
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para edu-*

- cación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García, M. y Magaz, A. (1994). *ADCA-1. Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: CEPE.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (págs. 141-174). Madrid: MEPSA.
- González, R. y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata. (Original publicado en 1988)
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C. y Lerner, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10-16.
- Ma, H.K. y Leung, M.C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26(6), 745-759.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). AC. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (págs. 25-53). Madrid: MEPSA
- Martorell, M.C. y Silva, F. (1993). ASB. Escala de conducta antisocial. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (págs. 83-110). Madrid: MEPSA
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mikami, A.Y., Boucher, M.A. y Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26 (1), 5-23.
- Miller, P.A., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (págs. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, M.C., Cooke, N.L., Test, D.W. y White, R. (2003). Effects of Friendship Circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12 (3), 167-184.
- Muñoz, J. (1998). *La bolsa de los valores*. Barcelona: Ariel.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto. Forma A*. Madrid: TEA.
- Navarro, A.M., Peiró, R., Llácer, M.D. y Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil*. (págs. 31-81). Madrid: MEPSA.
- Nath, L.R. y Ross, S.M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 41-56.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996a). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996b). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Romía, C. (1991). Educación para la paz. En M. Martínez y J. M. Puig (Eds.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 173-182). Barcelona: Graó.
- Roth, J.L. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program?

- Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *BAS 3. Bateria de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.
- Spielberger, C.D. y colaboradores. (1990). *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA (original publicado en 1973).
- Sullivan, P.A. (2003). Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school-age psychosocial development and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 726.
- Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg & Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 581-584.
- Tuvilla, J. (2004). Valores mínimos para crear en la escuela espacios de paz. En Tuvilla (Ed.), *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas* (págs. 219-234). Bilbao: Descleé de Brouwer. (consultado en <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/index.html>)
- Zan, B. y Hildebrandt, C. (2003). First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games. *Early Education and Development*, 14 (4), 397-410.