

EFICACIA DE UN PROGRAMA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

EFICACY OF AN INTERVENTION PROGRAM ON THE PREVENTION OF VIOLENCE IN AN INSTITUTE OF SECONDARY EDUCATION

Carmen **Carpio de los Pinos**¹
Jesús Manuel **Tejero González**

Universidad Castilla-La Mancha

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es contrastar la eficacia de un programa de intervención en la prevención de la violencia, en un Instituto de Enseñanza Secundaria. La intervención se basó en el cambio de actitudes para mejorar la convivencia, aplicando estrategias de interacción, comunicación y resolución de conflictos. Se formó una muestra con grupos naturales de aula compuesta por 89 alumnos/as de 11 a 15 años. Se compara la eficacia de esta intervención con otra de tipo tradicional (correcciones, partes, amonestaciones, etc.).

Se realiza un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente, midiendo las actitudes y el clima escolar mediante cuestionarios, antes y después de la intervención en ambos grupos (diseño 2x2x2). Se controlan posibles factores de confusión mediante cuestionarios "ad hoc" a profesores y alumnos. Las técnicas estadísticas utilizadas fueron las de contraste de medias y análisis de varianza multivariante. El análisis de datos se llevó a cabo con el programa SPSS (versión 14.0).

¹ *Correspondencia:* Carmen Carpio de los Pinos. Universidad Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Toledo. Avda. Carlos III, s/n. 45071 Toledo. Correo-e: Carmen.Carpio@uclm.es

La intervención propuesta obtuvo mayor impacto en el grupo experimental, que la intervención tradicional en el grupo control, al comprobarse que se habían modificado las actitudes hacia la diversidad, la violencia y su justificación social, además de desarrollar creencias tolerantes y de rechazo de la violencia, en mayor medida que en el grupo control.

Es eficaz el trabajo preventivo de la violencia para mejorar la convivencia escolar, siendo recomendable ampliar el tiempo de intervención, los agentes implicados y los contextos familiar y social.

Palabras clave: Violencia; Cambio de actitudes; Prevención; Educación secundaria; Convivencia.

ABSTRACT

The aim of this research is to verify the efficacy of a program of intervention in the prevention of the violence with students of Secondary Education, focused on attitudes towards safe coexistence through interaction, communication and conflict resolution strategies. A total of 89 students participated, from natural groups with an age range of 11 to 15 years. This intervention was compared with other traditional methods (corrections, exclusions, reprimands etc.).

A quasi experimental programme with a different control group was adopted, with attitudes and climate questionnaires, before and after the intervention, in both groups. Possible extraneous variables are controlled with "ad hoc" questionnaires applied to professors and students. The statistical techniques were the arithmetic mean and the multivariate analysis (variance analysis 2x2x2). The data analysis was carried out with program SPSS (version 14.0.).

The results obtained indicate that specific intervention resulted in greater impact in the experimental group than in the control group, when modifying the attitudes towards diversity, violence and its social justification, as well as developing tolerant attitudes and rejection of violence.

The preventive work of the violence to improve the school coexistence is effective. It's recommendable to extend the intervention time, the implied agents and the familiar and social contexts.

Key Words: Violence; Attitude Change; Prevention; Secondary Education; Coexistence.

Introducción

Partiendo de la problemática existente en un ambiente escolar con dificultades de convivencia en el que sucedían interacciones violentas entre alumnos e incluso desde algunos de ellos hacia profesores (Defensor del Pueblo, 2000), se plantea un estudio del contexto con su posterior intervención desde la acción tutorial.

En primer lugar se realizó una revisión bibliográfica sobre "convivencia y violencia escolar" en las bases de datos ERIC, CSIC, PSYCHINFO, usando los términos "*Convivence AND adolescent AND Violence*" (Límites: Fecha de publicación desde 1998 a 2010). También se han consultado las siguientes fuentes de "literatura gris": catálogos de las bibliotecas de la Universidad de Castilla - La Mancha y de la Complutense, así como documentos no publicados sobre experiencias educativas al respecto. Después de su lectura y análisis se extrajeron los datos fundamentales para elaborar un programa de convivencia adaptado el centro en cuestión.

Respecto a los programas de mejora de la convivencia, las investigaciones sobre la formación permanente de los profesores en innovaciones que implican cambios importantes en su papel docente, permiten concluir que su eficacia mejora cuando se dan las siguientes condiciones (Díaz-Aguado, 2007):

- A. Los profesores asumen voluntariamente el compromiso de participar en el programa de formación e innovación educativa.
- B. El programa de formación favorece la cooperación entre los profesores.
- C. El programa de formación combina la teoría con la práctica.
- D. La innovación se inserta en un proceso de reflexión continua.

Ortega y colaboradores (1998 y 2000) realizan un estudio sobre la convivencia escolar y reflexionan sobre las características de los programas de mejora de la convivencia, aconsejando:

- Una valoración consensuada sobre el papel de la convivencia en el centro en relación a los objetivos del proyecto educativo.
- Un esquema conceptual negociado sobre qué es la violencia escolar, cómo se manifiesta, cuáles y cómo actúan sus efectos.
- Un modelo de aproximación educativa, de carácter preventivo, a este problema, eliminando el estilo punitivo, sancionador y culpabilizador.
- Una definición conjunta de los pasos a seguir, el calendario de actuaciones, los ámbitos curriculares, tutoriales, espacio-temporales, etc. que se van a abordar.
- Una secuencia clara, flexible y jerarquizada de objetivos a conseguir, que elimine el desánimo, ya que estos proyectos deben ser de fondo y no de velocidad.
- Un diseño concreto para cada fase y cada prioridad en la actuación, que permita saber por dónde empezar y cómo continuar; pero que esté abierto a innovaciones que surjan a lo largo del proceso.
- Un acopio de los recursos, instrumentos y procedimientos que se poseen y que pueden ponerse al servicio del proyecto.
- Un listado concreto de los recursos que se necesitan, incluida la ayuda externa para la formación, si se considera necesario.

Estos mismos autores abogan que todo programa preventivo de la violencia debe basarse en:

- La gestión democrática de la convivencia, realizada a partir del consenso y la negociación.
- El trabajo en grupo cooperativo como metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Educar sentimientos, actitudes y valores.

Existen numerosos programas planteados por profesionales y aplicados en entornos escolares con adolescentes, aunque hay escasez de estudios experimentales que midan la eficacia de los mismos, en su totalidad o en alguno de sus componentes (La Villa y Ovejero, 2009; Asturias y otros, 2008; Torrego, 2008; Cerezo, 2007; López, 2005; Quintana Prada, 2004).

En una revisión sistemática sobre la eficacia relativa de las intervenciones, los autores Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor y Logan (2007) revisaron 56 estudios. Los hallazgos indican que los programas escolares de prevención secundaria dirigidos a reducir el comportamiento agresivo parecen producir mejorías en el comportamiento. Las mejorías pueden lograrse en grupos en etapa escolar tanto primaria como secundaria y en grupos de ambos sexos y de varones solamente.

El equipo de Park-Higgerson (2008) viene llevando a cabo estudios sobre la eficacia de programas preventivos de la violencia en las aulas. Se hizo una selección entre 1997 estudios y

se les agrupó de manera que pudieran compararse, estudiando cinco tipos de variables predictoras del éxito de las intervenciones, realizando un meta-análisis final con 26 de ellos:

- Programas basados en teorías (diseñados de antemano, establecidos según bases teóricas), frente a los no basados en teorías (sus hipótesis surgen de la realidad más que de supuestos o lógica teórica)
- Programas de prevención primaria (población general), llamados “universales” frente a los aplicados con poblaciones de riesgo (“selectivos”).
- Programas específicos (que intervienen en aspectos concretos de la violencia) frente a los generales (en varios aspectos escolares, personales, familiares, etc.).
- Programas aplicados a niños (7-9 años) o a los preadolescentes y adolescentes (10-19 años).
- Programas aplicados por especialistas externos al centro escolar, frente a los desarrollados por los profesores.

Los resultados demostraron que los programas no basados en teorías fueron más eficaces, ya que se ajustaban más a las necesidades del grupo. Los selectivos con poblaciones de riesgo, más que los universales. Los programas específicos, que intervenían en uno o pocos aspectos, eran eficaces, mientras que los generales no lo fueron. Sorprendentemente los planes desarrollados con adolescentes fueron mucho más eficaces que los llevados a cabo con niños. Y curiosamente aportan mayor beneficio los dirigidos por especialistas de fuera del centro.

De estas conclusiones se podría plantear un programa que cumpliera todas, o al menos algunas de las características óptimas que le llevaran al éxito: con adolescentes que ya hubieran sufrido consecuencias de la violencia escolar, en aspectos específicos, como actitudes o comportamientos determinados, extraídos de una evaluación previa (y no los determinados por programas hechos previamente, o basados en teorías) y aplicado por personal de fuera del centro.

Andreou y Metallidou (2004) analizaron la relación entre cognición social, cognición académica y los distintos roles que pueden adoptar los estudiantes en las situaciones de violencia en 186 alumnos de Educación Primaria. Entre otros resultados, encuentran que la autoeficacia académica junto a la cognición social predicen tanto el comportamiento de víctima como el de agresor.

Los estudios revisados por Rodríguez y otros (2008) coinciden en que las situaciones de intimidación acarrear repercusiones, tanto en las víctimas (baja autoestima, depresión, ansiedad, rechazo a la situación escolar, suicidio, etc.) como en los que muestran comportamientos violentos (comportamientos antisociales y delictivos consolidados).

Estas mismas autoras realizan una investigación sobre la relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje (organización de ideas, búsqueda de lo esencial -ideas principales-, planificación, supervisión y evaluación, establecimiento de relaciones y enfoque superficial) y el comportamiento violento (especificado a través de los roles de víctima, agresor y general), obteniendo lo siguiente:

- Los adolescentes que han vivido situaciones de agresión y/o victimización (víctimas y agresores) presentan mayores dificultades en las estrategias de búsqueda de lo esencial -ideas principales- y se caracterizarán por un enfoque más superficial del aprendizaje, respecto al grupo general. No se encuentran diferencias significativas en supervisión y evaluación del aprendizaje, estrategias de organización de ideas y en el establecimiento de relaciones.
- Los adolescentes que muestran comportamientos violentos presentan un nivel inferior de pragmatismo en la resolución de sus problemas, tienen dificultades en la descripción del

objetivo y en proponer estrategias eficaces que permitan su logro. Intentarán resolver el conflicto huyendo de la situación o proponiendo estrategias relacionadas con acciones individualistas, negativas, impulsivas o de carácter violento.

- Los agresores son los que presentan peores estrategias cognitivas de motivación, como actitud y valoración del estudio, estrategias sociales más deficitarias y una menor atribución interna del éxito. Las víctimas tienen peor sentido de la autoeficacia.
- El rendimiento de los agresores es menor que el de las víctimas y que el del grupo general en Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, lo que no ocurre con las matemáticas.

Martín, Pulido y Vera (2008) analizaron las situaciones de violencia escolar y exclusión, a través de los diferentes niveles educativos. Contaron con una muestra de 1.635 estudiantes (con edades comprendidas entre 14-18 años), de distintos niveles educativos (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Grado Medio y Garantía Social). Las situaciones de violencia más frecuentes estuvieron asociadas a rechazo verbal y exclusión pasiva (“hablan mal de mí”, “me ignoran”); seguidas por la violencia verbal (“me insultan”; “me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan”) y la ejercida sobre las propiedades (“me esconden cosas”). Un porcentaje considerable declaraban sufrir situaciones de mayor gravedad como intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual, agresiones físicas, amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual, e incluso amenazas con armas. Observan que las víctimas terminan considerando que la causa de lo que ocurre está en ellos, mientras que los agresores buscan justificaciones para el tipo de violencia que ejercen, dándole apariencia de legitimidad. Abogan por que la intervención debería centrarse en objetivos como:

- Diseñar programas adaptados a las características del grupo de adolescentes.
- Prevenir con grupos de riesgo: alumnos de los programas Garantía Social y los varones en general.
- Formación del profesorado para dotarles de estrategias de detección e intervención, se señala como prioridad.
- Enseñar a todos los alumnos a resolver conflictos y a pedir ayuda en caso necesario.
- Mejorar la relación entre los compañeros mediante metodologías que aporten experiencias positivas, como el aprendizaje cooperativo, o la discusión en grupos heterogéneos.
- Romper la conspiración del silencio que está manteniendo estas situaciones, por parte de los compañeros, lo que es considerado por los agresores como apoyo implícito.
- Rebatir justificaciones de la violencia como “herramienta” para solucionar cosas, y desarrollar actitudes de tolerancia ante la diversidad. Los agresores se asocian con este tipo de justificaciones, por lo que la prevención de este tipo de conductas de acoso y maltrato debe pasar por disminuir este tipo de actitudes.
- Colaborar desde la escuela y la familia y dar alternativas de ocio constructivo.

Las claves de la convivencia escolar, según afirman Beltrán y otros (2002) son cinco: demora de la gratificación, empatía, relaciones de apego, la construcción de la identidad y el control emocional en el aula. Por ejemplo: enfriar la situación, escuchar atentamente, expresarse de forma respetuosa, utilizar mensajes-yo, exponer claramente los puntos de vista propios, compartir el poder, conciliar demandas y necesidades.

Otros autores como Díaz-Aguado (2004) señalan cuatro procedimientos para la prevención de la violencia: la discusión y el debate entre compañeras/os, el aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad, enseñar a resolver conflictos y el desarrollo de actitudes democráticas.

El programa de intervención se diseñaría en función de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de aspectos claves para la convivencia y reducción y prevención de la violencia escolar, fundamentando las estrategias de tratamientos en los hallazgos comentados.

Método

Muestra

La muestra se extrajo de grupos naturales de aula y estuvo compuesta por 89 alumnos /as , 42 varones y 47 mujeres. . Hay 25 alumnos en 1º A, 25 alumnos en 1º C, 23 en 2ºA y 16 en 2ºB. Se eligió al azar que 2ºA y 1ºC estuvieran en el grupo experimental, en el que se aplicaría el programa específico sobre mejora de la convivencia. En el grupo experimental había 48 sujetos y en el grupo control 41, aplicando en este último grupo la intervención tradicional en convivencia. Cada uno de los grupos está constituido por dos subgrupos: un aula de 1º y un aula de 2º de ESO, seleccionadas entre todas las del mismo curso del Instituto y asignadas a cada tipo de intervención al azar.

Las edades comprenden un rango de 11 a 15 años, habiendo un 30,04% de 14 y 15 años. La mitad de los alumnos son repetidores (49.4%) y muchos de ellos han pasado de curso con 1 ó 2 asignaturas suspensas el (41.3%). Sus familias tienen un nivel sociocultural de tipo medio.

Variables

Las variables utilizadas han sido las que se especifican a continuación:

- Variable dependiente: Convivencia entre alumnos/as: Actitud positiva ante la interacción y la comunicación con los compañeros/as, medida a través de una escala actitudinal y un cuestionario de clima social. También se han realizado otras medidas (autoregistros y análisis de notas e información del profesorado) para hacer análisis cualitativos, pero que no se incluirán dentro del diseño cuasi-experimental.
- Variable independiente: El programa de Intervención sobre la convivencia, que ha tenido dos formas:
 - a. Programa de intervención específica en convivencia, que conlleva una intervención específica en estrategias de interacción, comunicación y resolución de conflictos.
 - b. Programa de intervención tradicional, que no conlleva intervención específica en esos elementos comentados, sino que se aplica de una forma convencional por los profesores.
- Variables intervinientes: Características de los sujetos que, de acuerdo con las hipótesis planteadas, podrían tener influencia en los resultados, tales como edad y sexo, curso, grupo-clase de pertenencia, nota media en el curso anterior, etc.

Hipótesis

Las hipótesis que se pretenden poner a prueba son:

1. La convivencia entre alumnos puede mejorar con un programa de intervención específico en un grupo de alumnos de Educación Secundaria.
2. Si se aplica dicho programa de intervención a un grupo de alumnos de Educación Secundaria, los alumnos de ese grupo mejorarán sus actitudes favorables a la convivencia y contrarias a la violencia más que otro en el que la intervención sea la tradicional (correcciones del profesorado, partes, amonestaciones, etc.).

Instrumentos

A. Instrumentos de evaluación

Las pruebas seleccionadas en función de las hipótesis de trabajo han sido:

1. *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, de Furlong et al. (1991,1998; Rosenblatt & Furlong, 1997) y adaptada a la población española por Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz, & Trianes (2003). Esta Escala de Clima Escolar contiene 53 ítems puntuados de acuerdo a una escala de 1 a 5 (1: nunca, 2: muy poco, 3: algo, 4: bastante, 5: mucho). Estos ítems se agrupan en cuatro dimensiones racionales que son las siguientes: Apartado 1: Conductas disruptivas en el Instituto (ítems 1 al 6). Apartado 2: Adaptación al centro (ítems 7 al 30). Apartado 3: Situaciones agresivas en el Instituto (ítems 31 al 46). Apartado 4. Otras cuestiones: (ítems 47 al 53). Este instrumento tiene una fiabilidad media, ya que el coeficiente alfa de Cronbach arroja valores entre .85 y .21 al analizar los diferentes factores. Respecto a la validez, los autores opinan que es una visión completa del clima de la clase con una evaluación contextual de la violencia.
2. *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)*, de Díaz-Aguado (2004). El cuestionario consta de tres partes:
 - 2.1. Creencias hacia la diversidad y la violencia, consta de 56 elementos. Pretende evaluar los componentes afectivos y cognitivos de las actitudes relacionadas con justificación de la violencia, las creencias sexistas y la intolerancia hacia grupos minoritarios.
 - 2.2. Disposición conductual hacia grupos minoritarios, consta de 8 elementos. Pretende evaluar el componente conductual de las actitudes tolerantes a través de la disposición para interactuar con los grupos que sufren una máxima o mínima intolerancia en nuestra sociedad.
 - 2.3. Disposición hacia el trabajo cooperativo, consta de 7 elementos, que hacen referencia a la preferencia por diferentes formas de trabajo en el Centro escolar.

La fiabilidad de este cuestionario fue hallada por Díaz-Aguado (2004) obteniendo coeficientes alfa de Crombach entre .85 y .67 para los cuatro factores de la prueba, lo que resulta una fiabilidad media-alta. Respecto a la validez obtuvieron correlaciones altas con otras pruebas similares como la CEVEO de esta misma autora (cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y el ocio)

3. *Cuestionario para el profesorado sobre convivencia*, elaborado por Isabel Fernández García (Fernández y otros, 2003), indaga sobre la actitud que tiene el profesorado sobre temas de disciplina y conflictos escolares y sobre las relaciones interpersonales entre diferentes agentes (profesorado entre sí, profesorado-alumnado; alumnado entre sí). Se puede utilizar para una autoevaluación del clima relacional de un centro educativo.

4. *Test sociométrico*, elaborado por el equipo de investigación y que cuestionaba sobre aceptación y rechazo de amigos y compañeros de trabajo escolar.
5. *Cuestionario inicial* sobre los datos de la muestra, elaborado por este equipo de investigación, en el que se recogen datos sobre los sujetos, sus familias, sus preferencias de estudio y de ocio.

En el presente estudio se presentan los resultados de las pruebas CSCSS y CADV para comprobar la eficacia del programa de intervención específica. En otro artículo se expondrán los resultados de las demás pruebas que exploran los posibles factores influyentes.

B. Instrumentos de intervención

El programa de intervención específica en convivencia desarrolla estrategias de interacción, comunicación y resolución de conflictos. Nos hemos basado en la eficacia demostrada por la mayoría de los programas, según el estudio de Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor, Logan (2007), seleccionando estrategias empleadas con éxito por Diaz-Aguado (2004, 2007); Martín, Pulido y Vera (2008), Iglesias y González (2008), Torrego (2008), Cerezo (2007), López (2005), Ortega, Calmaestra y Mora (2008). Se aplica en 14 sesiones dirigidas a los dos grupos experimentales, en las que se practican dinámicas como:

- Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo, en los que el alumnado aprende a investigar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al mismo tiempo iguales pero diferentes.
- Discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos, sobre distintos tipos de conflictos.
- Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los/las jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos.
- Experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

Por otro lado, nos basamos en un modelo de interacción profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-profesor. Es un proceso de comunicación entre las dos partes involucradas y además contemplamos la interacción que se produce entre ellas para exponer, debatir y alcanzar consensos respecto a los temas tratados.

En el grupo control se aplicó las actuaciones tradicionales para mejora de la convivencia, como amonestaciones, partes, expulsiones, tutorías, etc.

Procedimiento

Se ha adoptado un diseño cuasi-experimental "con grupo control no equivalente", midiendo las actitudes y el clima escolar aplicando cuestionarios, antes y después de la intervención en ambos grupos (diseño factorial 2x2x2). Se controlan posibles factores de confusión mediante cuestionarios "ad hoc" a profesores y alumnos.

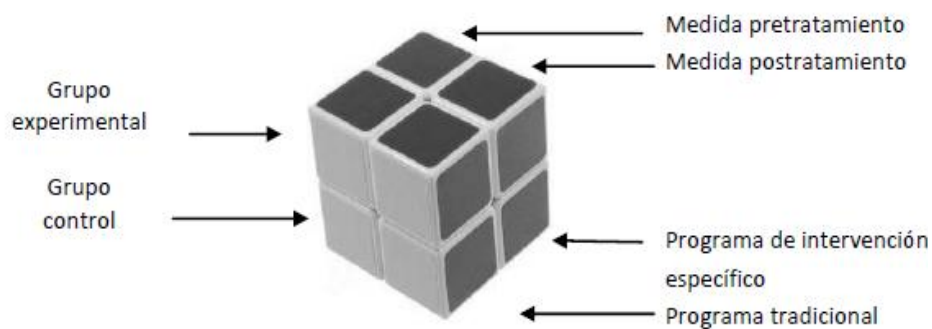
Este diseño es el apropiado cuando el experimentador no puede asignar al azar a los sujetos al grupo experimental y al grupo control, como es el caso que nos ocupa, ya que los sujetos se

encuentran agrupados de forma natural en las clases del Instituto, y la intervención se realiza sobre el grupo, resultando artificioso, si no imposible, aislar una única variable predictiva entre las múltiples interacciones que se producen entre los miembros de cada grupo, aunque los resultados los midamos mediante cuestionarios individuales.

Se comparan entre sí dos grupos que han recibido intervenciones distintas, por lo que el factor o variable independiente será la pertenencia a uno u otro grupo (el tipo de intervención). Las variables criterio o dependientes serán las puntuaciones de los sujetos en dos pruebas: el *Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia CADV*, y el *“California School Climate & Safety Survey”*.

Como en ambos grupos se ha tomado una medida pre-tratamiento de las variables dependientes (convivencia) y, con posterioridad al tratamiento, se han vuelto a aplicar los mismos cuestionarios, podemos contrastar ambas medidas (diseño pre-post), si bien deberemos interpretar los resultados con prudencia, ya que no hemos encontrado publicado ningún estudio sobre el efecto de la “maduración” cuando se aplican estas pruebas a los mismos sujetos de forma sucesiva. (Figura 1).

FIGURA 1. Diseño factorial 2x2x2



Para el análisis de datos las técnicas estadísticas utilizadas fueron las de contraste de medias y análisis de varianza multivariante. El análisis de datos se llevó a cabo con el programa SPSS (versión 14.0.).

Resultados

En primer lugar nos preguntamos si existen diferencias en los diferentes factores medidos por ambos cuestionarios entre los dos grupos, antes de la intervención. Para contestar esta pregunta realizamos un contraste de medias para muestras independientes, utilizando la media de la diferencia (Tabla 1).

TABLA 1. Contraste de medias. Prueba de muestras independientes: Grupo Experimental y Grupo Control. Pretratamiento.

PUNTUACIONES	Prueba t para la igualdad de medias			
	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
			Inferior	Superior

Puntuación total CADV antes de la intervención	-11.18	6.49	-24.17	1.80
Puntuación factor 1 CADV antes de la intervención	-2.38	3.86	-10.13	5.37
Puntuación factor 2 CADV antes de la intervención	-5.26	3.17	-11.60	1.07
Puntuación factor 3 CADV antes de la intervención	6.07	2.32	1.43	10.70
Puntuación factor 4 CADV antes de la intervención	-4.16	1.45	-7.05	-1.26
Puntuación factor 1 CSCSS antes de la intervención	-2.13	1.08	-4.28	.03
Puntuación factor 2 CSCSS antes de la intervención	-3.39	.99	-5.36	-1.42

El estadístico t ofrece resultados significativos con el grado de confianza del 95%: únicamente el Factor 3 del CADV (Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo). En el resto de las variables no se observan diferencias estadísticamente significativas. Concluimos, por tanto, que salvo en este factor, ambos grupos son equivalentes en aquellas variables con las que vamos a medir las actitudes ante la diversidad (variables dependientes).

La primera hipótesis estadística tendría que contestar a esta pregunta: ¿se han hallado diferencias estadísticamente significativas en las medidas pre y post tratamiento? El análisis estadístico utilizado para comprobar si han existido diferencias entre las medidas “pre” y las medidas “post”, ha sido un contraste de medias para muestras relacionadas.

Mediante el estadístico de contraste (prueba t para muestras relacionadas) se han detectado diferencias estadísticamente significativas para las variables señaladas (valores del estadístico t en negrita, con una significación del .05 bilateral. Ver Tabla 2).

TABLA 2. Contraste de medias. Prueba de muestras relacionadas (antes y después de la Intervención) Valores del estadístico t en negrita, con una significación del .05 bilateral.

PUNTUACIONES	Diferencias relacionada					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviac. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Puntuación total CADV antes de la intervención - puntuación total CADV después de la intervención	21.68	33.70	3.92	1.87	29.48	5.53	73.00	.00
Puntuación factor 1 CADV antes de la intervención - puntuación factor 1 CADV después de la intervención	9.27	15.14	1.76	5.76	12.78	5.27	73.00	.00
Puntuación factor 2 CADV antes de la intervención - puntuación factor 2 CADV después de la intervención	1.01	10.31	1.20	-1.37	3.4	.85	73.00	.40
Puntuación factor 3 CADV antes de la intervención - puntuación	1.79	12.41	1.45	-1.10	4.69	1.24	72.00	.22

factor 3 CADV después de la intervención								
Puntuación factor 4 CADV antes de la intervención - puntuación factor 4 CADV después de la intervención	3.09	7.18	.83	1.43	4.76	3.71	73.00	.00
Puntuación factor 1 CSCSS antes de la intervención - puntuación factor 1 CSCSS después de la intervención	-52	6.77	.74	-1.99	.95	-.71	83.00	.48
Puntuación factor 2 CSCSS antes de la intervención - puntuación factor 2 CSCSS después de la intervención	1.04	6.42	.70	-.36	2.43	1.48	83.00	.14

- La Puntuación total del CADV: actitudes ante la diversidad y la violencia. ($t = 5.53$)
- Factor 1 del CADV: Justificación de la violencia entre iguales como reacción de valentía ($t = 5.27$)
- Factor 4 del CADV: Acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo de la violencia ($t = 3.71$).

No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (tabla 2) en los siguientes factores:

- Factor 2 de la prueba CADV ($t = .85$): Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica. En los elementos que la componen se justifica el dominio patriarcal de la familia, la discriminación sexista, el maltrato infantil y la violencia contra la mujer.
- Factor 3 de la prueba CADV ($t = 1.24$): Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo. Incluye la xenofobia, el racismo, el rechazo a la tolerancia y a la diversidad, así como la justificación de la violencia hacia minorías que se perciben diferentes y el castigo.
- Factor 1 de la prueba CSCSS ($t = -.71$): clima social del centro visto como la capacidad de ayuda, respeto, seguridad, confort, etc., percibidos en el centro.
- Factor 2 de la prueba CSCSS ($t = 1.48$): clima social del profesorado que indica percepciones y sentimientos de seguridad personal, trato recibido, confianza en los demás e adaptación escolar y social.

Al plantearnos la segunda hipótesis, tendríamos que poder contestar a la siguiente pregunta: ¿Hay diferencias significativas entre las actitudes de los dos grupos, después de la intervención? Para hallar el impacto de la intervención lo mediremos respondiendo a la pregunta de si las actitudes después de la intervención son diferentes entre los dos grupos (control y experimental), en aquellas variables en las que no existían diferencia antes de la intervención. Para ello realizamos un contraste de medias con las variables medidas después de la intervención (Tabla 3).

TABLA 3. Contraste de medias. Prueba de muestras independientes (grupo control y grupo experimental) Valores del estadístico T en negrita, con una significación del .05 bilateral.

PUNTUACIONES	Prueba T para la igualdad de medias					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
						Inferior Superior

Puntuación total CADV después de la intervención	-3.948	67.275	.000	-30.687	7.773	-46.199	-15.174
Puntuación factor 1 CADV después de la intervención	-2.789	67.274	.007	-8.599	3.084	-14.754	-2.445
Puntuación factor 2 CADV después de la intervención	-2.629	60.567	.011	-8.242	3.136	-14.513	-1.971
Puntuación factor 3 CADV después de la intervención	- .991	74.985	.325	-2.951	2.978	-8.884	2.982
Puntuación factor 4 CADV después de la intervención	- .832	75.959	.408	-1.262	1.516	-4.282	1.758
Puntuación factor 1 CSCSS después de la intervención	.184	68.483	.855	.229	1.245	-2.255	2.712
Puntuación factor 2 CSCSS después de la intervención	.473	66.810	.638	.481	1.018	-1.550	2.512

En la prueba t para muestras independientes observamos que existen diferencias significativas en las siguientes variables dependientes:

- Puntuación total de CADV (t= -3.948)
- Factores 1 del CADV (t= - 2.789)
- Factor 2 del CADV (t= - 2.629)

No se encuentran diferencias significativas en los Factores 3 y 4 (recuérdese que antes de la intervención sí existían diferencias significativas en el Factor 3), y tampoco en los dos factores del CSCSS. Concluimos por tanto que el “impacto” de la intervención se ha detectado en la puntuación total y en dos de los Factores medidos por el cuestionario CADV.

Los resultados de las variables influyentes medidas con el test sociométrico y el cuestionario al profesorado se expondrán en un artículo posterior.

Conclusiones

Los resultados que hemos encontrado permiten mantener la hipótesis de que la intervención ha causado más impacto en los sujetos del grupo experimental, en general (puntuación total del CADV) y en particular en algunos factores.

Es posible que algunos sujetos hayan variado mucho sus resultados, beneficiándose altamente de la intervención, combinando su efecto con la influencia de otros factores (por ejemplo, relaciones de amistad con alumnos del otro grupo, vínculos emocionales más fuertes que otros alumnos con los profesores, participación en grupos informales fuera del aula...) mientras que otros han mejorado en menor medida. Estos hallazgos apoyan lo encontrado por Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor y Logan (2007), quienes revisaron 56 estudios encontrando que los programas escolares de prevención secundaria dirigidos a reducir el comportamiento agresivo parecen producir mejorías en el comportamiento.

Respecto a las actitudes mejoradas se apoya el hecho de ser percibido como diferente o en situación de debilidad, incrementa considerablemente el riesgo de ser víctima de la violencia (Diaz-Aguado, 2007), así como la relación entre las creencias que justifican la violencia y su utilización, siendo los agresores quienes manifiestan un superior acuerdo con dichas creencias (Bentley y Li, 1995; Bosworth et al., 1999). También ocurre en la relación existente entre el bullying, el sexismo y la violencia de género (Connolly et al., 2000).

La amplia variabilidad encontrada en los resultados podría interpretarse como la consecuencia, en la mayoría de los sujetos en los que todavía no se detecta el cambio de la escasa duración de intervención, o bien del hecho de que el programa de intervención no ha contemplado suficientemente algunas de las características de los alumnos en las actividades propuestas.

También podría ser que la prueba de California (CSCSS) fuera menos sensible al cambio de actitudes, tal y como se ha definido la mejora de la convivencia en esta investigación. Quizás, si la intervención hubiera sido más extensa y concentrada, la prueba de California (CSCSS), con mayor peso conductual, hubiera detectado el cambio. Así mismo se hubieran podido incluir medidas conductuales en contraste con las actitudinales.

Respecto a las creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica, puede que no haya sufrido modificación, ya que sus valores no eran excesivamente altos en la medida pretratamiento. Señalamos también que el nivel de estudios de las madres de estos alumnos era algo superior a las de los padres, lo que sensibiliza positivamente hacia la percepción de las mujeres. Lo mismo ocurriría con la percepción del profesorado, puesto que no ha habido una intervención específica que implicara a todo el centro.

Hay que comentar también otras variables intervinientes de difícil control y que están presentes en cualquier investigación de carácter social o educativo, que podrían explicar parte del no beneficio de la intervención, como actitudes hacia el profesor, la enseñanza, los compañeros, la familia, la influencia de los amigos, los demás profesores, variables fisiológicas, emocionales, sociales, etc.

Es decir, el programa de intervención aplicado parece haber sido eficaz, salvo la influencia de otros factores desconocidos que no hemos sido capaces de detectar, para modificar actitudes referidas a la diversidad y a la violencia, y específicamente en los factores “Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía” y “Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica”. Y esta eficacia ha sido superior a la ofrecida por intervenciones de tipo tradicional, aplicada en el grupo control.

En este caso han sido adecuadas las recomendaciones de Martín, Pulido y Vera (2008) respecto a rebatir justificaciones de la violencia como “herramienta” para solucionar cosas, y desarrollar actitudes de tolerancia ante la diversidad. Los agresores se asocian con este tipo de justificaciones, por lo que la prevención de este tipo de conductas de acoso y maltrato debe pasar por disminuir este tipo de actitudes.

Estas conclusiones, no obstante, deben considerarse con precaución, ya que desconocemos aún la mayor parte de las causas de la variabilidad en el resultado de los cuestionarios. Tampoco podemos descartar el “efecto de maduración”, es decir, las variaciones en las actitudes de los alumnos producidas por otras causas desconocidas, que afectan a los resultados, incluido el “contagio” de la intervención hacia los alumnos del grupo control, ya que no se trata de sujetos aislados entre sí (grupos totalmente independientes), sino de alumnos que conviven en el mismo centro, y que interactúan entre sí permanentemente. No es desdeñable la “irradiación” que produce la intervención en los alumnos que no son los sujetos directos de la misma.

Basándonos en los resultados obtenidos, y dado que sí se ha detectado un cierto impacto de la intervención, proponemos utilizar la metodología descrita en este proyecto con una población mayor de centros y alumnos, continuar investigando sobre el impacto de este tipo de intervenciones, utilizando los cuestionarios aquí utilizados, u otros similares que hayan sido validados para la población de alumnos españoles.

Una de las limitaciones de estudio es que se ha restringido el programa de intervención a una muestra de cuatro grupos de aula. Se hubiera requerido más tiempo de intervención, incluyendo más número de sesiones en el periodo de investigación concedido, tal y como se planificó en un primer momento, pero que no pudo realizarse por las limitaciones impuestas por el centro educativo. No obstante ha sido suficiente para cubrir las exigencias metodológicas de un estudio cuasiexperimental.

Como es sabido, los trabajos experimentales sobre intervención educativa requieren el acuerdo de todo un centro escolar para aplicar las condiciones experimentales, además de contribuir al desarrollo educativo de los alumnos/as. Ambas aspiraciones van en detrimento del número de profesores, familias y alumnos que desean implicarse.

La acción tutorial ha asumido esta intervención, introduciéndola dentro del programa general, aunque aplicada por una sola experimentadora. En vista de los resultados, se hubiera conseguido un mayor impacto con un mayor número de sesiones y con la implicación de más profesores, preferiblemente de todo el centro escolar.

En resumen, se ha comprobado la eficacia de un tratamiento en la mejora de las actitudes de convivencia, que previene la violencia en las relaciones que se establecen en un centro escolar. Para un beneficio más completo y duradero habría que haber extendido la intervención hacia el profesorado, y hacia la familia. Ambos colectivos podrían beneficiarse de una formación que abarcara aspectos como lo que significa la calidad de vida familiar, escolar y social. Así mismo, la implantación de estrategias y mecanismos que ayudaran tanto a detectar, como a rectificar conductas inadecuadas o que conllevaran riesgo para la convivencia, además de corregir actitudes y valores discordantes. Todo ello contribuiría a instaurar nuevos criterios de actuación que ayudarían a solucionar los problemas que se gestaran.

Referencias bibliográficas

- ANDREOU, E. Y METALLIDOU, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.
- BELTRÁN, J.; SÁNCHEZ, A. Y POVEDA, M^a. (2002). Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1, 1, 27-40.
- BENTLEY, J. Y LI, C. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- BOSWORTH, K.; ESPELAGE, D.L. Y SIMON, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- CEREZO, F. (2007). *La violencia escolar. Propuestas para la intervención eficaz. Jornadas sobre conflictos y convivencia en los Centros escolares*. Murcia.
- CONNOLLY ET AL. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreat*, 5, 299-310

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html> (consultado en septiembre de 2009)
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol.2. Madrid: Instituto de la Juventud. www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1708442598 (consultado en septiembre 2009)
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2007) *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. <http://mariajosediaz-aguado.tk> (consultado en agosto 2009)
- FERNÁNDEZ, I.; MARTÍN, E.; ANDRÉS, S.; DEL BARRIO, C.; ECHEITA, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 1, 79-95
- FURLONG, M.J.; MORRISON, R.; BOLES, S. (1991). *California School Climate and safety Survey*. Paper presented at the annual meeting of the California Association of School Psychologists. Los Angeles. C.A.
- FURLÁN, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas: Revista de educación comparada*, 4, 611-627.
- IGLESIAS, J. Y GONZÁLEZ, L. (2008). *El aprendizaje de la convivencia en los Centros Educativos*. http://blog.educastur.es/convivencia/files/2008/01/guion-plan-de-convivencia_12_07.pdf (consultado en agosto 2009)
- INFANTE, L; HIERREZUELO, L.; GARCÍA SÁNCHEZ, A.; DE LA MORENA, A.; MUÑOZ, J. Y TRIANES, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (2), 277-286.
- LA VILLA, M. Y OVEJERO, A. (2009). Experimentación con sustancias psicoactivas en adolescentes españoles: perfil de consumo en función de los niveles de edad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 3, 533-553
- LÓPEZ, J. (2005). Proyecto educativo para la mejora de la convivencia y el rendimiento en un IES. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1.
- MARTÍN, G.; PULIDO, R.; VERA, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*, 14, 2, 103-113.
- MYTTON, J.; DIGUISEPPI, C.; GOUGH, D.; TAYLOR, R.; LOGAN, S. (2007). Programas escolares de prevención secundaria de la violencia (Revisión Cochrane traducida). En: *La Biblioteca Cochrane Plus*, Número 1. Oxford: Update Software Ltd. <http://www.update-software.com> (consultado en junio 2009)
- ORTEGA, R. Y ANGULO, J. (1998). Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- ORTEGA, R.; CALMAESTRA, J. Y MORA, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHÁN, J. (2000). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- PARK-HIGGERSON, H-K; PERUMEAN-CHANEY, S.E.; BARTOLUCCIA, A.; GRIMLEY, D.M.; SINGH, K.P. (2008). The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of School Health d September*, 78, 9^{da} American School Health Association.

- QUINTANA PRADA, M.R. (2006). *Intoxicación por alcohol y drogas en la adolescencia*. <http://www.seup.org/seup/pdf/XIreunionAnual/mesa%20redonda/MESA%20REDONDA%20IN%20TOXICACION%20POR%20ALCOHOL%20Y%20DROGAS.pdf> (consultado en julio 2010)
- RODRÍGUEZ, J.M.; MARTÍNEZ, R.; DÍAZ-AGUADO, M.J. Y MORENTÍN, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 14, 1, 63-81.
- TORREGO, J.C. (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.

Fecha de entrada: 21 septiembre 2011

Fecha de revisión: 24 mayo 2012

Fecha de aceptación: 25 julio 2012