

Apuntes de Psicología
2013, Vol. 31, número 1, págs. 59-66.
ISSN 0213-3334

Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental,
Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba,
Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla

La tolerancia y el respeto a las diferencias: efectos de una actividad educativa en la escuela

Zilda Aparecida Pereira DEL PRETTE

Camila DOMENICONI

Livia AMARO

Priscila BENITEZ

Aline LAURENTI

Almir DEL PRETTE

Universidade Federal de São Carlos (São Paulo, Brasil)

Resumen

Se trata de una investigación de intervención experimental que evaluó el impacto de una actividad educativa en la escuela cuyo propósito era promover la tolerancia y el respeto a las diferencias. Participaron 300 niños, divididos en tres grupos: uno de control (sin intervención) y dos experimentales (dramatización y presentación audiovisual de una historia infantil, ambos procedimientos con la temática de la preferencia por equipos de fútbol). La intervención se evaluó, antes y después, por medio de una escala de diferencial semántico en que los niños atribuían adjetivos positivos y negativos al propio equipo y al equipo adversario. Los resultados mostraron (1) que la evaluación más favorable al propio equipo se mantuvo en los dos momentos y (2) la evaluación inicial más desfavorable al equipo adversario mejoró después de la intervención de forma significativa. Se discuten las implicaciones de los resultados para la función social de la escuela en la formación socioemocional de los alumnos, así como la importancia de la evaluación de alternativas pedagógicas orientadas a este objetivo. Por último, se señalan las limitaciones del estudio y se hacen sugerencias respecto a la investigación futura.

Palabras clave: tolerancia, diversidad, afición organizada, enseñanza primaria, fútbol.

Abstract

A study of an experimental intervention that evaluated the impact of an educational activity in schools to promote tolerance and respect for differences is reported. A total of 300 children participated, divided into three groups: one control (without intervention), and two experimental groups (drama and audiovisual presentation of a children's story, focusing on the topic of preferences for soccer teams). The intervention was assessed before and after, with a semantic differential scale range in which children attributed positive and negative adjectives to their own team as well as the opposing team. The results showed: (1) a more favorable evaluation of one's own team maintained during the two specific moments, (2) the initially more unfavorable evaluation, towards the opposing team, improved significantly after the intervention. The implications of the results are discussed in relation to the school social function of improving students' social-emotional development, as well as the importance of evaluating pedagogical alternatives addressing this objective. Some limitations regarding this study and also research referrals are presented.

Key words: Tolerance; Diversity; Organized Supporters; Elementary School; Soccer.

Dirección de los autores: Alameda das Ameixeiras 60 – Parque Faber I – CEP 13561-358 – São Carlos – SP (Brasil). *Correo electrónico:* zdprette@ufscar.br

Una versión de este estudio en portugués fue publicada originalmente en Brasil: Del Prette, Z.A.P., Domeniconi, C., Amaro, L., Laurenti, A., Benitez, P. & Del Prette, A. (2012). Tolerância e respeito às diferenças: Efeitos de uma atividade educativa na escola. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14 (1), 168-182. Los autores agradecen a la revista brasileña la cesión de derechos para la publicación de esta versión en español.

Recibido: julio de 2012. *Aceptado:* noviembre de 2012.

La sociedad contemporánea es un sistema plural en el cual conviven personas con las más diferentes características físicas y psicológicas, valores culturales e historias de vida. Sin embargo, aun en ese contexto tan diverso, algunas personas quedan al margen del acceso a los bienes materiales y culturales, lo que viene justificando hoy un amplio movimiento de inclusión social (Brasil, 2008; Mantoan, 2003; Roth, 2006; Tristão, 2006). En los años recientes este movimiento no se ha restringido a los diversos sectores de la sociedad civil organizada sino que viene involucrando también a los poderes constituidos (Brasil, 2002; Lefevre, 2003; São Paulo, 2010).

En todos los ámbitos la inclusión social se apoya en valores de tolerancia y respeto a las diferencias. Por otro lado, la falta de esos valores está en la base de muchos problemas sociales como la xenofobia, el prejuicio, el racismo, los conflictos religiosos y la marginación de grupos minoritarios en general (Carvalho, 2009; Delors, 2001; Lefevre, 2003; São Paulo, 2010).

La tolerancia y el respeto a las diferencias, como base de una sociedad más saludable e inclusiva, puede ser ilustrada en diferentes contextos desde las etapas iniciales del desarrollo. En teoría, cualquier contexto que lidie con diferencias es potencialmente educativo tanto para la promoción de dichos valores como de los contrarios (por ejemplo, intolerancia y falta de respeto). Cuando esta cuestión llega a los medios en general puede tener un impacto aun mayor sobre la formación de niños, jóvenes y de la sociedad en su totalidad.

Un contexto que ilustra bien la cuestión de la (in) tolerancia y del (no) respeto a las diferencias es el de la afición organizada en el fútbol. En Brasil, el fútbol es considerado como “pasión nacional” y como una de las formas de expresión cultural de la sociedad brasileña (Daolio, 1998; Gastaldo, 2005). Es un deporte envolvente y apasionante que se difundió en todos los continentes y puede ser comprendido como estructura compleja con características diversificadas que involucran desde actividades lúdicas hasta las de profesionalización (Rosito, 2008), pero que viene produciendo un hecho alarmante con consecuencias imprevisibles: el aumento creciente de las peleas entre aficionados organizados. De acuerdo con Pimenta (2000), el comportamiento del aficionado, a partir de 1980, se modificó considerablemente por la aparición de la afición organizada con características burocráticas y autoritarias. Entre las características de la afición organizada destaca la violencia verbal y física que ocurre dentro y fuera de los estadios, y es representada por códigos y símbolos sociales (Pimenta, 2000; Vieira & Siqueira, 2008). Si por un lado se destaca el comportamiento de apoyo del aficionado, por otro se observa la situación estresante a la que el atleta de fútbol es expuesto, como las competiciones, las lesiones y la presión incitante de los aficionados (Román & Savoia, 2003).

Las peleas entre aficionados es un indicador fiable de la ausencia de respeto hacia el adversario de “espíritu de-

portivo” (*fair play*), diseminándose en múltiples formas de violencia. De acuerdo con el *International Fair Play Committee* y el Código de Ética Deportiva, la expresión *fair play* fue utilizada por primera vez por Shakespeare en su pieza *King John* (escenificada en Inglaterra por la Royal Shakespeare Company en 1957) y ampliamente repetida durante el siglo XIX. Esa expresión representa la esencia real de todos los deportes (pero no se restringe sólo a estos), con el agrupamiento de valores que incluyen respeto a las reglas y al prójimo, tolerancia, amistad, solidaridad, espíritu de grupo y no violencia. Con el advenimiento del capitalismo y la profesionalización de los deportes, la fundación de clubes y asociaciones exaltó la competición y amplió el control externo a la práctica del deporte por el deporte, dificultando el *fair play* no sólo entre atletas, sino también entre los aficionados. Ese contexto sugiere la urgencia en el desarrollo de acciones preventivas contra el comportamiento violento de los aficionados, buscando el respeto a las diferencias, a la tolerancia entre aficionados de equipos diferentes y a la promoción de una cultura de paz, a fin de ampliar las prácticas que involucren *fair play*.

Entre las formas de promover el desarrollo de valores morales en la infancia, como los de tolerancia a las diferencias, están las actividades educativas, principalmente en el ambiente escolar. La importancia de la escuela en el desarrollo socio-emocional de sus alumnos ha sido apuntada por investigadores que se dedican al estudio de la psicología del desarrollo (Gresham, 2009; Marturano & Loureiro, 2003;) como uno de los objetivos de la enseñanza primaria en el país. Esa importancia también es reconocida en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996) que, en el artículo 32, ítem IV, coloca como una de las finalidades de la enseñanza media, “el fortalecimiento de los lazos de solidaridad humana y de la tolerancia recíproca en que se asienta la vida social”. La escuela es un espacio privilegiado para la enseñanza de relaciones interpersonales (Del Prette & Del Prette, 2010), con demandas diversificadas para el ejercicio y la ampliación de los contactos sociales que requieren del niño el compañerismo entre los pares y habilidades sociales de convivencia. En particular, es un contexto especialmente importante para establecer demandas y crear condiciones para la promoción de valores de pacifismo como orientadores de comportamientos sociales cotidianos.

La pertinencia de establecer condiciones escolares (programas, actividades, procedimientos, rutinas) para el desarrollo socio-emocional de los niños también se aplica a la promoción de valores y comportamientos de tolerancia y respeto a las diferencias. Sin embargo, es importante un paso adicional cuando se considera la urgencia de perfeccionar las prácticas educativas en la escuela. Se trata de evaluar esas condiciones y de verificar qué prácticas son de hecho efectivas para que no se tornen ritualistas y burocráticas. La revisión de la bibliografía efectuada por Gallo y Williams (2005) muestra la relación entre factores de riesgo, como

violencia en la familia y en el medio social, y las prácticas educativas inadecuadas o inefectivas, tanto en la educación familiar como en la escolar.

Al analizar las diferentes prácticas pedagógicas educativas, Figueira (2009) discute sus pilares filosóficos y psicológicos, advirtiendo la falta de consenso sobre las diferentes perspectivas encontradas. El autor llama la atención hacia las teorías subyacentes en las prácticas educativas que pueden ser identificadas por la forma en que los profesores organizan sus actividades y reflexionan sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, en especial en las actividades y en los métodos de enseñanza que utilizan y que producen resultados diferenciados. En ese sentido cabe destacar el meta-análisis de Durlak *et al.* (2011), sobre intervenciones escolares que tienen en cuenta las habilidades sociales y emocionales, en el que se destacan resultados exitosos en todos los niveles educativos (desde la enseñanza primaria hasta la secundaria), en escuelas urbanas y rurales.

En nuestro medio, entre las iniciativas dirigidas a la diseminación de ideales contrarios a cualquier forma de prejuicio y violencia en el ambiente escolar, se puede mencionar el estudio transversal de Bittencourt *et al.* (2009) con 1170 escolares matriculados en el séptimo grado de enseñanza primaria en escuelas municipales de Gravataí (RS) con resultados animadores.

Considerando los procedimientos adoptados o posibles en el contexto escolar se puede destacar el de contar historias que apunta a objetivos académicos y de desarrollo socioemocional, incluso articulando esos objetivos. En un proceso de evaluación asistida de las habilidades cognitivas y sociales Motta *et al.* (2006) utilizaron narrativas (describir figuras y recontar historias) como apoyo en la primera etapa de evaluación de diez niños preescolares y verificaron que al retirar ese apoyo en un segundo momento los niños mejoraron la productividad lingüística en al menos uno de los aspectos evaluados. Otros estudios demostraron la efectividad del uso de narrativas para la mejora de la coherencia, cohesión y estructura textual de la producción escrita de alumnos del tercer año de la enseñanza primaria (Romano-Soares, Soares & Cárnio, 2010) y para el desarrollo de la comprensión de lectura y de las habilidades de razonamiento (Días, 2000). A pesar de la potencialidad de estos recursos, cabe destacar que aun son raras, o inexistentes, las investigaciones empíricas de evaluación de prácticas educativas en las escuelas brasileñas, especialmente con delineamiento experimental.

Dadas las consideraciones anteriores, el presente estudio evaluó los efectos de dos variantes de una intervención educativa en una muestra de niños de la enseñanza primaria y su posible impacto diferenciado en niños y niñas. La intervención tenía como objetivo la promoción de respeto y tolerancia de niños y niñas en la evaluación de las características del equipo preferido y del principal equipo adversario.

Método

La presente investigación fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos de la Universidad Federal de San Carlos (Protocolo CEP nº 261/2010) y conducida de acuerdo con las normas establecidas por la Resolución nº 196, del 10 de octubre de 1996.

Este estudio se realizó bajo un diseño experimental, con un grupo control (GC) y dos experimentales (GE): GE-DR (dramatización del libro infanto juvenil *Já pensou se todomundo torcesse pelo mesmo time?* de Del Prette y Del Prette (2009); y GE-AV (con narrativa audiovisual del contenido de dicho libro). El diseño general del estudio se presenta en la tabla 1.

El libro de historia infantojuvenil, planeado como recurso educativo y de entretenimiento, enfoca el respeto a las diferencias entre las personas en sus elecciones por equipos de fútbol. En la historia, dos criaturas recientemente amigas, al descubrir en vísperas de un final de campeonato que apoyan a diferentes equipos, vivirán un episodio en que percibirán el valor de las diferencias en la vida cotidiana y la importancia del respeto a esas diferencias en la amistad entre las personas.

Los niños de diferentes aulas y grados fueron asignados de forma conjunta a cada uno de los grupos del estudio. La intervención se iniciaba con actividades lúdicas de “calentamiento” seguidas por la narrativa o por la dramatización de la historia y terminaba con un breve diálogo con los alumnos, de acuerdo con el guión previamente construido (disponible dirigiéndose a los autores). Los grupos experimentales respondieron a un diferencial semántico, antes y después de la intervención, y el GC respondió a ese instrumento en un intervalo de tiempo de dos horas.

Participantes

La muestra se formó con 300 niños de 3º, 4º y 5º grados de dos escuelas públicas y una escuela privada de una ciu-

Tabla 1. Diseño general de la investigación. GE-DR: grupo experimental con dramatización; GE-AV: grupo experimental con narración audio-visual.

Grupo/ Condición	Etapas		
	Pre-intervención	Intervención	Post-intervención
GE-DR	Diferencial Semántico	Calentamiento Dramatización Discusión	Diferencial Semántico
GE-AV	Diferencial Semántico	Calentamiento Narración Discusión	Diferencial Semántico
Control	Diferencial Semántico	-----	Diferencial Semántico

dad de aproximadamente 220.000 habitantes, del interior del estado de São Paulo, de los cuales 146 eran de sexo femenino (48,6%) y 154 de sexo masculino (51,4%). Los grupos experimentales se compusieron con 91 niños en el GR-DR y 89 en el GR DV; el GC se formó con 120 niños. La edad de los niños variaba de 7 a 11 años ($M = 9,26$ y $DT = 0,838$) no se verificó diferencia entre los grupos en cuanto a género o edad, ni distribución por escuela pública o privada.

Instrumentos

Escala de diferencial semántico

Construida especialmente para la presente investigación, se trata de una hoja, con diez pares de adjetivos bipolares (por ejemplo: feo-lindo, valiente-cobarde, vencedor-perdedor) y una escala del tipo Likert con cinco puntos o cuadraditos entre los adjetivos de cada par para que el niño marque la posición en que se sitúa su evaluación (figura 1).

Dicha escala se presentó en dos versiones para ser respondidas de forma independiente y consecutiva: en

Mi nombre: _____ Mi equipo: _____





















	BUENO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	MALO	
	FUERTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DÉBIL	
	ABURRIDO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ENTRETENIDO	
	HONESTO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DESHONESTO	
	PERDEDOR	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	VENCEDOR	
	UNIDO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DESUNIDO	
	ANIMADO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	DESANIMADO	
	PACÍFICO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	PELEADOR	
	COBARDE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	VALIENTE	
	AMIGO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ENEMIGO	

Figura 1. Escala de Diferencial Semántico producida para este estudio.

la primera el niño indica su nombre y el de su equipo preferido; y en la segunda su nombre y el del equipo que considera el principal adversario del suyo. El valor 1 fue atribuido al cuadradito más próximo al polo despreciativo y el valor 5 al cuadradito más próximo al polo apreciativo; a los cuadraditos intermedios se les atribuían los valores 2, 3 y 4. La escala de diferencial semántico mostró consistencia interna y generó un alfa de Cronbach de 0,926 para la evaluación del propio equipo y de 0,957 para la evaluación del equipo adversario.

Procedimiento

Inicialmente, se solicitó autorización a la Secretaría Municipal de Educación para la conducción del proyecto en las escuelas, explicando de manera oportuna los objetivos y procedimientos de la actividad y enfatizándose que las escuelas recibirían retroalimentación de los resultados.

Posteriormente se contactó a las escuelas y, con la autorización y apoyo de la dirección y de los profesores, se inició la recogida de datos. La escala de diferencial semántico fue aplicada colectivamente en el aula, contrabalanceando el orden de presentación de la ficha correspondiente al propio equipo y al del club adversario. La evaluación inicial de preferencia de los niños se concentró en torno a tres grandes equipos de la capital de São Paulo: Corinthians (36,3%), Palmeiras (27,9%) y São Paulo (25,7%). La historia del libro usado en este estudio giraba en torno a los dos primeros. Primero se explicó de qué forma debían completar la escala, luego se entregaba ésta y hasta que era completada por los niños, los investigadores supervisaban *in situ* el procedimiento.

En una segunda etapa se hizo un breve calentamiento con una actividad lúdica, focalizando elecciones, seguida del procedimiento de narrativa o dramatización de la historia. En la secuencia se realizaba una actividad dialogada de acuerdo con el guión previamente estructurado que abordaba aspectos ligados a la comprensión de la historia y del mensaje contenido en ella, por ejemplo: “¿Qué parte les gustó?”, “¿Qué parte no les gustó?”, “¿Qué le pareció a Renato cuando todo se volvió verde, palmeirense?”, “¿Saben ustedes qué es espíritu deportivo?”, “¿En qué momento de la historia ocurrió eso?”, “¿Qué piensan ustedes sobre las peleas entre aficionados al fútbol?”, “¿Pueden dos personas ser amigas y tener gustos diferentes, modos diferentes, pensar diferente?”, “¿Qué hay de bueno en eso de ser diferente?” y “¿Cómo podemos demostrar que aceptamos y hasta nos parecen buenas las diferencias?”.

La etapa final consistía en la replicación de la escala de diferencial semántico (DS) siguiendo el mismo procedimiento de la primera aplicación del DS. La actividad con la clase se cerraba con agradecimientos y aplausos para todos los participantes.

Tratamiento de datos

Las respuestas de los niños al diferencial semántico se organizaron en planillas del SPSS 16.0 computándose la puntuación total pre y post al equipo preferido y pre y post al equipo adversario. Las pruebas iniciales para análisis multivariado llevaron al rechazo de la hipótesis de normalidad en la distribución de las variables dependientes y, por lo tanto, a la decisión de efectuar análisis no paramétricos.

Para facilitar las comparaciones estadísticas entre grupos, se calculó la diferencia entre la evaluación pre y post-intervención, utilizando como variable dependiente la ganancia o pérdida entre las dos evaluaciones. Inicialmente, se efectuaron comparaciones GC y GE (considerando los dos GE como un grupo único) y posteriormente entre los dos GE. También se hizo un análisis de las diferencias pre-post para cada ítem como forma de identificar la contribución de cada uno de ellos sobre la puntuación del diferencial semántico.

Resultados

La figura 2 representa los resultados generales de la puntuación atribuida en el DS, por los chicos de cada grupo experimental y del grupo control, al equipo preferido y al equipo adversario.

Como se ve en la figura 2, de acuerdo con lo esperado, el equipo preferido fue significativamente mejor evaluado que el equipo adversario en la condición control y en las dos condiciones experimentales (exposición por dramatización y por narrativa audiovisual) así como en los dos momentos (antes y después de la intervención). La gran diferencia entre las evaluaciones pre y post intervención fue la mejora en la puntuación atribuida al equipo adversario, en los dos

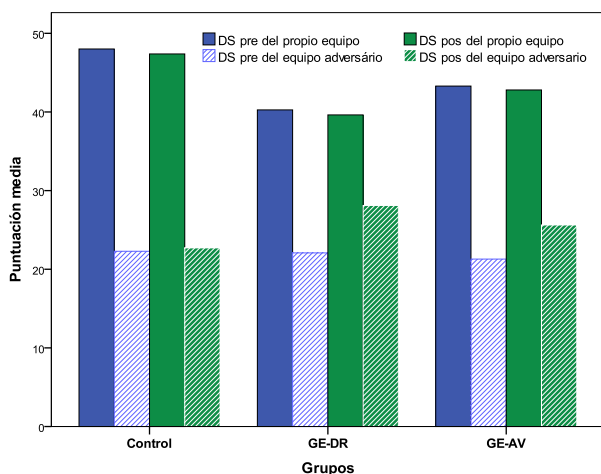


Figura 2. Puntuación media atribuida en el diferencial semántico por los niños del grupo control y en los dos grupos experimentales al equipo preferido y al equipo adversario.

grupos experimentales. Cuando tomados en conjunto ellos no se diferenciaban significativamente del grupo control en la pre-intervención ($F = 0,144; p = 0,704$), pero pasaron a diferenciarse en la post-intervención ($F = 6,750; p = 0,010$). Además, comparando los dos grupos experimentales no se observaron diferencias significativas ni en la pre ni en la post-intervención en relación a la evaluación del equipo adversario. Tampoco se verificó impacto diferencial de la intervención cuando se compararon los resultados de chicos y chicas.

En cuanto al análisis por ítem, la tabla 2 presenta la mediana y las diferencias en la evaluación del GC y de los dos GE (reunidos en un solo grupo) y la tabla 3 la mediana y las diferencias en la evaluación entre los dos grupos experimentales.

Como se observa en la tabla 2, la mediana de la evaluación post del equipo adversario se mantuvo para el GC, pero fue más alta para el GE (GE-DR + GE-AV), con diferencia significativa (Mann-Whitney) en todos los ítem del DS,

Tabla 2. Mediana de la evaluación del equipo adversario en el DS en la comparación entre el GC y el GE (considerando juntos el GE-DR y el GE-AV).

ADJETIVOS BIPOLARES	GC		GE		GE x GC	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Z	p
Malo-Bueno	1	1	1	3	-2,547	0,011
Débil-Fuerte	1	1	1	3	-2,682	0,007
Aburrido-Entretenido	1	1	1	3	-4,381	0,000
Deshonesto-Honesto	1	1	1	3	-1,088	0,276
Perdedor-Vencedor	1	1	1	3	-4,783	0,000
Desunido-Unido	1	1	1	3	-2,456	0,014
Desanimado-Animado	1	1	1	3	-3,368	0,001
Cobarde-Valiente	1	1	1	3	-2,358	0,018
Peleador-Pacífico	1	1	1	3	-3,688	0,000
Enemigo-Amigo	1	1	1	3	-1,174	0,040

Para el análisis inferencial (Mann-Whitney) se consideró la diferencia entre las evaluaciones de post y preintervención.

Tabla 3. Mediana de la evaluación del equipo adversario en el DS en la comparación entre los dos grupos experimentales: GE-DR y GE-AV.

ADJETIVOS BIPOLARES	GE-DR		GE-AV		GE-DR x GE-AV	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Z	p
Malo-Bueno	1	3	1	2	-0,284	0,776
Débil-Fuerte	1	3	1	2	-1,178	0,239
Aburrido-Entretenido	1	3	1	2	-1,873	0,061
Deshonesto-Honesto	1	3	1	2	-1,144	0,253
Perdedor-Vencedor	1	3	1	2	-2,738	0,006
Desunido-Unido	1	3	1	2	-0,850	0,395
Desanimado-Animado	1	3	2	3	-1,288	0,198
Cobarde-Valiente	1	3	1	3	-0,433	0,665
Peleador-Pacífico	1	3	1	2	-1,903	0,057
Enemigo-Amigo	1	3	1	2	-0,657	0,511

Para el análisis inferencial (Mann-Whitney) se consideró la diferencia entre las evaluaciones de post y pre-intervención.

excepto para el ítem deshonesto-honesto. En la tabla 3 se verifica un impacto mayor de la actividad de dramatización en relación con la actividad de presentación audiovisual en prácticamente todos los ítems, aunque solamente significativa para el ítem perdedor-vencedor.

Discusión

Los resultados del presente estudio mostraron que la intervención educativa con el uso de los contenidos de la historia *Já pensou se todo mundo torcesse pelo mesmo time?* fue condición suficiente para producir un impacto positivo y significativo en la evaluación de los niños sobre el equipo adversario. Aunque ese impacto pueda ser considerado pequeño se puede destacar también que se trata de una intervención breve, focalizada, de cerca de una hora apenas y que posiblemente intervenciones similares, periódicas, podrían tener un efecto acumulativo importante en la promoción del respeto y la tolerancia a las diferencias. Algunos dichos de los niños, registrados en la evaluación post-intervención, sugieren un posible proceso cognitivo de reconocimiento del preconceito, ocurrido en función de la intervención: *“¡Caray! ¡Voy a ser menos duro con el otro equipo! Uno tiene que respetar al otro equipo, señorita. ¿No?”*.

Los datos también muestran que los niños presentaban una evaluación inicial bastante maniquea de los equipos preferido y adversario. Es posible que ese tipo de evaluación sea fomentado por comportamientos competitivos en la familia, en el ambiente escolar y en los medios en general, pero también refleja un proceso psicológico común asociado a la coherencia y disonancia cognitiva en los procesos de elección y preferencia. Llevados al extremo, esos comportamientos (como en *“mi equipo es valiente”* y *“mi equipo es vencedor”*, dos adjetivos bastante valorizados por los chicos) pueden redundar en falta de espíritu deportivo (*fair-play*) para reconocer la superioridad del adversario, cuando el equipo preferido pierde bien como baja tolerancia a la frustración (Silveira, 2010). Tales comportamientos contribuyen, ciertamente, a las célebres peleas entre aficionados ya la violencia dentro y fuera de los estadios de fútbol.

Efectivamente, la cuestión del respeto al equipo adversario y la tolerancia al hecho de que compañeros alienten a otros equipos de fútbol (tema del libro en cuestión) no se restringen al contexto de deporte. La promoción de respeto y tolerancia implica identificar temas que generan polaridad entre los niños, y el fútbol atiende a ese criterio, pero se podría pensar en varios otros temas, como rivalidad entre creencias religiosas, preconceitos étnicos, diferencias de género y otros, de acuerdo con Telles *et al.* (2007). Con base en tales temas, es posible establecer conexiones con otros aspectos de la cotidianidad del niño. Esa parte se realizó en la intervención, aunque brevemente, por medio

de preguntas finales que contemplaban la comprensión de la historia, además de la aplicación de lo aprendido a otras situaciones de lo cotidiano, en el ámbito de la escuela y fuera de ella.

Las actividades escolares son, muchas veces, reproducidas año tras año sin una evaluación específica sobre su efectividad y otros aspectos del desarrollo del alumno exceptuando las de carácter estrictamente académico. En ese contexto, es común identificar propuestas de actividades que son implementadas con base en una validez aparente (o sea, parecen tener alta probabilidad de ser efectivas), pero que no siendo probadas poder convertirse en rituales adoptados por tradición independientemente de su efectividad. En ese sentido, cabe reconocer que el actual movimiento de la psicología, en busca de la caracterización de prácticas basadas en evidencia de efectividad (Del Prette & Del Prette, 2008, 2011; Rocha, Del Prette & Del Prette, 2008), también ha sido extendido a las prácticas de psicología escolar en otros países; ver, por ejemplo, el análisis de estudios de meta-análisis realizada por Cook *et al.* (2008) sobre intervenciones en habilidades sociales con estudiantes de enseñanza media.

El presente estudio contempla varios criterios, usados, de evaluación de las prácticas basadas en evidencia (PPBE) en el ámbito de la psicología escolar, de acuerdo con lo establecido por la División 16 de la Asociación Americana de Psicología y compendiados en el *Manual de procedimientos y codificación* (Kratochwill & Stoiber, 2002). En ese manual se establecen criterios para características generales del estudio, para evidencias clave necesarias y para otras dimensiones relevantes. Sin pretender un análisis exhaustivo de esos tres conjuntos de criterios, se pueden destacar algunos aspectos del presente estudio que se alinean con las exigencias del manual. En términos de características generales, el presente estudio delimita una base teórico-empírica que justifica la intervención en los moldes ahora propuestos con un delineamiento experimental de bloque (aulas aleatoriamente definidas para las diferentes condiciones) y un análisis estadístico que permitieran la producción de evidencias de efectividad. En términos de las evidencias clave necesarias, el estudio presenta indicadores de validez interna de la medida utilizada, un diseño con grupo de comparación y la descripción de los componentes del programa a los cuales se atribuyen los efectos encontrados, de modo que permita su replicación con integridad de intervención. En términos de otras dimensiones, se puede destacar la importancia del tipo de intervención realizada para atender a las necesidades y expectativas específicas del contexto escolar que caracterizan su validez externa, especialmente cuando se considera la función social de la escuela más allá de los requisitos académicos tradicionales.

No obstante los indicadores de efectividad de la intervención realizada se reconoce un conjunto de limitaciones del presente estudio, con relación a los criterios del manual, buscando el perfeccionamiento de la presente intervención

en términos de PPBE para el contexto escolar. Entre esas limitaciones, se puede destacar la falta de un enfoque multimodal en la evaluación de los efectos (otros indicadores e informantes), así como la falta de indicadores de generalización (durabilidad en el tiempo e impacto sobre otros comportamientos) y de indicadores de validez cultural para otros contextos escolares y características sociodemográficas de los alumnos.

Detallando algunos de esos aspectos cabe considerar que los indicadores de respeto y tolerancia a las diferencias se basaron en una medida indirecta de evaluación por medio de un relato sobre el equipo preferido y el equipo adversario. Es indudable que indicadores más directos, mediante la observación de las interacciones entre los niños en diferentes momentos en la escuela, podrían ser incluidos en repeticiones de este estudio. Además, el presente estudio contempló solamente dos condiciones de presentación de la historia y dejó de evaluar la que sería posiblemente más común, la simple lectura del libro. Esa también es una posibilidad para nuevos estudios, así como la exploración de otros libros, videos o formas de exposición de los niños a modelos adecuados de tolerancia y respeto. En ese proceso, ciertamente, sería posible incluir la participación de los padres con un planeamiento de los deberes para que los niños discutan lo que están aprendiendo en la escuela y los profesores evalúen la participación de la familia en la rutina académica de sus hijos, como sugieren Gurgueiray Cortegoso (2008).

También pueden ser sugeridas otras posibilidades de investigación. Por ejemplo, sería interesante verificar si esos resultados serían exacerbados o mantenidos con una replicación del presente estudio en vísperas de disputas decisivas durante un campeonato. También se podría investigar la similitud entre la elección de los niños y de sus padres por equipos preferidos. Se puede sostener la hipótesis de que la similitud generaría mayor exacerbación de las diferencias entre equipo preferido y rival, y posiblemente mayor resistencia al cambio. Tal resistencia podría ser mayor en familias que estimulan la competitividad y rivalidad entre equipos de fútbol o reaccionan negativamente a la derrota de su equipo favorito.

En suma, los datos muestran que el desarrollo socioemocional del niño puede ser promovido en la escuela en asociación con los objetivos tradicionalmente académicos de lectura y escritura por medio de temas como el fútbol que despiertan el interés de los alumnos y son parte de su cotidiano. En el presente estudio, además del foco en los comportamientos sociales, los chicos fueron incentivados a comprender y discutir la historia y el profesor pudo, basado en eso, establecer nuevos ejercicios que reforzaron el aprendizaje de lectura y escritura, y al mismo tiempo los valores vehiculados en el libro para diferentes situaciones.

Referencias

- Bittencourt, A.A., Ganzo de Castro Aerts, D.R., Alves, G.G., Palazzo, L., Monteiro, L., Vieira, P.C. & Freddo, S.L. (2009). Sentimento de discriminação em estudantes: prevalência e fatores associados. *Revista Saúde Pública*, 43, 236-245.
- Brasil (1996). Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996 que establece las directrices y bases de la educación nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, año 134, nº. 248, pp. 27.833-27.841.
- Brasil (2002). Ley nº 10.558, de 13 de noviembre de 2002 que establece la creación del programa Diversidad en la Universidad (Acceso el 31 de mayo de 2011 en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)
- Brasil (2008). Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Ministerio de Educación. Brasília: MEC/Secretaria de Educación Especial.
- Carvalho, R.E. (2009). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva. (9ª. Ed.)*. Porto Alegre: Mediação.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S., & Crews, S.D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students with Emotional and/or Behavioral Disorders. A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Daolio, J. (1998). As contradições do futebol brasileiro. *Revista Eletrônica Educação Física y Desportes*, 3 (Recuperado el 31 de mayo de 2011, de <http://www.efdeportes.com/efd10/daolio.htm>).
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 105-114.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2009). *Já pensou se todo mundo torcesse pelo mesmo time?* São Paulo: All Books.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2010). *Psicologia das habilidades sociais na infância Teoria e prática (4ª ed.)*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2011). Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais. En: A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 57-82.
- Delors, J. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (Acceso el 31 de mayo de 2011 en: <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/BDelors-EducacaoUm%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>).

- Dias, M.G.B.B. (2000). Raciocínio lógico, experiência escolar e leitura com compreensão. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 16, 55-62.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Figueira, A.P.C. (2009). Orientadores das práticas educativas: apresentação de algumas perspectivas teóricas. *Psicologia: Teoria e prática*, 11, 174-199.
- Gallo, A.E., & Williams, L.C.A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e prática*, 7, 81-95.
- Gastaldo, E. (2005). "O complô da torcida": futebol e performance masculina em bares. *Horizontes Antropológicos*, 11, 107-123.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is shaping our lives*. Londres: Routledge.
- Gresham, F.M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. En: Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-56). Petrópolis: Vozes.
- Gurgueira, L.H., & Cortegoso, A.L. (2008). Avaliação de um programa de ensino para capacitar mães como agentes favorecedoras do estudar. *Psicologia da Educação*, 27, 5-30.
- Kratochwill, T.R., & Stoiber, K.C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.
- Lefevre, J. (2003). The value of diversity: a justification of affirmative action. *Journal of Social Philosophy*, 34, 125-134.
- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marturano, E.M. & Loureiro, S.R. (2003). O desenvolvimento sócio emocional e as queixas escolares. En: A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Motta, A.B., Enumo, S.R.F., Rodrigues, M.M.P., & Leite, L. (2006). Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação (Curitiba)*, 10, 157-167.
- Pimenta, C.A.M. (2000). Violência entre torcidas organizadas de futebol. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 122-128.
- Rocha, M.M., Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2008). Placebo na pesquisa psicológica: Algumas questões conceituais, metodológicas e éticas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4, 39-55.
- Román, S., & Savoia, M.G. (2003). Pensamentos automáticos e ansiedade num grupo de jogadores de futebol de campo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5, 13-22.
- Romano-Soares, S., Soares, A.J.C., & Cárnio, M. S. (2010). Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. *Pro-Fono: Revista de atualização científica*, 22, 379-84.
- Rosito, L.E. (2008). *Níveis de ansiedade traço-estado em jogadores de futebol das categorias de base de clubes profissionais*. Tesis de Maestría. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Roth, B.W. (2006). *Experiências educacionais inclusivas, programa educação inclusiva: Direito à diversidade*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial.
- São Paulo, E. (2010). Preliminary studies on affirmative action in a Brazilian university. *Revista Administração Mackenzie (Online)*, 11, 27-45
- Silveira, L.C.L. (2010). Neurociência e futebol: fatos e mitos. *Neurociências*, 6, 3-13.
- Telles, H.S. (2007). Educação para a tolerância. En: H.S. Telles (Org.). *A educação desterritorializada: A expansão das fronteiras*, (pp. 251-282). Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe.
- Tristão, R.M. (2006). *Educação infantil, Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. 4ªed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial.
- Vieira, R.A.G., & Siqueira, G.R. (2008). Violência entre torcidas nos estádios de futebol: uma questão de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, 17, 54-62.