



Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen ari den gizarte»

Maite Garaigordobil



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

JUSTIZIA, LAN ETA GIZARTE
SEGURANTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen ari den gizartea»

Informe de la investigación

Maite Garaigordobil Landazabal

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

JUSTIZIA, LAN ETA GIZARTE
SEGURANTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2008

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la Biblioteca General del Gobierno Vasco: <http://www.euskadi.net/ejgvbiblioteka>

Estudio financiado por la Dirección de Derechos Humanos, Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social. Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza

Edición:	1.ª julio 2008
Tirada:	300 ejemplares
©	Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social
Internet:	www.euskadi.net
Edita:	Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco c/ Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz
Autora:	Maite Garaigordobil Landazabal
Fotocomposición:	Ipar, S. Coop. Zurbaran, 2-4 - 48007 Bilbao
Impresión:	Grafo, S.A. Avda. Cervantes, 51 - 48970 Basauri (Bizkaia)
ISBN:	978-84-457-2765-2
D.L.	BI - 2233-08

ÍNDICE

Hitzaurrea/Prólogo	19
<i>Joseba Azkarraga Rodero</i>	
Aurkezpena/Presentación	25
<i>Jon Mirena Landa Gorostiza</i>	
Introducción	37
1 Objetivo e hipótesis del estudio	41
2 Diseño y procedimiento de la investigación	45
3 Participantes del estudio.	49
4 Metodología e instrumentos de evaluación del programa.	61
4.1. LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, en prensa).	65
4.2. CONPRE. Frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios: racismo, violencia y prosocialidad (Garaigordobil, 2008) . .	70
4.3. EE. Escala de activación empática (Bryant, 1982).	85
4.4. AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995)	88
4.5. CS. Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y compañero violento (Garaigordobil, 2008)	90
4.6. EAC. Escala de actitudes sobre el conflicto (Jenkins y Smith, 1987)	93
4.7. CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta (Garaigordobil, 2008)	96
4.8. STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo (Spielberger, 2000; Versión española Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger, 2001)	102
4.9. PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia (Garaigordobil, 2008)	105
4.10. CONFLICTALK. Un instrumento para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto de jóvenes y adolescentes (Kimsey y Fuller, 2003).	111

4.11. AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales (Moraleda, González, y García-Gallo, 1998/2004)	114
4.12. ESGRUPO. Escala de satisfacción en el grupo escolar (Garaigordobil, 2008)	117
4.13. EA. Escala de autoestima (Rosenberg, 1965)	120
4.14. CEP. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes y versión para los profesores (Garaigordobil, 2008). . .	122

5

Resultados	141
5.1. Resultados pretest: situación inicial y análisis de necesidades	141
5.1.1. LAEA. Autoconcepto	141
5.1.2. CONPRE. Racismo, violencia y prosocialidad	142
5.1.3. EE. Activación empática	171
5.1.4. AD. Conductas antisociales-delictivas	172
5.1.5. CS. Compañero prosocial y compañero violento	174
5.1.6. EAC. Actitudes sobre el conflicto	182
5.1.7. CAVI. Capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta	184
5.1.8. STAXI-2. Expresión de Ira Estado-Rasgo.	191
5.1.9. PAVI. Conceptos paz y violencia	192
5.1.10. CONFLICTALK. Estilos de mensaje en el manejo del conflicto de jóvenes y adolescentes.	195
5.1.11. AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales	197
5.1.12. ESGRUPO. Satisfacción en el Grupo Escolar	201
5.1.13. EA. Autoestima	202
5.1.14. Resumen: Conclusiones de la evaluación pretest e identificación de variables objeto de intervención	203
5.2. Resultados del Cuestionario del Evaluación del Programa (CEP): Evaluación del cambio desde la percepción de los implicados.	209
5.2.1. Resultados de la evaluación del programa por parte de los profesores y profesoras experimentales CEP-P	210
5.2.2. Resultados de la evaluación del programa por parte de los adolescentes CEP-A	228
5.2.3. Efectos del programa: convergencia entre la opinión de los adolescentes y los adultos CEP-P/CEP-A	266
5.2.4. Resumen: Efectos del programa desde la percepción subjetiva de los profesores y de los adolescentes CEP-P/CEP-A	273
5.3. Resultados de la evaluación pretest-posttest	276
5.3.1. Efectos del programa en el autoconcepto	293
5.3.2. Efectos del programa en las cogniciones sobre el racismo, la violencia y la prosocialidad	293

5.3.3.	Efectos del programa en la empatía	297
5.3.4.	Efectos del programa en la conducta antisocial-delictiva	297
5.3.5.	Efectos del programa en la percepción de los compañeros como personas prosociales y violentas	298
5.3.6.	Efectos del programa en la actitud positiva de resolución de conflictos	298
5.3.7.	Efectos del programa en la capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta	299
5.3.8.	Efectos del programa en los sentimientos y expresión de la ira.	301
5.3.9.	Efectos del programa en la capacidad para conceptualizar la paz y la violencia	301
5.3.10.	Efectos del programa en el afrontamiento del conflicto orientado hacia el problema.	302
5.3.11.	Efectos del programa en la conducta social.	303
5.3.12.	Efectos del programa en la satisfacción en el grupo escolar.	304
5.3.13.	Efectos del programa en la autoestima	304
5.3.14.	Resumen: Cambios pretest-postest en la evaluación experimental del programa	305
6	Conclusiones y recomendaciones	309
6.1.	Conclusiones	309
6.2.	Recomendaciones	328
6.2.1.	Recomendaciones específicas al programa de intervención aplicado: «Una sociedad que construye la paz/Bakea eraikitzen duen gizartea»	328
6.2.2.	Recomendaciones generales para los programas de educación para la paz, la convivencia y la educación en derechos humanos	332
6.2.3.	Directrices teórico-conceptuales para una propuesta de educación para la paz, la convivencia y el respeto a los derechos humanos	341
	Referencias bibliográficas	369

Índice de cuadros, tablas y gráficos

3

Participantes del estudio

Tabla 1.	Participantes en los seis centros educativos de la CAPV. . .	49
Tabla 2.	Participantes experimentales y control	50
Tabla 3.	Grupos experimentales y control.	50
Tabla 4.	Varones y mujeres en el estudio	51
Tabla 5.	Edad de los participantes del estudio	52
Tabla 6.	Personas con las que viven los participantes del estudio . .	53
Tabla 7.	Nivel de estudios del padre de los participantes del estudio . .	54
Tabla 8.	Nivel de estudios de la madre de los participantes del estudio	55
Tabla 9.	Participantes que han acudido a un psicólogo/a y motivos de la consulta.	56
Tabla 10.	Participantes que han experimentado (observado y/o sufrido) situaciones de violencia	57
Tabla 11.	Situaciones de violencia experimentadas por los participantes del estudio.	58
Gráfico 1.	Número de participantes en los seis centros educativos de la CAPV	51
Gráfico 2.	Participantes experimentales y de control	51
Gráfico 3.	Porcentaje de varones y mujeres en el estudio	52
Gráfico 4.	Edad de los participantes (%)	53
Gráfico 5.	Personas con las que viven (%)	54
Gráfico 6.	Nivel de estudios del padre de los participantes (%)	55
Gráfico 7.	Nivel de estudios de la madre de los participantes (%)	56
Gráfico 8.	Porcentaje de participantes que han acudido a un psicólogo/a y motivos de consulta.	57
Gráfico 9.	Participantes que han experimentado (observado y/o sufrido) situaciones de violencia	58
Gráfico 10.	Situaciones de violencia experimentadas por los participantes del estudio	59

4

Metodología e instrumentos de evaluación del programa

Cuadro 1.	Instrumentos de evaluación pretest-postest, variables, dependientes evaluadas y referencia del instrumento.	62
Cuadro 2.	Cuestionarios de Evaluación del Programa. CEP	64

Cuadro 3.	Causas o factores que generan conductas violentas.	97
Cuadro 4.	Formas de afrontamiento o resolución de las conductas violentas	98
Cuadro 5.	Ítems y significación de las escalas y subescalas del STAXI-2	103
Cuadro 6.	Paz y Violencia: Conceptos diferenciales.	105
Cuadro 7.	Ejemplos para la puntuación de los conceptos de paz y violencia	107
Cuadro 8.	Ítems y significación de los estilos de abordaje de conflictos interpersonales.	111
Cuadro 9.	Ítems correspondientes a cada escala del AECS	115
Tabla 1.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en el autoconcepto para distintos rangos de edad y para cuarto curso de ESO (LAEA)	67
Tabla 2.	Transformación de puntuaciones directas en percentiles en actitudes hacia los inmigrantes (CONPRE). Subescala 1. Racismo-Etnocentrismo	79
Tabla 3.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en actitudes hacia los españoles y los vascos (CONPRE). Subescala 1. Racismo-Etnocentrismo	80
Tabla 4.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en actitudes hacia la violencia general, de ETA y del Estado (CONPRE). Subescala 2. Violencia	81
Tabla 5.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en actitudes hacia la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento (CONPRE). Subescala 3. Prosocialidad	82
Tabla 6.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en empatía (EE)	86
Tabla 7.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en conducta antisocial, delictiva y antisocial-delictiva (AD)	89
Tabla 8.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en compañero prosocial y violento (CS)	91
Tabla 9.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en la capacidad de resolución positiva del conflicto (EAC)	94
Tabla 10.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en la capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la violencia (CAVI)	100
Tabla 11.	Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en ira estado, ira rasgo, e índice de expresión de la ira (STAXI-2)	104

Tabla 12.	Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en los conceptos de paz y violencia (PAVI)	109
Tabla 13.	Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en el estilo de manejo del conflicto (CONFLICT-TALK)	112
Tabla 14.	Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)	116
Tabla 15.	Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en el nivel de satisfacción en el grupo escolar (ESGRUPO)	117
Tabla 16.	Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles en autoestima (EA)	121

5 Resultados

5.1. Resultados pretest: situación inicial y análisis de necesidades

Tabla 1.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en autoconcepto	142
Tabla 2.	Concepto de los inmigrantes positivo	143
Tabla 3.	Concepto de los inmigrantes negativo.	144
Tabla 4.	Concepto de los inmigrantes neutro	145
Tabla 5.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en cogniciones sobre los inmigrantes	146
Tabla 6.	Concepto de los españoles positivo	148
Tabla 7.	Concepto de los españoles negativo.	149
Tabla 8.	Concepto de los españoles neutro	150
Tabla 9.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el concepto de los españoles	150
Tabla 10.	Concepto de los vascos positivo	152
Tabla 11.	Concepto de los vascos negativo	153
Tabla 12.	Concepto de los vascos neutro	154
Tabla 13.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el concepto de los vascos	154
Tabla 14.	Cogniciones de rechazo de la violencia	156
Tabla 15.	Cogniciones de aceptación de la violencia	158
Tabla 16.	Cogniciones neutras de la violencia.	159
Tabla 17.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitud frente a la violencia en general. . . .	160
Tabla 18.	Cogniciones de rechazo a la violencia de ETA	162
Tabla 19.	Cogniciones de aceptación de la violencia de ETA . . .	163
Tabla 20.	Cogniciones neutras de la violencia de ETA.	163
Tabla 21.	Cogniciones de rechazo de la violencia del Estado . . .	164

Tabla 22.	Cogniciones de aceptación de la violencia del Estado	165
Tabla 23.	Cogniciones neutras de la violencia del Estado	166
Tabla 24.	Cogniciones positivas hacia los valores y conductas prosociales	167
Tabla 25.	Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales	168
Tabla 26.	Cogniciones neutras hacia los valores y conductas pro- sociales	169
Tabla 27.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en valores prosociales	171
Tabla 28.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en capacidad de empatía	172
Tabla 29.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en conducta antisocial y delictiva.	174
Tabla 30.	Compañeros prosociales varones	174
Tabla 31.	Compañeras prosociales mujeres	176
Tabla 32.	Compañeros prosociales total	177
Tabla 33.	Compañeros violentos varones	179
Tabla 34.	Compañeras violentas mujeres	179
Tabla 35.	Compañeros violentos total	180
Tabla 36.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en compañero prosocial y compañero violento	181
Tabla 37.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en capacidad para resolver conflictos de forma positiva	183
Tabla 38.	Causas de la conducta violenta.	184
Tabla 39.	Afrontamiento positivo de la conducta violenta	185
Tabla 40.	Afrontamiento evitativo de la conducta violenta	186
Tabla 41.	Afrontamiento negativo-agresivo de la conducta violenta	187
Tabla 42.	Afrontamiento total de la conducta violenta	188
Tabla 43.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en causas que generan la violencia	189
Tabla 44.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en formas de afrontamiento de la violencia . . .	189
Tabla 45.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en ira-estado, ira rasgo e índice de expresión de la ira	191
Tabla 46.	Capacidad de conceptualización paz-violencia	193
Tabla 47.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en conceptos paz-violencia	194
Tabla 48.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el estilo de manejo del conflicto: orientado a los otros, hacia sí mismo, hacia el problema.	195

Tabla 49.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas	197
Tabla 50.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales negativas.	199
Tabla 51.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en satisfacción en el grupo escolar	201
Tabla 52.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en autoestima	202
Gráfico 1.	Participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en auto-concepto.	142
Gráfico 2.	Concepto de los inmigrantes positivo	143
Gráfico 3.	Concepto de los inmigrantes negativo.	144
Gráfico 4.	Concepto de los inmigrantes neutro	146
Gráfico 5.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en cogniciones positivas, negativas y neutras, respectivamente, sobre los inmigrantes.	147
Gráfico 6.	Concepto de los españoles positivo	148
Gráfico 7.	Concepto de los españoles negativo.	149
Gráfico 8.	Concepto de los españoles neutro	150
Gráfico 9.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el concepto positivo, negativo y neutro, respectivamente, de los españoles.	151
Gráfico 10.	Concepto de los vascos positivo	152
Gráfico 11.	Concepto de los vascos negativo	153
Gráfico 12.	Concepto de los vascos neutro.	154
Gráfico 13.	Participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el concepto positivo, negativo y neutro, respectivamente, de los vascos	155
Gráfico 14.	Cogniciones de rechazo de la violencia	157
Gráfico 15.	Cogniciones de aceptación de la violencia	158
Gráfico 16.	Cogniciones neutras de la violencia.	159
Gráfico 17.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitud positiva (rechazo), negativa (justifica) y neutra (indiferente), respectivamente, frente a la violencia en general	161
Gráfico 18.	Cogniciones de rechazo a la violencia de ETA	162
Gráfico 19.	Cogniciones de aceptación de la violencia de ETA	163
Gráfico 20.	Cogniciones neutras de la violencia de ETA.	164
Gráfico 21.	Cogniciones de rechazo de la violencia del Estado	165
Gráfico 22.	Cogniciones de aceptación de la violencia del Estado.	165

Gráfico 23. Cogniciones neutras de la violencia del Estado	166
Gráfico 24. Cogniciones positivas hacia los valores y conductas pro- sociales	167
Gráfico 25. Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales	168
Gráfico 26. Cogniciones neutras hacia los valores y conductas pro- sociales	169
Gráfico 27. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en valores prosociales	170
Gráfico 28. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en capacidad de empatía	172
Gráfico 29. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en conducta antisocial, delictiva y antisocial- delictiva, respectivamente	173
Gráfico 30. Compañeros prosociales varones	175
Gráfico 31. Compañeras prosociales mujeres	176
Gráfico 32. Compañeros prosociales total	178
Gráfico 33. Compañeros violentos varones	179
Gráfico 34. Compañeras violentas mujeres	180
Gráfico 35. Compañeros violentos total	181
Gráfico 36. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en compañero prosocial y compañero violento, respectivamente	182
Gráfico 37. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en capacidad para resolver conflictos de forma positiva	183
Gráfico 38. Causas de la conducta violenta	184
Gráfico 39. Afrontamiento positivo de la conducta violenta	185
Gráfico 40. Afrontamiento evitativo de la conducta violenta	186
Gráfico 41. Afrontamiento negativo-agresivo de la conducta vio- lenta	187
Gráfico 42. Afrontamiento total de la conducta violenta	188
Gráfico 43. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en causas que generan la violencia	189
Gráfico 44. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en formas de afrontamiento de la violencia: po- sitiva, evitativa y negativa-agresiva, respectivamente . .	190
Gráfico 45. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en ira-estado, ira rasgo e índice de expresión de la ira, respectivamente	192
Gráfico 46. Capacidad de conceptualización paz-violencia	193
Gráfico 47. Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en conceptos paz-violencia	194

Gráfico 48.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en el estilo de manejo del conflicto: orientado a los otros, hacia sí mismo, hacia el problema, respectivamente	196
Gráfico 49.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas (CON, SEN, AYU, SF y LID)	197
Gráfico 50.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales negativas (AGRE, DOM, APA y ANS)	200
Gráfico 51.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en satisfacción en el grupo escolar	202
Gráfico 52.	Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en autoestima	203
5.2. Resultados del Cuestionario del Evaluación del Programa (CEP): Evaluación del cambio desde la percepción de los implicados		
Cuadro 1.	Actividades del programa que han tenido mayor grado de interés CEP-P.	225
Cuadro 2.	Elementos negativos que cambiarían del programa CEP-P.	226
Cuadro 3.	Cambios positivos observados en los miembros del grupo en el transcurso de la experiencia CEP-P . . .	227
Cuadro 4.	Actividades del programa de mayor interés y razones para su elección CEP-A	253
Cuadro 5.	Actividades del programa de menor interés CEP-A . . .	257
Cuadro 6.	Aprendizajes y aportaciones de la experiencia CEP-A. .	260
Tabla 1.	Valoración de las cualidades y utilidades del programa de intervención CEP-P	210
Tabla 2.	Valoración global del programa y proyección de continuidad CEP-P	212
Tabla 3.	Valoración del nivel cambio estimulado por el programa en factores del desarrollo socio-emocional CEP-P. . .	214
Tabla 4.	Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa en los seis centros educativos CEP-A	230
Tabla 5.	Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa en el centro educativo con mayor nivel de cambio CEP-A	242
Tabla 6.	Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa en función del género CEP-A	248
Tabla 7.	Efectos del programa: convergencia entre la percepción de los adultos y la de los adolescentes CEP-P/CEP-A. .	267

Gráfico 1.	Cualidades y utilidades del programa de intervención CEP-P.	211
Gráfico 2.	Valoración global del programa y proyección de continuidad CEP-P	213
Gráfico 3.	Cambio estimulado por el programa en las 7 dimensiones del desarrollo socio-emocional CEP-P	218
Gráfico 4.	Bienestar psicológico subjetivo	218
Gráfico 5.	Media del cambio en experimentales y control, y diferencia de medias entre condiciones en las afirmaciones significativas, para el conjunto de la muestra CEP-A	236
Gráfico 6.	Media del cambio en experimentales y control y diferencia de medias entre ambas condiciones en las dimensiones significativas para el conjunto de la muestra CEP-A.	240
Gráfico 7.	Media del cambio en experimentales y control y diferencia de medias entre ambas condiciones en las dimensiones significativas del centro con mayor nivel de cambio CEP-A	247
5.3. Resultados de la evaluación pretest-postest		
Tabla 1.	Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza, en el grupo experimental y control, en todas las variables objeto de estudio, en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-postest.	278
Tabla 2.	Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza, de los participantes experimentales, en todas las variables objeto de estudio, en función del género, en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest	289
Gráfico 1.	Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas*)	281
Gráfico 2.	Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (mejoras en experimentales estadísticamente no significativas +)	286

6

Conclusiones y recomendaciones

Cuadro 1.	Objetivos de un programa de educación para la paz y la prevención de la violencia	332
Cuadro 2.	Técnicas del programa de educación para la paz y la prevención de la violencia	334

Cuadro 3.	Principios de una cultura de paz y objetivos educativos asociados.	346
Cuadro 4.	Definición de la empatía y relación con factores del desarrollo socio-emocional.	353
Cuadro 5.	Agresividad y violencia: conceptualización	356
Gráfico 1.	Objetivos de un programa de educación para la paz y la prevención de la violencia.	334
Gráfico 2.	Técnicas del programa de educación para la paz y la prevención de la violencia.	338
Gráfico 3.	Directrices teórico-conceptuales para una propuesta de educación para la paz y la convivencia.	342
Gráfico 4.	Valores para fomentar una educación para la paz y la convivencia.	343

Hitzaurrea

Gizarte demokratiko guztiek dute giza eskubideen eta bakearen ezagutza eta errespetu sakona herritarren artean sustatzeko betebeharra. Euskal gizartearen kasuari dagokionez, gaur egungo betebeharrak unibertsal horri, biolentziaren iraunkortasunak eta bereziki, ETA-ren terrorismoaren iraunkortasunak oztopaturiko gizartearen berezitasuna erantsi behar zaio. Gurea bezalako gizarte batean pertsona guztien bizitza, duintasuna eta eskubideak salbuespenik gabe babesteko hezkuntza-lan handia behar da. Lan horretan gizarte sektore askok parte hartu beharko dute eta erakundeek buruzagi izan, bultzatu eta koordinatu egin beharko dute, betiere aintzat hartuz benetako protagonismoa gizarteari berari dagokiola.

Justizia, askatasuna, berdintasuna eta elkartasunaren oinarrien gainean eraiki nahi den edozein gizarte- eta politika-antolamendu eredurako giza eskubideak eta bakea ezinbesteko erreferentzia dira. Pertsona guztien giza duintasuna da balio gorena eta gizabanako bakoitzak gizartearen dituen eskubide eta betebeharrak guztiak lotzen hasteko abiapuntua. Betiere gizabanakoen gailentasuna zalantzan jarri gabe, eta gizarte- eta erakunde-arkitektura gizakien garapenera eta sustapenera bideratuz.

Giza Eskubideetan oinarritutako —eta Giza Eskubideetarako— Hezkuntza da Giza eskubideen arloan kultura unibertsala sortzera bideratutako trebatzeko, hedatzeko eta informatzeko jardueren multzoa. Jarduera horiek jakintzak transmitituz eta jarrerak moldatuz egiten dira. Hezkuntza horren helburua honakoa da: giza eskubideak eta oinarritzko askatasunak ezagutzera ematea eta indartzea; gizakiaren giza nortasuna eta duintasunaren zentzua guztiz garatzea; elkar ulertzea, tolerantzia, sexuen arteko berdintasuna eta pertsona, nazio eta herri indigenen arteko zein arraza-, nazio-, etnia-, erlijio- eta hizkuntza-taldeen arteko adiskidetasuna sustatzea; pertsona guztien partaidetza erraztea gizarte libre batean; eta bakearen alde Nazio Batuen Erakundeak gauzatzen dituen jarduerak indartzea.

Bakearen aldeko Hezkuntzak, zentzu zabalean, barnean hartzen du eta bat egiten du Giza Eskubideetan oinarritutako Hezkuntzarekin. Izan ere, bakearen aldeko hezkuntza, bake positibo gisa ulertua, zuzeneko indarkeriarik eza baino askoz gehiago da. Horrela, beraz, zuzeneko indarkeriaren maila txiki baterako eta justiziaren eta adiskidetze-kulturaren maila handi baterako joera sustatzera zuzenduta dago bakearen aldeko hezkuntza. Ildo horretan, indarkeria estrukturala eta kulturala desagerraraztea bilatzen da eta, aldi berean, gizarte-oreka eta guztien eskubideekiko errespetua lortu nahi da, berdintasunaren, justiziaren eta elkartasunaren lehentasunezko balioetan oinarrituta.

Bakearen aldeko Hezkuntzak askotariko hezkuntza-alderdi osagarriak biltzen ditu: balioetan oinarritutako hezkuntza eta hezkuntza etikoa; hezkuntza soziala eta pertsonala;

gatazkan oinarritutako hezkuntza; ulermen globalerako hezkuntza; desarmearen aldeko hezkuntza; kulturen arteko hezkuntza eta garapen iraunkorraren aldeko hezkuntza. Honako helburu nagusi hau dute guztiek: pertsona baketsuak lortzea eta, era horretan, tolerantzia, errespetuan, pertsonen duintasunean eta garapenean, egian eta gizarte-justizian oinarritutako gizartearen eraikitzea.

Testuinguru horretan kokatzen da «Bakea eraikitzen duen gizartearen» programaren ebaluazioa. Txosten hori programa horren aplikaziorako egindako esperientzia pilotu baten efikazia baloratzeko egindako ikerketari buruzkoa da. Horrela, bakearen eta giza eskubideen aldeko hezkuntza lotutako hainbat kontzeptuzko planoren gainean proiektatu behar da, beharrezkoa den sinbiosi emankorra lortzeko. Izan ere, globalizazioaren fenomenoek, nazioarteko pertsonen mugimenduek eta ingurumenean eragiteko dugun gero eta ahalmen handigoak Bakearen eta Giza Eskubideen aldeko Hezkuntza fenomeno horietatik eratorritako giza aldagaiekin osatzera behartzen gaituzte. Zentzu horretan, Giza Eskubideetan oinarritutako Hezkuntza garapenerako hezkuntza, kultura arteko hezkuntza eta ingurumen-hezkuntza izan behar da aldi berean, hiru adierazpenen zentzurik zabalenean.

Zalantzarik gabe, nazioarteko gomendioak bat datoz euskal gizarteak eta bertako erakundeek arlo horretan erantzun ditzaketen beharrek, haien eboluzioa eta bakearen eta giza eskubideen aldeko hezkuntza errotzeko egindako lana kontuan izanik. Baina ez da ahaztu behar hainbat mailatan egiten diren eskakizun eta gomendio politikoen oinarrian hezkuntza formalaren, ez-formalaren eta informalaren esparruak koordinatzeko erronkari erantzuteko benetako beharra dagoela, giza eskubideen, bakearen aldeko kulturaren eta balio demokratikoen esparruan. Bestela esanda: giza eskubideetan eta bakean oinarritutako hezkuntza ez da soilik eskolaren edo hezkuntza sistema formalaren eskumena. Bizikidetzaren, giza eskubide unibertsalean duen arau-oinarria, indarkeriaren beharrezko deslegitimazioan duen baliokide negatiboa..., horiek guztiak erronka orokorrak dira, gizarte- eta erakunde-eragile guztien erantzukizuna eta erantzuna eskatu, eragin eta dakartelako. Irakasleek ez ezik, familiak, gurasoen elkarteak, eskolaren inguruko gizarte-ehun antolatutakoak, gobernu kanpoko erakundeak, aisialdiko taldeak, udal politikek, hedabideak lurralde historikoko gobernuen edo Eusko Jaurlaritzaren erakunde-jarduerak, herritarrek eta nazioarteko erakundeek ere, besteak beste, egin dezakete ekarpenen bat bizikidetzaren oinarriak gizarte demokratiko batean ezartzeko, —Nazio Batuen Erakundeak Deklarazio Unibertsalaren 50. urteurreneko goiburuan zioen bezala— «giza eskubide guztiak pertsona guztientzat» onartu, errespetatu, aplikatu eta sustatu behar diren gizartearen.

Joseba Azkarraga Rodero
Justizia, Lan eta Gizarte Segurantzaren sailburua
Eusko Jaurlaritza

Prólogo

Toda sociedad democrática tiene el mandato de fomentar e impulsar en su ciudadanía una cultura profunda de conocimiento y respeto a los derechos humanos y a la paz. En el caso específico de la sociedad vasca, a esta demanda contemporánea universal se une la especificidad de una sociedad lastrada por la persistencia de la violencia y en particular por la persistencia del terrorismo de ETA. La protección de la vida humana, de la dignidad de todas las personas y de todos sus derechos sin excepciones exige, en una sociedad como la nuestra, de una amplia labor educativa que involucre a numerosos sectores sociales y que debe ser liderada, impulsada y coordinada desde sus instituciones, siempre en el entendimiento de que el protagonismo fundamental corresponde a la propia sociedad.

Los derechos humanos y la paz constituyen una referencia imprescindible para cualquier modelo de organización social y política que aspire a construirse sobre la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. El valor superior de la dignidad humana de todas y cada una de las personas supone el punto de partida desde el que ir entrelazando el conjunto de derechos y obligaciones de cada individuo en sociedad, pero sin que quepa dejar espacio, en lo esencial, a que se ponga en tela de juicio la supremacía de la persona hacia cuyo desarrollo y promoción debe orientarse en definitiva la arquitectura social e institucional.

La Educación en —y para los— Derechos Humanos como conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos plantea actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y valores, y moldeando actitudes. Su finalidad es conocer y fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las personas, naciones, poblaciones indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.

La Educación para la Paz, en un sentido amplio, también implica —y se solapa— con la Educación en Derechos Humanos. Y es que la educación para la paz, entendida como paz positiva, es mucho más que la mera ausencia de violencia directa. La educación para la paz se dirige, así, a procurar tendencialmente un nivel reducido de violen-

cia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora. Se persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural al tiempo que se busca la armonía social y el respeto a los derechos de todos sobre la base de los valores, prioritarios, de igualdad, justicia y solidaridad.

Una Educación para la Paz que integra múltiples dimensiones educativas complementarias: educación en valores y educación ética; educación social y personal; educación en el conflicto; educación para la comprensión global; educación para el desarme; educación intercultural; o educación para el desarrollo sostenible. Todas ellas tienen como finalidad última la consecución de personas no violentas y por ende, la construcción de una sociedad basada en los pilares de la tolerancia, el respeto, la dignidad y el crecimiento de las personas, la veracidad y la justicia social.

Este es el contexto en el que se inserta la evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz». Un informe sobre la investigación realizada con el fin de valorar la eficacia de una experiencia piloto de aplicación del mismo. La Educación para la Paz y los Derechos Humanos debe proyectarse así sobre diferentes planos conceptuales con los que se cruza a fin de producir una simbiosis fructífera y necesaria al mismo tiempo. No en vano, los fenómenos de la globalización, los movimientos de personas a nivel internacional y nuestra creciente capacidad de incidencia en el medio ambiente obligan a complementar la Educación para la Paz y los Derechos Humanos con las variables humanas que derivan de dichos fenómenos. En este sentido, la Educación en Derechos Humanos hoy ha de ser al mismo tiempo, educación por el desarrollo, educación intercultural y educación ambiental en el sentido mas amplio de las tres expresiones.

Sin duda confluyen recomendaciones internacionales con las necesidades que en este campo está en condiciones de abordar la sociedad vasca y sus instituciones habida cuenta de su evolución y trabajo precedente por enraizar la educación por la Paz y los derechos humanos. Pero no debe perderse de vista que las exigencias y recomendaciones políticas en los diversos niveles se sostienen sobre una necesidad real de atender al reto de coordinar las esferas de la educación formal, no formal e informal en materia de derechos humanos, cultura de paz y valores democráticos. Dicho con otras palabras: la educación en derechos humanos y por la paz no sólo compete a la escuela o al sistema de educación formal. La convivencia, su base normativa en los derechos humanos universales, su correlato negativo en la necesaria deslegitimación de la violencia...son todos retos globales en el sentido de que interpelan, afectan y entrañan responsabilidades y necesidad de respuestas desde todas las instancias sociales e institucionales. El profesorado sí, pero también las familias, las asociaciones de padres y madres, el tejido social organizado más próximo a la escuela, las ONGs, los grupos de tiempo libre, las

políticas municipales, los medios de comunicación, la actuación institucional gubernamental del territorio histórico o del gobierno vasco, los ciudadanos, los organismos internacionales...todos tienen una parte que aportar para poner bases de convivencia sana en una sociedad democrática que reconozca, respete, aplique y promocióne —como rezaba el lema de la ONU en el 50 aniversario de la Declaración Universal— «todos los derechos humanos para todas las personas».

Joseba Azkarraga Rodero
Consejero de Justicia, Empleo y Seguridad Social
Gobierno Vasco

Aurkezpena

2007ko abenduaren 26an, *Giza Eskubideetan eta Bakean Oinarritutako Hezkuntzaren Arloko Lehen Euskal Plana (2008-2011)* onartu zuen behin betiko Jaurlaritzaren Kontseiluak. Plan horren bidez, *Giza Eskubideen aldeko Nazio Batuen goi-komisarioaren Bulegoak* bul-tzatutako lan-ildoak Euskadiren eremura ekarri ditugu eta gure autonomia-erkidegoaren dentsitatea eta heldutasuna adierazten du, hezkuntza-politiken alderdi zehatz hori lan-tzeko garaian. Izan ere, giza eskubideak modu unibertsalean onartutako erreferente eta gure sistema sozial, instituzional eta politikoaren orno-muina badira, ezin dugu alde ba-tera utzi kultura hori hedatzeko premia; hain zuzen ere, etengabe eta modu sistematikoan lan eginda hezkuntzaren bidez kultura hori hedatzeko premia larria.

Bakearen eta giza eskubideen aldeko hezkuntza-politika ez da hartu behar soilik hez-kuntza formalaren eremuko politikatzat. Haratago doa. Eta hori horrela izanik, Bakean eta Giza Eskubideetan oinarritutako Hezkuntzaren arloko Euskal Planean elkarlana da abiapuntu, Administrazio guztien, gizarte-eragileen, hezkuntza-eragileen eta, bereziki, GKEen arteko elkarlana, zenbait sektore estrategikoren gaineko eraginari dagokionez: udal-eremuan, aisiarako guneetako hezkuntza ez-formalean, komunikabideetan, eta aba-rretan. Baina zalantzarik gabe, politika sektorial jakin bat ere hartzen du barnean; eskola-eremuari arreta berezia eskaintzen dion politika, alegia, eta politika sektorial horretan cu-rriculumarekin loturiko alderdiak, ikastetxeen antolamenduari dagozkionak, irakasleen prestakuntzarekin loturikoak eta hezkuntza-proiektu berriak indartzeari dagozkion alder-diak aintzat hartzen dira, proiektu horien bidez eta esperientzia pilotuen moduan, erronka berriak gainditzera bideratutako esku-hartze ildo aurreratuak zabaltze aldera.

Orain argitaratu den liburu hau, hain justu, esperientzia pilotu horietako baten barruan sar-tzen da eta 2006-2007 ikasturteko azken hiruhilekoan *Una sociedad que construye la Paz. Bakea eraikitzen ari den gizartea* izeneko Unitate Didaktikoaren garapenean aplikatu zen ebaluazio-programa osatzen du.

Unitate Didaktiko hori Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 4. mailako haurrekin ikas-gelan gauzatzeko esku-hartze bat da. Hamar orduko iraupena du esku-hartze horrek, or-dubeteko saiotan banatuta, eta ebaluaziorako beste lau ordu uzten dira. Izan ere, proiektu pilotua izaki, helburu nagusia emaitzak egiaztatzea zen, unitate didaktikoa egokitu eta hobetzeko.

Zer helburu zituen esku-hartze horrek? Euskadin giza eskubideen eta bakearen kultura indartu beharra dagoela ukatu ezinezkoa da, eta hori egitea premia ez ezik, lehentasuna

ere badela esan dezakegu. Dena den: nola egin behar diogu aurre gure euskal gizartean giza eskubideen urraketa larriei dagokienez, erabaki etikoen sentsibilizazioa eta erroztzea barnean hartzen dituen alderdi espezifikoari? Nola lortu hori saihesbiderik hartu gabe, demagogiarik gabe, eraginkortasunez eta ideologikoki doktrinatzeko tentaziorik gabe? Nola lortu hori herri honetan helduak ez bagara ados jartzen diagnostiko politikoaren gainean, ezta oinarri-oinarrizko eta ageriko beste hainbat gauzen gainean ere? Nola lortu hori modu orekatuan, gezurrezko distantziakidetasunik gabe baina planteamendu partzialik egin gabe?

Erronka izugarria da, eta erantzun serio, profesional eta prepolitikoa eskatzen du. Erantzun sendo baino zuhurra, lehen urratsa egitean bide seguru bat, datozen hamarkadatan egin beharko dugun bide seguru bat zabaltzeko aukera izan dezagun. Hori dela-eta, sei hilabete baino gehiago eman genituen hausnarketan; hausnarketa horretan, unibertsitateetako hainbat irizpen izan genituen abiapuntu, baina guztiak ere bat zetozen lehen urratsaren bidez haurren mundutik gertuko esku-hartzea indartzeko premian. Hartara, hurrek gaia hobeto ulertuko zuten, eta jarrerak aldatu eta konpromisoak hartzeko lagungarri izan zitekeen aurreneko esku-hartze hori.

Hori dela-eta, 10 ordu horiekin aldibereko helburu sorta bat lortu nahi zen, baina helburu horiek ez dute bata bestea azpian hartzen; guztiak batera lortzeko dira. Gure gazteak Euskadi ez-uniforme batera ekarri nahi ditugu, askotarikoa eta kulturanitzta baita; Euskadin, motibazio politikoko indarkeriaren ondorioei buruz hitz egin, hausnartu eta eztabaidatzea lortu behar dugu: hausnartu, ondorioak atera eta gizartearen aldeko konpromisoak hartzeko; irakasle eta ikasleari baliabideak eskaini nahi dizkiogu honako gai hauek lantzeko: zer da indarkeria, zer indarkeria mota daude, zer da bakea, zer dira gatazkak, zer konponbide mota daude, zein dira konponbide etiko eta baketsuak; zer dira giza eskubideak eta zer dakarte... eta indarkeriaren biktimekiko sentsibilizazioa lortzea ere helburu dugu.

Bakea eraikitzen ari den gizartea izeneko Unitatea egokitu egin zen 15 urteko haurrekin gauzatzeko, eta horren helburu nagusia testuinguru egokia sortzea izan zen, betiere Euskadin gertatzen diren giza eskubideen urraketak gizartearen mesedetan lantzeko modu positiboan, erantzunkidean, parte-hartzailean... Hori guztia informatzea ez ezik, biktimekiko jarrerak aldatu eta konpromisoak hartzea ere xede izanik, justizian eta giza eskubide guztien errespetuan oinarritutako gizartea euskarritzat hartuta.

Zer medio erabili dira helburu horiek lortzeko? Esku-hartzearen 10 orduen abiapuntua azterketa bat izan zen; hain zuzen ere, ikasleek beren errealitatea eta beren itxaropenak zein diren aztertu zuten, taldeko jardueren bidez eta hainbat baliabide pedagogiko baliatuta, ezagunen dituzten indarkeria motak aztertzeko: jazarpena, lapurretak, xenofobia, arrazis-

moa... Gure seme-alabetako askori indarkeria politikoaren mundua indibiduala eta subjektiboki oso urrunkoa irudituko zaio, eta horregatik, beren errealitateetik abiatu eta urrunagoko errealitateetara gerturatu behar dira. Baina horrela, indarkeria orotan komuna den mekanismo bat agerian geratzen da: etsaia eraikitzea, indarkeria dakarren eta justifikatzen duen mekanismo gisa. Hirugarren urratsa bakeaz hitz egitea da: ez soilik indarkeria-ezaz, baizik eta bake positiboaz, justiziadun bakeaz. Elkartasunaren eta berdintasunaren baloreak agertu eta lantzen dira. Laugarren eta bosgarren urratsen bidez, kulturantzatasuna aztertzen da, zentzu zabalean eta Euskadiri dagokion kasu zehatzean ere bai. Sinboloak, banderak, erreakzioak... lantzen dira arlo horretan. Gatazken presentziaren eta existentziaren jabe egiten da. Gatazka ez da negatiboa, gatazka indarkeriaren bidez konpontzea baizik. Horregatik, aurreragoko urrats batean Deklarazio Unibertsaleko giza eskubideak landuko dira: giza eskubide motak, zer betebeharrak dakarten... gazteentzat gertukoak eta esanguratsuenak diren giza eskubideak, bereziki, nabarmenduta: bizitzeko eskubidea, askatasuna, berdintasuna.

Aurreko urrats guztiak egindakoan, terrorismoaren biktima baten zuzeneko lekukotza bat lantzen da: ETaren eta GALen biktimek idatzitako lekukotzak, bidegabeko sufrimendu justifikaezina agerian uzteko asmoz. Biktimenganako hurbiltze enpatikoa lortu nahi da, justizia-premia ulertu eta indartzea, eta konpromiso bat hartzea: zer egin dezakegu haien errealitatera hurbiltzeko, haiekiko elkartasuna adierazteko...?

Esku-hartzea amaitzeko, konpromiso hori guztien artean eraikitzen ari garen gizartean bideratzen da. Etorkizun positibo bat ezartzen da, guztioi konpromisoa hartzea eskatuko diguna demokraziarekin, parte-hartzearekin, bakearekin...

Planteamendu hori 6 ikastetxetan gauzatu zen eta ia 300 ikaslek parte hartu zuten 2006-2007 ikasturtean.

Goian aipatu ditugun unibertsitateko irizpenak oinarri hartuta, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak unitate didaktikoa prestatu zuen hainbat aditurekin kontrastatuta. 2007ko otsailean, prestakuntza-modulu bat prestatu zen irakasleei begira eta martxoan ekin genion proiektu pilotuari. Zehazki, ebaluazioko hasierako test bat egin zen, eta aurrerago, martxoan, apirilean eta maiatzetan, hamar orduak eman ziren; bukatzeko, ekaineko lehen astean kontrasterako amaierako beste test bat egin zen. Ikastetxeetan, giroa ezin hobea izan zen ikasle nahiz irakasleen aldetik: ez zen tentsio-arrastorik ere izan, eta naturaltasun handiaz jokatu zuten. Eta hori landu behar ziren gaiak oso kontuz ibiltzekoak eta larriak zirenik!

Unitate Didaktikoaren proiektu pilotua gauzatu ostean, ebaluazio-programaren emaitzak bildu behar ziren. Liburu honetan jasotzen dira emaitza horiek, zehatz-mehatz. Irakurleak bere kabuz egiaztatu ahal izango du esku artean duen lanaren orientazioa,

kutsua eta itxaropenak egokiak ote ziren. Baina esan gabe doa arrakasta itzela izan zela. Eta horren adierazgarri, azkeneko kapituluan biltzen diren ondorioetako bat hitzez hitz errepikatuko dugu:

HIPÓTESIS 18. El programa potenciará un aumento de la *sensibilidad hacia las víctimas* de la violencia, la tendencia a realizar atribuciones internas de la conducta violenta y la capacidad para analizar las consecuencias de la conducta violenta (ampliar el concepto de violencia, el conocimiento de diferentes tipos de violencia; tener más conciencia de las consecuencias negativas de la violencia; aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia sea política, estructural, entre iguales...; realizar atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta; tener mayor conciencia de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y de solidarizarse con ellas).

En relación a la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia y la capacidad de analizar este tipo de conducta, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en 5 de los factores evaluados, lo que confirma que el programa ha potenciado que los adolescentes: 1) Incrementen el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia; 2) Aumenten los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia; 3) Aprendan a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas; 4) Tengan más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...); y 5) Aumenten la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).

En el resto de las variables (reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo, tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el centro escolar, hacer atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta, reconocer el sufrimiento y solidarizarse con las víctimas de la violencia) los adolescentes experimentales tiene puntuaciones superiores aunque no sean estadísticamente significativas.

Pese a que en algunas de las afirmaciones incluidas en la dimensión «violencia» no se han dado diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones, el análisis univariante realizado para la globalidad de la dimensión ha evidenciado diferencias significativas entre los adolescentes experimentales y control. Por consiguiente, se confirma la hipótesis 18 que postulaba que el programa iba a potenciar un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, una mayor capacidad para identificar y diferenciar distintos tipos de violencia, así como un aumento de la capacidad de analizar las consecuencias de la conducta violenta.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere al tema de la violencia y las víctimas de la violencia dicen que ahora: 1) Tienen más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, más solidaridad; 2) Hacen más atribuciones correctas en relación a las víctimas (no tienen responsabilidad en lo que les ha sucedido); 3) Conocen mejor a las víctimas; 4) Valoran más a las víctimas; 5) Son más capaces de analizar la violencia: causas, tipos de violencia...; y 6) Han reflexionado sobre la situación política.

«Bakea eraikitzen ari den gizartea» izeneko Unitate Didaktikoaren proiektu pilotua iazko ikasturtean burutu zen, eta esku-hartzearen denbora laburra izan bazen ere (ikasgelan zuzeneko esku-hartzea 10 ordu pasatzokoa izan zen), emaitzak «estatistikoki garrantzitsuak» izan dira; lagunarteko hizkeran, horrek zera adierazten du, oro har, indarkeriaren biktimekiko, eta bereziki, terrorismoaren biktimekiko sentsibilitatea areagotzea lortu duela.

Lortutako emaitzen zati bat baino ez da hori. Izan ere, aztertutako hipotesi eta aldagai askok emaitza positiboak izan dituzte: horrela, bada, nabarmentzeko modua da programa horren bidez gatazkak aztertzeko gaitasuna areagotu izana, baita gizon-emakumeen arteko gatazkak konpontzeko teknika eraikitzaileak erabiltzeko gaitasuna ere; eta, gehiegi luzatu gabe, *Bakea eraikitzen ari den gizartea* programaren bidez gizartearen mesederako eta giza eskubideen errespetuzko baloreak sustatzen direla ere egiaztatu ahal izan dugu, bakearen kontzeptua eta gizartearen mesederako baloreak hobeto ezagutarazi dituelako eta jarrera ulerkorra bultzatu duelako gizakiak izan ditzakeen portaera negatiboen aurrean; halaber, errespetuzko ikuspegia sustatu du gizakion sinesmenen eta baloreen aniztasunari dagokionez.

Euskal Herriko Unibertsitatearen (UPV-EHU) ebaluazioan hobetzeko iradokizunak ere egin dituzte, bai proiektu pilotua hobetzeko, bai, oro har, bakean oinarritutako hezkuntzari aurre egiteko premiari dagokionez, adin guztietarako eta indarkeria mota guztiak barnean hartuta.

Beraz, ondorioa hau da: lehenengo esku-hartzea —zailena, eta are gehiago horrelako gai bat izanik— behar bezala orientatua zegoen eta lehen urrats bezala oso egokia zen, baina orain, etorkizunean garatuko diren proiektu pilotuen bidez, ibilbide zabalagoa eskaintzeko moduan gaude, dagoeneko onartu den Giza Eskubideetan eta Bakean Oinarritutako Hezkuntzaren Arloko Euskal Planaren (2008-2011) barruan.

Bukatzeko, azken balioespen bat egin nahi nuke. Ekimen hau Giza Eskubideetan eta Bakean oinarritutako Hezkuntzaren arloko Euskal Planaren zati bat baino ez da, zati oso espezifikoa eta sentsiblea, eta 2006ko maiatzean Lehendakariak aurkeztu eta Eusko Jaurlaritzak onartutako Bake eta Bizikidetzaren Planaren barruan txertatzen da. Eusko Jaurlaritzaren giza eskubideen inguruko politiken esparru orokor horretan, Unitate hau sortu, gauzatu eta ebaluatzea lehen urratsa izan zen; hain zuzen ere, bakean eta giza eskubideetan oinarritutako hezkuntza Euskadiko errealitatera ekartzeko lehen urratsa. Eta lehen urratsa izaki, bidea zabaltzeko eginkizuna bete behar du, indarkeria mota ororen aurrean —baita indarkeria politikoaren aurrean ere— hezkuntzaren arloko esku-hartzeen esparru orokorra ezartze aldera. Adituek behin eta berriz diote eremu horretan zatikatzeak ez direla komeni. Bestela esateko, indarkeria guztien aurrean, prebentzioko esku-hartze eskemetara jotzea komeni da: beste aukerarik ez zegoenez, planteamendu orokorra prepolitikoa da eta ezinbestekoa da hezkuntza-komunitateak gai horiek jorra ditzan, betiere zorroztasun handienaz. *Bakea eraikitzen ari den gizartea* unitate didaktikoarekin lehen urratsa egin dugu sentsibilizazio eta konpromiso handiagoa lortze aldera, honako gai hauekin: giza eskubideekin, gizarte bidezko batekin, berdintasunarekin, eskolan parte-hartze demokratikoa izatearekin... eta aldi berean, terrorismoaren biktimekiko eta indarkeria politikoaren edo bestelako indarkeriaren biktimekiko sentsibilizazioan ere lehen urratsa egin dugu: haien sufrimenduekiko eta haien justizia-eskaerekiko sentsibilizazioan. Baina lehen urrats horren ondotik urrats gehiago egin beharko genituzke. Dena dela, une honetan, ebaluazioaren emaitza positiboak (oso positiboak) aurkezteko txanda da, nazioarteko komunitateari eta komunitate zientifikoari helarazteko moduko hobetzeko elementutzat eta jardunbide egokitza hartuta ebaluazioa. Halaber, eskerrak eman nahi dizkiet, bereziki, Gotzon Bilbao eta Nelida Zaitegiri, horiek osatu baitute Unitate Didaktikoa, baita proiektuan sartutako ikastetxeetako irakasle eta ikasleei ere, egin duten alimaleko esfortzu pertsonalarengatik. Eta nola ez, Maite Garaigordobil irakasleari eta bere taldeari. Zuen inplikazio, ziurtasun eta eskuzabaltasunari esker gauzatu ahal izan dugu proiektu hau.

2008ko otsaila

Jon-Mirena Landa Gorostiza
Giza Eskubideen zuzendaria
Eusko Jaurlaritza

Presentación

El 26 de diciembre de 2007 se aprobó de forma definitiva por el Consejo de Gobierno el primer *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2001*. Es la traslación al ámbito de Euskadi de las líneas de trabajo impulsadas por la *Oficina de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos de Naciones Unidas* y refleja la densidad y madurez de nuestra Comunidad a la hora de abordar esta parte específica de las políticas educativas. Porque si los derechos humanos son un referente aceptado universalmente y médula espinar de nuestro sistema social, institucional y político, no cabe desconocer la imperiosa necesidad de trabajar de forma permanente y sistemática por extender dicha cultura a través de la educación.

La política de educación para la paz y los derechos humanos no debe entenderse exclusivamente como referida únicamente al ámbito de la educación formal. Va más allá. Y así el Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos contempla el trabajo al unísono de todas la Administraciones, de los agentes sociales y educativos, y particularmente de las ONGs, en su proyección sobre diversos sectores estratégicos: ámbito municipal, educación no formal en espacios de ocio, medios de comunicación y un largo etcétera. Pero desde luego contiene también una política sectorial especialmente atenta al ámbito de la escuela en que se atienden a aspectos curriculares, de organización de centros, de formación de profesorado y de impulso de nuevos proyectos educativos que, en forma de pilotaje experimental, puedan abrir líneas de intervención avanzadas y dirigidas a nuevos retos.

El libro que ahora se publica se inscribe precisamente en una de esas experiencias piloto y constituye el programa de evaluación que se aplicó durante el último trimestre del curso 2006-2007 al desarrollo de la Unidad Didáctica denominada *Una sociedad que construye la Paz. Bakea eraikitzen ari den gizartea*.

La Unidad didáctica consistía en una intervención en el aula, con niños y niñas de 4.º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Se trataba de una intervención de diez horas, en sesiones de una hora, y otras cuatro horas de evaluación. Y es que al ser un proyecto piloto lo que más interesaba era poder luego comprobar los resultados para ajustar y mejorar la unidad didáctica.

¿Cuáles son los objetivos que perseguía la intervención? Nadie dudará que es necesario, incluso prioritario, impulsar la cultura de los derechos humanos y de paz en Euskadi. Ahora bien: ¿cómo debe abordarse la parte específica que hace a la sensibilización

y enraizamiento de determinaciones éticas en cuestiones de graves transgresiones de derechos humanos en nuestra sociedad vasca? ¿cómo hacerlo sin ser escapistas, sin demagogia, con eficacia y sin tentaciones de indoctrinación ideológica? ¿cómo hacerlo en un país en que los adultos no nos ponemos de acuerdo en los diagnósticos políticos y en tantas cosas básicas y evidentes? ¿cómo hacerlo de forma equilibrada, sin falsas equidistancias pero sin planteamientos parciales?

El reto es inmenso y requería una respuesta seria, profesional, prepolítica. Una respuesta firme pero cautelosa para que el primer paso de este calado posibilitara abrir un camino seguro que luego tendremos que ir recorriendo durante décadas. Por ello durante algo más de seis meses hubo una reflexión sobre la base de distintos dictámenes universitarios que unánimemente coincidían en la necesidad de que el primer paso asentara una intervención introductoria y cercana al mundo de los niños y niñas para que les sea comprensible la materia y pueda así contribuir a cambiar actitudes y precipitar compromisos.

Por ello las 10 horas perseguían un conjunto simultáneo de objetivos que no se diluyen los unos a los otros sino que se logran de forma conjunta. Se busca acercar a nuestros jóvenes a una Euskadi que no es uniforme sino plural, multicultural; se busca tematizar, hablar y reflexionar sobre las consecuencias de la violencia de motivación política en Euskadi: reflexionar para obtener consecuencias y adquirir compromisos prosociales; se busca dotar de recursos al profesor y al alumno para manejar estos temas: qué es la violencia, qué tipos de violencia hay, qué es la paz, qué son los conflictos, qué formas de resolución hay, cuáles son las alternativas éticas y pacíficas para resolverlos; qué son e implican los derechos humanos...y también sensibilizar para con las víctimas de la violencia.

El objetivo principal de esta Unidad —*Una sociedad que construye la paz*— fue crear —adaptado a una intervención con niños y niñas de 15 años— un contexto adecuado para trabajar prosocialmente las transgresiones de derechos humanos que se dan en Euskadi en clave positiva, corresponsable, participativa... buscando no sólo informar, sino cambiar actitudes y generar compromisos con las víctimas sobre la base de una sociedad basada en la justicia y el respeto de todos los derechos humanos.

¿Cuáles son los medios utilizados para alcanzar los objetivos? Las 10 horas de intervención partían de un análisis de los alumnos de cuál es su realidad, de cuáles son sus expectativas para ir haciendo un recorrido mediante actividades en grupo y diversos recursos pedagógicos por la clases de violencia que les son más familiares: acoso, robos, xenofobia, racismo...a buena parte de nuestros hijos e hijas les puede resultar individual y sub-

jetivamente lejano el mundo de la violencia política y necesitan ir de su realidad a otras más alejadas. Pero esto va desvelando el mecanismo común a toda violencia: la construcción del enemigo como mecanismo que precipita y justifica la violencia. El tercer paso es hablar de la paz: no sólo de ausencia de violencia, sino de una paz positiva, con justicia. Aparecen y se trabajan los valores de solidaridad, igualdad. El cuarto y quinto paso hacen un recorrido por la multiculturalidad en un sentido amplio y también por la específica de Euskadi. Aquí se trabajan los símbolos, banderas, reacciones... Se toma conciencia de la presencia y existencia de conflictos. El conflicto no es negativo sino su resolución violenta. Por ello en un paso ulterior se trabajan los derechos humanos de la Declaración Universal: clases de derechos humanos, deberes que aparejan... insistiendo en los derechos humanos que les son más cercanos y significativos a los jóvenes: el derecho a la vida, la libertad, la igualdad.

Después de haber dado todos los pasos anteriores se trabajaba un testimonio directo de víctimas del terrorismo: testimonios escritos de víctimas de ETA y del GAL en que se busca poner sobre la mesa el sufrimiento injusto, injustificable... Se busca un acercamiento empático, comprender y reforzar la necesidad de justicia, y mover a un compromiso: ¿qué podemos hacer para acercarnos a su realidad, para solidarizarnos...?

La intervención finaliza con un canalizar dicho compromiso en una sociedad que construimos entre todos. Marcar un horizonte positivo que a todos nos requiere un compromiso con la democracia, con la participación, con la paz...

Este es el planteamiento que se materializó en 6 centros educativos y afectó casi a 300 alumnos durante el curso 2006-2007.

Sobre la base de los dictámenes universitarios ya mencionados el Departamento de Educación, Universidades e Investigación elaboró la unidad didáctica que se contrastó también con expertos. En febrero de 2007 se realizó un módulo de formación para el profesorado y arrancó el pilotaje en marzo. En concreto se inició con un pre-test de evaluación y posteriormente, durante los meses de marzo, abril y mayo se fueron impartiendo las diez horas para finalizar en la primera semana de junio con el post-test de contraste. El ambiente en las escuelas, los alumnos, los profesores...fue magnífico: sin un ápice de tensión; con una enorme naturalidad. Y ello a pesar de lo delicado y grave de los temas a abordar.

Después del pilotaje de la Unidad Didáctica faltaba ya sólo recoger los resultados del programa de evaluación cuyo detalle íntegro recoge este libro. El lector podrá, por sí mismo, sacar conclusiones sobre lo acertado de la orientación y los matices y perspecti-

vas de trabajo que se abren. Pero resulta evidente que fue un éxito. Y para ilustrarlo creo que es pertinente reproducir literalmente, pese a su extensión, una de las conclusiones que se recogen en el capítulo final:

HIPÓTESIS 18. El programa potenciará un aumento de la *sensibilidad hacia las víctimas* de la violencia, la tendencia a realizar atribuciones internas de la conducta violenta y la capacidad para analizar las consecuencias de la conducta violenta (ampliar el concepto de violencia, el conocimiento de diferentes tipos de violencia; tener más conciencia de las consecuencias negativas de la violencia; aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia sea política, estructural, entre iguales...; realizar atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta; tener mayor conciencia de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y de solidarizarse con ellas).

En relación a la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia y la capacidad de analizar este tipo de conducta, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en 5 de los factores evaluados, lo que confirma que el programa ha potenciado que los adolescentes: 1) Incrementen el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia; 2) Aumenten los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia; 3) Aprendan a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas; 4) Tengan más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...); y 5) Aumenten la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).

En el resto de las variables (reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo, tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el centro escolar, hacer atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta, reconocer el sufrimiento y solidarizarse con las víctimas de la violencia) los adolescentes experimentales tiene puntuaciones superiores aunque no sean estadísticamente significativas.

Pese a que en algunas de las afirmaciones incluidas en la dimensión «violencia» no se han dado diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones, el análisis univariante realizado para la globalidad de la dimensión ha evidenciado diferencias significativas entre los adolescentes experimentales y control. Por consiguiente, se confirma la hipótesis 18 que postulaba que el programa iba a potenciar un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, una mayor capacidad para identificar y diferenciar distintos tipos de violencia, así como un aumento de la capacidad de analizar las consecuencias de la conducta violenta.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere al tema de la violencia y las víctimas de la violencia dicen que ahora: 1) Tienen más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, más solidaridad; 2) Hacen más atribuciones correctas en relación a las víctimas (no tienen responsabilidad en lo que les ha sucedido); 3) Conocen mejor a las víctimas; 4) Valoran más a las víctimas; 5) Son más capaces de analizar la violencia: causas, tipos de violencia...; y 6) Han reflexionado sobre la situación política.

La Unidad Didáctica *Una sociedad que construye la paz*, en su pilotaje del curso anterior, en consecuencia, a pesar del poco tiempo de intervención que supuso (algo más de 10 horas de intervención directa en aula) obtiene resultados «estadísticamente relevantes» que prueba, en términos coloquiales, que ha conseguido elevar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia y, en particular, también hacia las víctimas del terrorismo.

Esto no es más que una parte de los resultados obtenidos. Pues son otras muchas las hipótesis y variables estudiadas que arrojan resultados satisfactorios: así, destacadamente, el programa ha incrementado la capacidad para analizar conflictos y para utilizar técnicas constructivas de resolución de conflictos humanos; y, sin ánimo de exhaustividad, también se ha comprobado que el programa *Una sociedad que construye la paz* fomenta efectivamente valores prosociales y de respeto de los derechos humanos porque ha ampliado el conocimiento del concepto de la paz y de diversos valores prosociales, ha potenciado una actitud comprensiva frente a las conductas negativas que puede tener un ser humano, y ha fomentado una perspectiva de respeto frente a la pluralidad existente de creencias y valores en los distintos seres humanos.

La evaluación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) también realiza sugerencias de mejora tanto para el pilotaje como, en general, respecto de la necesidad de un abordaje de la educación por la paz dirigida a todas las edades y englobante de todo tipo de violencias.

La conclusión es por tanto que la primera intervención —la más difícil en una materia como esta— estaba bien orientada y que es un buen primer paso al que ahora ya estamos en disposición de darle un recorrido más amplio con los proyectos de pilotaje que se desplegarán en el futuro dentro del ya aprobado Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2011.

Quisiera terminar con una valoración final. La presente iniciativa no es más que una parte, muy específica y muy sensible, del Plan Vasco de Educación para la Paz y los De-

rechos Humanos que además se enmarca dentro del Plan de Paz y Convivencia presentado por el Lehendakari y aprobado por el Gobierno Vasco en mayo de 2006. Dentro de ese marco general de las políticas de derechos humanos del Gobierno Vasco esta Unidad, su experimentación y su evaluación para mejora, fue el primer paso que hace aterrizar la educación por la paz y en derechos humanos en la realidad de Euskadi. Y como primer paso tiene una vocación introductoria que debe establecer el marco general de intervención educativa frente a todo tipo de violencia y también de la violencia política. Los expertos insisten una y otra vez que no son convenientes las parcelaciones en este terreno. Esto es, conviene ir hacia esquemas de intervención preventiva frente a todas las violencias: El planteamiento global, como no podía ser de otra manera, es un planteamiento prepolítico y necesario para que la comunidad educativa pueda abordar estos temas, cada uno de ellos, con el máximo rigor. La unidad didáctica *Una sociedad que construye la paz* da un primer paso hacia una mayor sensibilización y compromiso con los derechos humanos, con una sociedad justa, con la igualdad, con la participación democrática en la escuela...y también da un primer paso en la sensibilización con las víctimas del terrorismo y otras víctimas de la violencia política o de otra matriz motivacional: con su sufrimiento y con sus demandas de justicia. A ese primer paso deberán seguir otros. Pero en este momento lo que corresponde es presentar los resultados muy positivos de la evaluación como elemento de mejora y como buena práctica a trasladar a la comunidad científica e internacional no sin dejar de agradecer, especialmente, a Gotzon Bilbao y a Nélida Zaitegi (verdaderos autores de la Unidad Didáctica) y a todos los profesores y alumnos de los centros implicados por su enorme esfuerzo personal. Y como no a la Profesora Maite Garaigordobil y su equipo. Gracias a su implicación, convicción y generosidad todo esto fue posible.

Febrero 2008

Jon-Mirena Landa Gorostiza
Director de Derechos Humanos
Gobierno Vasco

Introducción

El informe presenta el estudio empírico de evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea» que se ha llevado a cabo con la finalidad de valorar la eficacia de una experiencia piloto de aplicación del mismo.

El primer capítulo se centra en la exposición del objetivo de la investigación y de las hipótesis del estudio. El segundo capítulo presenta el diseño y el procedimiento de la investigación desarrollada. El tercer capítulo detalla las características de los participantes, es decir, de los 285 adolescentes de la muestra del estudio. El cuarto capítulo expone la metodología y los instrumentos de evaluación del programa, describiendo en relación a los 14 instrumentos de evaluación utilizados, su significación, normas de aplicación, corrección e interpretación, y el protocolo para la administración.

El quinto capítulo presenta los resultados obtenidos en la evaluación del programa, y contiene tres secciones. La primera expone la situación de los participantes del estudio en la fase pretest, antes de iniciar el programa de intervención, en cada una de las variables objeto de estudio evaluadas tales como: autoconcepto-autoestima, conceptos y prejuicios: racismo, violencia, prosocialidad, empatía, conducta antisocial-delictiva, percepción de los compañeros del grupo como personas prosociales o violentas, actitud pacifista de resolución de conflictos humanos, capacidad de analizar causas de la conducta violenta y formas afrontamiento de la misma, sentimientos y expresión de la ira, conocimiento de conceptos diferenciales de paz y violencia, estilos de afrontamiento de los conflictos humanos, nivel de satisfacción con los compañeros del grupo escolar, actitudes y estrategias cognitivas sociales. La primera sección concluye sintetizando los resultados obtenidos en la evaluación pretest, antes de comenzar el programa, lo que permite identificar puntos débiles o parámetros del desarrollo socio-emocional sobre los que sería necesario llevar a cabo una intervención.

En la segunda sección del capítulo de resultados se presentan los resultados obtenidos al evaluar los efectos del programa piloto «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea» con el Cuestionario de Evaluación del Programa (CEP) aplicado a los adolescentes experimentales ($n = 162$) y control ($n = 123$), así como a los adultos que han dirigido el programa piloto de educación para la paz ($n = 11$). El cuestionario para los adultos (CEP-P), solicita a las profesoras y profesores que han implementado el programa piloto de educación para la paz que lleven a cabo una evaluación del mismo desde 3 perspectivas. En primer lugar, los adultos evalúan las cualidades y utilidades del programa, valorando en qué medida consideran la experiencia realizada: satisfactoria, interesante, mo-

tivadora, útil, completa, renovadora, realista, práctica, educativa, utópica aunque positiva, fácil de desarrollar, efectiva para los miembros del grupo, eficaz en la consecución de sus objetivos, un tiempo bien empleado. En segundo lugar, los adultos valoran globalmente la experiencia y su proyección de continuar con su implementación, para lo que se les solicita que informen sobre su grado de acuerdo con varias afirmaciones positivas acerca del programa, por ejemplo, «seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos, debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos, pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...». Y en tercer lugar, se solicita a los adultos que han realizado la intervención que estimen el cambio que por efecto del programa han tenido los y las adolescentes de su grupo. La valoración se realiza en base a 43 afirmaciones distribuidas en 7 dimensiones del desarrollo socio-emocional: comunicación, conducta social, emociones, violencia, resolución de conflictos, valores prosociales y derechos humanos, y bienestar psicológico subjetivo. En el cuestionario para los adolescentes (CEP-A) se solicita información sobre la percepción subjetiva del cambio que se ha producido en ellos mismos por efecto del programa piloto de educación para la paz o por efecto de las actividades de tutoría, ética o religión a los adolescentes de los grupos de control. El cuestionario autoinforme contiene 48 afirmaciones para evaluar el cambio en torno a 8 dimensiones socio-emocionales: comunicación, conducta social, autoconcepto y concepto de los demás, emociones, violencia, resolución de conflictos, valores prosociales y derechos humanos, y bienestar psicológico subjetivo.

En la tercera sección del capítulo de resultados se presentan los resultados obtenidos al evaluar experimentalmente el cambio pretest-posttest, antes-después del programa, tanto en los adolescentes experimentales como en los de control, en las 13 variables dependientes evaluadas con los instrumentos pretest-posttest aplicados. Los resultados de los análisis de varianza evidencian en qué variables del desarrollo socio-emocional el programa ha ejercido un efecto significativo. Complementariamente, se exponen los resultados encontrados al explorar si la intervención ha ejercido un impacto diferencial en función del sexo, es decir, si han mejorado más los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa ha sido similar en ambos sexos.

En el sexto y último capítulo del informe se exponen las conclusiones del estudio y un conjunto de recomendaciones. En primer lugar, se contrastan las hipótesis formuladas en la investigación con los resultados obtenidos, se sintetizan las conclusiones del trabajo, es decir, los efectos positivos del programa de educación para la paz, y en base a los resultados hallados en la evaluación del programa se proponen una serie de recomendaciones o sugerencias para las aplicaciones futuras de la intervención.

Finalmente me gustaría destacar que este trabajo ha sido realizado con la colaboración de muchas personas a las cuales quiero agradecer su contribución sin la cual nunca hubiera sido posible llevarlo a cabo. Mi agradecimiento a Jon-Mirena Landa, Director de Derechos Humanos del Dpto. de Justicia del Gobierno Vasco, así como a Nelida Zaitegui y a Gotzon Quintana de la Dirección de Innovación Educativa del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Una aportación muy relevante ha sido la de los miembros del equipo de alumnas y alumnos del Master de Investigación y de Pregrado de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. A Ana Azkargorta, Diego Brizuela, Ana Belén Porcel, por su contribución en la administración de las pruebas de la evaluación y a Raul Gutiérrez, María Donado, Mikel Casares, Nerea Cruchaga, Maria Eugenia Maguregui, Mónica García, y Joanes Fiel por su colaboración en los procesos de corrección de estas pruebas. No puedo dejar de agradecer la colaboración de Mila De Aquino, y una mención especial para las profesoras y profesores que de forma voluntaria han implementado el programa de educación para la paz, experiencia que sin duda ha añadido un esfuerzo complementario a su habitual tarea docente. Gracias a profesionales como ellos la Educación mejora progresivamente lo que incide en el desarrollo positivo de las futuras generaciones.

Donostia-San Sebastián, 1 de enero de 2008

Maite Garaigordobil Landazabal

Facultad de Psicología/Psikologia Fakultatea
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea
<http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>

1

Objetivo e hipótesis de estudio

El estudio tiene como objetivo evaluar los efectos del programa de intervención «Una sociedad que construye la Paz-Bakea eraikitzen duen gizartea» que tiene como finalidad fomentar una educación para la paz, la convivencia y prevenir la violencia. Como hipótesis general se plantea que el programa de intervención afectará positivamente en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes que participen en él, potenciando en ellos una mejora de factores asociados al desarrollo socio-emocional y a la educación en derechos humanos. En concreto se proponen 26 hipótesis:

- HIPÓTESIS 1. El programa aumentará el *autoconcepto*, la capacidad para seleccionar adjetivos positivos para autodefinirse.
- HIPÓTESIS 2. El programa disminuirá *cogniciones racistas prejuiciosas* hacia diversos colectivos de inmigrantes, potenciando una *actitud de rechazo hacia la violencia* y un incremento de *cogniciones positivas asociadas a valores y conductas prosociales*.
- HIPÓTESIS 3. El programa aumentará la *empatía*, es decir, la capacidad de hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos.
- HIPÓTESIS 4. El programa disminuirá comportamientos sociales desviados, como son las *conductas antisociales* (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) y las *conductas delictivas* (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos...).
- HIPÓTESIS 5. El programa mejorará la *percepción de los compañeros del grupo*, aumentando el número de compañeros y compañeras que son percibidos como personas prosociales, y disminuyendo el número de compañeros que se consideren personas violentas.
- HIPÓTESIS 6. El programa incrementará la *actitud pacifista, positiva, constructiva en la resolución de conflictos humanos*.

- HIPÓTESIS 7. El programa aumentará la *capacidad de analizar causas de la conducta violenta y formas de afrontamiento constructivo de la violencia*, disminuyendo las formas de afrontamiento agresivo y pasivo-evitativo.
- HIPÓTESIS 8. El programa disminuirá la *ira-rasgo* (frecuencia con la que se experimentan sentimientos de ira a lo largo del tiempo, un rasgo estable de personalidad), así como el *índice de expresión de la ira* (frecuencia con la que se expresa la ira).
- HIPÓTESIS 9. El programa ampliará cognitivamente el *conocimiento de conceptos de paz y violencia*, concepto tales como paz negativa-positiva, violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural.
- HIPÓTESIS 10. El programa mejorará el *estilo de afrontamiento de los conflictos humanos*, aumentando el estilo de afrontamiento del conflicto enfocado al problema, y disminuyendo el enfocado a los otros (evitativo) o el enfocado a sí mismo (agresivo).
- HIPÓTESIS 11. El programa mejorará un conjunto de *actitudes y estrategias cognitivas sociales*: conformidad social, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza, liderazgo prosocial, agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, y ansiedad social.
- HIPÓTESIS 12. El programa incrementará el nivel de bienestar socio-emocional, de *satisfacción con los compañeros del grupo escolar*.
- HIPÓTESIS 13. El programa elevará la *autoestima*, los sentimientos de autovaloración del Yo.
- HIPÓTESIS 14. El programa incrementará la capacidad de *comunicación intragrupo* (expresar más las opiniones; atreverse a expresar la opinión aún cuando no sea compartida por los demás; participar más en actividades de grupo; escuchar más atentamente a los demás; hablar más con los compañeros del grupo; conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio en el transcurso de los debates).
- HIPÓTESIS 15. El programa aumentará la *conducta prosocial* y disminuirá la *conducta agresiva* (mayor capacidad para ayudar y cooperar; respetar las opiniones de otros; sentirse más respetado y escuchado; tener menos conductas de rechazo y agresivas).
- HIPÓTESIS 16. El programa mejorará la *imagen de uno mismo, de los demás compañeros del grupo y del ser humano en general*.
- HIPÓTESIS 17. El programa aumentará la *inteligencia emocional*, es decir, la capacidad de *empatía*, la capacidad para *expresar emociones*, para analizarlas, para

diferenciar emociones constructivas y destructivas, para *manejar emociones positivamente* (estar más atento a las emociones de los demás; reflexionar sobre causas que generan emociones negativas; aprender formas de expresar constructivamente emociones negativas; expresar los sentimientos; sentirse emocionalmente más cercano a los compañeros del grupo; aprender a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida como amor, solidaridad... de sentimientos negativos como la ira, envidia, avaricia...; situarse en la perspectiva del otro).

- HIPÓTESIS 18. El programa potenciará un aumento de la *sensibilidad hacia las víctimas de la violencia*, la tendencia a realizar *atribuciones internas de la conducta violenta* y la *capacidad para analizar las consecuencias de la conducta violenta* (ampliar el concepto de violencia, el conocimiento de diferentes tipos de violencia; tener más conciencia de las consecuencias negativas de la violencia; aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia sea política, estructural, entre iguales...; realizar atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta; tener mayor conciencia de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y de solidarizarse con ellas).
- HIPÓTESIS 19. El programa incrementará la *capacidad de resolución de conflictos* (ampliar la capacidad para debatir sobre conflictos que se dan entre personas, para resolver conflictos de forma positiva, para intervenir más activamente en las situaciones de conflicto con la intención de ayudar, para aumentar el nivel de compromiso cuando se producen conflictos, para reflexionar sobre el punto de vista propio sobre el conflicto).
- HIPÓTESIS 20. El programa fomentará *valores prosociales y de respeto por los derechos humanos* (valorar positivamente actividades para aumentar la prosocialidad y disminuir la violencia; ampliar el concepto de paz; percibir la bondad intrínseca del ser humano; aprender a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos; tomar conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos; aumentar la tolerancia con los demás; comprender las consecuencias negativas para los demás de las conductas agresivas personales; aumentar el sentimiento de responsabilidad por manifestar conductas agresivas; tener conciencia y respeto por las distintas creencias que pueden tener las personas; valorar positivamente la posibilidad de hablar sobre la realidad social y política que se vive).
- HIPÓTESIS 21. El programa estimulará un *sentimiento de placer y bienestar psicológico subjetivo*.
- HIPÓTESIS 22. *El programa será valorado positivamente por los adultos que lo implementen*, en lo que se refiere a un conjunto de *cualidades y utilidades del mismo*, considerando que la experiencia será satisfactoria, interesante, motivadora,

útil, completa, renovadora, realista, práctica, educativa, utópica aunque positiva, fácil de desarrollar, efectiva para los miembros del grupo, eficaz en la consecución de sus objetivos, un tiempo bien empleado.

- HIPÓTESIS 23. *El programa será evaluado positivamente por los adultos que lo apliquen, tanto desde una valoración global como desde una perspectiva de continuidad* del mismo manifestando su acuerdo con las siguientes afirmaciones: «recomendaría la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; el material ha sido adecuado; me interesa profundizar en el tema; seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos; la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos; las condiciones ambientales han sido adecuadas; el material ha sido suficiente; esta experiencia ha promovido cambios positivos en mi relación con los alumnos y alumnas de mi grupo; tengo una imagen más positiva de ellos, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...; pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades (como las llevadas a cabo en el programa) para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...; esta experiencia ha sido positiva para mí como profesional de la educación y como persona».
- HIPÓTESIS 24. *Los adultos que dirijan la intervención observarán diversos cambios positivos en el desarrollo socio-emocional de los alumnos y alumnas de su grupo* en los siguientes objetivos: comunicación intragrupo: expresión y escucha; conducta social: prosocial y agresiva; emociones: expresión, comprensión, empatía; violencia: sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; resolución de conflictos: análisis y resolución; valores prosociales y derechos humanos; y bienestar psicológico subjetivo.
- HIPÓTESIS 25. *La información cualitativa sobre el programa* (actividades más y menos interesantes, aspectos negativos...) *aportada por los adultos y los adolescentes* al finalizar la intervención será muy útil ya que *permitirá identificar puntos fuertes y débiles del programa* que ayudarán a llevar a cabo una reformulación mejorada del mismo.
- HIPÓTESIS 26. El cambio que se producirá por efecto del programa será similar en los chicos y en las chicas adolescentes, es decir, no se encontrará *ningún impacto diferencial del programa en función del sexo*.

2

Diseño y procedimiento de la investigación

La investigación utiliza una metodología de investigación experimental, en concreto un diseño de medidas repetidas pretest-posttest con grupos de control. Antes y después de implementar el programa de intervención se ha aplicado una batería de 13 instrumentos de evaluación, tanto a los participantes experimentales como a los de control, con la finalidad de medir diversas variables dependientes sobre las que se hipotetiza que el programa va a tener un efecto. Estas variables son: autoconcepto-autoestima, conceptos y prejuicios (racismo, violencia, prosocialidad), empatía, conducta antisocial-delictiva, percepción de los compañeros del grupo como personas prosociales y violentas, actitud pacifista de resolución de conflictos humanos, capacidad de analizar causas y formas afrontamiento de la conducta violenta, sentimientos y expresión de la ira, conocimiento de conceptos diferenciales de paz y violencia (paz negativa-positiva, violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural), estilos de afrontamiento de los conflictos humanos (enfocado al problema, enfocado a los otros, enfocado en sí mismo), nivel de satisfacción con los compañeros del grupo escolar, actitudes y estrategias cognitivas sociales (conformidad social, sensibilidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo prosocial, agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, ansiedad social). Para ello se han utilizado 13 instrumentos de evaluación pretest-posttest y otro instrumento posttest (CEP), de los cuales 6 se han elaborado «ad hoc» para este estudio.

Complementariamente a los instrumentos de evaluación pretest-posttest, los adolescentes experimentales que han realizado el programa piloto y los adultos que han dirigido la intervención cumplimentan al finalizar ésta, un cuestionario de evaluación del programa (CEP) que tiene por objetivo medir la percepción subjetiva que han tenido de la experiencia los adolescentes y los adultos implicados en la misma, en relación a distintos objetivos concretos de ésta: comunicación, conducta prosocial, autoconcepto y concepto de los demás, expresión y comprensión emocional, sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta, resolución de conflictos, valores prosociales y derechos humanos, bienestar psicológico. De forma paralela a los adolescentes de control se les aplica el mismo cuestionario para que evalúen las mis-

mas variables pero valorando el cambio que han experimentado por efecto de las actividades de tutorías, religión, ética o actividades alternativas que hayan realizado durante el mismo período temporal.

El programa de educación para la paz ha consistido en la realización de 10 sesiones de intervención en las que se han articulado dinámicas y debates relacionados con la paz y la violencia así como con técnicas de resolución de conflictos humanos.

Siguiendo el procedimiento que el código deontológico del psicólogo indica, antes de iniciar el proyecto de investigación se solicitó a los adolescentes implicados en el mismo su consentimiento informado para participar en el estudio. A continuación se presenta el formulario de consentimiento presentado y firmado por los participantes.

INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO

DIRIGIDO A LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN DENOMINADA

«Evaluación del programa:

Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea».

En la actualidad, estamos realizando una investigación en la que queremos evaluar los efectos que tiene el programa titulado «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea». Para ello vamos a realizar una evaluación en la que vamos a pedirnos vuestra opinión sobre diversas cuestiones. Sólo tendréis que rellenar unos cuestionarios para que podamos conocer vuestra opinión sobre algunos temas. Para realizar dicha tarea necesitaremos una sesión de una hora treinta minutos de duración aproximadamente. La aplicación de los tests se realizará en el centro escolar y en horas de clase.

La colaboración es voluntaria, los resultados de dichas tareas serán confidenciales y no tendrán nada que ver en las calificaciones escolares. «Nadie» tendrá acceso a la información, cualquier información que aportéis en estos tests será confidencial. Os pediremos que pongáis el nombre en el cuadernillo para facilitar la aplicación que haremos de nuevo en Junio, pero siempre será información confidencial. Os estamos muy agradecidos por vuestra colaboración, ya que esta nos va a permitir mejorar el programa, pero si por cualquier razón no deseáis participar en esta investigación, por favor, comunicarlo al centro. Si estáis de acuerdo con participar indicar vuestro nombre y firmar vuestro consentimiento. Muchas gracias por vuestra valiosa colaboración.

Yo

He comprendido la información anteriormente expuesta y acepto voluntariamente participar en este estudio».

Firmado:

En, a ... de de 2007

3

Participantes del estudio

La muestra está configurada por 285 adolescentes de 4.º curso de Educación Secundaria, distribuidos en 16 grupos de 6 centros educativos. Los centros, seleccionados aleatoriamente de la CAPV, se ubican geográficamente 3 en Bizkaia, 2 en Gipuzkoa y 1 en Araba. Del conjunto de la muestra, 162 participantes fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental (9 grupos) y 123 participantes a la de control (7 grupos). En cuanto al sexo, 153 son varones (53,7%) y 132 son mujeres (46,3%).

De los 162 participantes experimentales, 90 (55,6%) son varones y 72 (44,4%) son mujeres, mientras que de los 123 participantes de control, 63 (51,2%) son varones y 60 (48,8%) son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 0,52$, $p > .05$) en la variable sexo entre ambas condiciones.

Tabla 1

Participantes en los seis centros educativos de la CAPV

Centros Educativos	Frecuencia	Porcentaje
1. Zaraobe Amurrio	36	12,6
2. Vizcaya Zamudio	49	17,2
3. Floreaga Azkoitia	44	15,4
4. Aixerrota Getxo	49	17,2
5. Ander Deuna Sopela	41	14,4
6. Toki Alai Irun	66	23,2
Total	285	100,0

Tabla 2
Participantes experimentales y control

Condición	Frecuencia	Porcentaje
Experimental	162	56,8
Control	123	43,2
Total	285	100,0

Tabla 3
Grupos experimentales y control

Aulas experimentales (E) y Control (C)	Frecuencia	Porcentaje
E1 Zараobe Amurrio Exp 4D	21	7,4
E2 Vizcaya Zamudio Exp 4A	25	8,8
E3 Floreaga Azkoitia Exp 4A	23	8,1
E4 Aixerrota Getxo Exp 4B	14	4,9
E5 Aixerrota Getxo Exp 4D	13	4,5
E6 Ander Deuna Sopela Exp 4A	20	7,0
E7 Toki Alai Irun Exp 4A	22	7,7
E8 Toki Alai Irun Exp 4C	14	4,9
E9 Toki Alai Irun Exp 4D	10	3,5
C1 Zараobe Amurrio Cnt 4CD	7	2,5
C2 Zараobe Amurrio Cnt 4G	8	2,8
C3 Vizcaya Zamudio Cnt 4D	24	8,4
C4 Floreaga Azkoitia Cnt 4B	21	7,4
C5 Aixerrota Getxo Cnt 4A	22	7,7
C6 Ander Deuna Sopela Cnt 4B	21	7,4
C7 Toki Alai Irun Cnt 4B	20	7,0
Total	285	100,0

Gráfico 1

Número de participantes en los seis centros educativos de la CAPV

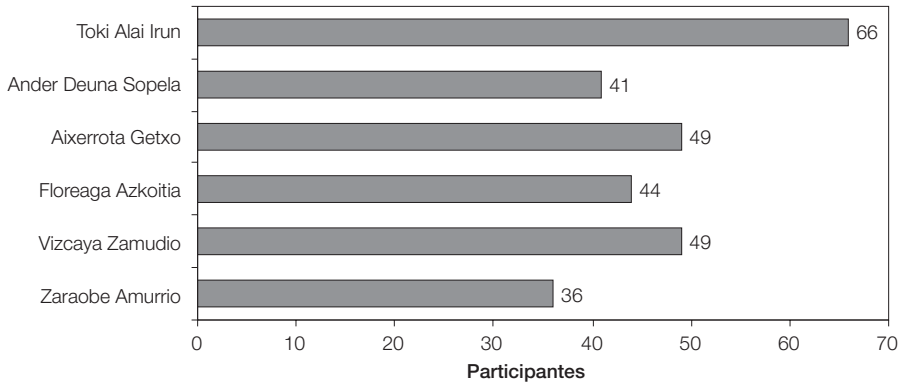


Gráfico 2

Participantes experimentales y de control

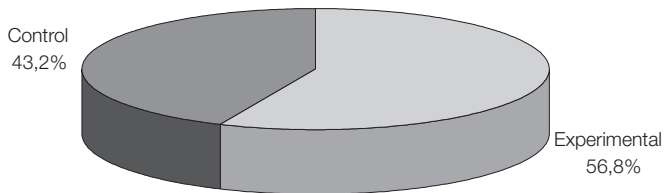


Tabla 4

Varones y mujeres en el estudio

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Varón	153	53,7
Mujer	132	46,3
Total	285	100,0

Gráfico 3

Porcentaje de varones y mujeres en el estudio

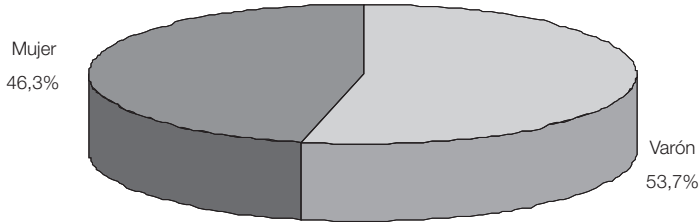


Tabla 5

Edad de los participantes del estudio

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15,0	23	8,1
15,2	12	4,2
15,3	14	4,9
15,4	20	7,0
15,5	30	10,5
15,6	26	9,1
15,7	11	3,9
15,8	22	7,7
15,9	23	8,1
16,0	17	6,0
16,1	29	10,2
16,2	5	1,8
16,3	3	1,1
16,4	4	1,4
16,5	9	3,2
16,6	2	0,7
16,7	5	1,8
16,8	3	1,1
16,9	3	1,1
17,0	5	1,8
17,1	2	0,7
17,2	6	2,1
17,4	3	1,1
17,5	1	0,4
17,6	3	1,1
17,7	1	0,4
18,0	3	1,1
Total	285	100,0

En relación a la edad de los sujetos muestrales, el 63,5% tienen 15 años, el 28,1% 16 años, el 7,4% 17 años, y un 1,1% 18 años. La media de edad de los participantes es de 15,8 con una desviación típica de 0,62.

Gráfico 4
Edad de los participantes (%)

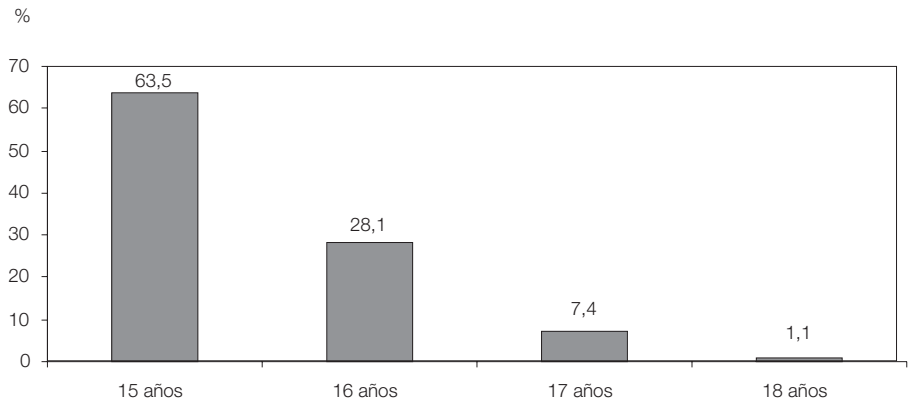


Tabla 6
Personas con las que viven los participantes del estudio

Personas con las que vive	Frecuencia	Porcentaje
Ambos padres	238	83,5
Padre	11	3,9
Madre	28	9,8
Abuelos	3	1,1
Otros familiares	1	0,4
Alternancia padre y madre	3	1,1
Total de respuestas	284	99,6
No contestan	1	0,4
Total	285	100,0

En cuanto a la situación familiar en la que viven los adolescentes del estudio, el 83,5% (n = 238) viven con ambos padres y su familia puede incluir hermanos, abuelos, etc. Mientras que el 14,8% vive únicamente con uno de sus padres o en alternancia (el 3,9% con su padre, el 9,8% con su madre y 1,1% alternancia entre padre y madre).

Gráfico 5

Personas con las que viven (%)

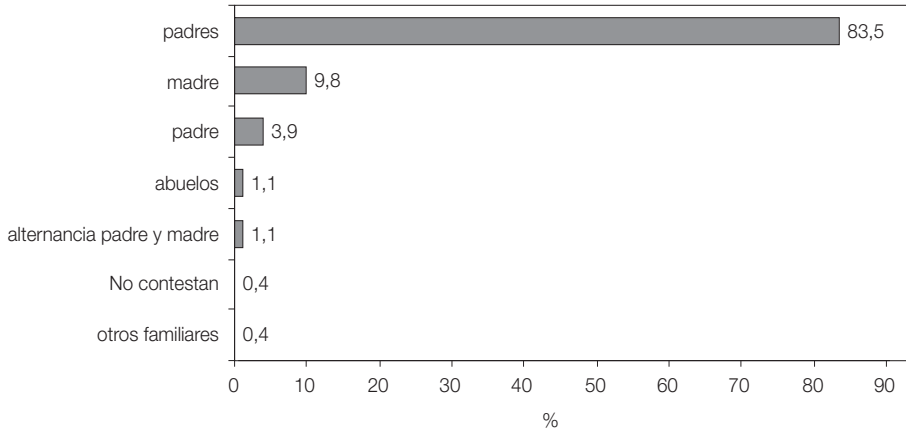


Tabla 7

Nivel de estudios del padre de los participantes del estudio

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	7	2,5
Primarios (12 años)	30	10,5
Secundarios (16 años)	84	29,5
Segundo grado-Bachiller	57	20,0
Tercer grado-Diplomado	38	13,3
Tercer grado-Licenciado	60	21,1
Total de respuestas	276	96,8
No contestan	9	3,2
Total	285	100,0

Respecto al nivel de estudios de los padres, el 60% tienen estudios primarios, secundarios o de bachiller, mientras que un 34,4% son diplomados o licenciados universitarios.

Gráfico 6
Nivel de estudios del padre de los participantes (%)

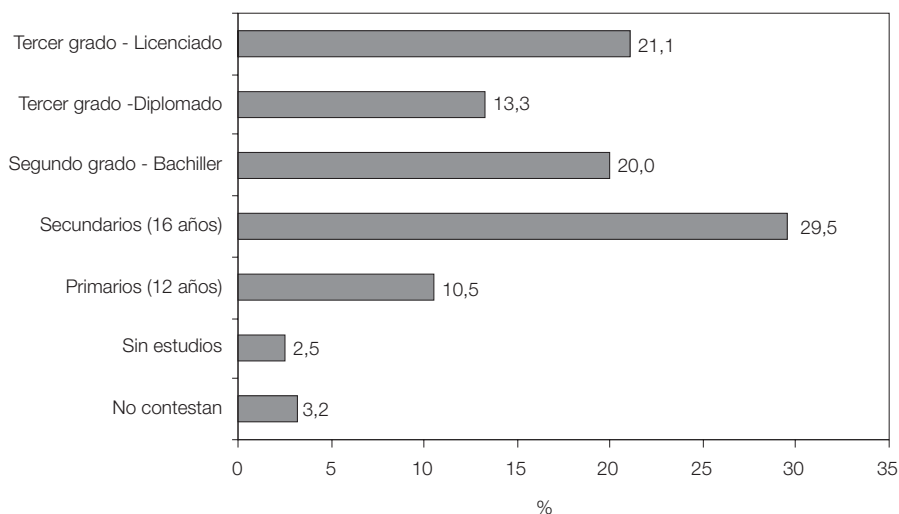


Tabla 8
Nivel de estudios de la madre de los participantes del estudio

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	5	1,8
Primarios (12 años)	24	8,4
Secundarios (16 años)	81	28,4
Segundo grado-Bachiller	68	23,9
Tercer grado-Diplomado	52	18,2
Tercer grado-Licenciado	50	17,5
Total de respuestas	280	98,2
No contestan	5	1,8
Total	285	100,0

Respecto al nivel de estudio de las madres de los participantes del estudio, el 60,7% tienen estudios primarios, secundarios o de bachiller mientras que un 35,7% son diplomadas o licenciadas universitarias.

Gráfico 7
Nivel de estudios de la madre de los participantes (%)

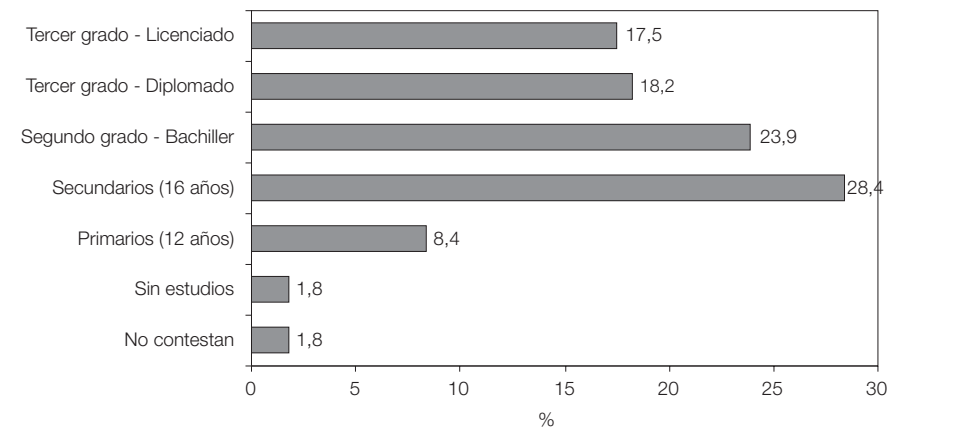
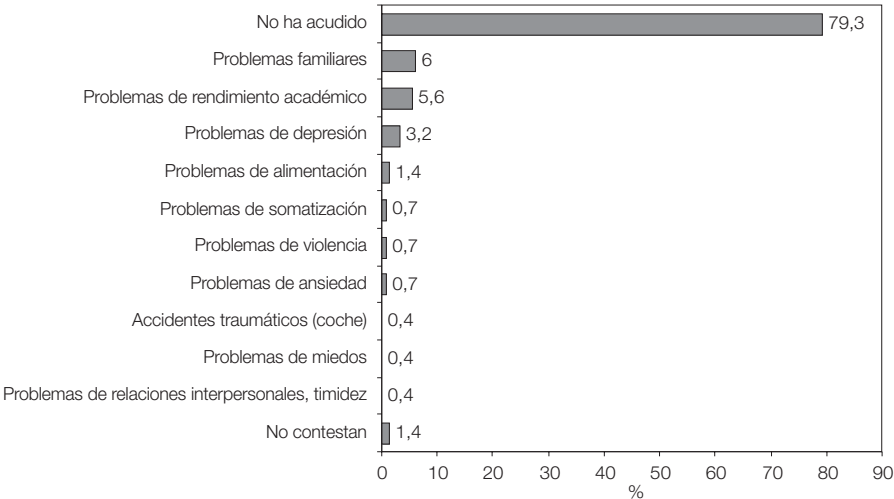


Tabla 9
Participantes que han acudido a un psicólogo/a y motivos de la consulta

Razones por las que han acudido a un profesional de la psicología	Frecuencia	Porcentaje
No ha acudido	226	79,3
Problemas de ansiedad	2	0,7
Problemas de depresión	9	3,2
Problemas de alimentación	4	1,4
Problemas de familiares	17	6,0
Problemas de rendimiento académico	16	5,6
Problemas de violencia	2	0,7
Problemas de somatización	2	0,7
Problemas de relaciones interpersonales, timidez	1	0,4
Problemas de miedos	1	0,4
Accidentes traumáticos (coche)	1	0,4
Total de respuestas	281	98,6
No contestan	4	1,4
Total	285	100,0

Gráfico 8
Porcentaje de participantes que han acudido a un psicólogo/a
y motivos de consulta



El 19,3% de los participantes del estudio ha acudido a un psicólogo o psicóloga. Los motivos de consulta por los que han acudido con mayor frecuencia son problemas familiares relacionados con situaciones de separación y divorcio de los padres (6%), problemas de rendimiento académico (5,6%), problemas de depresión (3,2%) y problemas de alimentación (1,4%). Prácticamente la mayoría de los casos en los que se ha acudido al psicólogo por problemas familiares se debía a las tensiones derivadas de una situación de separación de los padres.

Tabla 10
Participantes que han experimentado (observado y/o sufrido)
situaciones de violencia

Visión de situaciones de violencia	Frecuencia	Porcentaje
Sí	60	21,1
No	225	78,9
Total	285	100,0

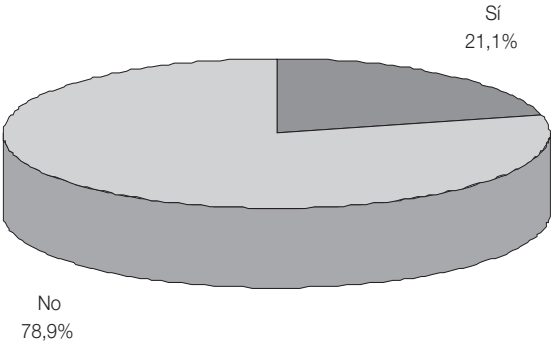
De los 285 participantes del estudio, el 21,1% (n = 60) ha experimentado alguna situación de violencia.

Tabla 11
Situaciones de violencia experimentadas por los participantes del estudio

Situaciones de violencia experimentadas (observadas y/o sufridas)	Frecuencia	Porcentaje
No ha observado situaciones de violencia	225	78,9
Violencia entre iguales grupal: peleas entre grupos-pandillas	29	10,2
Violencia entre iguales individual: una persona tiene conductas agresivas (físicas o verbales) hacia otra persona.	13	4,6
Violencia entre iguales asociada al acoso (bullying): uno o varios agreden o humillan a otro de manera sistemática	6	2,1
Violencia familiar de los padres hacia los hijos	5	1,8
Violencia familiar entre los padres	2	0,7
Violencia familiar entre hermanos	2	0,7
Violencia sexual: una persona abusa sexualmente de otra	1	0,4
Violencia entre adultos (externos a la familia)	1	0,4
Total de respuestas	284	99,6
No contestan	1	0,4
Total	285	100,0

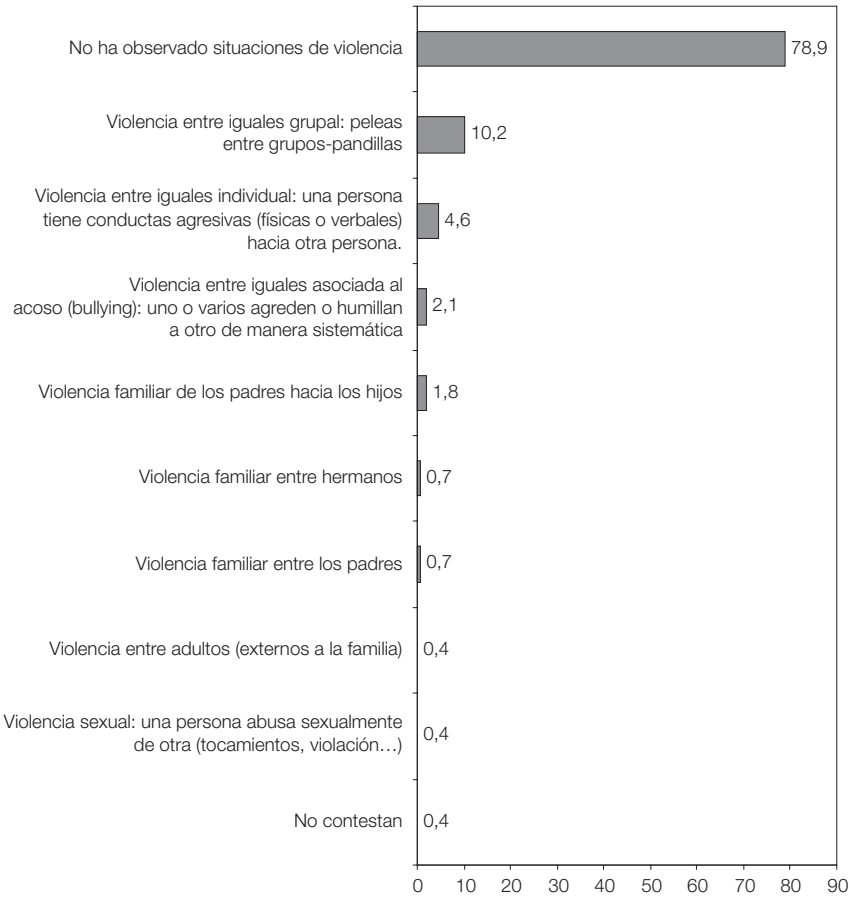
De los 60 participantes (21,1%) que han experimentado situaciones de violencia, casi la mitad, el 10,2% (n = 29) refiere situaciones de violencia entre iguales de carácter grupal (peleas entre grupos o pandillas), el 4,6% (n = 13) refiere situaciones de violencia entre

Gráfico 9
Participantes que han experimentado (observado y/o sufrido) situaciones de violencia



iguales de carácter individual (una persona tiene conductas agresivas físicas o verbales hacia a otra), un 2,1% (n = 6) ha experimentado situaciones de violencia entre iguales asociada al acoso (bullying) en la que uno o varios agreden a otro de manera sistemática, mientras que un 3,4% (n = 9) ha experimentado situaciones de violencia familiar (padres-hijos y hermanos). Únicamente un 0,4% (n = 1) refiere una situación de violencia sexual.

Gráfico 10
Situaciones de violencia experimentadas por los participantes del estudio



4

Metodología e instrumentos de evaluación del programa

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de educación para la paz se emplean dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, una evaluación experimental, sumativa, una evaluación del resultado, del cambio estadísticamente significativo que se ha producido por efecto del programa en diversos factores del desarrollo socio-emocional de los adolescentes que lo han realizado. Por otro lado, una evaluación subjetiva que se realiza en dos direcciones: 1) una evaluación de la percepción subjetiva del cambio que han experimentado en factores del desarrollo socio-emocional los participantes, cambio valorado por las personas implicadas en el estudio es decir, los adolescentes y los adultos; y 2) una evaluación del programa realizada por los adultos que han implementado el programa y que implica una valoración global de la experiencia, de las cualidades y utilidades del programa, de la proyección de continuidad, de las aportaciones del programa o puntos fuertes, de los aspectos negativos o puntos débiles...

a) Evaluación Pretest-Posttest (antes-después del programa)

Además de algunos datos de identificación general de los participantes en el estudio (sexo, edad, nivel de estudios de los padres, asistencia al psicólogo y motivos de consulta, experimentación de situaciones de violencia y tipo de situación...), para evaluar el impacto del programa en diversas variables socio-emocionales sobre las que se hipotetiza que va a tener un efecto, antes y después de realizarlo, es decir, en la fase pretest y post-test, se administran 13 instrumentos de evaluación. La evaluación emplea multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...). Tanto las variables medidas como los instrumentos de evaluación utilizados se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Instrumentos de evaluación pretest-postest,
variables dependientes evaluadas y referencia del instrumento

Instrumentos de evaluación Pretest-Postest	Variables Dependientes	Referencia del Instrumento
LAEA Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos.	Autoconcepto	Garaigordobil, M. (en prensa). LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos. Madrid: Pi- rámide
CONPRE Conceptos y prejuicios: racismo, violencia y prosociedad	Conceptos y prejuicios: cog- niciones racistas, actitud hacia la violencia y hacia valores y conductas prosociales	Garaigordobil, M. (2008). CONPRE. Frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios: racismo, violencia y prosociedad. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
EE Escala de activación empática	Empatía	Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Ado- lescents. Child Development, 53, 413-425.
AD Cuestionario de con- ductas antisociales-de- lictivas.	Conducta antisocial y delic- tiva	Seisdedos, N. (1988/1995) AD. Cuestionario de conductas antiso- ciales-delictivas. Madrid: TEA.
CS. Cuestionario sociomé- trico: compañero proso- cial y compañero vio- lento.	Percepción de los compañe- ros del grupo: prosociales y violentos	Garaigordobil, M. (2008). CS. Cuestionario Sociométrico: compañero prosocial y compañero violento. Vitoria-Gasteiz: Servi- cio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
EAC Escala de actitudes acerca del conflicto. The Student Attitudes About Conflict Scale (Jenkins & Smith, 1987).	Actitud pacifista de resolución de conflictos	Jenkins, J. & Smith, M. (1987). Mediation in the schools: Program evaluation report 1986-87. Albu- querque, NM: Center for Dispute Resolution.

(.../...)

(.../...)

Instrumentos de evaluación Pretest-Postest	Variables Dependientes	Referencia del Instrumento
CAVI Capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta.	Capacidad de analizar causas y formas afrontamiento constructivo de la conducta violenta.	Garaigordobil, M. (2008). CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
STAXI-2 Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo	Ira estado Ira rasgo Índice de expresión y control de la ira	Spielberger, C.D. (2000). STAXI-2. Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo. Versión española J.J. Miguel-Tobal, M.I. Casado, A. Cano-Vindel y Spielberger, C.D. (2001).
PAVI Paz y violencia: conceptos diferenciales.	Paz negativa-positiva Violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural.	Garaigordobil, M. (2008). PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
CONFLICTALK. Cuestionario de estilos de mensaje en el manejo del conflicto	Estilos de afrontamiento del conflicto: enfocado al problema, enfocado a los otros, enfocado en sí mismo.	Kimsey, W.D. y Fuller, R.M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. Conflict Resolution Quarterly, 21 (1), 69-78.
AECS Actitudes y estrategias cognitivas sociales.	Actitudes y estrategias cognitivas sociales: — Conformidad social — Sensibilidad social — Ayuda y colaboración — Seguridad y firmeza — Liderazgo prosocial — Agresividad-terquedad — Dominancia — Apatía-retraimiento — Ansiedad social	Moraleda, M., González, J. y García-Gallo, J. (1998/ 2004). AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales. Madrid: TEA.
ESGRUPO Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar.	Escala de satisfacción con los compañeros del grupo escolar	Garaigordobil, M. (2008). ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
EA Escala de Autoestima	Autoestima	Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

b) *Evaluación Posttest: Los Cuestionarios de Evaluación del Programa (CEP)*

De forma complementaria a la evaluación experimental pretest-posttest, en la fase posttest, al finalizar la intervención, a las personas implicadas en la experiencia se les administra el Cuestionario de Evaluación del Programa (CEP) que se aplica tanto a los adolescentes experimentales y control como a los adultos que han dirigido el programa piloto. Las variables medidas con esta herramienta de evaluación diseñada «ad hoc» para este estudio se detallan en el Cuadro 2.

Cuadro 2
Cuestionarios de Evaluación del Programa. CEP

Instrumentos de evaluación	Variables dependientes que evalúa	Referencia
CEP Cuestionarios de Evaluación del Programa Adolescentes	Autoinforme de la percepción subjetiva del cambio en factores del desarrollo socio-emocional: — Comunicación intragrupo: expresión y escucha — Conducta social: prosocial y agresiva	Garaigordobil, M. (2008). CEP-A. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
CEP Experimental Adolescentes: Evalúan el cambio en ellos mismos por efecto del programa piloto	— Autoconcepto e imagen de los demás — Emociones: expresión, comprensión, empatía — Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	
CEP Control Adolescentes: Evalúan el cambio en ellos mismos por efecto de las actividades de tutorías, ética, religión... realizadas	— Resolución de Conflictos: análisis y resolución — Valores Prosociales y Derechos Humanos — Bienestar Psicológico Subjetivo	

(.../...)

(.../...)

Instrumentos de evaluación	Variables dependientes que evalúa	Referencia
CEP. Cuestionario de Evaluación del Programa Adultos	1) Valoración global del programa: contenidos y aspectos formales 2) Informe de la percepción subjetiva del cambio en el desarrollo socio-emocional de los adolescentes:	Garaigordobil, M. (2008). CEP-P. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adultos. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
CEP Experimental Adultos: Evalúan el programa piloto que han aplicado y estiman el cambio en los miembros de su grupo por efecto del programa aplicado.	— Comunicación intragrupo: expresión y escucha — Conducta social: prosocial y agresiva — Emociones: expresión, comprensión, empatía — Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta — Resolución de Conflictos: análisis y resolución — Valores Prosociales y Derechos Humanos — Bienestar Psicológico Subjetivo	

Nota: Los instrumentos de evaluación empleados en este estudio se presentan en el libro, excepto tres instrumentos editados por TEA (AD, STAXI-2 y AECS) para los cuales no se dispone de permiso de publicación.

4.1. LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (Garaigordobil, en prensa)

Descripción y significación de la prueba

El LAEA consiste en un listado de 57 adjetivos positivos que describen aspectos relacionados con el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual, y que tiene por finalidad medir el autoconcepto global de una persona.

- *Autoconcepto físico:* Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física, es decir, de sus cualidades físicas, corporales, su autoimagen corporal. El LAEA incluye varios adjetivos tales como:

guapa-atractiva, físicamente fuerte, ágil, deportista... Un alto autoconcepto físico implica que el sujeto se percibe corporal, físicamente de forma adecuada.

- *Autoconcepto social*: Esta dimensión se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Los adjetivos hacen referencia a cualidades sociales positivas facilitadoras de las relaciones interpersonales. El LAEA contiene adjetivos tales como: cooperativa, cariñosa-afectuosa, generosa-altruista, sociable-comunicativa, compasiva-comprensiva, solidaria, amistosa-simpática... Un alto autoconcepto social implica que el sujeto se ve a sí mismo como una persona abierta a los demás y con facilidad para las relaciones interpersonales.
- *Autoconcepto emocional*: Este parámetro del autoconcepto hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional, de sus respuestas a situaciones específicas. El LAEA incluye adjetivos que describen cualidades emocionales como: optimista, alegre-divertida, tranquila-relajada, segura de mí misma, feliz, expresiva emocionalmente, sensible-sentimental, activa-dinámica, responsable, con sentido del humor, constante-perseverante-tenaz, independiente, estable-equilibrada, satisfecha consigo misma, flexible... Una alta puntuación en autoconcepto emocional implica estabilidad emocional, control de las situaciones y emociones a las que se responde sin nerviosismo.
- *Autoconcepto intelectual*: Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de sus capacidades intelectuales, y el LAEA integra adjetivos descriptivos de las mismas: inteligente-lista, creativa-imaginativa-original, curiosa-con amplios intereses, observadora, con buena memoria, mentalmente rápida... La persona que puntúa alto se siente a sí misma competente intelectualmente.
- *Autoconcepto global*: El LAEA evalúa el autoconcepto global del sujeto y contiene elementos referentes al autoconcepto físico, social, emocional e intelectual.

La prueba se puede utilizar para evaluar el autoconcepto de un sujeto en un momento dado dentro del contexto de una evaluación psicológica permitiendo situar al sujeto dentro de un grupo de referencia normativo, y así mismo puede utilizarse para evaluar los efectos de un programa psicoeducativo o de un tratamiento psicológico que haya sido administrado.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Para la aplicación de la prueba se presenta el listado de adjetivos solicitando a la persona que valore en una escala de estimación de 0 a 4 (nada-mucho) en qué grado definen o describen su personalidad los adjetivos dados, donde 0 sería «nada» y

4 sería «mucho», es decir, el grado en que pueden aplicarse a su persona. «Soy una persona...». En la corrección, se obtiene la puntuación directa que consiste en el número de puntos obtenidos en los 57 adjetivos del listado. Posteriormente estas puntuaciones se transforman en puntuaciones percentiles, que informan del número de sujetos de la muestra de tipificación que se encuentran por encima y debajo del sujeto al que se esté valorando en el autoconcepto. Para interpretar los resultados se presenta la Tabla 1, en la cual se expone el baremo realizado con la muestra

Tabla 1
Transformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en el autoconcepto para distintos rangos de edad y para cuarto curso de ESO (LAEA)

Puntuaciones percentiles	Puntuaciones directas			
	4.º ESO	14-15	16-17	18-19
1	78	71	97	94
5	112	92	116	113
10	122	106	125	121
15	129	126	127	126
20	135	130	134	131
25	138	135	136	135
30	141	138	139	137
35	144	143	140	139
40	148	146	144	142
45	150	150	145	143
50	153	152	146	147
55	155	153	149	149
60	158	156	153	152
65	160	159	154	153
70	162	164	158	157
75	167	166	160	162
80	170	169	164	165
85	173	172	166	168
90	177	176	174	175
95	186	179	179	183
99	196	187	189	199
N	285	67	79	201
M	151,24	147,46	147,82	147,28
DT	21,58	25,39	18,00	20,98

de tipificación de este estudio (4.º de ESO, n = 285) y también los baremos para distintos grupos de edad del manual de la prueba (Garaigordobil, en prensa).

LAEA, Garaigordobil, en prensa

Lee rápidamente los siguientes adjetivos, y valora el grado con el que te definen o describen en una escala de 0 a 4, donde 0 sería «nada» y 4 sería «mucho», es decir, el grado en el que se le podría aplicar a «tu persona». Marca con una cruz X la respuesta que corresponda a cada adjetivo

Soy una persona...						
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante	4 Mucho		
1. Guapa, atractiva	0	1	2	3	4	
2. Fuerte físicamente	0	1	2	3	4	
3. Ágil físicamente	0	1	2	3	4	
4. Sana	0	1	2	3	4	
5. Deportista	0	1	2	3	4	
6. Elegante	0	1	2	3	4	
7. Seductora	0	1	2	3	4	
8. Limpia	0	1	2	3	4	
9. Confiada	0	1	2	3	4	
10. Cooperativa	0	1	2	3	4	
11. Cariñosa, afectuosa	0	1	2	3	4	
12. Generosa, altruista	0	1	2	3	4	
13. Sincera, franca	0	1	2	3	4	
14. Tolerante	0	1	2	3	4	
15. Sociable, comunicativa	0	1	2	3	4	
16. Compasiva, comprensiva	0	1	2	3	4	
17. Solidaria	0	1	2	3	4	

(.../...)

(.../...)

Soy una persona...					
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante	4 Mucho	
18. Leal, fiel	0	1	2	3	4
19. Amistosa, simpática	0	1	2	3	4
20. Servicial	0	1	2	3	4
21. Educada	0	1	2	3	4
22. Apreciada por los demás	0	1	2	3	4
23. Confiable, digna de confianza	0	1	2	3	4
24. Cordial, cortés	0	1	2	3	4
25. Optimista	0	1	2	3	4
26. Pacífica, no agresiva	0	1	2	3	4
27. Alegre, divertida	0	1	2	3	4
28. Tranquila, relajada	0	1	2	3	4
29. Valiente	0	1	2	3	4
30. Segura de sí misma	0	1	2	3	4
31. Buena	0	1	2	3	4
32. Feliz	0	1	2	3	4
33. Expresiva emocionalmente	0	1	2	3	4
34. Sensible, sentimental	0	1	2	3	4
35. Activa, dinámica	0	1	2	3	4
36. Responsable	0	1	2	3	4
37. Decidida	0	1	2	3	4
38. Reflexiva	0	1	2	3	4
39. Con sentido del humor	0	1	2	3	4
40. Constante, perseverante, tenaz	0	1	2	3	4
41. Independiente	0	1	2	3	4
42. Estable, equilibrada	0	1	2	3	4
43. Madura, fuerte emocionalmente	0	1	2	3	4
44. Admirable, elogiabile	0	1	2	3	4

(.../...)

(.../...)

Soy una persona...					
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante	4 Mucho	
45. Satisfecho consigo mismo	0	1	2	3	4
46. Flexible	0	1	2	3	4
47. Racional	0	1	2	3	4
48. Honrada, honesta, moral	0	1	2	3	4
49. Inteligente, lista	0	1	2	3	4
50. Creativa, imaginativa, original	0	1	2	3	4
51. Curiosa, con amplios intereses	0	1	2	3	4
52. Observadora	0	1	2	3	4
53. Organizada	0	1	2	3	4
54. Con buena memoria	0	1	2	3	4
55. Mentalmente rápida	0	1	2	3	4
56. Capaz, competente en el trabajo	0	1	2	3	4
57. Trabajadora, estudiosa	0	1	2	3	4
TOTAL					

4.2. CONPRE. Frases Incompletas para la Evaluación de Conceptos y Prejuicios: Racismo, violencia y prosocialidad (Garaigordobil, 2008)

Descripción y significación de la prueba

Esta técnica proyectiva de evaluación consiste en un conjunto de 22 frases incompletas con las que se exploran los siguientes parámetros:

- Concepto de los inmigrantes y prejuicios hacia los inmigrantes, en general y de varios grupos socio-culturales concretos: inmigrantes, marroquíes, negros, sudamericanos, árabes, los que vienen de países del Este (rusos, polacos), los rumanos (7 frases).

- b) Imagen del propio grupo cultural y concepto de los españoles como grupo socio-político: los vascos, los españoles (2 frases).
- c) Actitud frente a la violencia: violencia en general, víctimas de la violencia, violencia contra las mujeres, violencia contra los niños y ancianos, actitud frente a las personas violentas, actitud ante la propia violencia, actitud frente al terrorismo mundial, actitud frente a la violencia de ETA y del Estado (de los gobiernos de las naciones) (9 frases).
- d) Actitud hacia valores y conductas prosociales: justicia, perdón, diálogo, arrepentimiento (4 frases).

La prueba contiene tres subescalas: racismo-etnocentrismo, violencia y prosocialidad.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Los adolescentes deben completar las 22 frases rápidamente, con lo primero que les venga a la mente al leer el inicio de las mismas, y el análisis de las respuestas permite captar imágenes negativas, prejuiciosas y/o xenófobas hacia los colectivos explorados, así como actitudes hacia la violencia y hacia valores prosociales.

En la corrección se evalúan tres tipos de respuestas: P (cogniciones positivas), N (cogniciones negativas) y T (cogniciones neutras). El criterio de valoración positivo o negativo se opera en función del contenido afectivo de la respuesta realizada a cada frase en relación a cada colectivo. Para valorar el protocolo se asigna un punto a cada respuesta dentro de su categoría en función de las características de la misma. En la corrección se obtienen puntuaciones en torno a 4 constructos:

- Cogniciones hacia los inmigrantes (frases 1 a 7).
- Concepto de los españoles y concepto de los vascos (frases 8 y 9).
- Actitud hacia la violencia en general (frases 10 a 18), hacia la violencia de ETA (frase 17), y hacia la violencia del Estado (frase 18).
- Actitud hacia los valores y conductas prosociales (frases 19 a 22).

Para clarificar el proceso de corrección de la prueba, a continuación se definen los constructos que se exploran con esta prueba, las frases específicas con las que miden estos constructos y se aportan ejemplos de cada categoría de respuestas (positivas, negativas o neutras) que faciliten la corrección. Los ejemplos que se exponen son respuestas literales dadas por los adolescentes de la muestra objeto de estudio en este trabajo (n = 285).

Subescala 1. Racismo-Etnocentrismo: Cogniciones hacia los inmigrantes, los españoles y los vascos

COIN. Concepto de los inmigrantes: Se evalúan las cogniciones hacia los inmigrantes y permite captar actitudes racistas hacia la inmigración. Se evalúa con el análisis de las 7 primeras frases de la subescala «Los inmigrantes..., Los marroquíes..., Los sudamericanos..., Los negros (las personas de color)..., Los árabes..., Los que vienen de países del Este (Rusia, Polonia)..., Los rumanos...».

COES. Concepto de los españoles: Se evalúa el concepto o imagen que se tiene de los españoles mediante el análisis de la frase número 8 «Los españoles...» y permite valorar actitudes de identificación o de rechazo.

COVA. Concepto de los vascos: Se evalúa el concepto que se tiene de los vascos con las respuestas dadas a la frase número 9 «Los vascos...» y permite identificar actitudes etnocéntricas.

P: Las cogniciones o respuestas positivas son aquellas que resaltan cualidades positivas del colectivo en cuestión, emplean adjetivos positivos para definirlo o manifiestan sentimientos positivos, empáticos hacia ese colectivo o grupo. Ejemplos:

- Cantan y bailan bien, son agradables, son buenos en deportes, tienen los mismos derechos que los demás, son personas amables, tienen unas comidas deliciosas, se merecen otra oportunidad en otro país, son gente no comprendida, su cultura es muy respetable...

N: Las cogniciones o respuestas negativas resaltan aspectos negativos o clichés estereotipados del colectivo, lo peyorativizan, lo rechazan, muestran sentimientos negativos, insultos, emplean adjetivos negativos para definirlo... Ejemplos:

- Son unos chulos, me dan asco, les odio, que se vayan, no deberían salir de su país, huelen mal, son navajeros, atracan, me dan miedo, no deben existir, roban, son unos guarros, mafiosos, asesinos, maltratan a sus mujeres, no me gustan sus gestos ni sus miradas, nos están invadiendo, son unos fascistas y deberían morir todos, son arrogantes y tienen prejuicios contra los vascos...

T: Las cogniciones o respuestas neutras son respuestas descriptivas en las que se define objetivamente al colectivo, se describen cualidades objetivas sin expresión de pensamientos o sentimientos ni negativos ni positivos hacia ese colectivo. En esta categoría

también se incluyen frases que indican que ese grupo social puede incluir personas con aspectos negativos y positivos. Ejemplos:

- Hablan español, tienen un equipo de fútbol, vienen de África, pertenecen a CEE, tienen una religión bastante distinta a la nuestra, personas que vienen de otro país...
- Personas buenas y malas como en todos los sitios, hay de todo, buenos y malos, algunos roban pero otros viven honradamente, hay de todo un poco...

Esta escala permite identificar en cada uno de los adolescentes el nivel que tiene de:

- Cogniciones positivas, negativas y neutras hacia los inmigrantes.
- Cogniciones positivas, negativas y neutras hacia los españoles.
- Cogniciones positivas, negativas y neutras hacia los vascos.

Subescala 2. Violencia: Actitud hacia la violencia en general y hacia la violencia de ETA y del Estado (de los gobiernos de las naciones)

AVI. Actitud general hacia la violencia: Se evalúa a través de 9 frases «A veces la violencia..., Las víctimas de la violencia..., La violencia contra las mujeres..., La violencia contra los niños o los ancianos..., A las personas violentas..., Cuando siento deseos de ser violento..., El terrorismo en el mundo..., La violencia de ETA..., La violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones)...».

ETA. Actitud hacia la violencia de ETA: se evalúa con la frase número 17 «La violencia de ETA...».

EST. Actitud hacia la violencia del Estado: se evalúa con la frase número 18 «La violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones)...».

P: Las cogniciones o respuestas positivas son frases que indican rechazo hacia la violencia, se critica, rechaza o censura la conducta violenta, se indican consecuencias negativas de la violencia para los seres humanos, se expresa solidaridad con las víctimas, se proponen medidas positivas para prevenir o tratar la conducta violenta, se resalta la inutilidad de la conducta violenta, se solicita justicia para las víctimas; la violencia no se expresa directamente y, o bien se buscan otras formas para no mostrarse violento, o bien emerge la culpa que frena la expresión violenta... Ejemplos:

- A veces la violencia... no a veces, siempre perjudica a alguien, ninguna violencia es buena para ningún ser humano, nunca es la solución a los problemas, siempre produce más violencia...
- Las víctimas de la violencia... deberían tener más apoyo, deberían tener más ayuda de todos, son inocentes y no se merecen lo que les ha pasado, no tienen culpa de nada y no se merecen lo que les hacen, tienen derecho de que sus agresores estén en la cárcel y de tener seguridad, sufren sus efectos pero es pésimo para todos...
- La violencia contra las mujeres... me provoca rechazo, me da pena, no se como alguien puede hacer eso, hay que pararla, es algo fuera de lugar salido de tono, es un maltrato que no se puede aceptar...
- La violencia contra los niños y ancianos... no debería existir porque en nuestra sociedad hemos evolucionado como para no comportarnos de forma primitiva, tiene que desaparecer...
- Cuando me siento violento... me calmo escuchando música, trato de tranquilizarme paseando, hago deporte, cuento hasta 10 para calmarme, me controlo, me paro a pensar si yo fuera atacada o violada, pienso en las consecuencias y me freno...
- A las personas violentas... se les debería hacer una terapia o hacerles algún tratamiento para cambiarlas, habría que educarlas, hay que enseñarlas a no ser violentas, hay que ponerles límites pero son personas y hay que hablar con ellas para saber la causa de la violencia...
- El terrorismo en el mundo... debería desaparecer, debería acabarse, hace que salgan perjudicadas personas que no se lo merecen...
- La violencia de ETA... solo crea problemas, es algo inservible, no está justificada, debería acabar...
- La violencia del Estado... lo único que consigue son guerras, es inaceptable, no se puede tolerar, provoca que aparezcan otras violencias, tendría que acabar...

N: Las cogniciones o respuestas negativas son frases que justifican, valoran o ensalzan la conducta violenta, se resaltan aspectos positivos de la violencia, se buscan argumentos que la justifiquen, se muestra ausencia de solidaridad e incomprensión con las víctimas de la violencia considerando que pueden merecerse el ser agredidos, la violencia se expresa directamente y ni se censura ni emerge sentimiento de responsabilidad o culpa, se niega la existencia de algunos tipos de violencia o se afirma que se exagera la existencia

de la violencia. Dentro de esta categoría, y en el otro extremo, también se incluyen frases en las que se solicita la pena de muerte para el violento (ojo por ojo)... Ejemplos:

- A veces la violencia... soluciona los problemas, trae buenos resultados, es la única manera de solucionar los problemas, es mejor que la palabra, es justa y merecida, es útil, la castigaría con la pena de muerte el que la hace la paga...
- Las víctimas de la violencia... algunas se lo merecían, algo habrán hecho, algunas son culpables de lo que les pasa, depende que casos pero todos los de (...siglas concretas de dos partidos políticos) se pueden morir, algunas son mentira, son un daño colateral, normalmente son víctimas porque han hecho algo...
- La violencia contra las mujeres... me parece bien porque algunas provocan a los hombres y se lo merecen, estoy de acuerdo con eso, no es tal como la pintan se está exagerando mucho...
- La violencia contra los niños y los ancianos... no existe, está bien si es la madre la que pega a su hijo, estoy de acuerdo porque se lo merecen, debería estar penada con la muerte...
- Cuando siento deseos de ser violento... descargo adrenalina dando hostias, los deseos se cumplen, no los controlo, me desahogo y lo soy, es por la culpa de otros y por eso me pego...
- A las personas violentas... hay que comprenderlas ya que tienen sus razones, las aprecio mucho pero siempre dependiendo de su ideología, las apoyo y comprendo, deberían hacerles lo mismo que ellas hacen a sus víctimas, hay que pararlas con violencia...
- El terrorismo en el mundo... permite conseguir muchas cosas, la culpa del terrorismo en el mundo la tienen los EEUU, es el resultado de la violencia del Estado...
- La violencia de ETA... no comprendo que maten civiles, pero que maten políticos, falangistas, me da exactamente igual lo que hagan con ellos, está mal porque a veces matan gente inocente pero otras veces no son inocentes y se lo merecen, por ejemplo deberían matar a (...nombre de un político concreto)...
- La violencia del Estado... me da igual, está justificada porque existe el terrorismo, que se mueran todos...

T: Las cogniciones o respuestas neutras son respuestas descriptivas, que no implican un contenido afectivo ni positivo ni negativo en relación a la violencia. Ejemplos:

- A veces la violencia... ocasiona muertes y puede ser de género, en el instituto o por política...
- Las víctimas de la violencia... es lo que finalmente resulta de la violencia...
- La violencia hacia las mujeres... es algo frecuente y suele relacionarse con problemas de pareja...
- La violencia contra los niños y los ancianos... existe...
- Cuando siento deseos de ser violento... tengo ganas de pegar...
- A las personas violentas... son personas que pueden agredirte...
- El terrorismo en el mundo... se da en muchos países...
- La violencia de ETA... está ahí...
- La violencia del Estado... suele darse...

Esta escala permite identificar en cada uno de los adolescentes el nivel que tiene de cogniciones de rechazo (positivas), de aceptación (negativas) y neutras hacia la violencia en general, hacia la violencia de ETA, y hacia la violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones).

Subescala 3. Prosocialidad: Actitud hacia los valores y conductas prosociales

VALO. Valores y conductas prosociales: Informa sobre la actitud que tienen los adolescentes hacia los valores y conductas prosociales, a través de la exploración de las 4 últimas frases de la prueba que comienzan por los siguientes enunciados «La justicia..., Perdonar..., El diálogo..., y Arrepentirse...».

P: Cogniciones positivas hacia los valores y conductas prosociales son frases que expresan la importancia de la justicia, el perdón, el arrepentimiento y el diálogo, resaltando positivamente la importancia incondicional y los valores de los 4 constructos. En la justicia se valora su importancia, se razona la necesidad de su existencia. En el perdón, se enfatiza la importancia de perdonar, se atribuye una cualidad positiva a la persona que lo hace, se resalta el valor o las consecuencias positivas del perdón. En el diálogo se resaltan sus efectos positivos y su importancia para la convivencia pacífica. En el arrepentimiento se resaltan las consecuencias positivas del arrepentimiento, se ensalza el valor y la humanidad que implica la capacidad de arrepentirse. Ejemplos:

- La justicia... es la clave para un mundo mejor, sin ella el mundo sería un caos, es necesaria...

- Perdonar... es de sabios, es un gran valor, es necesario, es algo que deberíamos aprender, es imprescindible para conseguir la paz, es lo que nos hace más humanos...
- El diálogo... es el medio para el entendimiento humano, es imprescindible para conseguir la paz, es el arma más fuerte, ayuda a conocer a la gente, ayuda a resolver conflictos...
- Arrepentirse... es un gran valor, es imprescindible para conseguir la paz, es un paso muy importante para no cometer el mismo error, es bueno porque ayuda a perdonar, es de sabios, es tener conciencia, es muy importante...

N: Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales son aquellas frases en las que se rechazan los conceptos de la justicia, el perdón, el arrepentimiento y el diálogo, se considera que no sirven para nada, o se condicionan a que se den determinadas circunstancias. En la justicia se propone tomarse la justicia por su mano, se rechaza la posibilidad de que exista, se critica globalmente su validez o utilidad, no se cree en la posibilidad de que exista, se propone el ojo por ojo (a favor de la pena de muerte). En el perdón, se rechaza la idea de perdonar, el perdón se condiciona a alguna circunstancia, razón o premisa, se considera que hay ocasiones o circunstancias en el que el perdón no es posible... En el diálogo se niega su utilidad y se rechaza. En el arrepentimiento, éste no se considera positivo o se condiciona a determinadas circunstancias. Ejemplos:

- La justicia... es una mierda, no sirve para nada, está amañada, el que tiene dinero se salva y el que no a la cárcel, siempre está a favor de los ricos, hay poca y cada uno tiene que cogérsela por su mano...
- Perdonar... no sirve para nada, perdonas y luego te lo vuelven a hacer, es de débiles, a veces no se puede porque hay muchas cosas que son imperdonables, solo si no es algo muy grave, no siempre es lo correcto...
- El diálogo... es una pérdida de tiempo, simplemente no, a veces es innecesario porque un buen tortazo a tiempo en algunos hijos no viene mal, no siempre es bueno, no vale para nada, es aburrido, en muchas ocasiones es peor que la violencia...
- Arrepentirse... no sirve de nada, no vale para nada, no sirve para nada, lo hecho, hecho está, nunca, es de tontos, es de idiotas, no sirve de nada si has matado a mucha gente, si haces algo por tus ideales no hay nada de que arrepentirse...

T: Cogniciones neutras hacia los valores y conductas prosociales son frases neutras o descriptivas, que no implican un contenido afectivo ni positivo ni negativo en relación

a los conceptos de la justicia, el perdón, el arrepentimiento y el diálogo. Los conceptos explorados únicamente se definen de forma objetiva. Ejemplos:

- La justicia... es el sistema para decidir si eres inocente o no...
- Perdonar... es la manera de decirle al otro que no le tendrás en cuenta la conducta que ha tenido contigo...
- El diálogo... es un modo de comunicación, es una conversación entre dos personas...
- Arrepentirse... es algo que suele pasar después de haber hecho algo malo...

Esta escala permite identificar en cada uno de los adolescentes el nivel que tiene de cogniciones positivas, negativas y neutras en relación a valores y conductas prosociales.

Respecto al procedimiento llevado a cabo para sistematizar el proceso de valoración se han realizado las siguientes fases:

- Volcado global de todas las respuestas dadas a cada una de las frases de la prueba o ítems del test.
- Análisis de las respuestas y definición de las categorías de respuesta en positivas, negativas y neutras. Definidos los tres tipos de respuesta se clasifican las respuestas dadas por el conjunto de la muestra.
- Valoración de los protocolos de los adolescentes utilizando para ello la categorización de las respuestas realizada previamente.

En la corrección no se puntúan respuestas repetidas dentro de la misma categoría excepto en las frases de la violencia de ETA y del Estado que se computan dentro de la evaluación de la actitud hacia la violencia en general (AVI) y también de forma diferenciada (ETA y EST). En este caso, cuando en estas frases se da una respuesta idéntica a otras previas de la subescala general se computa en su categoría específica (ETA y EST) pero no se puntúa dos veces en la subescala global (AVI: actitud general hacia la violencia obtenida con las respuestas a las frases 10-18). Tampoco se valoran respuestas que no tengan sentido o coherencia en la frase dada.

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada «ad hoc», se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 285 adolescentes, obtenida en la fase pretest del estudio, cuyos resultados se exponen a continuación con la finalidad de

facilitar la interpretación de las puntuaciones directas (ver Tablas 2, 3, 4 y 5). Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada parámetro utilizando para ello los baremos elaborados, y que se presentan a continuación. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 20 y alta una puntuación superior a 80.

Tabla 2
Transformación de puntuaciones directas en percentiles
en actitudes hacia los inmigrantes (CONPRE).
Subescala 1. Racismo-Etnocentrismo

Puntuación Centil	Puntuación Directa		
	Cogniciones Positivas	Cogniciones Negativas	Cogniciones Neutras
	+	-	T
1	0	0	0
5	0	0	0
10	0	0	0
15	0	0	0
20	1	0	1
25	1	1	1
30	1	1	1
35	1	1	1
40	1	2	2
45	1	2	2
50	2	2	2
55	2	2	2
60	2	3	3
65	2	3	3
70	3	3	3
75	3	4	4
80	3	4	4
85	3	4	5
90	4	5	5
95	4	6	6
99	7	11	11
N	285	285	285
M	1,86	2,34	2,52
DT	1,43	1,94	1,99

Tabla 3
 Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
 en actitudes hacia los españoles y los vascos (CONPRE).
 Subescala 1. Racismo-Etnocentrismo

Puntuación Percentil	Puntuación Directa					
	ESP +	ESP –	ESP T	VAS +	VAS –	VAS T
1	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0
45	0	0	0	1	0	0
50	0	0	0	1	0	0
55	0	1	0	1	0	0
60	0	1	0	1	0	1
65	0	1	0	1	0	1
70	0	1	1	1	0	1
75	1	1	1	1	0	1
80	1	1	1	1	0	1
85	1	1	1	1	0	1
90	1	1	1	1	1	1
95	1	1	1	2	1	1
99	2	2	1	5	1	2
N	285	285	285	285	285	285
M	0,34	0,50	0,34	0,68	0,11	0,42
DT	0,61	0,56	0,48	0,78	0,31	0,52

Tabla 4

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
 en actitudes hacia la violencia general, de ETA y del Estado (CONPRE).
 Subescala 2. Violencia

Pun- tuación Percentil	Puntuación Directa								
	AVI +	AVI –	AVI T	ETA +	ETA –	ETA T	EST +	EST –	EST T
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	2	0	0	0	0	0	0	0	0
10	3	0	0	0	0	0	0	0	0
15	3	0	0	0	0	0	0	0	0
20	4	0	0	0	0	0	0	0	0
25	4	0	0	0	0	0	0	0	0
30	4	0	1	0	0	0	0	0	0
35	4	0	1	0	0	0	0	0	0
40	5	1	1	0	0	0	0	0	0
45	5	1	1	1	0	0	0	0	0
50	5	1	1	1	0	0	1	0	0
55	6	1	1	1	0	0	1	0	0
60	6	1	2	1	0	0	1	0	0
65	6	1	2	1	0	0	1	0	0
70	6	2	2	1	0	0	1	0	0
75	7	2	2	1	1	0	1	0	0
80	7	2	3	1	1	0	1	0	1
85	8	3	3	1	1	1	1	0	1
90	8	3	3	1	1	1	1	0	1
95	8	4	4	1	1	1	1	1	1
99	11	7	7	1	1	1	1	1	1
N	285	285	285	285	285	285	285	285	285
M	5,29	1,26	1,52	0,58	0,26	0,15	0,55	0,07	0,22
DT	1,99	1,43	1,44	0,49	0,44	0,35	0,49	0,25	0,41

Tabla 5

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
 en actitudes hacia la justicia, el perdón, el diálogo y el arrepentimiento (CONPRE).
 Subescala 3. Prosocialidad

Puntuación Percentil	Puntuación Directa		
	Cogniciones Positivas	Cogniciones Negativas	Cogniciones Neutras
	+	–	T
1	0	0	0
5	0	0	0
10	1	0	0
15	1	0	0
20	1	0	0
25	1	0	0
30	1	0	0
35	2	1	0
40	2	1	0
45	2	1	0
50	2	1	0
55	2	1	0
60	2	1	1
65	3	1	1
70	3	1	1
75	3	2	1
80	3	2	1
85	3	2	1
90	4	2	2
95	4	3	2
99	4	4	4
N	285	285	285
M	2,09	1,04	0,61
DT	1,15	0,95	0,83

CONPRE. Garaigordobil, 2008.

A continuación encontrarás una serie de frases incompletas que debes completar con lo primero que te venga a la mente cuando las leas. No lo pienses mucho, lee el principio y completa la frase con lo primero que te sugiera.

Los inmigrantes

Los marroquíes

Los negros (las personas de color)

Los sudamericanos

Los que vienen de países del Este (Rusia, Polonia)

Los árabes

Los rumanos

COIN: P N T

Los españoles

Los vascos

COES: P N T COVA: P N T

A veces la violencia
.
.
Las víctimas de la violencia
.
.
La violencia contra las mujeres
.
.
La violencia contra los niños o los ancianos
.
.
A las personas violentas
.
.
Cuando siento deseos de ser violento
.
.
El terrorismo en el mundo
.
.
La violencia de ETA
.
.
La violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones)
.
.
AVI: P N T ETA: P N T EST: P N T
La justicia
.
.
Perdonar
.
.
El diálogo
.
.
Arrepentirse
.
.
VALO: P N T

4.3. EE. Escala de activación empática (Bryant, 1982)

Descripción y significación de la prueba

En términos generales, la empatía se concibe como un estado afectivo o capacidad de aprehensión del estado o condición emocional del «otro», sin embargo, algunos autores consideran la empatía como un concepto más amplio. Las tendencias que aparecen en las definiciones utilizadas tradicionalmente a la hora de delimitar el concepto de empatía son: 1) Una de ellas enfatiza la capacidad de la persona para poder tomar el rol del «otro», pudiendo con ello llegar a conocer y predecir más exactamente sus sentimientos, pensamientos y acciones; y 2) La otra se centra en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir las experiencias emocionales de los demás. Recientemente, domina la tendencia a integrar ambos enfoques.

Así, se define la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás.

Por consiguiente, la empatía se define como la capacidad para hacerse cargo de los estados emocionales de otros seres humanos tanto cognitiva como afectivamente y, la expresión de la comprensión empática se produce mediante conductas en las que se da respuesta a los sentimientos y estados emocionales de otro ser humano más que a la situación emocional personal.

La escala de Bryant (1982) está diseñada para evaluar la activación empática de los adolescentes. Consta de 22 ítems, de los cuales un grupo de ellos refleja situaciones en las que se da una activación empática del lector hacia otra persona ante una situación determinada, mientras que en los otros ítems se refleja una falta de empatía. La escala evalúa dos dimensiones, por un lado, la empatía afectiva, entendida como una activación emocional que hace referencia a mínimos mecanismos cognitivos y, por otro lado, las creencias sobre la expresión de sentimientos.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Para la aplicación se solicita al adolescente leer las afirmaciones que hacen referencia a sentimientos que tienen las personas en determinadas situaciones y puntuar cada afirmación de

1 a 7, teniendo en cuenta si siente o piensa como indica la frase. En esta escala, 1 sería que el contenido de la frase describe muy mal lo que siente o piensa, mientras que 7 sería que la frase describe muy bien lo que siente o piensa la persona que está respondiendo a la prueba. Las respuestas de cada uno de los ítems del cuestionario pueden ser de 1 hasta 7. La puntuación total del cuestionario se calcula, sumando las puntuaciones obtenidas en los ítems, teniendo en cuenta que 9 de ellos puntúan de forma inversa: 2, 3, 9, 15, 16, 17, 18, 20, 21.

Para interpretar los resultados (puntuaciones directas en la prueba) se han elaborado baremos con los datos obtenidos en la fase pretest en la muestra de este estudio (n = 285) que se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6
Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en empatía (EE)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Empatía
1	47
5	69
10	76
15	80
20	83
25	88
30	90
35	94
40	97
45	98
50	102
55	105
60	109
65	111
70	116
75	119
80	122
85	125
90	126
95	133
99	141
N	285
M	102,03
DT	19,88

EE, Bryant, 1982

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre lo que sienten algunas personas en determinadas situaciones. Puntúa cada afirmación de 1 a 7. En esta escala, 1 sería que el contenido de la frase describe muy mal lo que sientes o piensas, mientras que 7 sería que la frase describe muy bien lo que sientes o piensas.

Rodea con un círculo la puntuación que elijas

1 Nada	2 Muy poco	3 Algo	4 Moderadamente	5 Bastante	6 Mucho	7 Muchísimo					
1. Me siento triste cuando veo a una chica que no tiene con quien salir					1	2	3	4	5	6	7
2. La gente que se besa y se abraza en público es tonta*					1	2	3	4	5	6	7
3. Los chicos que lloran cuando son felices son tontos*					1	2	3	4	5	6	7
4. Me gusta ver como otras personas abren regalos aunque yo no tenga ningún regalo					1	2	3	4	5	6	7
5. Ver a una persona que llora me hace llorar					1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento mal cuando veo a alguien que se ha hecho daño					1	2	3	4	5	6	7
7. Me río cuando veo reír a otras personas, aunque no sepa por qué se ríen					1	2	3	4	5	6	7
8. A veces lloro cuando veo la televisión					1	2	3	4	5	6	7
9. Las chicas que lloran cuando son felices son tontas*					1	2	3	4	5	6	7
10. Lo paso mal cuando veo a alguien que se siente mal					1	2	3	4	5	6	7
11. Me siento mal cuando veo a un animal herido					1	2	3	4	5	6	7
12. Me siento triste cuando veo a un chico que no tiene con quien salir					1	2	3	4	5	6	7
13. Algunas canciones me dan ganas de llorar					1	2	3	4	5	6	7
14. Me siento mal cuando veo a un chico herido					1	2	3	4	5	6	7
15. Los adultos a veces lloran incluso sin tener motivos para estar tristes*					1	2	3	4	5	6	7
16. Es una tontería tratar a los perros y a los gatos como si sintieran igual que las personas*					1	2	3	4	5	6	7

(.../...)

(.../...)

1	2	3	4	5	6	7	
Nada	Muy poco	Algo	Moderadamente	Bastante	Mucho	Muchísimo	
17. Me da rabia cuando veo a un compañero que cree necesitar constantemente la ayuda del profesor*	1	2	3	4	5	6	7
18. Los chicos que no tienen amigos es porque no quieren tenerlos*	1	2	3	4	5	6	7
19. Cuando veo a una chica que llora, también a mí me entran ganas de llorar	1	2	3	4	5	6	7
20. Pienso que es una tontería que algunas personas lloren durante una película triste o leyendo un libro triste*	1	2	3	4	5	6	7
21. Soy capaz de comerme todas las galletas aunque vea que alguien me esta mirando y quiere una*	1	2	3	4	5	6	7
22. Me siento mal cuando un profesor castiga a un compañero por desobedecer las reglas de la escuela	1	2	3	4	5	6	7
TOTAL							

4.4. AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995)

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario contiene 40 frases cuyos contenidos informan de distintos tipos de comportamientos antisociales y delictivos. El instrumento evalúa dos aspectos de la conducta desviada, el antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) y el delictivo (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos). El conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refieren a comportamientos sociales desviados.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea consiste en leer las frases e informar si se ha hecho lo que indican las frases o afirmaciones. En la corrección se otorga un punto por cada frase que se responda afirmativa, con las 20 primeras se evalúa la conducta antisocial, mientras que con las 20 últimas se explora la conducta delictiva. El manual del test dispone de un baremo que tiene un amplio rango de edades (11-19 años), y por ello se ha elaborado un baremo con la muestra de este estudio obtenida en la fase pretest (n = 285) cuyos resultados se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en conducta antisocial, delictiva y antisocial-delictiva (AD)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa		
	Conducta antisocial	Conducta delictiva	Conducta antisocial-delictiva
1	1	0	1
5	3	0	3
10	4	0	4
15	6	0	7
20	7	0	8
25	8	0	9
30	9	1	9
35	9	1	10
40	10	1	11
45	10	1	12
50	11	1	13
55	12	2	13
60	12	2	14
65	13	2	15
70	14	3	16
75	14	3	17
80	15	4	18
85	16	4	19
90	17	5	21
95	18	7	24
99	20	15	33
N	285	285	285
M	10,86	2,20	13,06
DT	4,45	2,61	6,39

4.5. CS. Cuestionario sociométrico: Compañero prosocial y compañero violento (Garaigordobil, 2008)

Descripción y significación de la prueba

La prueba permite valorar la percepción que los miembros del grupo tienen de sus compañeros del grupo-aula como personas prosociales y/o personas agresivas-violentas.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Para la aplicación de la prueba se plantean las siguientes instrucciones:

- 1) Indica los compañeros de tu grupo que consideras especialmente «personas prosociales» (personas que frecuentemente tienen conductas sociales positivas, que ayudan, colaboran, consuelan, comparten...). Haz una lista indicando el nombre de tantos compañeros como desees, pero que con frecuencia se comporten de este modo.
- 2) Indica los compañeros de tu grupo que consideres «personas agresivas, violentas, personas que con cierta frecuencia hacen daño a los demás» (golpean, insultan, humillan, rompen objetos de otros...). Haz una lista indicando el nombre de tantos compañeros como desees. Responde con sinceridad, nadie conocerá tus respuestas.

En la corrección se puntúa el número de compañeros prosociales y violentos diferenciando varones y mujeres. Para facilitar la interpretación de los resultados se han elaborado baremos con la muestra de tipificación de este estudio ($n = 285$), obtenida en la fase pretest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en compañero prosocial y violento (CS)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa					
	Prosocial varón	Prosocial mujer	Prosocial total	Violento varón	Violento mujer	Violento total
1	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0
20	0	0	1	0	0	0
25	0	0	2	0	0	0
30	1	0	2	0	0	0
35	1	1	3	0	0	0
40	1	1	3	0	0	0
45	2	2	4	0	0	0
50	2	2	4	0	0	1
55	2	2	4	1	0	1
60	2	3	5	1	0	1
65	3	3	5	1	0	1
70	3	3	6	1	0	1
75	3	4	6	2	0	2
80	4	4	7	2	0	2
85	4	5	8	2	0	3
90	5	5	10	3	1	3
95	7	7	12	4	1	4
99	9	9	19	6	2	8
N	285	285	285	285	285	285
M	2,24	2,33	4,56	1,00	0,14	1,14
DT	2,27	2,34	3,87	1,41	0,42	1,54

CS. Garaigordobil, 2008

Indica los compañeros de tu grupo que consideras especialmente «personas prosociales» (personas que frecuentemente tienen conductas sociales positivas, que ayudan, colaboran, consuelan, comparten...).

Haz una lista indicando el nombre de tantos compañeros como desees, pero que con frecuencia se comporten de este modo.

Indica los compañeros de tu grupo que consideres «personas agresivas, violentas, personas que con cierta frecuencia hacen daño a los demás» (golpean, insultan, humillan, rompen objetos de otros...).

Haz una lista indicando el nombre de tantos compañeros como desees.

Responde con sinceridad, nadie conocerá tus respuestas.

4.6. EAC. Escala de Actitudes sobre el Conflicto (Jenkins y Smith, 1987)

Descripción y significación de la prueba

The Student Attitudes About Conflict Scale (Jenkins & Smith, 1987) es una escala con 32 ítems que se evalúan con una escala Likert de 4 puntos en función del grado de acuerdo con el contenido del ítem «muy de acuerdo-muy en desacuerdo». De los ítems o afirmaciones que contiene la escala para este estudio se han seleccionado 14 ítems con los que se mide la capacidad para afrontar pacíficamente conflictos interpersonales, la capacidad de resolución pacífica, no agresiva de problemas. La escala originariamente fue diseñada para evaluar los efectos de un programa de mediación en las escuelas y el trabajo en su conjunto fue publicado por el centro de resolución de conflictos de Alburquerque (Nuevo México).

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

La tarea consiste en leer las 14 frases o afirmaciones que reflejan lo que a veces piensan las personas frente a una situación de conflicto. El sujeto debe indicar el grado de acuerdo que tiene con el contenido de las frases: «muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo». En la corrección se puntúan de forma directa (1,2,3,4) los ítems negativos, es decir, en ítems negativos (algunas veces no queda más remedio que pelear) a mayor desacuerdo mayor puntuación; mientras que se puntúan de forma inversa (4,3,2,1) los ítems positivos, es decir, ítems de contenido positivo (hay mejores maneras de solucionar un problema que peleando) se puntúan de forma inversa, otorgando mayor puntuación cuando se está de acuerdo con el contenido. Son ítems positivos los números: 3, 4, 7, 8, y 9 (*) y se puntúan de forma inversa (4, 3, 2, 1), mientras que el resto de los ítems son negativos y se puntúan de forma directa (1, 2, 3, 4).

Para interpretar las puntuaciones directas puede consultarse los baremos elaborados con los datos pretest de la muestra de tipificación de este estudio (n = 285) (ver Tabla 9).

Tabla 9

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en la capacidad de resolución positiva del conflicto (EAC)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Capacidad de resolución positiva del conflicto
1	27
5	33
10	36
15	37
20	39
25	39
30	40
35	41
40	41
45	42
50	43
55	43
60	44
65	45
70	46
75	47
80	47
85	48
90	49
95	51
99	53
N	285
M	42,67
DT	5,39

EAC. Jenkins y Smith, 1987

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que reflejan lo que a veces piensan estudiantes de tu misma edad.

Rodea con un círculo lo que mejor describa cómo te sientes sobre lo que se dice en cada una de las frases.

Indica tu grado de acuerdo con el contenido de las frases:

1 Muy de acuerdo, 2 De acuerdo, 3 En desacuerdo o 4 Muy en desacuerdo.

1 Muy de acuerdo	2 De acuerdo	3 En desacuerdo	4 Muy en desacuerdo			
1. Me cuesta mucho resolver mis problemas			1	2	3	4
2. Algunas veces a una persona no le queda más remedio que pelear			1	2	3	4
3. Hay maneras mejores de solucionar un problema que peleando*			1	2	3	4
4. Cuando mis amigos pelean intento detenerles*			1	2	3	4
5. Si alguien me pega generalmente se la devuelvo, para ajustar cuentas			1	2	3	4
6. Los otros compañeros/as pensarán que soy un gallina si no peleo cuando alguien se mete conmigo			1	2	3	4
7. Para ayudar a alguien que tiene un problema tienes que saber como se siente*			1	2	3	4
8. Se me da bien ayudar a que la gente resuelva sus problemas*			1	2	3	4
9. Intento solucionar un problema hablando en lugar de peleándome*			1	2	3	4
10. Algunas veces en el colegio es difícil mantenerse al margen de las peleas			1	2	3	4
11. Los otros compañeros/as piensan que creo muchos problemas			1	2	3	4
12. Cuando los compañeros/as con los que estoy hacen algo malo, normalmente me uno y lo hago con ellos/as			1	2	3	4
13. Los profesores piensan que soy un alborotador, que creo problemas			1	2	3	4
14. Los demás pensarían que soy raro si intentara detener una pelea			1	2	3	4
TOTAL						

4.7. CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta (Garaigordobil, 2008)

Descripción y significación de la prueba

La prueba evalúa la capacidad cognitiva para analizar causas y formas de afrontamiento constructivo de la conducta violenta. En primer lugar se explora la capacidad para identificar causas, factores o situaciones que estimulan la emergencia de la conducta violenta y, posteriormente, se analiza la capacidad para identificar conductas de afrontamiento o resolución de la conducta violenta, ya sean formas positivas-constructivas, negativas-agresivas, o pasivas-evitativas.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

La aplicación implica dos fases, en la primera se recoge información sobre las causas que potencian la conducta violenta y en la segunda sobre formas de resolución o afrontamiento de la violencia. Para ello se dan las siguientes instrucciones:

- Enumera «causas, situaciones o factores» que estimulan o potencian que se den conductas violentas de cualquier tipo (violencia directa, indirecta, física, emocional-humillación, sexual, estructural...). Haz una lista con todas las causas, factores o situaciones que se te ocurran que pueden estimular, provocar o hacer aparecer conductas violentas.
- Indica «qué puede hacer una persona» que esté sufriendo conductas violentas de cualquier tipo (violencia directa, indirecta, física, emocional-humillación, sexual, cultural, estructural...) para responder o afrontar esa situación. Haz una lista de todo lo que se te ocurra que puede hacer una persona para responder a la violencia, para afrontar esa situación.

En la corrección se otorga un punto por cada causa o factor planteado que sea coherente. Algunas de las causas que se han destacado como potenciadoras de la violencia en la muestra de tipificación de este estudio se presentan agrupadas por áreas temáticas categorizadas arbitrariamente en el Cuadro 3. Después de listar todas las repuestas dadas por la muestra de este estudio (n = 285) en la fase pretest y posttest se han evidenciado 12 categorías de respuestas en relación a causas o factores que potencian la conducta violenta: 1) Agresiones físicas y psicológicas, 2) Conflictos en las relaciones interpersonales, 3) Problemas personales en distintos ámbitos (con uno mismo, con la familia, en

Cuadro 3

Causas o factores que generan conductas violentas

Causas de la conducta violenta

Agresiones físicas y psicológicas: las humillaciones (por ejemplo, por equivocarse en una respuesta dada en clase...), los insultos, las amenazas, las agresiones físicas, las peleas, burlarse o reírse de alguien, reírse de alguien porque no ha aprobado un examen, reírse de alguien porque ha hecho algo mal, recibir un golpe o un ataque de alguien sin razón, meterse contra la familia o los amigos, romper un objeto a otra persona, meterse con el físico de alguien, chivarse de algo, el cotilleo, faltar al respeto, hablar mal de alguien, críticas por la espalda, el chantaje, tirar al suelo la mochila u otro objeto de una persona, provocar, menospreciar, mirar mal a una persona, hacer bromas pesadas, quitarle a alguien la silla cuando se va a sentar, una broma pesada, el acoso, la violación sexual, robos, asesinatos...

Conflictos en las relaciones interpersonales: quitarle la novia o el novio a otro, que traten mal a tu novia, el desacuerdo entre personas, ideas diferentes, pensar de formas diferentes, la marginación, que alguien sea marginado por los demás, no tener amigos, no obedecer las reglas, juntar a personas que se llevan mal, hacer trampas en el juego, las mentiras, la competencia por algo, disputas entre sexos, una discusión por algún motivo, que no se tenga en cuenta la opinión de una persona, mal entendidos, la venganza, el ajuste de cuentas, hacer que otra persona quede mal...

Problemas personales en distintos ámbitos (con la familia, en el trabajo, físicos...): problemas familiares, problemas en el trabajo, el dolor físico, tener una discapacidad, las deudas de dinero...

Problemas psicopatológicos: problemas psicológicos, enfermedades mentales, el estrés, la obsesión, ingerir sustancias o tener adicciones: drogas, alcohol, juego...

Rasgos-Características de personalidad: la intolerancia, la chulería, el racismo, el sexismo, ser débil, la avaricia, la falta de personalidad, la ambición, los celos, la envidia, ser agresivo, los complejos, ser una persona poco respetuosa...

Sentimientos-Emociones: miedo, odio, mal humor, aburrimiento, inseguridad, sentirse mal uno mismo, superioridad, deseos de poder, el deseo de pisar a otros que surge de la necesidad de sentirse poderoso, desconfianza, tristeza, estar desesperado, sentimientos de impotencia frente a algo...

Experiencias difíciles y de frustración: la frustración por distintas causas, sacar malas notas, fracaso académico, la muerte de un ser querido, que te salgan mal las cosas, que alguien le diga a otro que haga algo y que el otro no le haga caso, pedir algo y no recibirlo, que el trabajo que se hace no sea valorado, creer que no queda otra salida porque se siente acorralado, desengaños, que los padres no le dejen hacer algo que a los amigos sus padres si les dejan hacer, que el profesor le suspenda sin motivos...

Influencia del grupo de iguales: meterse en un grupo o pandilla que sean violentos, opinión de los compañeros («status social»), que un chico ande con las chicas, que a un chico no le guste el fútbol, peleas por el deporte, el fútbol...

Observación de modelos violentos (culturales, familiares y educativos): ver violencia en la TV, los programas de la TV, algunos videojuegos, la cultura violenta, la mala educación, la educación que se ha recibido desde pequeños, haber vivido situaciones de violencia en casa, haber visto violencia en la infancia, estar relacionado con la violencia...

Carencia de recursos económicos que impiden la satisfacción de necesidades básicas: falta de dinero, pobreza, hambre...

Estatus socio-económico y cultural diferente: situaciones sociales diferentes, diferente raza, religión, color de piel, la marginación por ser de otra cultura...

Situaciones de violencia socio-política y cultural: la represión, el terrorismo, la guerra, arresto policial sin haber hecho nada, ilegalizar una manifestación, ilegalizar un partido, la política, detener a alguien por política...

el trabajo...), 4) Problemas psicopatológicos, 5) Rasgos-Características de personalidad, 6) Sentimientos-Emociones, 7) Experiencias difíciles y de frustración, 8) Influencia del grupo de iguales, 9) Observación de modelos violentos (culturales, familiares y educativos), 10) Carencia de recursos económicos que impiden la satisfacción de necesidades básicas; 11) Estatus socio-económico y cultural diferente, y 12) Situaciones de violencia socio-política y cultural.

Cuadro 4
Formas de afrontamiento o resolución de las conductas violentas

Formas de afrontamiento	Ejemplos
Positiva	— Intentar persuadir a otra persona hablando con ella, hacerle entrar en razón y hacerle ver que la violencia no es necesaria. — Denunciarlo. — Contárselo a un adulto: padre-profesor. — Llamar a la policía, a un asistente social... — Acudir a un centro especializado de ayuda a víctimas. — Culpar a la persona violenta, pedirle responsabilidades. — Pedir ayuda llamando al 112. — Llamar a alguien para que te defienda. — Ir a un psicólogo. — Pactar. — Dialogar. — Pedirle que explique lo que ha sucedido. — Intentar explicar los sentimientos que se tienen por ser agredido...
Evitativa	— Cambiarse de colegio. — Hacer caso omiso. — Aislarse y descansar. — Evitar a la persona que es violenta. — Callarse. — No hacer caso. — Huir. — Irse. — Darle la razón para que así se tranquilice...
Agresiva	— Pelearse. — Devolverle. — Hacerle daño. — Robarle. — Pegarle. — Hacerle lo mismo que le ha hecho. — Matarle...

En la corrección de «causas» se otorga un punto por cada causa identificada. En la valoración de las «formas de resolución o afrontamiento» se otorga un punto a cada respuesta diferenciado tres formas de afrontamiento o resolución de la conducta violenta, Positiva-Constructiva (P), Evitativa-Pasiva (E) y Negativa-Agresiva (N):

- *P: Resolución positiva-constructiva:* Se consideran formas de resolución positiva-constructiva de la conducta violenta, aquellas en las que la conducta violenta de otra persona se afronta directamente, haciendo valer los derechos propios, por ejemplo, la conducta violenta se denuncia (policía, asistente social...), se busca ayuda de personas cercanas (amigos, profesores, padres...), de profesionales (psicólogos, centros de atención a víctimas de violencia...) que faciliten hablar sobre el problema para superarlo o seguir un tratamiento que conduzca a tomar conciencia de ser víctima sin culpa (conciencia de que la víctima no tiene la culpa)...
- *E: Resolución evitativa-pasiva:* No se afronta directamente la situación de violencia, por ejemplo, se evita la situación (huir, irse, no hacer caso...), o se realizan acciones no resolutivas de la situación (llorar...).
- *N: Resolución negativa-agresiva:* Se afronta la situación con conductas de reciprocidad agresivas, negativas, tales como golpear, pelearse, devolverle, matarle...

Las respuestas ambiguas que no indican un modo concreto de afrontamiento o resolución frente a la conducta violenta de otra persona no se puntúan (por ejemplo, «defenderse de algún modo» sin indicar el modo de defensa). Algunos ejemplos de los tres tipos o formas de afrontamiento de la conducta violenta propuestos por los participantes de la muestra de tipificación de este estudio en la fase pretest y postest pueden observarse en el Cuadro 4 de la página anterior.

Para interpretar los datos (puntuaciones directas) puede consultarse los baremos elaborados con la muestra de tipificación de este estudio ($n = 285$) obtenida con los datos pretest, que se presentan en la Tabla 10 de la página siguiente.

Tabla 10
 Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
 en la capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la violencia
 (CAVI)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa				
	Causas	Afronta. positivo	Afronta. evitativo	Afronta. agresivo	Afronta. total
1	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
10	1	0	0	0	1
15	1	0	0	0	1
20	1	0	0	0	1
25	1	0	0	0	1
30	2	1	0	0	1
35	2	1	0	0	1
40	2	1	0	0	2
45	2	1	0	0	2
50	2	1	0	0	2
55	3	1	0	0	2
60	3	1	0	0	2
65	3	2	0	0	2
70	3	2	0	0	2
75	3	2	1	1	3
80	3	2	1	1	3
85	4	2	1	1	3
90	4	2	1	1	3
95	5	3	2	1	4
99	8	3	2	2	4
N	285	285	285	285	285
M	2,42	1,22	0,35	0,33	1,90
DT	1,40	0,93	0,60	0,54	1,06

CAVI. Garaigordobil, 2008

Enumera «causas, situaciones o factores» que estimulan o potencian que se den conductas violentas de cualquier tipo (violencia directa, indirecta, física, emocional-humillación, sexual, estructural...).

Haz una lista con todas las causas, factores o situaciones que se te ocurran que pueden estimular, provocar o hacer aparecer conductas violentas.

Indica «qué puede hacer una persona» que esté sufriendo conductas violentas de cualquier tipo (violencia directa, indirecta, física, emocional-humillación, sexual, cultural, estructural...) para responder o afrontar esa situación. Haz una lista de todo lo que se te ocurra que puede hacer una persona para responder a la violencia, para afrontar esa situación.

4.8. STAXI-2. Inventario de expresión de ira estado-rasgo (Spielberger, 2000; versión española, Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger, 2001).

Descripción y significación de la prueba

La experiencia de la ira, tal y como se mide con este instrumento, implica dos componentes principales: el estado de ira y el rasgo de ira.

El estado de ira (I-E) se define como una situación emocional psicobiológica caracterizada por sentimientos subjetivos que pueden variar desde un moderado enfado o fastidio hasta una intensa furia o rabia. Va unida generalmente a tensión muscular y a excitación de los sistemas neuroendocrino y nervioso autónomo. Esta escala mide la intensidad de los sentimientos de ira en un momento determinado, en el momento en el que se está cumplimentando la prueba.

El rasgo de ira (I-R) se caracteriza por las diferencias individuales al percibir un amplio rango de situaciones como enojosas o frustrantes y por la tendencia a responder a tales situaciones con incremento del estado de ira. Esta escala mide la frecuencia con la que el sujeto experimenta sentimientos de ira a lo largo del tiempo. Los sujetos con altas puntuaciones en rasgo de ira experimentan estados de ira más frecuentes y con mayor intensidad que los sujetos con un rasgo de ira más bajo.

El Índice de Expresión de la Ira (IEI) ofrece una medida general de la expresión y control de la ira. Se obtiene a partir de la suma de las escalas de Expresión Interna, Expresión Externa, Control Interno y Control Externo de la Ira. La expresión y el control de la ira, tal y como es conceptualizada en el STAXI-2, contiene cuatro componentes principales. El primer componente, «Expresión Externa de la Ira», implica la manifestación de la ira hacia otras personas u objetos del entorno. El segundo componente, «Expresión Interna de la Ira», consiste en dirigir la ira hacia el interior (esto es, reprimiendo los sentimientos de ira). El tercer componente, «Control Externo de la Ira», se basa en el control de los sentimientos de enfado evitando su manifestación ante otras personas u objetos circundantes. Finalmente, el cuarto componente, «Control Interno de la Ira», se relaciona con el control de los sentimientos de ira suprimidos mediante el sosiego y la moderación en las situaciones enojosas.

STAXI-2 mide la experiencia, la expresión y el control de la ira. Se compone de 49 ítems que permiten obtener un Índice de Expresión de la Ira (IEI) que representa una medida

global de la expresión y control de la ira. El test tiene tres partes diferenciadas: 1) Estado, 2) Rasgo y 3) Expresión-Control. En el cuadro 5 se describe lo que explora cada grupo de ítems de las subescalas de la prueba.

Cuadro 5
Ítems y significación de las escalas y subescalas del STAXI-2

Escalas y subescalas	Explora
ESTADO DE IRA (E)	Intensidad de los sentimientos de ira y grado de expresión sentido por el sujeto.
Sentimiento (Sent.)	Intensidad de los sentimientos de ira en ese momento.
Expresión verbal (Exp. V)	Intensidad de los sentimientos actuales relacionados con la expresión verbal de la ira.
Expresión física (Exp. F)	Intensidad de los sentimientos actuales relacionados con la expresión física de la ira.
RASGO (R)	Frecuencia con la que el sujeto experimenta sentimientos de ira a lo largo del tiempo.
Temperamento (Temp.)	Disposición a experimentar ira sin una provocación específica.
Reacción (Reacc.)	Frecuencia con la que el sujeto experimenta sentimientos de ira en situaciones de frustración o evaluaciones negativas.
Expresión externa (E. Ext.)	Frecuencia con la que los sentimientos de ira son expresados verbalmente o mediante conductas físicas.
Expresión interna (E. Int.)	Frecuencia con la que los sentimientos de ira son experimentados pero no expresados (suprimidos).
Control externo (C. Ext.)	Frecuencia con la que se controla la expresión de los sentimientos de ira evitando su manifestación hacia personas u objetos del entorno.
Control interno (C. Int.)	Frecuencia con la que se intenta controlar sus sentimientos de ira mediante el sosiego y la moderación en las situaciones enojosas.
ÍNDICE DE EXPRESIÓN DE LA IRA (IEI)	Es un índice general de las expresiones de ira a partir de los elementos de las escalas: $IEI = (E. Ext + E. Int.) - (C. Ext. + C. Int) + 36$

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En la primera parte, ira-estado, se presentan 15 ítems y el sujeto debe informar como se siente en este momento. Tras la lectura de los ítems indica en que medida (en absoluto, algo, moderadamente, mucho) siente en ese momento lo que dice la frase. Del ítem 16 al 25 el sujeto debe indicar en que medida se siente normalmente como indica la frase (casi nunca, algunas veces, a menudo, casi siempre). Y del ítem 26 al 49 debe informar como reacciona cuando se enfada o enfurece, con que frecuencia hace lo que indica la frase (casi nunca, algunas veces, a menudo, casi siempre). La aplicación de la prueba dura entre 10 y 15 minutos.

Para la corrección de la prueba se obtienen las puntuaciones directas sumando los valores indicados en el protocolo. El manual dispone de baremos para transformar las puntuaciones directas en percentiles, no obstante, en este trabajo se han elaborado baremos tomando como referencia los datos pretest de la muestra de este estudio (ver Tabla 11).

Tabla 11
Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en ira estado, ira rasgo, e índice de expresión de la ira (STAXI-2)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa		
	Ira estado	Ira rasgo	Índice de expresión de la ira
1	15	12	8
5	15	15	16
10	15	16	21
15	15	17	24
20	15	18	26
25	15	19	28
30	15	19	29
35	15	20	31
40	15	21	32
45	15	22	33
50	16	23	35
55	16	23	36
60	17	24	37
65	18	25	38
70	19	26	40

(.../...)

(.../...)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa		
	Ira estado	Ira rasgo	Índice de expresión de la ira
75	20	27	41
80	22	28	43
85	23	29	45
90	25	31	47
95	33	34	50
99	57	38	56
N	285	285	285
M	18,90	23,20	34,35
DT	7,01	5,77	10,11

4.9. PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia (Garaigordobil, 2008)

Descripción y significación de la prueba

La prueba explora el conocimiento conceptual que tienen los adolescentes de matices relacionados con los conceptos de paz y violencia: Paz negativa-positiva, Violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural (ver Cuadro 6).

Cuadro 6
Paz y Violencia: Conceptos diferenciales

Constructo	Definición
Paz Negativa	— Ausencia de guerras, o de cualquier tipo de conflictos armados. — Concepto de paz que presupone la necesidad de estar preparado para defenderse, lo que justifica la existencia de los ejércitos, de los gastos en armamento y del uso de la fuerza para mantener la paz o solucionar los conflictos.
Paz Positiva	— Ausencia total de cualquier tipo de violencia. — Estado de armonía personal y social en el que la justicia y la igualdad son la base de la convivencia. — La «Libertad» y los «Derechos Humanos» se respetan.

(.../...)

(.../...)

Constructo	Definición
Violencia Directa	— Supone un atentado físico, directo y deliberado que lesiona la integridad de la vida humana, generando situaciones de muerte y de destrucción. — Agresión física y psicológica: Incluye todas las clases de homicidio (crímenes de guerra, terrorismo, genocidio, masacres, asesinatos, etc.) así como todos los tipos de acciones brutales que conllevan sufrimiento físico y psíquico (violaciones, trabajos forzados, torturas, malos tratos, etc.). — Es aquella que supone una agresión física. Un asesinato, la tortura, una bofetada, una mutilación y otras formas de maltrato físico son ejemplos de violencia directa. — Implica una relación directa entre agresor y víctima, una acción directa del agresor sobre la víctima.
Violencia Indirecta	— Atentado contra las personas o contra la naturaleza provocado por una o más personas. — No se produce una relación directa entre agresor y víctima, es decir, no se da una acción directa del agresor sobre la víctima.
Violencia Represiva	— Atentado o violación de los derechos de las personas. — Implica la privación a las personas y a determinados grupos del ejercicio de sus libertades fundamentales y, en consecuencia, anulación de su dignidad. — El terrorismo de Estado (de los gobiernos de las naciones) es una forma de expresión de esta violencia.
Violencia Estructural	— Asociada a la pobreza y a las situaciones de carencia. — Forma parte de la estructura social que impide cubrir las necesidades humanas básicas (pobreza). — Generada por la desigualdad social, el paro, las carencias nutricionales, la falta de servicios sanitarios y educativos básicos...
Violencia Cultural	— Violencia vinculada con la pertenencia a un ámbito simbólico (cultura, religión, lengua...). — Derivada de la intolerancia hacia un grupo por su cultura, religión, lengua, expresión artística, sexualidad... — La pertenencia al ámbito simbólico específico se utiliza para justificar o legitimar la violencia directa e indirecta hacia una persona o un grupo. — Los perpetradores perciben como «normales» a las situaciones de violencia profunda.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Se solicita que los adolescentes definan distintos tipos de paz y violencia indicados en la prueba y se asigna un punto cuando la definición enunciada incluye los contenidos expresados en las definiciones consideradas de cada constructo (ver Cuadro 6). Para

facilitar la corrección de la prueba, complementariamente, se presentan algunos ejemplos dados por los adolescentes para la puntuación de los conceptos de paz y violencia (ver Cuadro 7).

Cuadro 7

Ejemplos para la puntuación de los conceptos de paz y violencia

Constructo	Ejemplos para la puntuación
Paz Negativa	— Que parece que hay paz pero en realidad hay amenaza.
	— Sin peleas pero con enfadados.
	— Se llevan mal entre ellos pero disimulan.
	— Cuando se hace la paz pero no se está a gusto hay una amenaza.
	— La paz obligada.
	— Hay paz pero con tensión en el ambiente.
	— Cuando hay paz pero hay algo negativo.
	— Cuando la paz no es para todos.
	— Cuando a pesar de estar en paz no somos felices y algo va mal.
	— La paz que aunque todo vaya bien, se guarda rencor.
Paz Positiva	— Sin guerra pero muy mala relación.
	— Sin ataques, en paz, pero con problemas.
	— Una paz buena, la paz verdadera.
	— Tranquilidad, paz de verdad, paz buena no obligada.
	— Contentos en paz.
	— Se llevan bien, hay armonía.
	— Paz total en todos los sentidos.
	— Amor.
	— Ni guerras ni atentados y todos los países se llevan bien.
	— Cuando se hace la paz y todos están a gusto.
	— Paz con juerga, con alegría y tranquilidad.
	— Cuando todo es muy bonito, no hay ningún tipo de guerra ni problemas.
	— Paz donde todo es paz total.
	— Paz de corazón.
	— Cuando la paz es absoluta y trae consigo cosas buenas.
	— Paz absoluta.
	— Cuando todos están contentos y las cosas van bien.
	— Todo va bien, todo está bien completamente.
	— Paz y amor en el mundo.

(.../...)

(.../...)

Constructo	Ejemplos para la puntuación
Violencia Directa	— Pegar. — Violar. — Maltratar. — Insultar. — Matar.
Violencia Indirecta	— Hacer mal a una persona a través de un tercero que o bien agrede físicamente, o lo humilla, lo desvaloriza, maltrata... — La marginación o el sabotaje.
Violencia Represiva	— Obligar a otro a hacer lo que no quiere. — Impedir a otros sus derechos. — Violencia policial. — La que hace la policía o las fuerzas armadas. — La que hacen los gobiernos.
Violencia Estructural	— La violencia que surge cuando la sociedad no está bien estructurada. — Situación de pobreza extrema. — Ataques a nivel económico y social que generan pobreza. — Dejar a los demás sin comida, hacerles sufrir a los demás sin ninguna acción directa.
Violencia Cultural	— Romper objetos en los museos, romper cosas de arte. — Perseguir a una persona por su cultura, raza, religión, idioma que habla.... — Intolerancia hacia una cultura. — Racismo. — La violencia contra el mundo de la cultura de algún grupo. — La violencia que hay por no respetar la diversidad cultural. — La violencia que provoca la cultura, por ejemplo, la violencia que ejercen los árabes contra sus mujeres. — Maltratar física y psicológicamente a una persona de otra raza. — Ataques entre culturas.

Para facilitar la interpretación de las puntuaciones directas obtenidas en la prueba se ha elaborado un baremo con la muestra de tipificación del estudio (n = 285) que se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en los conceptos de paz y violencia (PAVI)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Paz-Violencia
1	0
5	0
10	0
15	0
20	0
25	0
30	0
35	0
40	0
45	0
50	1
55	1
60	1
65	1
70	1
75	1
80	2
85	2
90	2
95	2
99	3
N	285
M	0,76
DT	0,83

PAVI. Garaigordobil, 2008.

A continuación se enumeran algunos conceptos relacionados con la paz y la violencia. Define a tu manera, con una palabra o con una frase sencilla lo que tú entiendes por estos conceptos.

Paz negativa

Paz positiva

Violencia directa

Violencia indirecta

Violencia represiva

Violencia estructural

Violencia cultural

4.10. CONFLICTALK. Un instrumento para medir los estilos de mensaje en el manejo del conflicto de jóvenes y adolescentes (Kimsey y Fuller, 2003)

Descripción y significación de la prueba

Conflictalk es un autoinforme diseñado para identificar el estilo de abordaje del conflicto a través de los mensajes utilizados por los evaluados en edades de enseñanza escolar elemental, media o superior en conflictos interpersonales. El cuestionario permite medir los estilos de conflicto en jóvenes y adolescentes y se desarrolló para uso específico en entrenamiento de los participantes en programas de mediación o de manejo del conflicto en los ámbitos escolares elemental, medio o superior. La prueba permite medir tres estilos de conflicto: enfocado hacia sí mismo (rinoceronte-agresivo), enfocado al problema (delfín-cooperativo), y enfocado en los otros (avestruz-evitativo). Se utilizan símbolos de animales como dispositivos mnémicos con el propósito de asociar las conductas típicas de esos animales con los estilos de conflicto relacionados.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario presenta a los sujetos 18 frases que podrían expresarse en una situación de conflicto. Se pide a los sujetos que puntúen cada frase en una escala de estimación de

Cuadro 8

Items y significación de los estilos de abordaje de conflictos interpersonales

Estilo de abordaje del conflicto	Ítems del cuestionario	Definición
P Enfocado al problema (delfín-cooperativo)	3,5,7,11,12,17	Mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro. El interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa.
O Enfocado en los otros (avestruz-evitativo)	2,4,6,13,14,15	Pensar que el conflicto siempre es malo, querer que la otra parte sea feliz. Frente al conflicto se actúa de forma pasiva y evitativa.
S Enfocado hacia sí mismo (rinoceronte-agresivo)	1,8,9,10,16,18	Estar centrado en sí mismo, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia. Frente al conflicto se actúa de forma agresiva y autoritaria.

1 a 5, indicando con ello desde que «Nunca digo cosas como esa» (1) hasta «Casi siempre digo cosas como esas» (5). Para la corrección de la prueba se utiliza el Cuadro 8 en el que se presentan los ítems correspondientes a cada uno de los tres estilos de abordaje del conflicto así como su definición. Se obtienen las puntuaciones directas de los 3 estilos de conflicto, asignando a cada ítem los puntos que se indican en el protocolo en función de la respuesta dada por el evaluado.

Para la interpretación de los resultados obtenidos se ha elaborado un baremo con los datos pretest de la muestra de este estudio que se presenta en la Tabla 13.

Tabla 13
Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en el estilo de manejo del conflicto (CONFLICTALK)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa		
	O Orientado en los otros	S Orientado hacia sí mismo	P Orientado al problema
1	6	5	6
5	7	6	7
10	8	7	9
15	9	7	11
20	9	8	12
25	10	8	13
30	11	8	14
35	11	9	15
40	11	9	16
45	12	10	16
50	12	10	17
55	13	11	17
60	13	12	18
65	14	12	19
70	14	13	20
75	15	14	21
80	15	15	22
85	16	16	23
90	17	17	24
95	19	20	26
99	28	28	30
N	285	285	285
M	12,59	11,42	16,94
DT	3,59	4,27	5,50

CONFLICTALK. Kimsey y Fuller, 2003

A continuación se presentan 18 frases que pueden ser expresadas en una situación de conflicto, lee las frases e informa en que medida tú sueles decir cosas como las que se indican en las frases. Da una puntuación de 1 a 5, donde «1 sería que tú nunca dices cosas como las que dice la frase» y 5 sería que «casi siempre dices cosas como esas» Rodea con un círculo la opción de 1 a 5 elegida en cada frase.

1 Nunca	2 A veces	3 Con cierta frecuencia	4 Muy Frecuentemente	5 Casi siempre	
1. ¿No te das cuenta de lo estúpido que eres?	1	2	3	4	5
2. No se me da bien esto. Simplemente, no se como hacer que te sientas mejor	1	2	3	4	5
3. ¿Qué está pasando? Necesitamos hablar	1	2	3	4	5
4. No te sirvo de ayuda. Nunca se qué decir	1	2	3	4	5
5. Tenemos que concretar eso	1	2	3	4	5
6. Quisiera que pudiéramos evitar todo este asunto	1	2	3	4	5
7. Vamos a hablar sobre esto y encontrar una solución	1	2	3	4	5
8. ¡Cállate! ¡no tienes razón! No voy a escucharte	1	2	3	4	5
9. ¡Es culpa tuya! Y no voy a ayudarte	1	2	3	4	5
10. Harás lo que yo te digo. ¡Te voy a obligar!	1	2	3	4	5
11. Funcionará si trabajamos juntos	1	2	3	4	5
12. Trabajaremos para sacar esto adelante	1	2	3	4	5
13. De acuerdo, me rindo, lo que tu quieras	1	2	3	4	5
14. No quiero hacer esto nunca más. Vamos cada uno por su lado	1	2	3	4	5
15. Esto no va a ninguna parte, olvidemos todo el asunto ¿de acuerdo?	1	2	3	4	5
16. Si no quieres hacerlo, olvídale; ya se lo pediré a algún otro	1	2	3	4	5
17. Necesitamos concretar juntos cuál es el problema	1	2	3	4	5
18. No puedes hacer nada. Apártate de mi camino y déjame hacerlo.	1	2	3	4	5

P	O	S
---	---	---

4.11. AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales (Moraleda, González y García-Gallo, 1998/2004)

Descripción y significación de la prueba

El cuestionario es un instrumento de valoración cuya finalidad es ofrecer una visión de la competencia social de los adolescentes, es decir, de aquellas variables que más facilitan o más dificultan su adaptación social al medio en que viven. Aunque permite explorar 9 escalas de actitud social y 10 de pensamiento social, en este estudio se miden únicamente 9 escalas de actitudes y estrategias cognitivas sociales. Las actitudes sociales evaluadas son:

- CON. Conformidad social: Conformidad con lo que es socialmente correcto. Esta escala aprecia el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo. La conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente; la conciencia de la propia responsabilidad moral.
- SEN. Sensibilidad social: La escala evalúa la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos. La disposición a admitir en los demás modos de ser distintos de los propios; a valorar a los otros; a tener una imagen positiva de ellos.
- AC. Ayuda y colaboración: Mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarles; a participar y colaborar en el trabajo común; a construir soluciones por consenso.
- SF. Seguridad y firmeza en la interacción: Analiza la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción; la firmeza en la defensa de los propios derechos y en la expresión de las quejas; la tendencia a afrontar los problemas y a no evitarlos.
- LID. Liderazgo prosocial: Esta escala aprecia la tendencia a dar ideas en el grupo; a aunar a sus miembros en torno a unos objetivos comunes; a tomar la iniciativa; a planificar actividades con espíritu de servicio.
- AGR. Agresividad-terquedad: Evalúa la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas; a la amenaza e intimidación; a la tenacidad rígida como forma de agresividad; a la envidia y tristeza por el bien ajeno.
- DOM. Dominancia: Mide la tendencia a buscar puestos de autoridad; a dominar a los demás para conseguir el propio provecho; a competir y ser superior a los otros; a manipularles y aprovecharse de ellos.
- AP. Apatía-retraimiento: Analiza el desinterés de la persona por integrarse en los grupos y participar en sus actividades; la tendencia a mostrarse reservado, crítico, alejado, aislado; la preferencia por el trabajo individual.

— ANS. Ansiedad social: Estima la tendencia a la timidez; a manifestar miedo a expresarse, relacionarse y defender los propios derechos con asertividad; a la culpabilidad.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Se presentan 71 afirmaciones bajo la siguiente consigna: «a continuación vas a encontrar una serie de frases que expresan modos típicos de pensar o sentir de los chicos y chicas de tu edad. Léelas con atención y luego, en la hoja de respuestas escribe el número que coincida con la respuesta elegida. Tu respuesta debe ser:

Si lo que dice la frase	No se da nada en ti	1
	Se da raras veces en ti	2
	Se da poco en ti	3
	Se da alguna vez en ti	4
	Se da a menudo en ti	5
	Se da bastante en ti	6
	Se da muchísimo en ti	7

Para la corrección se calculan los puntos obtenidos en los ítems que configuran cada escala (ver Cuadro 9) que corresponderán a la puntuación directa en las mismas.

Cuadro 9
Ítems correspondientes a cada escala del AECS

Escalas de actitudes sociales	Ítems de puntuación
CON. Conformidad social	8, 14, 22, 29, 37, 43, 49, 57, 65
SEN. Sensibilidad social	1, 15, 23, 30, 44, 50, 58, 66
AC. Ayuda y colaboración	2,9,16,24,31,38,45,51,59,67
SF. Seguridad y firmeza	4,11,18,26,33,40,46,53,61,69
LID. Liderazgo prosocial	3,10,17,25
AGR. Agresividad-terquedad	5,12,19,27,34,47,62,70
DOM. Dominancia	32,39,52,54,60,68
AP. Apatía-retraimiento	6,13,20,28,35,41,55,63,71
ANS. Ansiedad social	7,21,36,42,48,56,64

Para transformar las puntuaciones directas en percentiles, el manual de la prueba dispone de baremos, no obstante, se ha elaborado un baremo con los datos pretest de la muestra de este estudio que se presenta en la Tabla 14.

Tabla 14
 Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
 en actitudes y estrategias cognitivas sociales (AECS)

Pun- tuación Percentil	Puntuación Directa								
	CON	SEN	AC	SF	LID	AGR	DOM	AP	ANS
1	17	17	20	26	4	8	6	9	7
5	30	32	36	41	10	14	6	12	9
10	32	35	40	44	11	18	6	15	11
15	34	37	42	46	13	20	6	17	13
20	36	38	43	48	14	21	7	17	14
25	38	39	45	49	15	22	7	19	16
30	39	41	46	50	15	23	7	20	17
35	40	42	47	51	16	24	8	21	18
40	41	43	49	52	16	25	8	22	19
45	42	44	50	53	17	26	9	23	20
50	43	45	51	54	17	27	10	23	21
55	44	46	52	54	18	28	11	24	22
60	46	46	54	55	18	29	12	25	24
65	47	47	54	57	19	30	13	27	25
70	48	48	55	58	19	31	14	27	26
75	49	49	57	60	20	33	15	29	28
80	51	50	58	62	21	35	17	31	30
85	53	50	60	63	22	36	19	32	31
90	55	52	61	64	23	37	21	34	33
95	57	54	63	66	24	45	24	37	36
99	63	56	67	69	28	51	36	47	48
N	285	285	285	285	285	285	285	285	285
M	43,37	43,93	50,66	53,90	17,11	27,35	12,06	24,13	21,98
DT	8,64	6,92	8,47	7,81	4,40	7,82	6,18	7,50	8,38

4.12. ESGRUPO. Escala de satisfacción en el grupo escolar (Garaigordobil, 2008)

Descripción y significación de la prueba

La prueba consiste en un listado de 24 adjetivos, 12 positivos (feliz, valorado, respetado, satisfecho...) y 12 negativos (aislado, inseguro, humillado, malhumorado...), con los que el adolescente evalúa su nivel de satisfacción en el grupo escolar, valorando cómo se siente en clase, con sus compañeros de grupo, su grado de bienestar socio-emocional dentro de su grupo.

Tabla 15
Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones percentiles
en el nivel de satisfacción en el grupo escolar (ESGRUPO)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Satisfacción en el grupo
1	25
5	39
10	44
15	48
20	50
25	53
30	56
35	57
40	58
45	59
50	60
55	61
60	61
65	63
70	64
75	65
80	66
85	68
90	69
95	71
99	72
N	285
M	58,20
DT	9,55

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

Para la aplicación de la prueba el adolescente lee los 24 adjetivos y debe valorar como se siente en relación a cada adjetivo en una escala de estimación de 0 a 3 (Nada, Algo, Bastante, Mucho). En la corrección, los ítems positivos se puntúan de forma directa (0, 1, 2, 3), mientras que los negativos puntúan de forma inversa (3, 2, 1, 0). Para interpretar los resultados (puntuación directa) se ha elaborado un baremo con los datos pretest de la muestra de tipificación de este estudio ($n = 285$) cuyos resultados se presentan en la Tabla 15.

ESGRUPO. Garaigordobil, 2008.

A continuación encontrarás una lista de adjetivos,
piensa en que medida describen como te sientes en clase, como te sientes con tus
compañeros del aula.

Rodea con un círculo la respuesta que corresponda a cada adjetivo: Te sientes....

0. Nada. 1. Algo. 2. Bastante. 3. Mucho

En clase, con mis compañeros de grupo me siento...					
0. Nada	1. Algo	2. Bastante		3. Mucho	
Feliz		0	1	2	3
Valorado		0	1	2	3
Apoyado		0	1	2	3
A gusto		0	1	2	3
Satisfecho		0	1	2	3
Cómodo		0	1	2	3
Respetado		0	1	2	3
Animado		0	1	2	3
Tranquilo, relajado		0	1	2	3
Comprendido, entendido		0	1	2	3
Estimulado		0	1	2	3
Bien		0	1	2	3
Aislado		0	1	2	3
Malhumorado		0	1	2	3
Criticado		0	1	2	3
Descontento		0	1	2	3
Inseguro		0	1	2	3
Humillado		0	1	2	3

(.../...)

(.../...)

En clase, con mis compañeros de grupo me siento...					
0. Nada	1. Algo	2. Bastante		3. Mucho	
Marginado		0	1	2	3
Atacado		0	1	2	3
Agobiado		0	1	2	3
Distante		0	1	2	3
Cohibido		0	1	2	3
Desconsolado		0	1	2	3
TOTAL					

4.13. EA. Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)

Descripción y significación de la prueba

Esta escala evalúa la autoestima general a través de 10 afirmaciones que aluden a sentimientos globales de autovaloración (en general estoy satisfecho conmigo mismo), cinco de los cuales están redactados en sentido positivo y cinco en sentido negativo.

Normas para la aplicación, corrección e interpretación

El sujeto debe leer las afirmaciones e informar en qué medida pueden ser aplicadas a él mismo, haciendo la valoración sobre una escala tipo Likert con 4 categorías de respuesta (muy de acuerdo-de acuerdo-en desacuerdo-muy en desacuerdo). Los ítems positivos (*) se puntúan en sentido inverso (4, 3, 2, 1) y los negativos en sentido directo (1, 2, 3, 4). Para interpretar las puntuaciones directas puede consultarse el baremo elaborado con los datos pretest de la muestra de este estudio (ver Tabla 16).

Tabla 16

Trasformación de puntuaciones directas en puntuaciones
percentiles en autoestima (EA)

Puntuación Percentil	Puntuación Directa
	Autoestima
1	10
5	21
10	23
15	25
20	26
25	27
30	27
35	28
40	29
45	29
50	30
55	30
60	31
65	32
70	33
75	33
80	34
85	35
90	36
95	38
99	40
N	285
M	29,76
DT	5,04

EA, Rosenberg, 1965

Contesta a las siguientes afirmaciones marcando con una cruz (X) la respuesta que consideres más adecuada en función del grado de acuerdo que tengas con el contenido de esas afirmaciones

1 muy de acuerdo	2 de acuerdo	3 en desacuerdo	4 muy en desacuerdo			
Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás*			1	2	3	4
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado			1	2	3	4
Creo que tengo varias cualidades buenas*			1	2	3	4
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente*			1	2	3	4
Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí			1	2	3	4
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo*			1	2	3	4
En general estoy satisfecho conmigo mismo*			1	2	3	4
Desearía valorarme más a mí mismo			1	2	3	4
A veces me siento verdaderamente inútil			1	2	3	4
A veces pienso que no sirvo para nada			1	2	3	4
TOTAL						

4.14. CEP. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes y versión para los profesores (Garaigordobil, 2008)

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa de educación para la paz se han diseñado «ad hoc» 2 cuestionarios de evaluación del programa (CEP) con alto nivel de especificidad, es decir, muy focalizados sobre los objetivos concretos del programa piloto de intervención.

CEP-A. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes. El cuestionario dirigido a los adolescentes experimentales (9 grupos) solicita que evalúen el cambio que, en su opinión, han experimentado por efecto del programa piloto de intervención llevado a cabo durante los últimos tres meses (Marzo-Mayo 2007). A los adolescentes de control (7 grupos) se les aplica el mismo cuestionario pero se les solicita que evalúen el nivel de cambio asociado a las actividades de ética, religión, tutorías o actividades alternativas que han realizado durante el mismo período de tiempo.

Para evaluar el cambio experimentado por efecto de la intervención, el cuestionario para los adolescentes contiene 48 afirmaciones que giran en torno a 8 dimensiones socio-emocionales:

1. Comunicación intragrupo: expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista diferentes.
2. Conducta social: conductas prosociales de ayuda y cooperación, respeto a los demás, conductas agresivas y de rechazo.
3. Autoconcepto, imagen de los demás e imagen del ser humano.
4. Emociones: expresión, comprensión, empatía.
5. Violencia: sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, reconocer su sufrimiento y solidarizarse, atribuciones de la conducta violenta y consecuencias de la violencia.
6. Resolución de conflictos: análisis e identificación de técnicas de resolución de conflictos humanos.
7. Valores prosociales y Derechos Humanos: igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...
8. Bienestar psicológico subjetivo.

Complementariamente, el CEP-A para adolescentes contiene varias preguntas abiertas que solicitan información sobre: a) la actividad o actividades que más les han gustado y por qué; b) la actividad o actividades que menos les han gustado y por qué; y c) qué les ha aportado esta experiencia, qué han aprendido en ella. Además, el CEP-A dispone de un apartado para comentar si ha habido algo de la experiencia que consideran negativo.

CEP-P. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los profesores. El cuestionario dirigido a los adultos experimentales que han implementado el programa piloto

de educación para la paz (9 grupos), en primer lugar, les solicita evaluar las *cualidades y utilidades del programa* de educación para la paz que han realizado, indicando en qué medida consideran la experiencia llevada a cabo: satisfactoria, interesante, motivadora, útil, completa, renovadora, realista, práctica, educativa, utópica aunque positiva, fácil de desarrollar, efectiva para los miembros del grupo, eficaz en la consecución de sus objetivos, un tiempo bien empleado.

En segundo lugar, el cuestionario pide a los adultos que han dirigido la intervención que hagan una *valoración global del programa en cuanto a la experiencia realizada y a su proyección de continuidad de la misma*. Para ello el CEP-P solicita que informen sobre su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «recomendaría la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; el material ha sido adecuado; me interesa profundizar en el tema; seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos; la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos; las condiciones ambientales han sido adecuadas; el material ha sido suficiente; esta experiencia ha promovido cambios positivos en mi relación con los alumnos y alumnas de mi grupo: tengo una imagen más positiva de ellos, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...; pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...; esta experiencia ha sido positiva para mí como profesional de la educación y como persona».

En tercer lugar, el cuestionario solicita a los profesores y profesoras que han implementado el programa que *evalúen el cambio que han experimentado sus alumnos y alumnas por efecto de la intervención* llevada a cabo durante los últimos tres meses (Marzo-Mayo) en diversos factores del desarrollo socio-emocional. El cuestionario para los adultos contiene 43 afirmaciones que giran en torno a las mismas dimensiones socio-emocionales que el cuestionario que cumplimentan los adolescentes, exceptuando la dimensión referida al autoconcepto y concepto de los demás. Las 7 dimensiones de evaluación son:

1. Bienestar psicológico subjetivo.
2. Comunicación intragrupo: expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista diferentes
3. Conducta social: conductas prosociales de ayuda y cooperación, respeto a los demás, conductas agresivas y de rechazo

4. Emociones: expresión, comprensión, empatía.
5. Violencia: sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, reconocer su sufrimiento y solidarizarse, atribuciones de la conducta violenta y consecuencias de la violencia.
6. Resolución de conflictos: análisis e identificación de técnicas de resolución de conflictos humanos.
7. Valores prosociales y Derechos Humanos: igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...

El CEP-P, cumplimentado por los adultos, también contiene algunas preguntas abiertas tales como: a) Enumera actividades del programa que en tu opinión han tenido un mayor grado de interés indicando por qué; b) ¿Existe algún elemento del programa que cambiarías? ¿Hay algo negativo, que no te haya gustado de la experiencia? (describe y argumenta: qué cambiarías y por qué); y c) Describe sintéticamente los cambios positivos más significativos que has observado en los miembros de tu grupo en el transcurso de la experiencia.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Experimental Cuestionario para los adolescentes que han realizado el programa piloto	
Nombre y apellidos Edad (años y meses) Centro y Grupo-Aula	
El objetivo de este cuestionario es recoger tu opinión sobre el programa de educación para la paz que hemos realizado. Tu información es muy importante para que podamos mejorar el trabajo y por ello queremos agradecer tu colaboración. Por favor, valora en qué medida has cambiado en los contenidos que se indican en las frases que se presentan a continuación «después de realizar este programa de educación para la paz y la convivencia, después de haber realizado las actividades de análisis y debate sobre la paz y la violencia». Haz la valoración sobre una escala de 1 a 10, donde 1 sería que no has cambiado nada en relación a lo que dice la frase y 10 sería que has cambiado muchísimo.	
AHORA DESPUÉS DE HABER REALIZADO EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, YO:	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	
Participo más en actividades de grupo	
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	
Conducta social: prosocial y agresiva	
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	
Coopero más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Experimental Cuestionario para los adolescentes que han realizado el programa piloto	
Rechazo menos a los demás	
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	
Autoconcepto e imagen de los demás	
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mi mismo	
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	
Emociones: expresión, comprensión, empatía	
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	
Expreso más mis sentimientos	
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Experimental Cuestionario para los adolescentes que han realizado el programa piloto	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	
Ahora estoy completamente seguro de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	
He aumentado mi nivel de compromiso cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...)	
Ahora cuando tengo un conflicto intento descubrirme como parte del conflicto, intento reflexionar sobre cómo me sitúo en ese conflicto, y analizar como puedo afrontar el conflicto de forma constructiva	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	
Creo que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Experimental Cuestionario para los adolescentes que han realizado el programa piloto	
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	
He aprendido a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, la pertenencia a otro grupo...)	
He reflexionado y he tomado más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...	
Ahora soy una persona más tolerante con los demás, acepto y soporto más las ideas o decisiones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas	
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	
Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos	
Valoro positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión nos ayude a realizar un compromiso con ella	
Bienestar Psicológico Subjetivo	
Valora de 1 a 10 el nivel de satisfacción, de placer o bienestar que has tenido en las actividades que has realizado	
Preguntas abiertas	
Por favor, indica qué actividad o actividades te han gustado más y por qué.	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Experimental Cuestionario para los adolescentes que han realizado el programa piloto
Por favor, enumera las actividades que te han gustado menos e indica porqué.
¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?
Si ha habido algo de esta experiencia que consideres negativo puedes comentarlo en este apartado.

Muchas gracias por tu colaboración. Tu opinión es muy valiosa.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Control Adolescentes	
Nombre y apellidos Edad (años y meses) Centro y Grupo-Aula	
El objetivo de este cuestionario es recoger tu opinión sobre los cambios que tú has experimentado en los últimos tres meses. Durante estos últimos tres meses has realizado diversas actividades (tutorías, de ética, alternativas, religión...) y queremos saber tu opinión sobre el cambio que estas actividades han estimulado en ti. Tu información es muy importante y por ello queremos agradecer tu colaboración. Por favor, valora en qué medida has cambiado en los aspectos que se van a indicar a continuación. Haz la valoración sobre una escala de 1 a 10, donde 1 sería que en los últimos tres meses no has cambiado nada en relación a lo que dice la frase y 10 sería que has cambiado muchísimo.	
AHORA DESPUÉS DE HABER REALIZADO EN LOS ÚLTIMOS TRES MESES DIVERSAS ACTIVIDADES (TUTORÍAS, ÉTICA, ALTERNATIVAS, RELIGIÓN...) YO:	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	
Participo más en actividades de grupo	
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	
Conducta social: prosocial y agresiva	
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	
Cooperó más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Control Adolescentes	
Rechazo menos a los demás	
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	
Autoconcepto e imagen de los demás	
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mí mismo	
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	
Emociones: expresión, comprensión, empatía	
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	
Expreso más mis sentimientos	
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Control Adolescentes	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	
Ahora estoy completamente seguro de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	
He aumentado mi nivel de compromiso cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...)	
Ahora cuando tengo un conflicto intento descubrirme como parte del conflicto, intento reflexionar sobre cómo me sitúo en ese conflicto, y analizar como puedo afrontar el conflicto de forma constructiva	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	
Creo que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Control Adolescentes	
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	
He aprendido a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, la pertenencia a otro grupo...)	
He reflexionado y he tomado más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...	
Ahora soy una persona más tolerante con los demás, acepto y soporto más las ideas o decisiones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas	
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	
Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos	
Valoro positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión nos ayude a realizar un compromiso con ella	
Bienestar Psicológico Subjetivo	
Valora de 1 a 10 el nivel de satisfacción, de placer o bienestar que has tenido en las actividades que has realizado	
Preguntas abiertas	
Por favor, indica qué actividad o actividades te han gustado más y por qué.	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-A Control Adolescentes
Por favor, enumera las actividades que te han gustado menos e indica porqué.
¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?
Si ha habido algo de esta experiencia que consideres negativo puedes comentarlo en este apartado.

Muchas gracias por tu colaboración. Tu opinión es muy valiosa.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-P Experimental Adultos Cuestionario para los adultos que han dirigido el programa piloto	
Nombre y apellidos del adulto Centro Grupo	
Este cuestionario tiene por finalidad recoger tu opinión sobre el programa piloto de educación para la paz que has desarrollado con tu grupo. Tu información es muy importante para que podamos mejorar el trabajo y por ello queremos agradecer tu colaboración.	
Por favor, valora en una escala de estimación de 1 a 10 la experiencia que has desarrollado con tu grupo (el programa). Desde tu punto de vista la experiencia ha sido:	
Satisfactoria	
Interesante	
Motivadora	
Útil	
Completa	
Renovadora	
Realista	
Práctica	
Formativa, educativa	
Utópica aunque positiva	
Fácil de desarrollar	
Efectiva, positiva para los miembros del grupo	
Eficaz, ha conseguido los objetivos establecidos	
Un tiempo bien empleado	
Por favor, indica en una escala de 1 a 10 tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones	
Recomendaría la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-P Experimental Adultos Cuestionario para los adultos que han dirigido el programa piloto	
El material ha sido adecuado	
Me interesa profundizar en el tema	
Seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos	
La formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada	
Debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos	
Las condiciones ambientales han sido adecuadas	
El material ha sido suficiente	
Esta experiencia ha promovido cambios positivos en mi relación con los alumnos y alumnas de mi grupo: tengo una imagen más positiva de ellos, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...	
Pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades (como las llevadas a cabo en el programa) para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	
Esta experiencia ha sido positiva para mí como profesional de la educación y como persona	
Por favor, valora, en una escala de 1 a 10, el nivel de cambio que percibes en los miembros de tu grupo en cada uno de los contenidos de las frases que se presentan a continuación DESDE TU OPINIÓN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ HA ESTIMULADO EN TUS ALUMNAS Y ALUMNOS	
Bienestar psicológico subjetivo	
Un sentimiento de placer, de satisfacción, de bienestar...	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	
Mayor expresión de las opiniones por parte de los miembros del grupo	
Más participación de los miembros del grupo en las sesiones	
Que se escuchen mejor, el desarrollo de hábitos de escucha activa	
Un aumento de la aceptación de los demás compañeros del grupo	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-P Experimental Adultos Cuestionario para los adultos que han dirigido el programa piloto	
La cohesión grupal, una mayor unión entre los miembros del grupo	
La comunicación asertiva, es decir, una mayor expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar o agredir a los demás	
Mayor reconocimiento de las percepciones propias, de las percepciones que tienen de la realidad y de sus cogniciones estereotipadas	
Más información sobre las percepciones que tienen otras personas	
Conducta social: prosocial y agresiva	
Más conductas de ayuda entre los miembros del grupo	
Un aumento de la capacidad de cooperación en el grupo	
Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos....	
Una disminución de las conductas de rechazo entre los miembros de grupo	
El autocontrol de sus impulsos y menor expresión de la agresividad	
Emociones: expresión, comprensión, empatía.	
Un aumento de la empatía con los sentimientos de los demás, están más atentos a los sentimientos de los demás	
Que hayan aprendido formas más adecuadas de expresar sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo...)	
La capacidad de analizar las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones	
Que expresen más sus sentimientos	
Que hayan aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	
Un aumento del conocimiento sobre el concepto de violencia y la diferenciación de distintos tipos violencia	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-P Experimental Adultos Cuestionario para los adultos que han dirigido el programa piloto	
Mayor conciencia de las consecuencias negativas que siempre tiene la conducta violenta	
Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...)	
Un incremento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el aula, en el centro escolar	
Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	
La creencia de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	
La capacidad de reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	
La importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	
La importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	
Un aumento de la capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos	
Que aprendan más procedimientos y técnicas para abordar debates sobre conflictos diversos	
Un aumento de la capacidad de dialogar, de debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas	
Que expresen libremente formas de pensar diferentes, puntos de vista diferentes dentro del grupo incluso cuando crean que los demás no estén de acuerdo o no vayan a compartir ese punto de vista	
Que respeten más puntos de vista diferentes	
Intervenciones activas y positivas para ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto	
Un incremento del nivel de compromiso cuando se producen conflictos	
Que cuando tienen un conflicto intenten descubrirse como parte del conflicto, intenten reflexionar sobre cómo se sitúan en ese conflicto, y analizar como pueden afrontar el conflicto de forma constructiva	

(.../...)

(.../...)

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA «Una sociedad que construye la paz» Garaigordobil, M. (2008) CEP-P Experimental Adultos Cuestionario para los adultos que han dirigido el programa piloto	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	
Que amplíen conocimientos sobre el concepto de «paz» y de los valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	
Un aumento de la capacidad de reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, a la pertenencia a otro grupo...)	
Que reflexionen y tengan más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores prosociales como igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...	
Que los miembros del grupo tengan actitudes más tolerantes (tolerancia: aceptar aunque no se esté de acuerdo con la otra persona, soportar algo con lo que no se está de acuerdo)	
Que los miembros del grupo comprendan más las consecuencias negativas de sus conductas agresivas tanto físicas como psicológicas	
Que tengan más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos	
Que valoren positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión les ayude a realizar un compromiso con ella	
Preguntas abiertas	
Enumera actividades del programa que en tu opinión han tenido un mayor grado de interés indicando por qué.	
¿Existe algún elemento del programa que cambiarías? ¿Hay algo negativo, que no te haya gustado de la experiencia? (describe y argumenta: qué cambiarías y por qué)	
Describe sintéticamente los cambios positivos más significativos que has observado en los miembros de tu grupo en el transcurso de la experiencia.	

Muchas gracias por tu colaboración. Tu opinión es muy valiosa.

5

Resultados

5.1. Resultados pretest: Situación inicial y análisis de necesidades

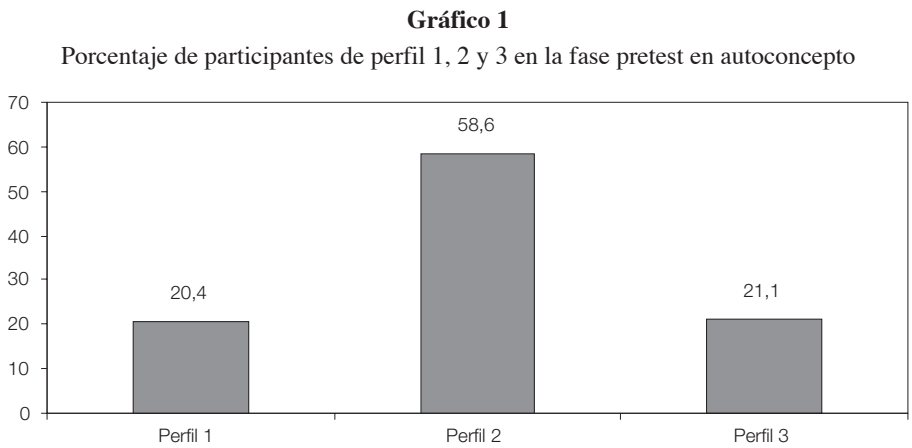
En este apartado, en primer lugar, se presentan las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los adolescentes ($n = 285$) en las variables medidas con los 13 instrumentos de evaluación aplicados en la fase pretest, es decir, antes de realizar el programa de educación para la paz. Además, tomando como referencia los baremos elaborados para cada prueba (ver Tablas 1-16 del Capítulo 4) con las puntuaciones directas obtenidas en la fase pretest, se procede a clasificar a los participantes en tres perfiles: 1) Perfil 1 o Bajo, incluye adolescentes con puntuaciones directas correspondiente a un centil 20 o inferior en la variable objeto de estudio; 2) Perfil 2 o Medio, contiene participantes con puntuaciones directas superiores a un centil 20 e inferiores a un centil 80; y 3) Perfil 3 o Alto, engloba participantes con puntuaciones directas correspondientes a percentiles entre 80 a 99. Por ello, en segundo lugar, se lleva a cabo un análisis del porcentaje de adolescentes que en cada variable objeto de estudio se ubican en cada perfil.

5.1.1. LAEA. Autoconcepto

El LAEA evalúa el autoconcepto en adolescentes y adultos. Tomando como referencia los baremos elaborados con las puntuaciones pretest, se clasifica a los participantes en tres perfiles: Perfil 1 (autoconcepto bajo), Perfil 2 (autoconcepto medio) y Perfil 3 (autoconcepto alto). Por consiguiente, en la prueba de autoconcepto, de una puntuación techo de 228 puntos, los participantes de perfil 1 obtuvieron puntuaciones de 135 o inferiores, los de perfil 2 puntuaciones entre 136 y 169, y los de perfil 3 puntuaciones de 170 o superiores. Los resultados pretest en el autoconcepto en los adolescentes de la muestra puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1
 Porcentaje de participantes de perfil 1, 2 y 3 en la fase pretest en autoconcepto

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	58	20,4
2	167	58,6
3	60	21,1
Total	285	100,0



Como se evidencia en la Tabla 1, el 20,4% de los adolescentes de la muestra (n = 58) tienen bajo autoconcepto, mientras que el 58,6% (n = 167) manifiesta un autoconcepto medio y un 21,1% (n = 60) un autoconcepto alto.

5.1.2. CONPRE. Racismo, violencia y prosocialidad

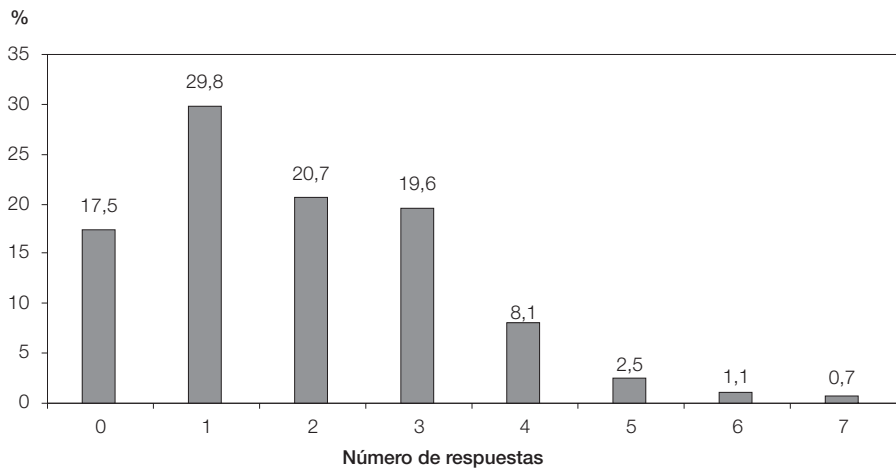
Los inmigrantes

El CONPRE evalúa las cogniciones hacia los inmigrantes y permite captar el nivel de racismo hacia la inmigración. Esta evaluación se lleva a cabo a través del análisis de 7 frases incompletas: «Los inmigrantes... Los marroquíes... Los sudamericanos... Los negros (personas de color)... Los árabes... Los que vienen de países del Este (Rusia, Polonia)... Los rumanos...». Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 2, 3, 4 y 5.

Tabla 2
Concepto de los inmigrantes positivo

Número de respuestas positivas	Frecuencia	Porcentaje
0	50	17,5
1	85	29,8
2	59	20,7
3	56	19,6
4	23	8,1
5	7	2,5
6	3	1,1
7	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 2
Concepto de los inmigrantes positivo

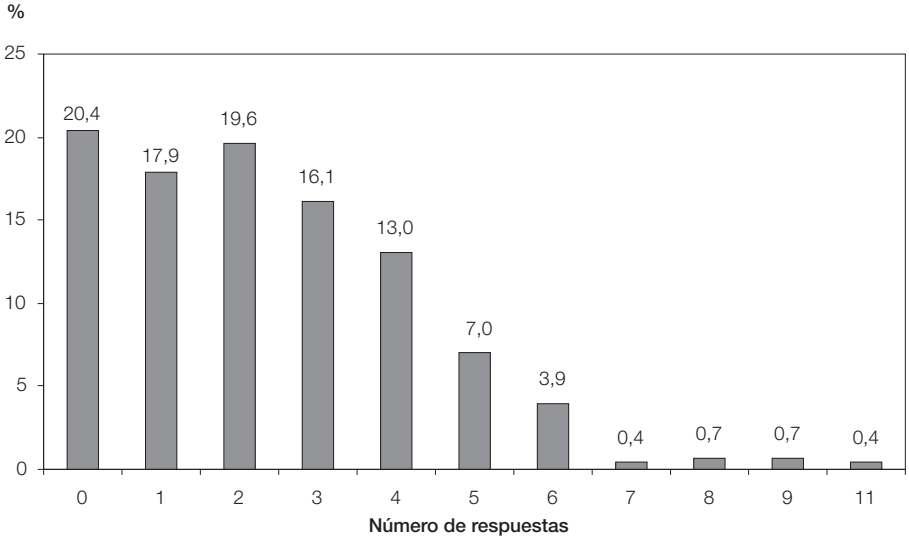


Concepto de los inmigrantes positivo: Como se puede observar en la Tabla 2, el 82,5% de los participantes del estudio ha dado alguna respuesta positiva (rango de 1 a 7) en relación a las 7 frases incompletas asociadas con los inmigrantes, y dentro de este porcentaje el 32% dieron entre 3 y 7 respuestas positivas. Por consiguiente, un porcentaje alto de la muestra

Tabla 3
Concepto de los inmigrantes negativo

Número de respuestas negativas	Frecuencia	Porcentaje
0	58	20,4
1	51	17,9
2	56	19,6
3	46	16,1
4	37	13,0
5	20	7,0
6	11	3,9
7	1	0,4
8	2	0,7
9	2	0,7
11	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 3
Concepto de los inmigrantes negativo



ha expresado alguna respuesta que denota valoración o sentimientos positivos hacia alguno de los colectivos de inmigrantes explorados (marroquíes, árabes, rumanos, personas de los países del Este, negros, sudamericanos), aunque únicamente un 0,7% dieron 7 respuestas positivas, es decir, una respuesta positiva a cada uno de los colectivos explorados. En contraposición, un 17,5% de los participantes del estudio no dieron ninguna respuesta positiva hacia ninguno de los grupos de inmigrantes objeto de evaluación, es decir, no dieron ninguna respuesta positiva frente a las 7 frases asociadas a la inmigración.

Concepto de los inmigrantes negativo: Como se evidencia en la Tabla 3, únicamente el 20,4% de los participantes de la muestra no dieron ninguna respuesta negativa o prejuiciosa en las 7 frases en las que se basa la evaluación. Sin embargo, el 79,6% de los adolescentes dieron entre 1 y 11 respuestas negativas prejuiciosas o xenófobas en el conjunto de las 7 frases incompletas relativas a distintos grupos de inmigrantes.

Tabla 4
Concepto de los inmigrantes neutro

Número de respuestas neutras	Frecuencia	Porcentaje
0	42	14,7
1	59	20,7
2	68	23,9
3	37	13,0
4	28	9,8
5	26	9,1
6	13	4,6
7	9	3,2
8	1	0,4
9	1	0,4
11	1	0,4
Total	285	100,0

Concepto de los inmigrantes neutro: Como se puede constatar en la Tabla 4, únicamente el 14,7% de los participantes de la muestra no dieron ninguna respuesta neutra en las 7 frases incompletas. Sin embargo, el 85,3% de los adolescentes dieron entre 1 y 11 respuestas neutras, descriptivas, sin implicación emocional ni positiva ni negativa, frente al conjunto de las 7 frases incompletas.

Gráfico 4
Concepto de los inmigrantes neutro

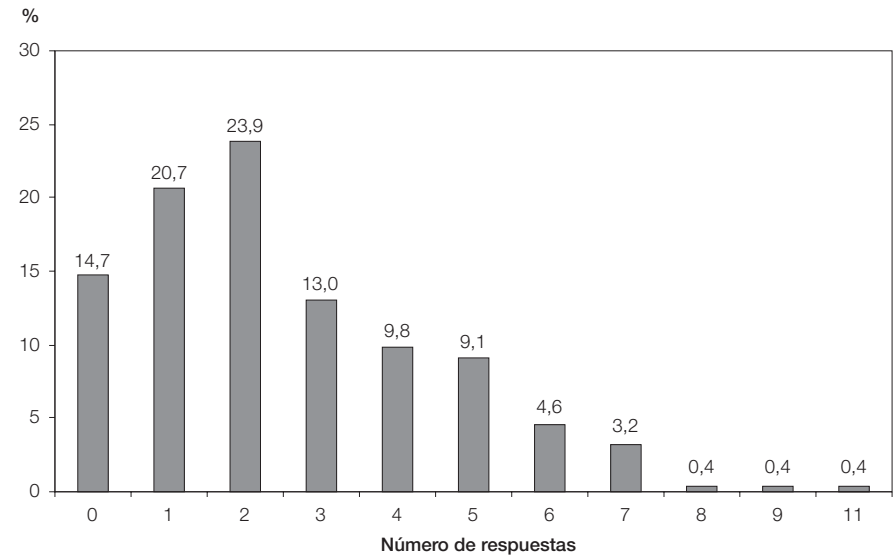


Tabla 5
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en cogniciones sobre los inmigrantes

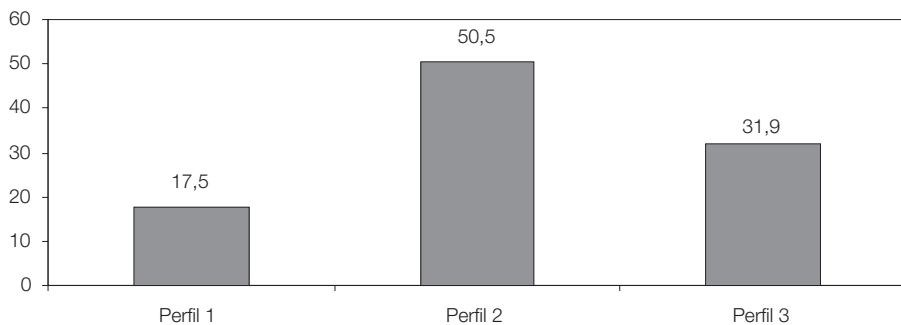
Perfil	Positivas		Negativas		Neutras	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	50	17,5	58	20,4	42	14,7
2	144	50,5	190	66,7	192	67,4
3	91	31,9	37	13,0	51	17,9
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como eje de análisis el perfil (ver Tabla 5), el 17,5% de los adolescentes de la muestra (n = 50) tienen un bajo nivel de cogniciones positivas en relación a los inmigrantes, mientras que el 82,4% tienen un nivel medio o alto de imágenes positivas sobre los inmigrantes. En cogniciones neutras un 24,7% (n = 42) tiene pocas cogniciones neutras mientras que un 85,3% tienen un nivel medio o

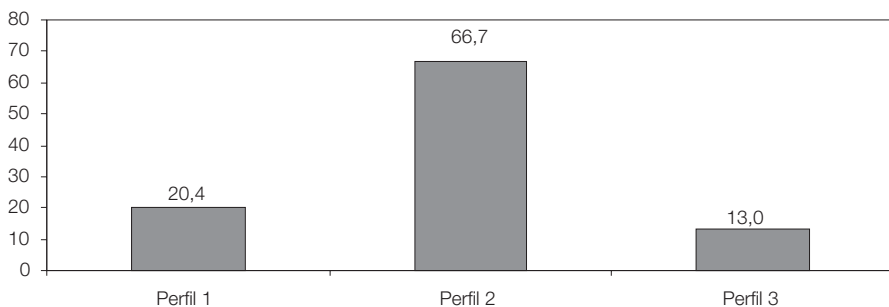
Gráfico 5

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest en cogniciones positivas, negativas y neutras, respectivamente, sobre los inmigrantes

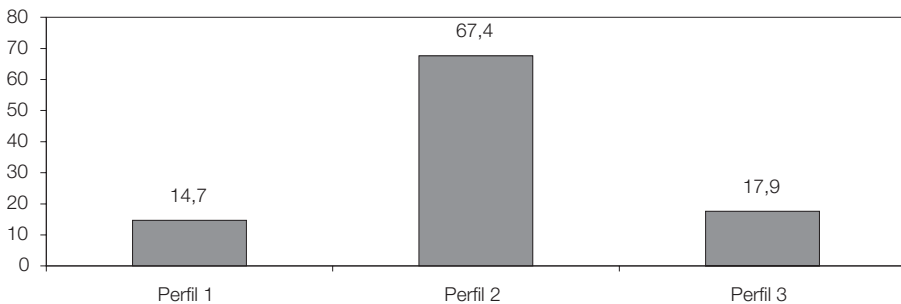
%



%



%



alto de cogniciones neutras. Un 13% (n = 37) muestra un nivel alto de cogniciones negativas prejuiciosas hacia los inmigrantes en general y hacia distintos grupos de inmigrantes en particular.

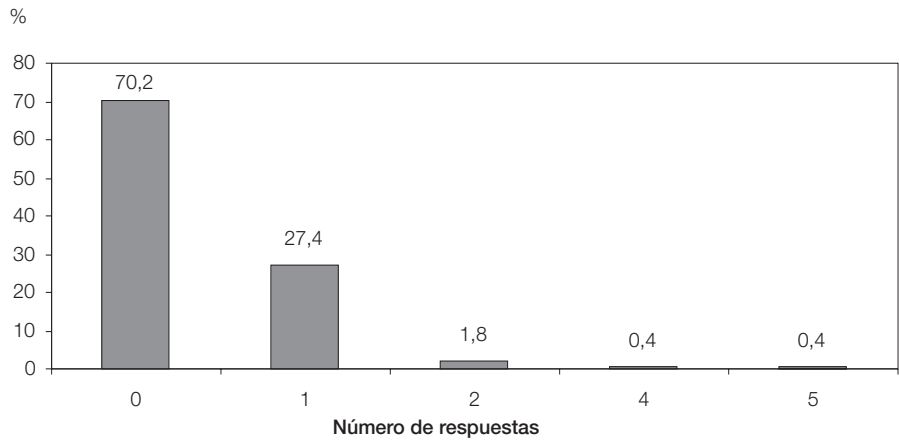
Los españoles

El CONPRE evalúa el concepto de los españoles mediante el análisis de la respuesta que se aporta a la frase «Los españoles...», permitiendo valorar actitudes positivas, de identificación o de rechazo. Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 6, 7, 8 y 9.

Tabla 6
Concepto de los españoles positivo

Número de respuestas positivas	Frecuencia	Porcentaje
0	200	70,2
1	78	27,4
2	5	1,8
4	1	0,4
5	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 6
Concepto de los españoles positivo

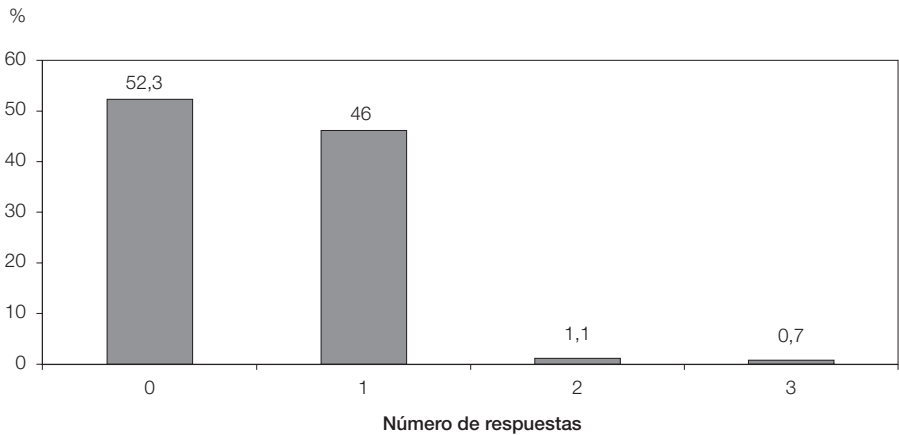


Concepto de los españoles positivo: Como se puede observar en la Tabla 6, el 70,2% de la muestra no ha dado respuestas positivas, que resalten aspectos positivos de los españoles. Únicamente el 29,8% han completado la frase «los españoles....» con respuestas positivas, de valorización, expresando algún aspecto positivo (rango 1 a 5).

Tabla 7
Concepto de los españoles negativo

Número de respuestas negativas	Frecuencia	Porcentaje
0	149	52,3
1	131	46,0
2	3	1,1
3	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 7
Concepto de los españoles negativo



Concepto de los españoles negativo: Los resultados evidencian (ver Tabla 7) que el 52,3% de los adolescentes no ha dado respuestas negativas que impliquen desvalorización o rechazo de los españoles, mientras que el 47,8% ha completado la frase enfatizando aspectos negativos o expresando sentimientos negativos hacia los españoles.

Tabla 8
Concepto de los españoles neutro

Número de respuestas neutras	Frecuencia	Porcentaje
0	191	67,0
1	92	32,3
2	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 8
Concepto de los españoles neutro

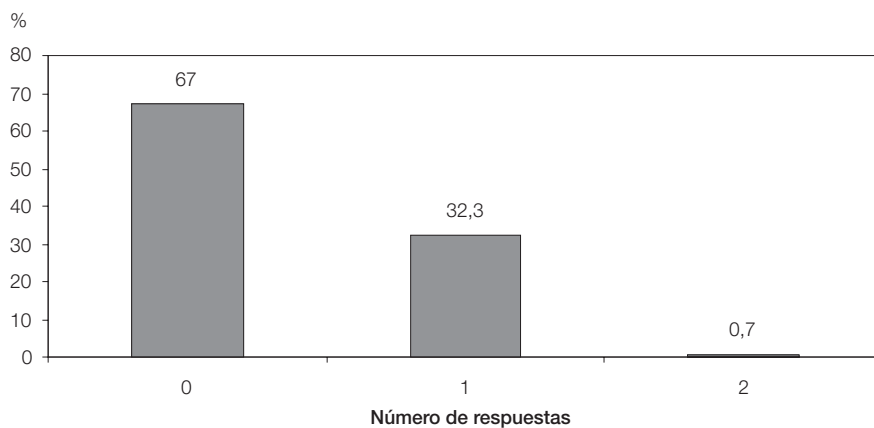
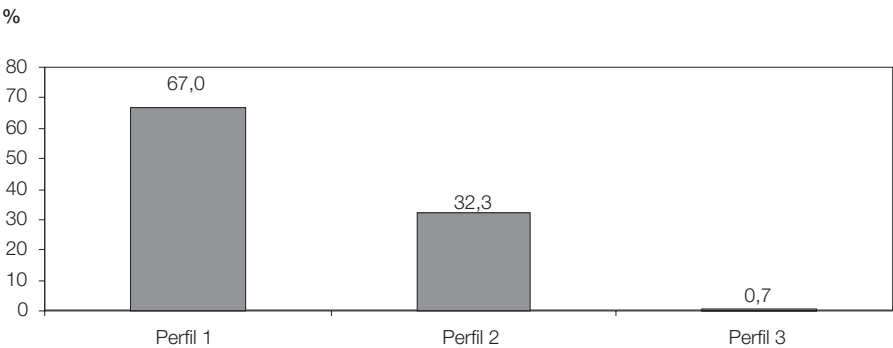
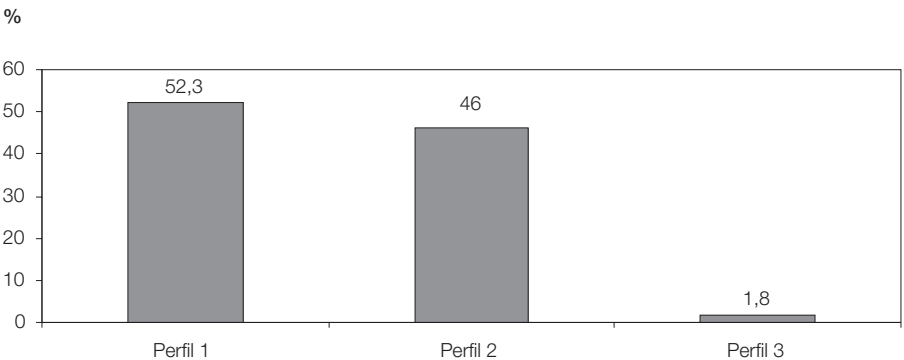
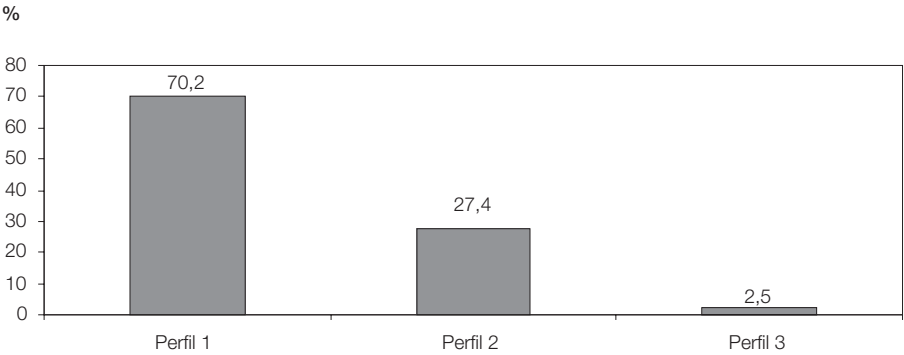


Tabla 9
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en el concepto de los españoles

Perfil	Positivo		Negativo		Neutro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	200	70,2	149	52,3	191	67,0
2	78	27,4	131	46,0	92	32,3
3	7	2,5	5	1,8	2	0,7
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Gráfico 9

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest en el concepto positivo, negativo y neutro, respectivamente, de los españoles



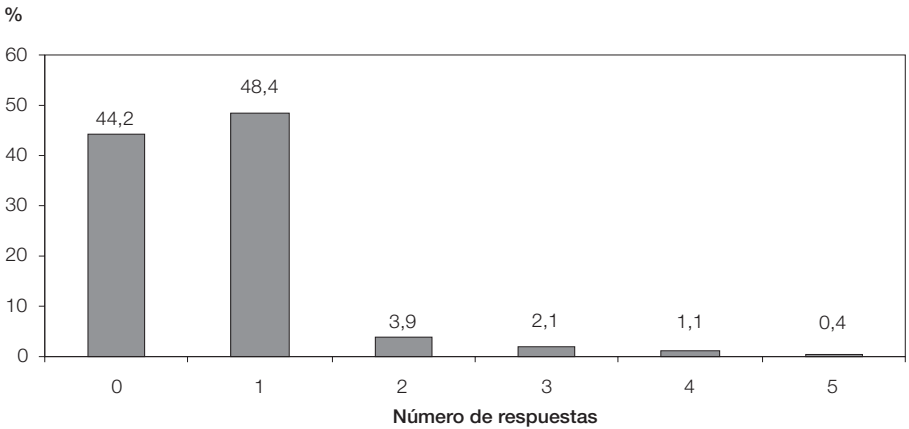
Concepto de los españoles neutro: En relación a las cogniciones neutras (ver Tabla 8) el 33% de la muestra ha dado respuestas neutras, descriptivas, sin implicación emocional respecto al concepto de los españoles, mientras que el 67% no ha dado respuestas neutras, descriptivas.

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil, un 70,2% de los adolescentes (n = 200) muestran un nivel bajo en su capacidad para expresar cogniciones positivas de los españoles. En contraposición, un 47,8% de los participantes (n = 136) ha expresado un nivel medio o alto de cogniciones negativas hacia los españoles.

Tabla 10
Concepto de los vascos positivo

Número de respuestas positivas	Frecuencia	Porcentaje
0	126	44,2
1	138	48,4
2	11	3,9
3	6	2,1
4	3	1,1
5	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 10
Concepto de los vascos positivo



Los vascos

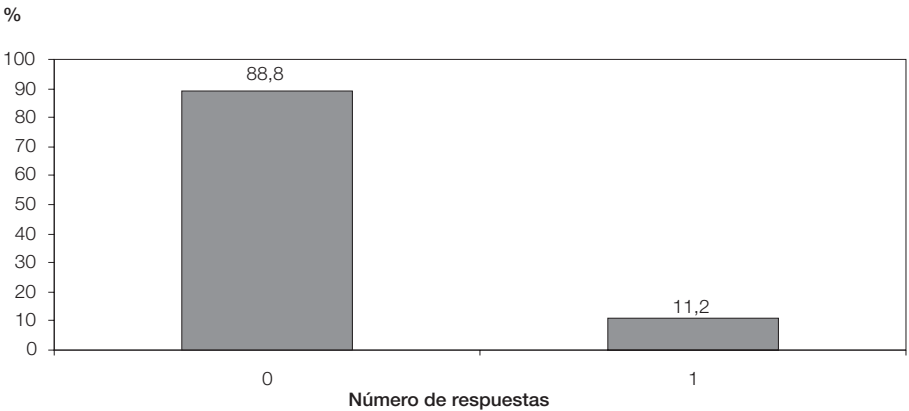
El CONPRE evalúa el concepto que los adolescentes tienen de los vascos mediante el análisis de la respuesta a la frase «Los vascos...» y permite identificar la autoimagen del grupo cultural de pertenencia y/o la existencia de actitudes etnocéntricas. Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 10, 11, 12, y 13.

Concepto de los vascos positivo: Como se puede observar en la Tabla 10, el 55,8% de los adolescentes ha dado respuestas positivas sobre los vascos (rango de respuestas entre 1 y 5), completando la frase con descripciones positivas de cualidades, valores... o con expresiones emocionales positivas.

Tabla 11
Concepto de los vascos negativo

Número de respuestas negativas	Frecuencia	Porcentaje
0	253	88,8
1	32	11,2
Total	285	100,0

Gráfico 11
Concepto de los vascos negativo

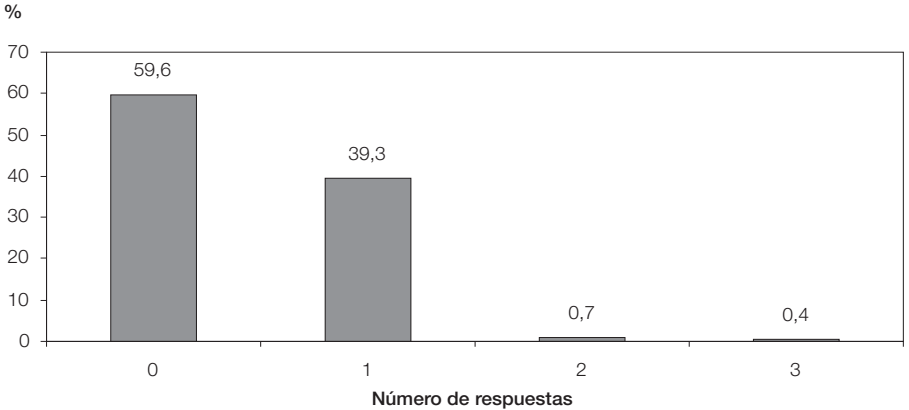


Concepto de los vascos negativo: Los resultados evidencian (ver Tabla 11) que el 88,8% de los adolescentes no ha indicado nada negativo sobre los vascos, mientras que un 11,2% ha dado una respuesta crítica, que resalta aspectos negativos.

Tabla 12
Concepto de los vascos neutro

Número de respuestas neutras	Frecuencia	Porcentaje
0	170	59,6
1	112	39,3
2	2	0,7
3	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 12
Concepto de los vascos neutro



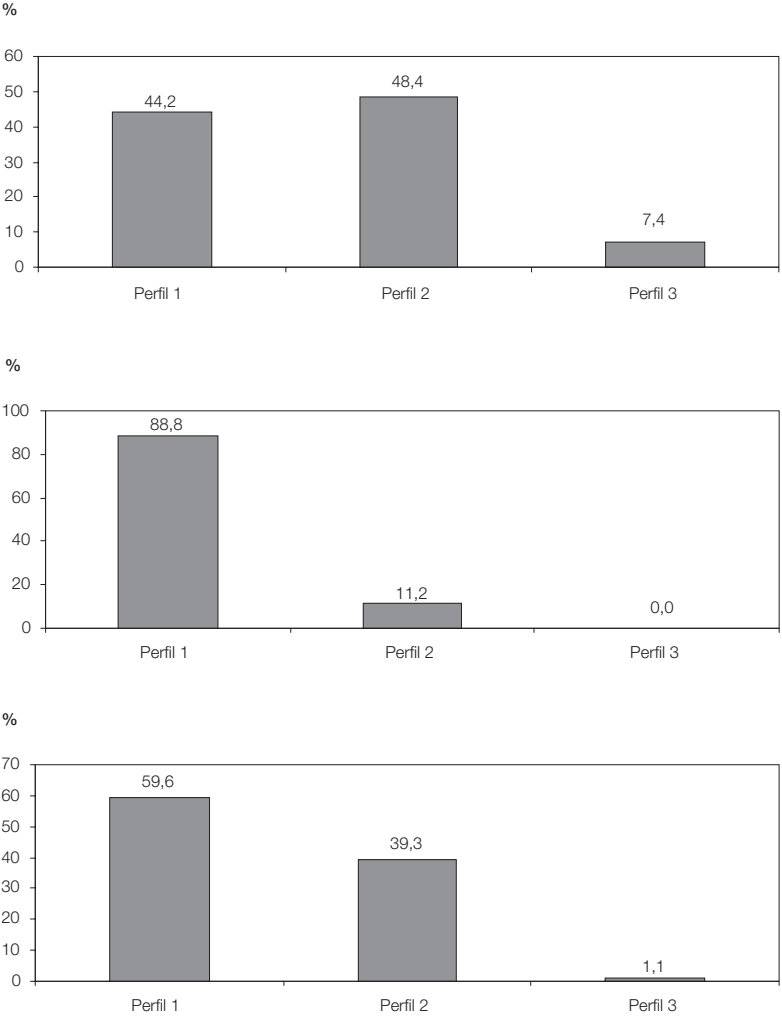
Concepto de los vascos neutro: Finalmente se observa (ver Tabla 12) que el 40,4% de los adolescentes ha dado respuestas neutras, descriptivas, sin implicación emocional, mientras que el 59,6% no ha dado ninguna respuesta neutra.

Tabla 13
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest en el concepto de los vascos

Perfil	Positivo		Negativo		Neutro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	126	44,2	253	88,8	170	59,6
2	138	48,4	32	11,2	112	39,3
3	21	7,4	0	0,0	3	1,1
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 13), el 55,8% de los adolescentes tienen un nivel medio o alto de cogniciones positivas de los vascos, únicamente un 11,2% tienen un nivel medio de cogniciones negativas y ningún adolescente muestra un alto nivel de cogniciones negativas de su grupo socio-cultural primario de pertenencia.

Gráfico 13
Participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest
en el concepto positivo, negativo y neutro, respectivamente, de los vascos



Actitud hacia la violencia en general

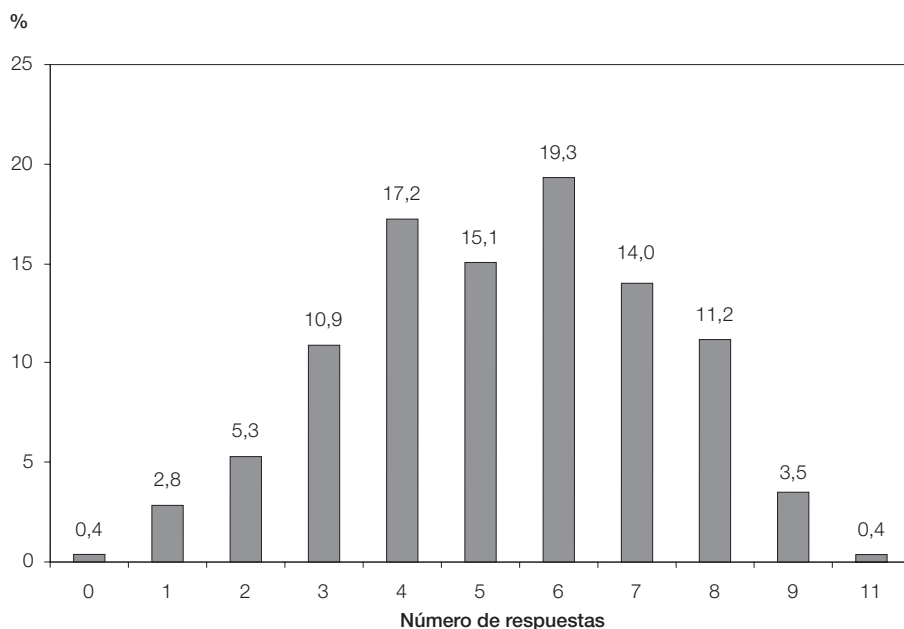
El CONPRE evalúa la actitud hacia la violencia en general con 9 frases incompletas: «A veces la violencia... Las víctimas de la violencia... La violencia contra las mujeres... La violencia contra los niños o los ancianos... A las personas violentas... Cuando siento deseos de ser violento... El terrorismo en el mundo... La violencia de ETA... La violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones)...». La prueba explora las cogniciones de rechazo hacia la violencia (respuestas positivas), las cogniciones de aceptación, valoración o justificación (respuestas negativas) y las cogniciones neutras.

Cogniciones de rechazo de la violencia (concepto positivo de la violencia): Se consideran respuestas positivas aquellas en las que «se critica la violencia, se rechaza, se expresa solidaridad con las víctimas, se analizan las consecuencias negativas que implica evidenciando empatía hacia el agredido, se proponen medidas positivas para prevenir o tratar la conducta violenta, se resalta la inutilidad de la conducta violenta, se solicita justicia para las víctimas, la violencia no se expresa ya que se buscan otras formas para no mostrarse violento o emerge la culpa que frena la expresión». Las respuestas obtenidas en cogniciones de rechazo a la violencia pueden observarse en la Tabla 14.

Tabla 14
Cogniciones de rechazo de la violencia

Número de respuestas de rechazo de la violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	1	0,4
1	8	2,8
2	15	5,3
3	31	10,9
4	49	17,2
5	43	15,1
6	55	19,3
7	40	14,0
8	32	11,2
9	10	3,5
11	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 14
Cogniciones de rechazo de la violencia



Cogniciones de rechazo de la violencia: Como se evidencia en la Tabla 14, el 99,6% de los adolescentes ha dado respuestas positivas sobre la violencia en general (rango de 1 a 11), es decir, de forma mayoritaria rechazan la violencia, dando respuestas críticas frente a las conductas violentas de distintos tipos.

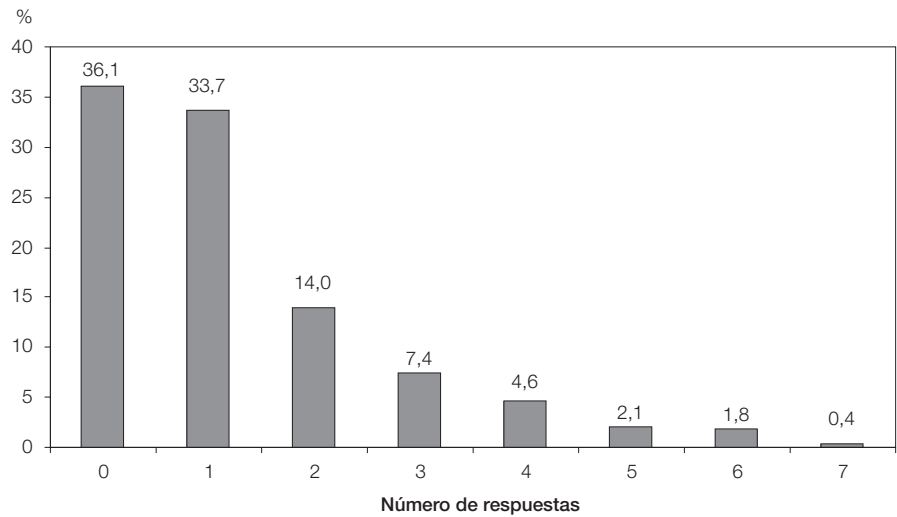
Cogniciones de aceptación de la violencia (concepto negativo de la violencia): Se consideran respuestas negativas aquellas en las que «se justifica, valora o ensalza la conducta violenta, se resaltan aspectos positivos de la violencia, se buscan argumentos que la justifiquen, se muestra ausencia de solidaridad e incomprensión con las víctimas de la violencia considerando que pueden merecerse el ser agredidos, la violencia se expresa directamente y ni se censura ni emerge sentimiento de responsabilidad o culpa, se niega la existencia de algunos tipos de violencia o se afirma que se exagera la existencia de la violencia. Dentro de esta categoría, y en el otro extremo, también se incluyen frases en las que se solicita la pena de muerte para el violento (ojo por ojo)». Las respuestas obtenidas pueden observarse en la Tabla 15.

Tabla 15
Cogniciones de aceptación de la violencia

Número de respuestas de aprobación de la violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	103	36,1
1	96	33,7
2	40	14,0
3	21	7,4
4	13	4,6
5	6	2,1
6	5	1,8
7	1	0,4
Total	285	100,0

Cogniciones de aceptación de la violencia: Como se puede observar en la Tabla 15, el 63,9% de los adolescentes ha dado alguna respuesta (rango de 1 a 7) que ensalza o justifica la violencia. Únicamente el 36,1% no ha dado ninguna respuesta en las 9 frases que justifique o valore la conducta violenta.

Gráfico 15
Cogniciones de aceptación de la violencia

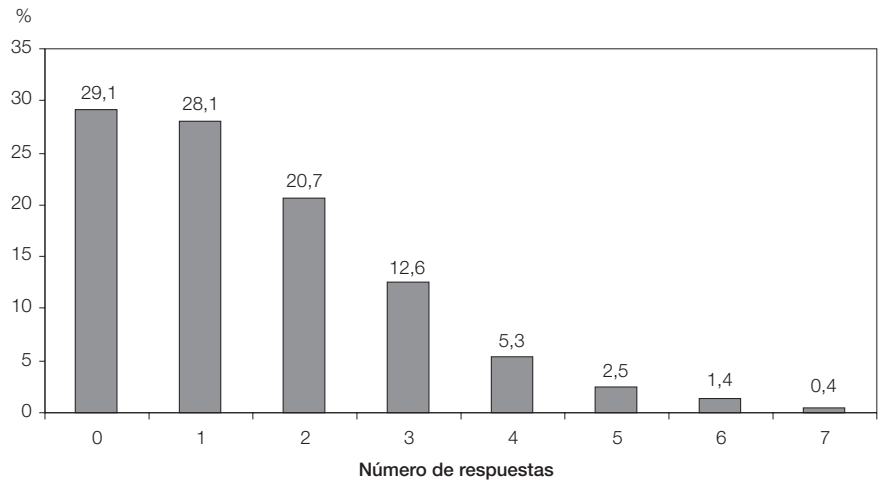


Cogniciones neutras de la violencia (concepto de la violencia neutro): Se consideran respuestas neutras aquellas en las que «se describe o define la conducta violenta sin realizar ningún posicionamiento ni de rechazo ni de valorización». Las respuestas obtenidas se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16
Cogniciones neutras de la violencia

Número de respuestas descriptivas de la violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	83	29,1
1	80	28,1
2	59	20,7
3	36	12,6
4	15	5,3
5	7	2,5
6	4	1,4
7	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 16
Cogniciones neutras de la violencia



Cogniciones neutras de la violencia: Como se evidencia en la Tabla 16, el 70,9% de los participantes ha dado alguna respuesta neutra sobre la conducta violenta, es decir, describe la conducta sin hacer juicios de valor ni de rechazo ni de justificación o exaltación.

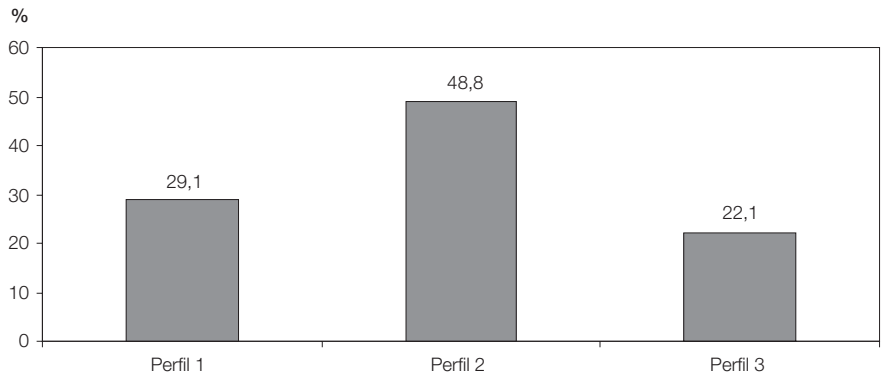
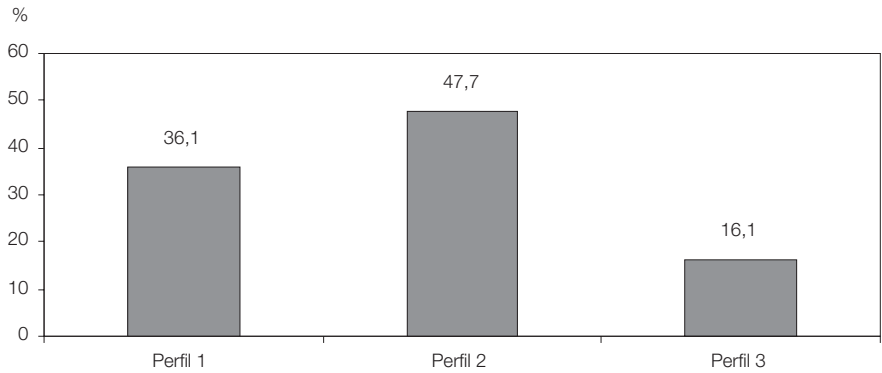
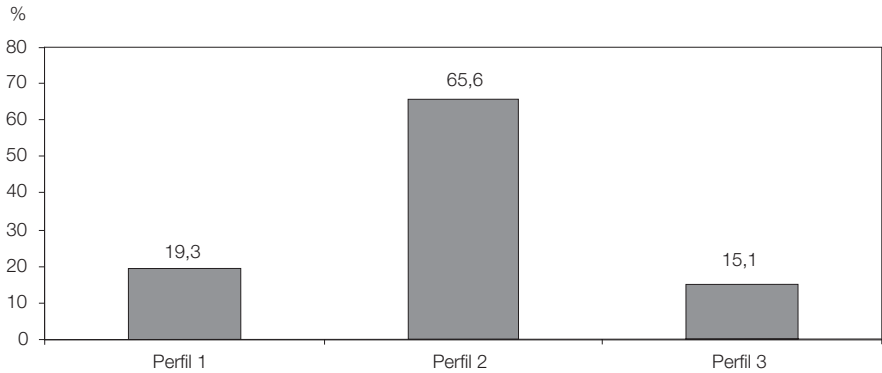
Tabla 17
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en actitud frente a la violencia en general

Perfil	Positiva-Rechazo		Negativa-Aceptación		Neutra-Indiferente	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	55	19,3	103	36,1	83	29,1
2	187	65,6	136	47,7	139	48,8
3	43	15,1	46	16,1	63	22,1
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 17), cabe resaltar que el 19,3% de los adolescentes tiene un nivel bajo de cogniciones de rechazo a la violencia, y que un 16,1% tiene un nivel alto de cogniciones de aceptación de algunos tipos de conductas violentas.

Gráfico 17

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitud positiva (rechazo), negativa (justifica)
y neutra (indiferente), respectivamente, frente a la violencia en general



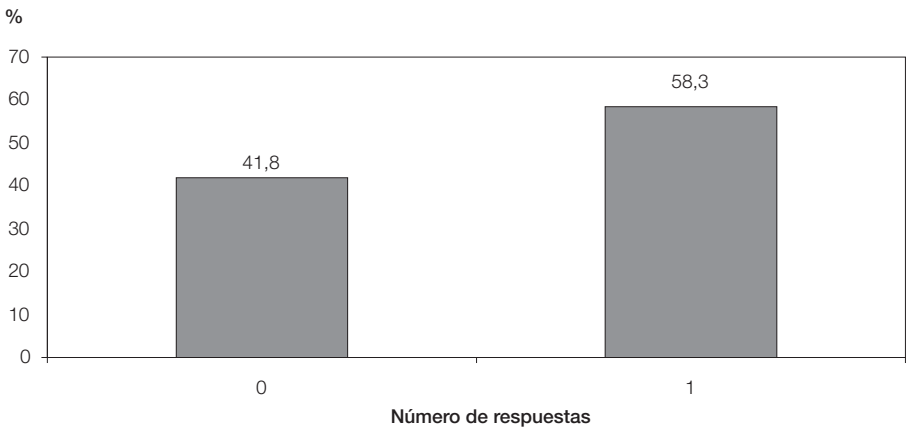
Actitud hacia la violencia de ETA

Además de analizar la actitud general hacia la violencia de los participantes en el estudio, con el CONPRE se explora específicamente la actitud concreta hacia la violencia de ETA. Los resultados obtenidos pueden observarse en las Tablas 18, 19 y 20.

Tabla 18
Cogniciones de rechazo a la violencia de ETA

Número de respuestas de rechazo de la violencia de ETA	Frecuencia	Porcentaje
0	119	41,8
1	166	58,3
Total	285	100,0

Gráfico 18
Cogniciones de rechazo a la violencia de ETA



Como se puede observar en la Tabla 18, el 58,3% de los adolescentes de la muestra dan respuestas de rechazo a la violencia de ETA. Como se evidencia en la Tabla 19, el 26,3% de los adolescentes da respuestas negativas, es decir, justifica, ensalza o valora positivamente la violencia de ETA.

Tabla 19
Cogniciones de aceptación de la violencia de ETA

Número de respuestas de aprobación o justificación de la violencia de ETA	Frecuencia	Porcentaje
0	210	73,7
1	75	26,3
Total	285	100,0

Gráfico 19
Cogniciones de aceptación de la violencia de ETA

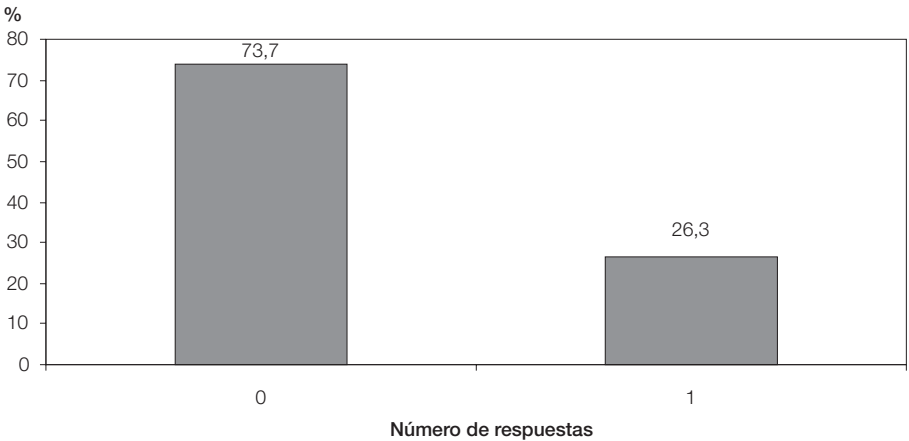
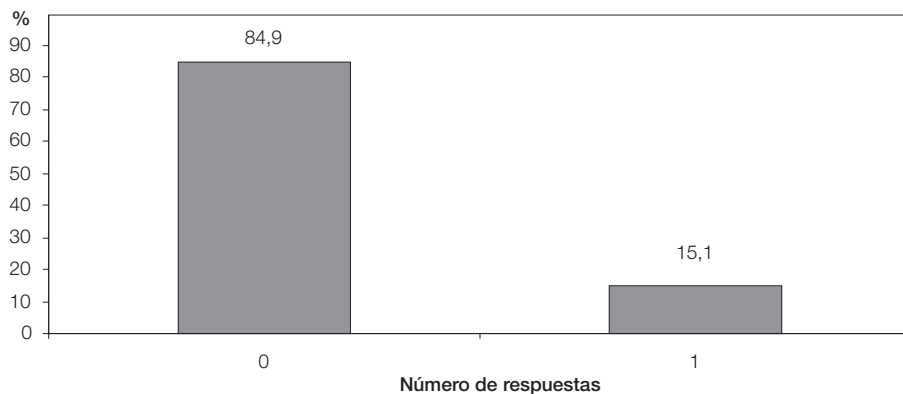


Tabla 20
Cogniciones neutras de la violencia de ETA

Número de respuestas descriptivas de la violencia de ETA	Frecuencia	Porcentaje
0	242	84,9
1	43	15,1
Total	285	100,0

Gráfico 20
Cogniciones neutras de la violencia de ETA



Los resultados ponen de relieve (ver Tabla 20) que el 15,1% de los participantes da respuestas descriptivas, no posicionándose ni a favor ni en contra de la violencia de ETA.

Actitud hacia la violencia del Estado

El análisis individualizado de la actitud concreta hacia la violencia de ETA se complementa con un análisis individualizado de la actitud concreta hacia la violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones). Los resultados obtenidos pueden observarse en las Tablas 21, 22 y 23.

Los resultados expuestos en la Tabla 21 permiten observar que el 54,7% de los adolescentes de la muestra critica o rechaza la violencia del Estado, de los gobiernos de las naciones.

Tabla 21
Cogniciones de rechazo de la violencia del Estado

Número de respuestas de rechazo de la violencia del Estado	Frecuencia	Porcentaje
0	129	45,3
1	156	54,7
Total	285	100,0

Gráfico 21
Cogniciones de rechazo de la violencia del Estado

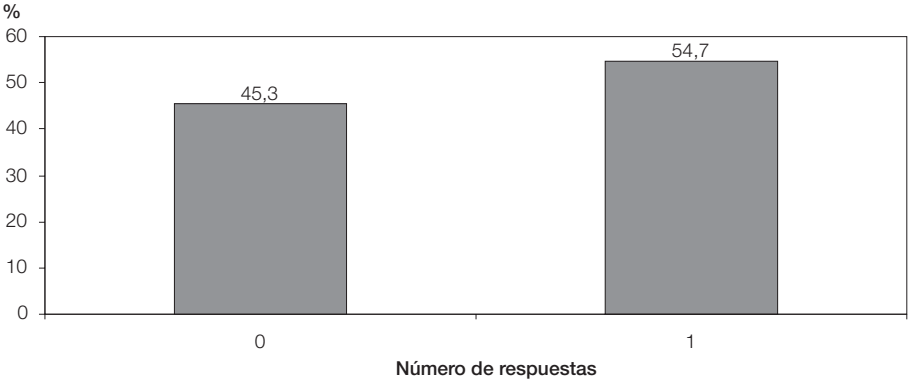
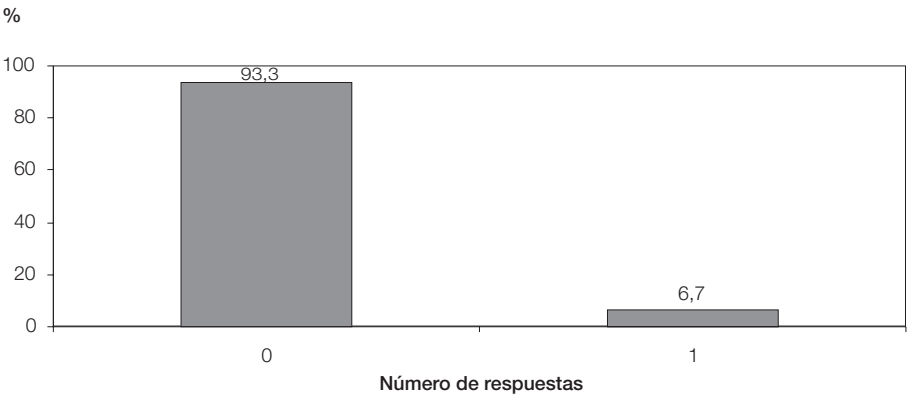


Tabla 22
Cogniciones de aceptación de la violencia del Estado

Número de respuestas de aprobación o justificación de la violencia del Estado	Frecuencia	Porcentaje
0	266	93,3
1	19	6,7
Total	285	100,0

Gráfico 22
Cogniciones de aceptación de la violencia del Estado

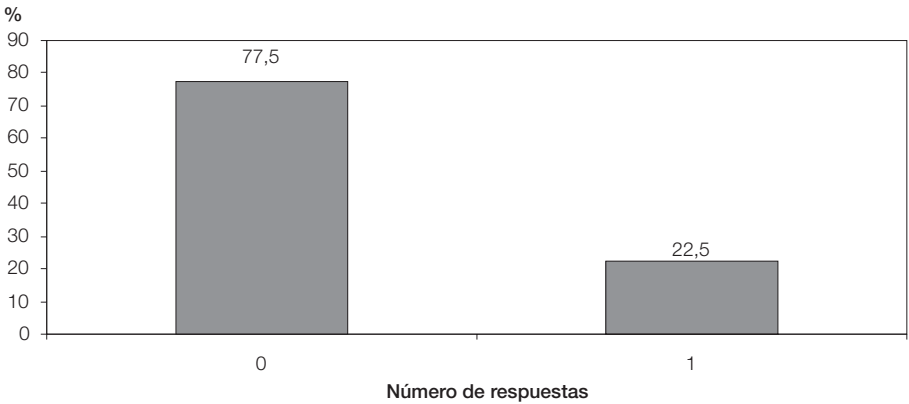


Los resultados obtenidos han puesto de relieve (ver Tabla 22) que únicamente un 6,7% de los participantes justifica la violencia del Estado en base a distintas razones.

Tabla 23
Cogniciones neutras de la violencia del Estado

Número de respuestas descriptivas de la violencia del Estado	Frecuencia	Porcentaje
0	221	77,5
1	64	22,5
Total	285	100,0

Gráfico 23
Cogniciones neutras de la violencia del Estado



El 22,5% de los adolescentes (ver Tabla 23) da respuestas neutras, descriptivas, en las que ni se rechaza ni se valora la violencia del Estado.

Actitud hacia los valores y conductas prosociales

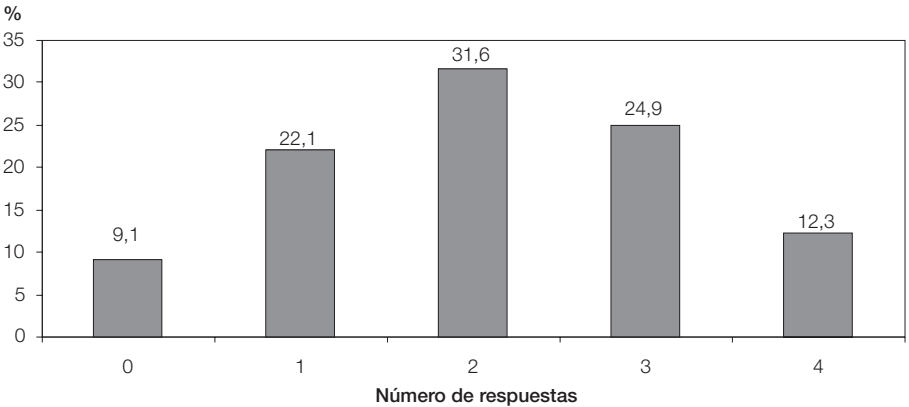
La tercera escala de la prueba CONPRE informa de la actitud de los adolescentes hacia los valores y conductas prosociales, a través de la exploración de 4 frases que comienzan

por los siguientes enunciados: «La justicia... Perdonar... El diálogo... Arrepentirse...». Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 24, 25, 26 y 27.

Tabla 24
Cogniciones positivas hacia los valores y conductas prosociales

Número de respuestas que resaltan positivamente valores prosociales	Frecuencia	Porcentaje
0	26	9,1
1	63	22,1
2	90	31,6
3	71	24,9
4	35	12,3
Total	285	100,0

Gráfico 24
Cogniciones positivas hacia los valores y conductas prosociales



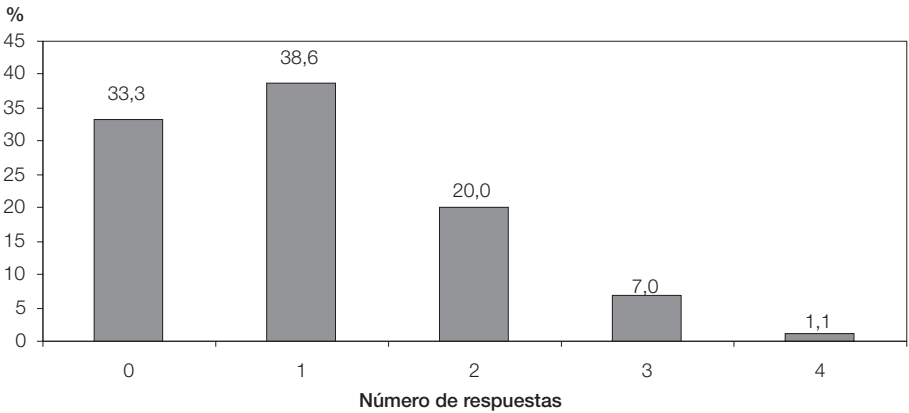
Cogniciones positivas hacia los valores y conductas prosociales: Como se puede observar (ver Tabla 24), el 90,9% de los adolescentes aporta respuestas positivas a los enunciados de valores y conductas prosociales dados: Justicia (se valora la importancia de la justicia, se razona la necesidad de su existencia...); Perdonar (se enfatiza la importancia de perdonar, se atribuye una cualidad positiva a la persona que lo hace, se resalta el valor

o las consecuencias positivas del perdón...); El diálogo (se valora, se destacan sus consecuencias positivas...); Arrepentirse (se resalta el valor o las consecuencias positivas del arrepentimiento, se ensalza el valor y la humanidad que implica la capacidad de arrepentirse...). Únicamente un 9,1% de los participantes no ha aportado ninguna respuesta positiva en los 4 valores prosociales evaluados.

Tabla 25
Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales

Número de respuestas que rechazan los valores prosociales	Frecuencia	Porcentaje
0	95	33,3
1	110	38,6
2	57	20,0
3	20	7,0
4	3	1,1
Total	285	100,0

Gráfico 25
Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales



Cogniciones negativas hacia los valores y conductas prosociales: Los resultados obtenidos (ver Tabla 25) ponen de relieve que únicamente un 33,3% de los adolescentes no ha dado ninguna respuesta negativa en relación a los 4 valores y conductas prosociales

evaluadas, mientras que el 66,7% ha dado alguna respuesta (rango de 1 a 4) negativa, que denota rechazo de alguno de los valores y conductas prosociales: 1) Justicia (se valora tomarse la justicia por su mano, ojo por ojo, a favor de la pena de muerte, se critica de forma global la validez o la utilidad de la justicia, se considera que la justicia no existe en absoluto...); 2) Perdonar (se rechaza la idea de perdonar, el perdón se condiciona a alguna circunstancia, razón o premisa, se considera que el perdón no es posible...); 3) El diálogo (se cuestiona, se desvaloriza, se rechaza en determinadas situaciones...); y 4) Arrepentirse (no se considera un comportamiento positivo, se rechaza, se condiciona a determinadas circunstancias...).

Tabla 26
Cogniciones neutras hacia los valores y conductas prosociales

Número de respuestas neutras en valores prosociales	Frecuencia	Porcentaje
0	159	55,8
1	89	31,2
2	29	10,2
3	4	1,4
4	4	1,4
Total	285	100,0

Gráfico 26
Cogniciones neutras hacia los valores y conductas prosociales

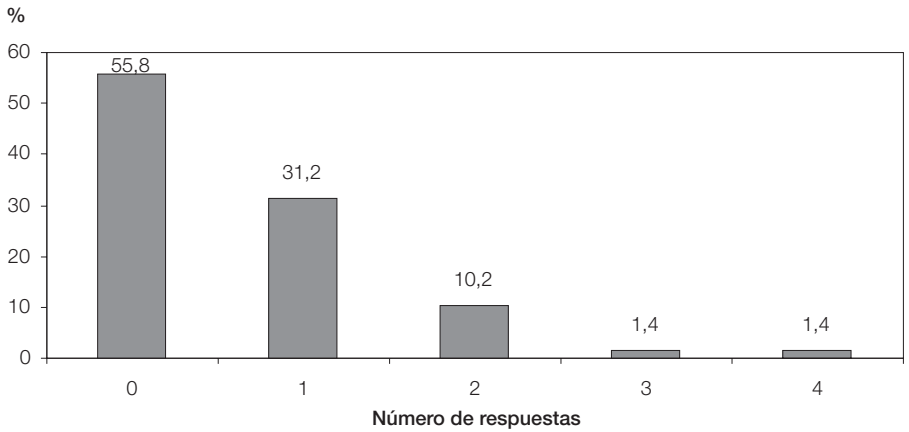
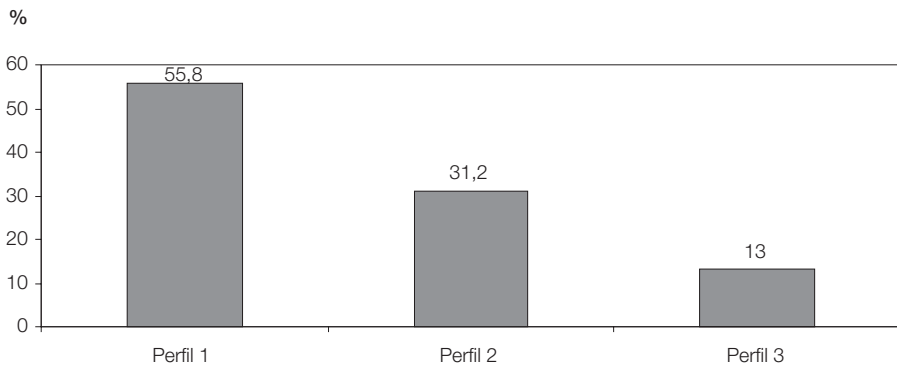
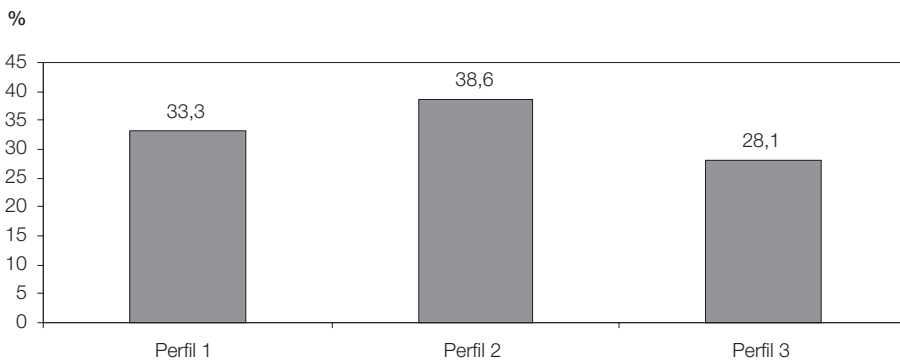
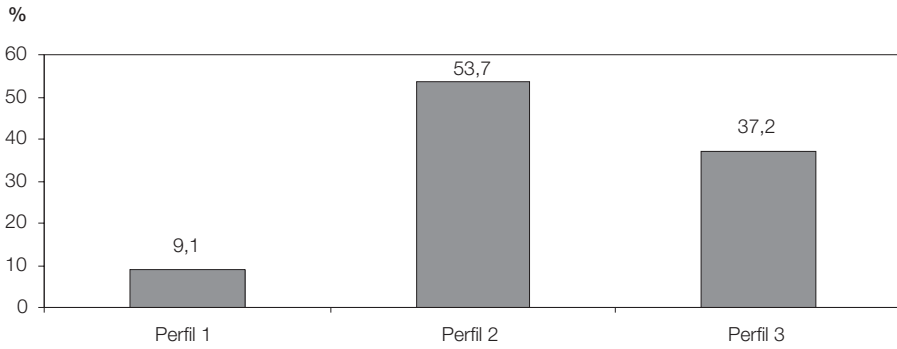


Gráfico 27

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en valores prosociales positivos, negativos y neutros, respectivamente



Cogniciones neutras hacia los valores y conductas prosociales: Los resultados obtenidos (ver Tabla 26) indican que un 44,2% de los adolescentes ha dado alguna respuesta neutra (rango de 1 a 4), definiendo las respuestas neutras como respuestas descriptivas, que no implican un contenido afectivo ni positivo ni negativo en relación a los cuatro valores y conductas prosociales exploradas.

Tabla 27
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en valores prosociales

Perfil	positivo		Negativo		neutro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	26	9,1	95	33,3	159	55,8
2	153	53,7	110	38,6	89	31,2
3	106	37,2	80	28,1	37	13,0
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil cabe resaltar que un 9,1% de los adolescentes tienen un nivel bajo de cogniciones positivas en relación a valores y conductas prosociales, y que un 28,1% tiene puntuaciones altas en rechazo de valores y conductas prosociales, aunque como se ha señalado previamente, estas respuestas se refieren en gran medida al concepto de justicia, en relación al que se manifiesta baja credibilidad.

5.1.3. EE. Activación empática

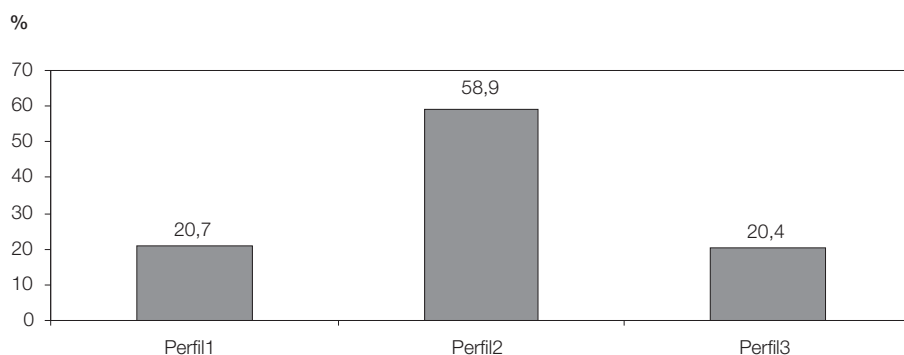
La escala de activación empática explora los sentimientos de empatía hacia los estados emocionales de otros seres humanos, y los resultados obtenidos en esta escala se presentan la Tabla 28.

Empatía: Tomando como referencia el perfil, los resultados obtenidos (ver Tabla 28) evidencian que el 20,7% de los adolescentes de la muestra (n = 59) tienen baja capacidad de empatía, mientras que el 58,9% (n = 168) muestra un nivel medio y un 20,4% (n = 58) manifiesta alta capacidad de empatía.

Tabla 28
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en capacidad de empatía

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	59	20,7
2	168	58,9
3	58	20,4
Total	285	100,0

Gráfico 28
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en capacidad de empatía



5.1.4. AD. Conductas antisociales-delictivas

El AD evalúa dos aspectos de la conducta desviada, el antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) y el delictivo (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozarse o dañar lugares públicos). El conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refieren a comportamientos sociales desviados. Los resultados pretest se presentan en la Tabla 29.

Gráfico 29

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en conducta antisocial, delictiva y antisocial-delictiva, respectivamente

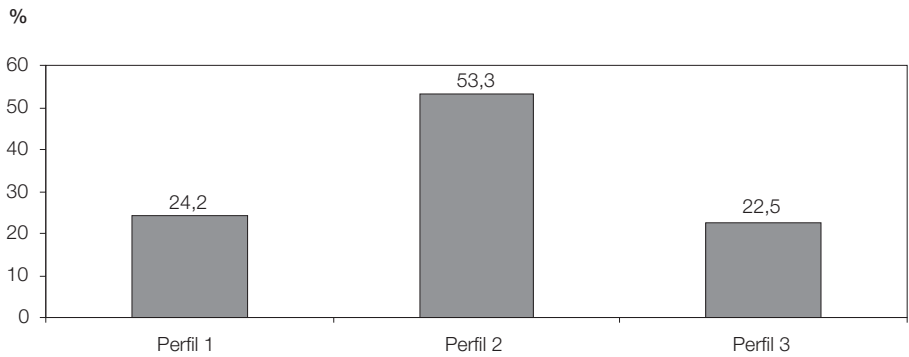
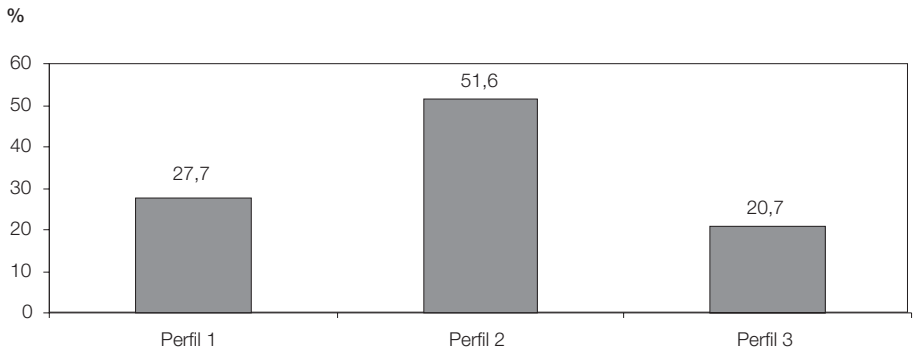
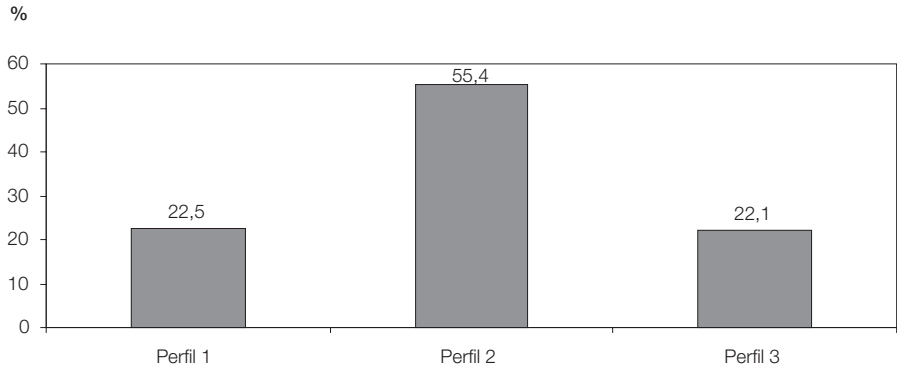


Tabla 29
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en conducta antisocial y delictiva

Perfil	Antisocial		Delictiva		Antisocial-Delictiva	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	64	22,5	79	27,7	69	24,2
2	158	55,4	147	51,6	152	53,3
3	63	22,1	59	20,7	64	22,5
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Conducta antisocial y delictiva: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 29), el 22,1% de los adolescentes de la muestra (n = 63) tienen alto nivel de conducta antisocial, y el 20,7% (n = 59) tienen un alto nivel de conducta delictiva.

5.1.5. CS. Compañero prosocial y compañero violento

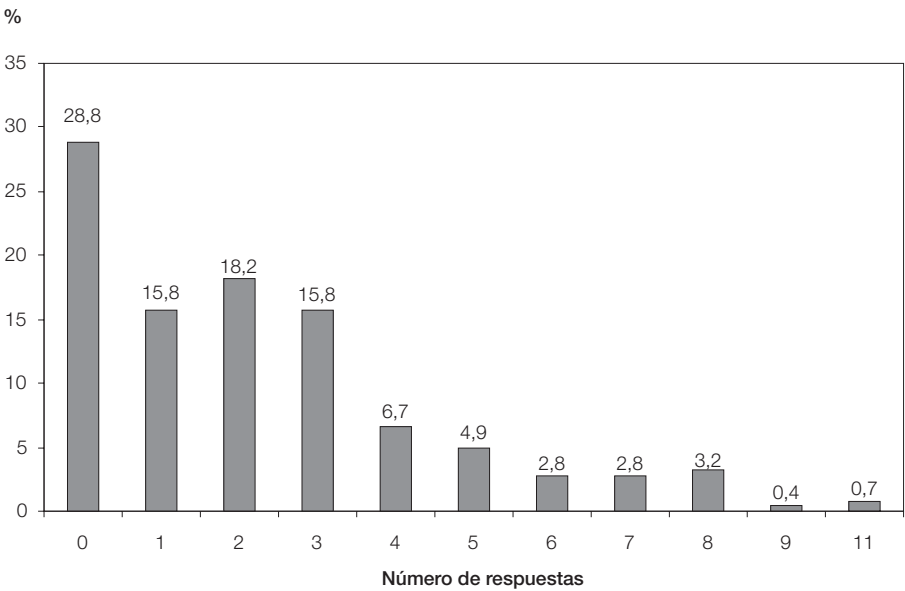
El cuestionario sociométrico permite valorar la percepción que los miembros del grupo tienen de sus compañeros como personas prosociales y/o personas agresivas-violentas. Se analiza el número de compañeros elegidos como compañeros prosociales y

Tabla 30
 Compañeros prosociales varones

Número de varones prosociales elegidos	Frecuencia	Porcentaje
0	82	28,8
1	45	15,8
2	52	18,2
3	45	15,8
4	19	6,7
5	14	4,9
6	8	2,8
7	8	2,8
8	9	3,2
9	1	0,4
11	2	0,7
Total	285	100,0

violentos y también el número de mujeres y varones elegidos en ambos conceptos. Los resultados obtenidos en la fase pretest se presentan en las Tablas 30, 31, 32, 33, 34, 35 y 36.

Gráfico 30
Compañeros prosociales varones



Compañeros prosociales varones: Como se puede observar en la Tabla 30, el 71,2% de los participantes ha nominado a algún varón de su grupo-aula (de 1 a 11) como persona prosocial, frente al 28,8% que no han elegido a ningún chico como persona prosocial.

Compañeras prosociales mujeres: Como se evidencia en la Tabla 31, el 67% de los participantes ha elegido alguna compañera de su grupo-aula (de 1 a 11) como persona prosocial, mientras que el 33% no han elegido a ninguna mujer como persona prosocial.

Tabla 31
Compañeras prosociales mujeres

Número de mujeres prosociales elegidas	Frecuencia	Porcentaje
0	94	33,0
1	31	10,9
2	40	14,0
3	44	15,4
4	20	7,0
5	30	10,5
6	9	3,2
7	5	1,8
8	8	2,8
9	3	1,1
11	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 31
Compañeras prosociales mujeres

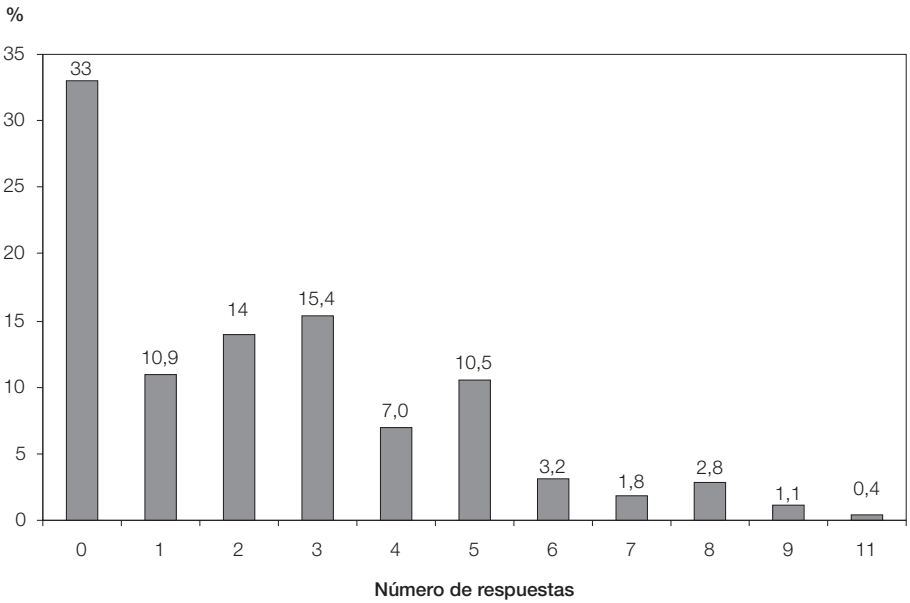
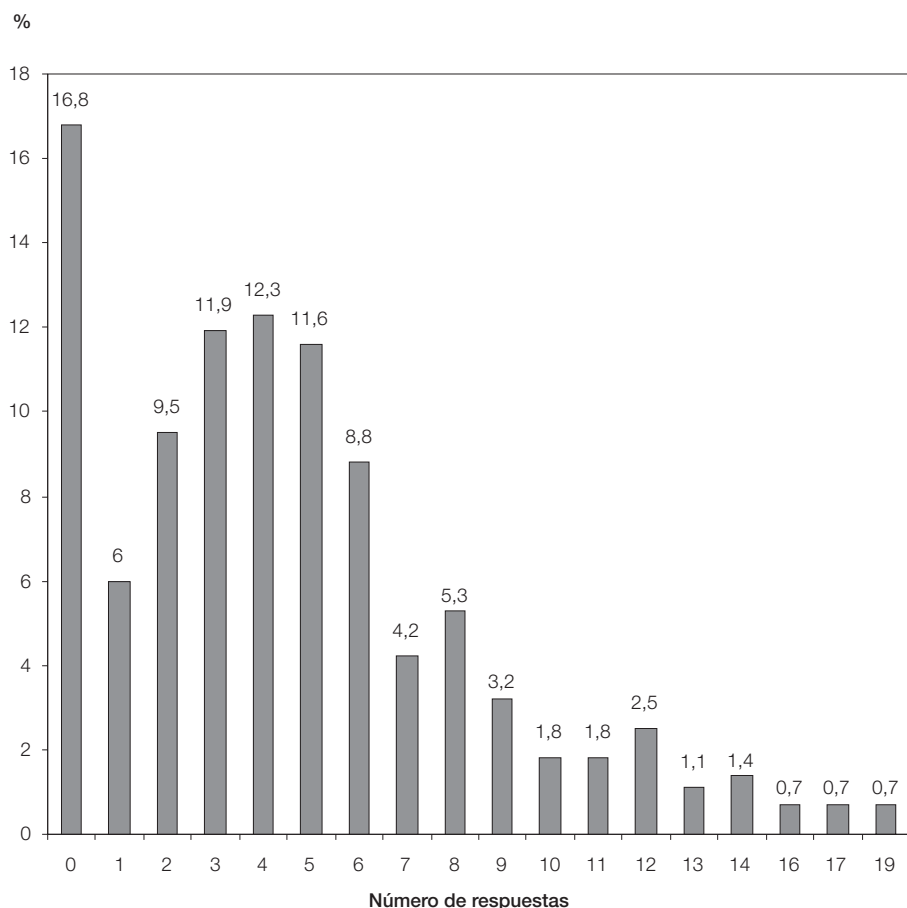


Tabla 32
Compañeros prosociales total

Número de compañeros compañeros prosociales elegidos	Frecuencia	Porcentaje
0	48	16,8
1	17	6,0
2	27	9,5
3	34	11,9
4	35	12,3
5	33	11,6
6	25	8,8
7	12	4,2
8	15	5,3
9	9	3,2
10	5	1,8
11	5	1,8
12	7	2,5
13	3	1,1
14	4	1,4
16	2	0,7
17	2	0,7
19	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 32
Compañeros prosociales total



Compañeros y compañeras prosociales en el grupo (total): Como se pone de manifiesto en la Tabla 32, el 83,2% de los adolescentes ha nominado a uno o más miembros de su grupo-aula (de 1 a 19) como personas prosociales, mientras que el 16,8% no han considerado a ningún compañero o compañera del grupo como persona prosocial.

Compañeros violentos varones: Como se puede observar en la Tabla 33, el 50,5% de los participantes ha considerado que dentro de su grupo-aula no hay ningún varón que puedan considerar una persona violenta, mientras que el 49,5% ha nominado a algún varón como persona violenta (rango de elecciones de 1 a 8).

Tabla 33
Compañeros violentos varones

Número de varones violentos	Frecuencia	Porcentaje
0	144	50,5
1	69	24,2
2	37	13,0
3	16	5,6
4	9	3,2
5	6	2,1
6	2	0,7
8	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 33
Compañeros violentos varones

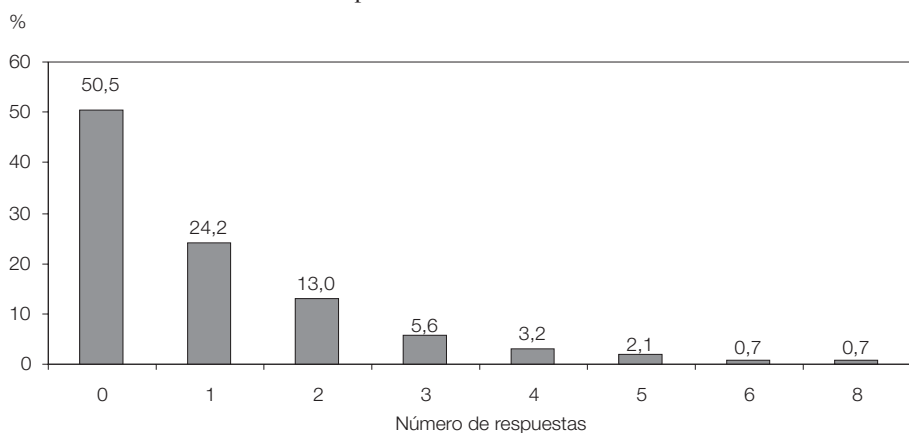
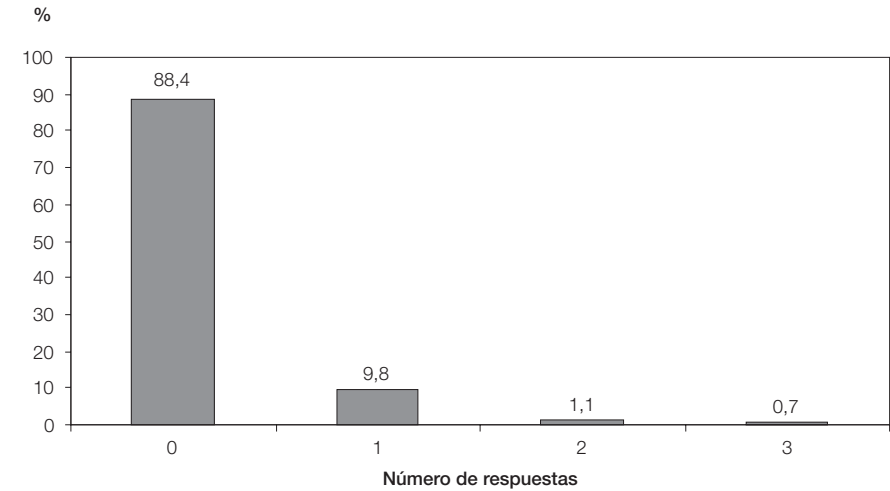


Tabla 34
Compañeras violentas mujeres

Número de mujeres violentas	Frecuencia	Porcentaje
0	252	88,4
1	28	9,8
2	3	1,1
3	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 34
Compañeras violentas mujeres

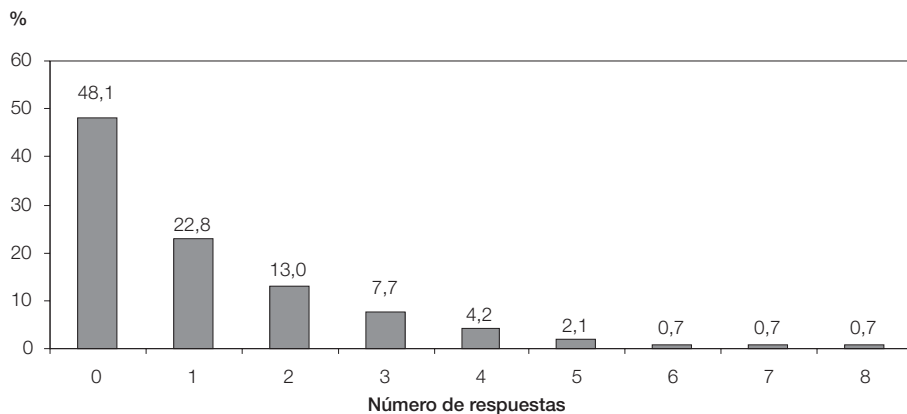


Compañeras violentas mujeres: El 88,4% de los participantes (ver Tabla 34) ha considerado que dentro de su grupo-aula no hay ninguna compañera que puedan considerar una persona violenta, mientras que el 11,6% ha nominado a alguna compañera como persona violenta (rango de elecciones de 1 a 3).

Tabla 35
Compañeros violentos total

Número de varones y mujeres violentos	Frecuencia	Porcentaje
0	137	48,1
1	65	22,8
2	37	13,0
3	22	7,7
4	12	4,2
5	6	2,1
6	2	0,7
7	2	0,7
8	2	0,7
Total	285	100,0

Gráfico 35
Compañeros violentos total



Compañeros y compañeras violentos en el grupo (total): El 48,1% de los participantes ha considerado que dentro de su aula no hay ninguna persona que puedan considerar violenta, mientras que el 51,9% ha nominado a algún compañero o compañera como persona violenta (rango de elecciones de 1 a 8).

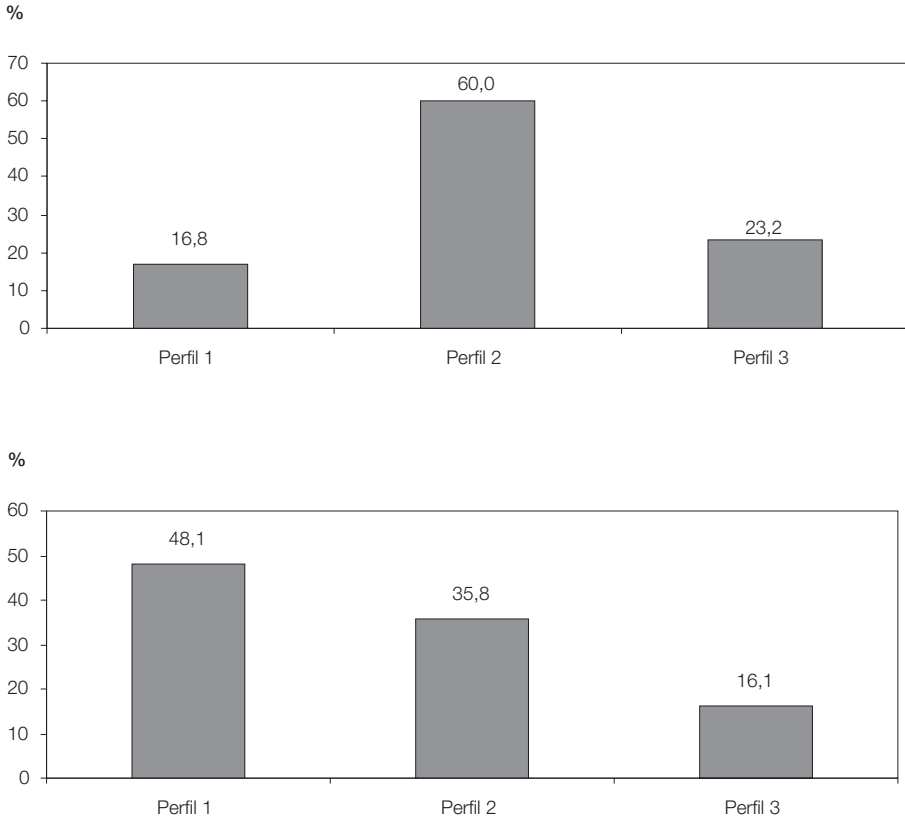
Tabla 36
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en compañero prosocial y compañero violento

Perfil	Prosocial		Violento	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	48	16,8	137	48,1
2	171	60,0	102	35,8
3	66	23,2	46	16,1
Total	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 36), en el concepto compañero prosocial, el 83,2% de los adolescentes de la muestra (n = 237) tienen un nivel medio o alto en su capacidad para observar compañeros prosociales en su grupo, frente a un 16,8% (n = 48) que tiene un nivel bajo, es decir, no perciben

Gráfico 36

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en compañero prosocial y compañero violento, respectivamente



a sus compañeros como personas prosociales. En el concepto compañero violento, 16,1% de los adolescentes de la muestra ($n = 46$) tienen un alto nivel de percepción de los compañeros de su grupo como personas violentas, mientras que un 48,1% ($n = 137$) no perciben a sus compañeros como personas violentas.

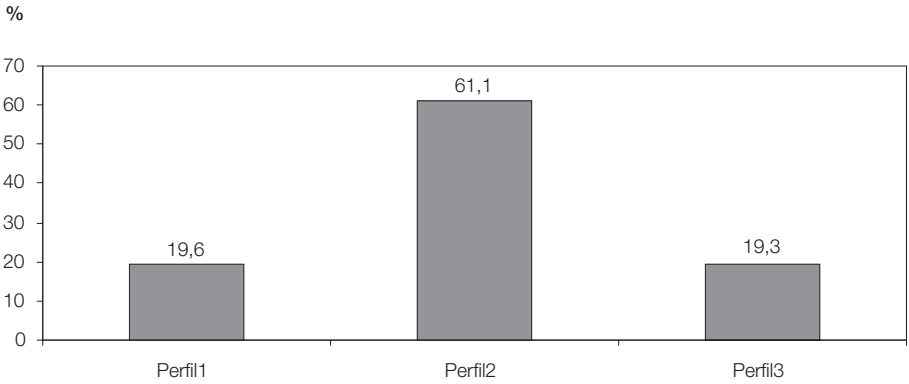
5.1.6. EAC. Actitudes sobre el conflicto

La escala de actitudes sobre el conflicto mide la capacidad para afrontar pacíficamente conflictos interpersonales, la capacidad de resolución pacifista no agresiva de problemas. Los resultados obtenidos en esta escala se presentan en la Tabla 37.

Tabla 37
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en capacidad para resolver conflictos de forma positiva

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	56	19,6
2	174	61,1
3	55	19,3
Total	285	100,0

Gráfico 37
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en capacidad para resolver conflictos de forma positiva



Resolución de conflictos pacifista-no agresiva: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 37), el 19,6% de los adolescentes de la muestra (n = 56) tienen baja capacidad para resolver positivamente conflictos humanos, mientras que el 61,1% (n = 174) tienen un nivel medio y un 19,3% (n = 55) manifiestan un nivel alto de capacidad para resolver conflictos de forma constructiva.

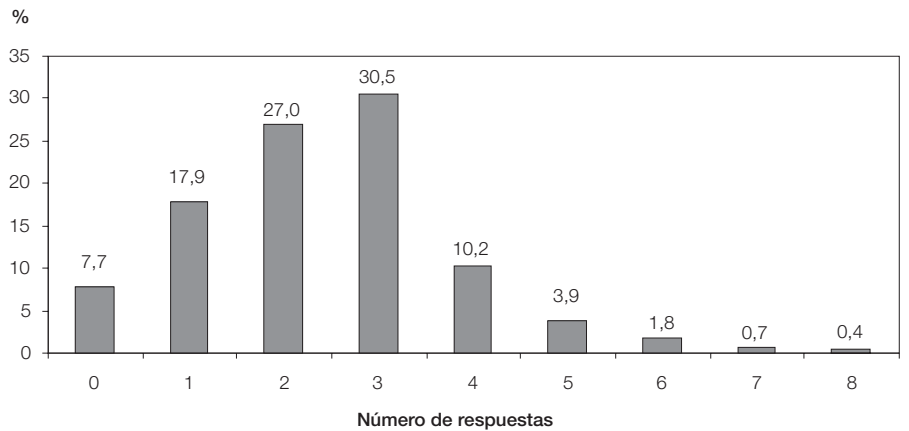
5.1.7. CAVI. Capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta

El CAVI evalúa la capacidad cognitiva para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta. En lo que se refiere a las formas de afrontamiento se mide el número de respuestas que implican un modo de afrontamiento positivo-constructivo, de afrontamiento evitativo-pasivo, y de afrontamiento negativo-agresivo. Los resultados pretest obtenidos se exponen en las Tablas 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 44.

Tabla 38
Causas de la conducta violenta

Causas	Frecuencia	Porcentaje
0	22	7,7
1	51	17,9
2	77	27,0
3	87	30,5
4	29	10,2
5	11	3,9
6	5	1,8
7	2	0,7
8	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 38
Causas de la conducta violenta

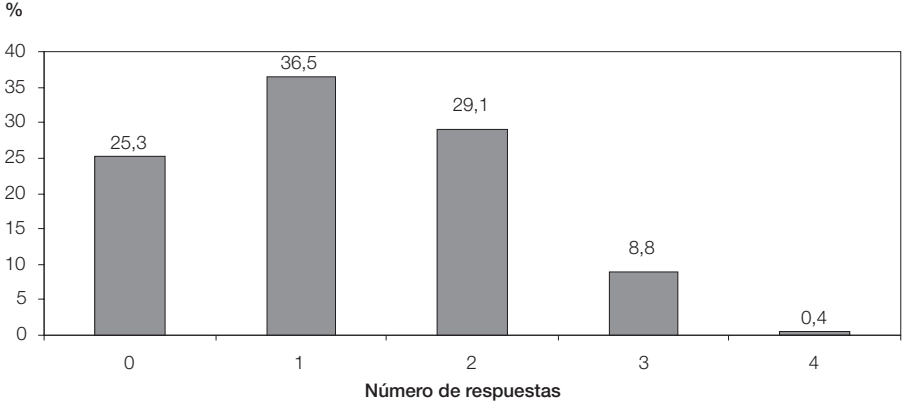


Causas de la conducta violenta: Como se evidencia en la Tabla 38, únicamente el 7,7% de los adolescentes no ha identificado ninguna causa o factor que genera conductas violentas, mientras que el 92,3% han enunciado entre una y ocho causas que generan conductas violentas.

Tabla 39
Afrontamiento positivo de la conducta violenta

Afrontamiento positivo	Frecuencia	Porcentaje
0	72	25,3
1	104	36,5
2	83	29,1
3	25	8,8
4	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 39
Afrontamiento positivo de la conducta violenta



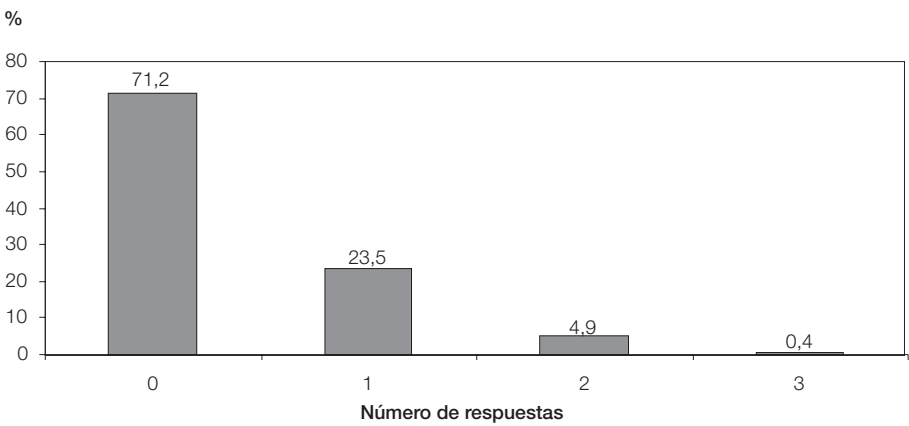
Afrontamiento positivo-constructivo de la conducta violenta: Como se puede observar en la Tabla 39, el 25,3% de los adolescentes no ha dado ninguna estrategia de afrontamiento positiva de la conducta violenta, sin embargo, el 65,6% ha señalado entre 1 o 2 conductas de afrontamiento positivo de la violencia (dialogar, negociar,

expresar sentimientos de forma asertiva...), y un 9,2% ha identificado 3 o 4 estrategias. Se consideran formas de afrontamiento o resolución positiva de la conducta violenta, aquellas en las que la conducta violenta de otra persona se afronta directamente, haciendo valer los derechos propios, por ejemplo, la conducta violenta se denuncia (policía, asistente social...), se busca ayuda de personas cercanas (amigos, profesores, padres...), de profesionales (psicólogos, centros de atención a víctimas de violencia...) que faciliten hablar sobre el problema para superarlo o seguir un tratamiento que conduzca a tomar conciencia de ser víctima sin culpa (conciencia de que la víctima no tiene la culpa)...

Tabla 40
Afrontamiento evitativo de la conducta violenta

Afrontamiento evitativo	Frecuencia	Porcentaje
0	203	71,2
1	67	23,5
2	14	4,9
4	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 40
Afrontamiento evitativo de la conducta violenta

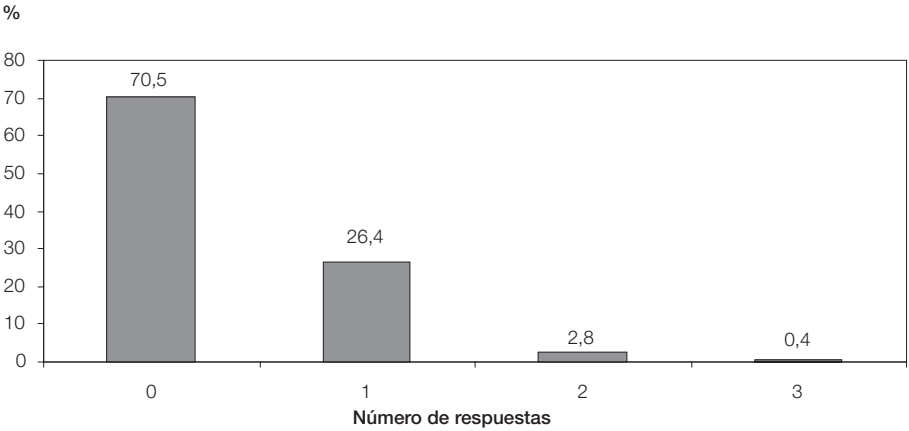


Afrontamiento evitativo de la conducta violenta: Como se pone de relieve en la Tabla 40, el 71,2% de los participantes no ha sugerido ninguna forma de afrontamiento de la violencia evitativo o pasivo, mientras que el 23,5% ha señalado una respuesta de tipo evitativo, y el 5,3% dos o tres respuestas pasivas. Las formas de afrontamiento o resolución evitativa-pasiva son aquellas en las que no se afronta directamente la situación de violencia, por ejemplo, se evita la situación (huir, irse, no hacer caso...), o se realizan acciones no resolutorias de la situación (llorar...).

Tabla 41
Afrontamiento negativo-agresivo de la conducta violenta

Afrontamiento agresivo	Frecuencia	Porcentaje
0	201	70,5
1	75	26,4
2	8	2,8
3	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 41
Afrontamiento negativo-agresivo de la conducta violenta



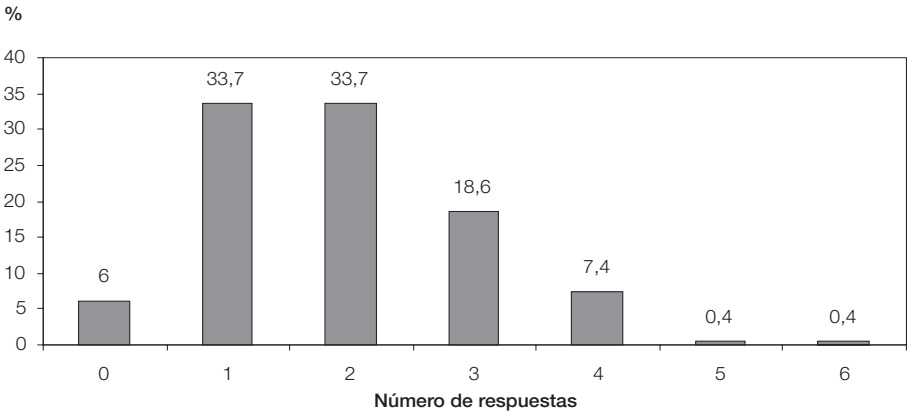
Afrontamiento negativo-agresivo de la conducta violenta: Como se puede observar en la Tabla 41, el 70,5% de los adolescentes no han dado ninguna respuesta de afrontamiento agresivo de la conducta violenta, mientras que el 26,4% ha dado una respuesta nega-

tiva (reciprocidad en la agresión, devolver el golpe...), el 2,8% ha sugerido dos respuestas agresivas y el 0,4% tres respuestas. Se definen como respuestas negativas-agresivas aquellas en las que se afronta la situación con conductas de reciprocidad agresivas-negativas tales como golpear, pelearse, devolverle la agresión...

Tabla 42
Afrontamiento total de la conducta violenta

Afrontamiento total	Frecuencia	Porcentaje
0	17	6,0
1	96	33,7
2	96	33,7
3	53	18,6
4	21	7,4
5	1	0,4
6	1	0,4
Total	285	100,0

Gráfico 42
Afrontamiento total de la conducta violenta



Estrategias de afrontamiento de la conducta violenta: Como se pone de relieve en la Tabla 42, únicamente el 6% de los adolescentes no ha sugerido ninguna forma de afrontamiento de la violencia de ningún tipo, mientras que el 86% ha aportado entre una y tres estrategias de afrontamiento de la conducta violenta, bien sean positivas, evitativas-pasivas, o negativas-agresivas.

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil, el 25,6% (n = 73) de los adolescentes tienen un nivel bajo de capacidad para informar de causas, factores o situaciones que generan o provocan conductas violentas, que incitan la violencia (ver Tabla 43).

Tabla 43
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en causas que generan la violencia

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	73	25,6
2	164	57,5
3	48	16,8
Total	285	100,0

Gráfico 43
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en causas que generan la violencia

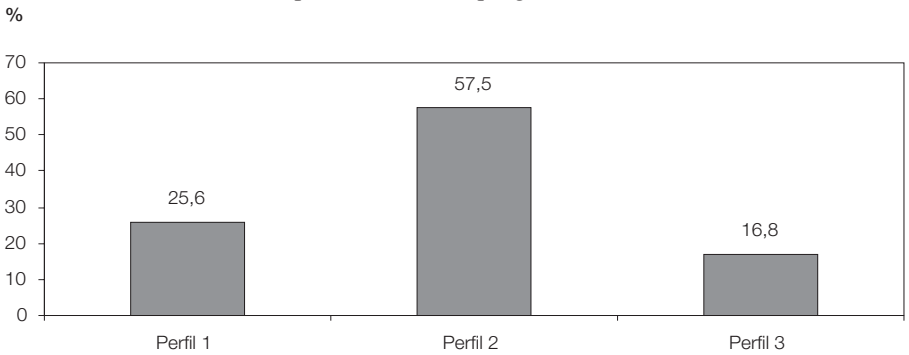
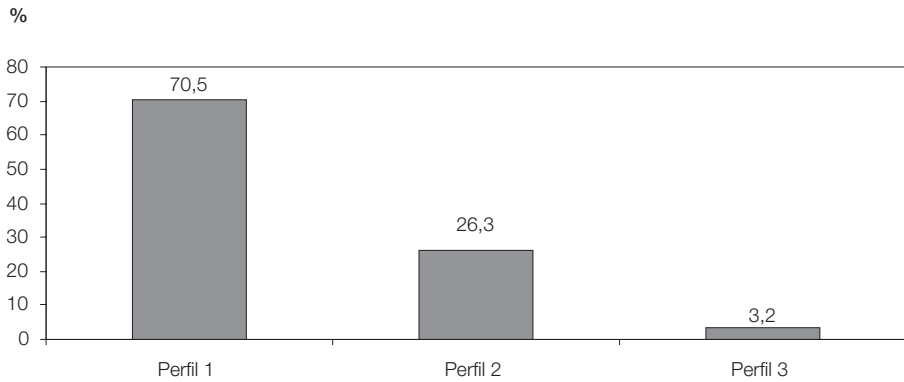
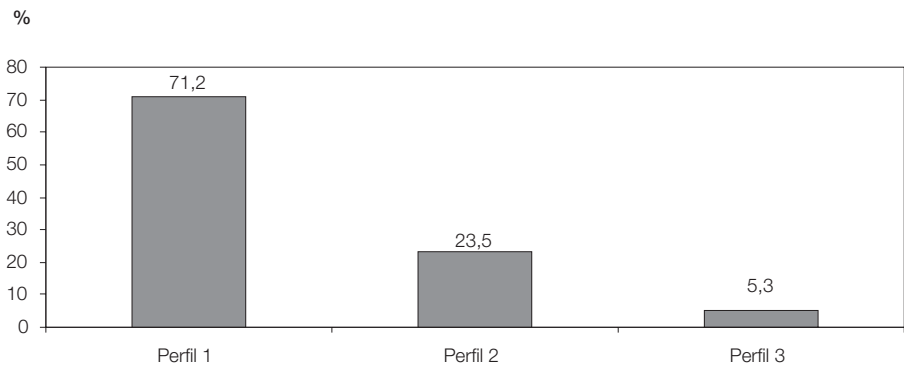
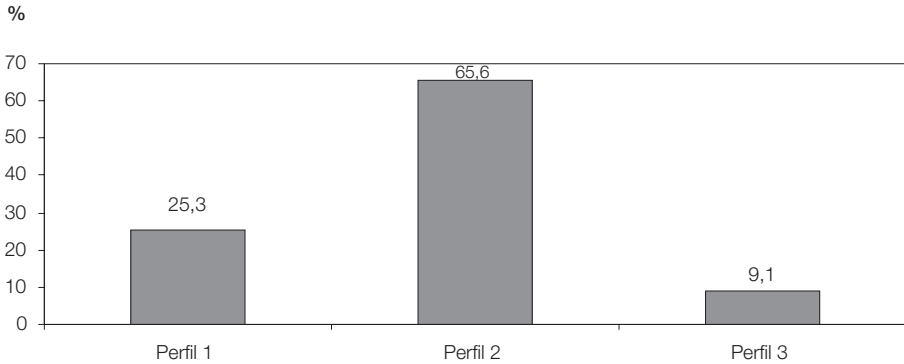


Tabla 44
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en formas de afrontamiento de la violencia

Perfil	Positiva		Evitativa		Negativa-Agresiva	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	72	25,3	203	71,2	201	70,5
2	187	65,6	67	23,5	75	26,3
3	26	9,1	15	5,3	9	3,2
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Gráfico 44

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en formas de afrontamiento de la violencia:
positiva, evitativa y negativa-agresiva, respectivamente



Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil, el 74,7% de la muestra (n = 213) tiene un nivel medio o alto de respuestas de afrontamiento positivas frente a la conducta violenta, mientras que el 5,3% (n = 15) da muchas respuestas evitativas y un 3,2% (n = 9) muestra un alto nivel de respuestas negativas-agresivas.

5.1.8. STAXI-2. Expresión de Ira Estado-Rasgo

El STAXI-2 evalúa la Ira-Estado (I-E) que mide la intensidad de los sentimientos de ira que tiene una persona en ese momento dado, la Ira-Rasgo (I-R) que explora la frecuencia con la que el sujeto experimenta sentimientos de ira a lo largo del tiempo, y aporta un Índice de Expresión de la Ira (IEI) que es una medida general de la expresión de la ira. Los resultados obtenidos en fase pretest se presentan en la Tabla 45.

Tabla 45
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en ira-estado, ira rasgo e índice de expresión de la ira

Perfil	Ira-Estado		Ira-Rasgo		Índice expresión Ira	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	131	46,0	67	23,5	60	21,1
2	96	33,7	152	53,3	161	56,5
3	58	20,4	66	23,2	64	22,5
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 45), un 20,4% de los adolescentes de la muestra tienen un alto nivel de Ira-Estado (nivel de ira que se siente en el momento de la evaluación), un 23,2% de Ira-Rasgo (frecuencia con la que se experimentan sentimientos de ira a lo largo del tiempo, un rasgo estable de su personalidad), y un 22,5% muestra un nivel alto en el Índice de Expresión de la Ira (frecuencia con la que expresa su ira).

5.1.9. PAVI. Conceptos paz y violencia

El PAVI explora el conocimiento conceptual que tienen los adolescentes de matices relacionados con los conceptos de paz y violencia. Los resultados obtenidos en la fase pretest se presentan en las Tablas 46 y 47.

Gráfico 45
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest en ira-estado, ira rasgo e índice de expresión de la ira, respectivamente

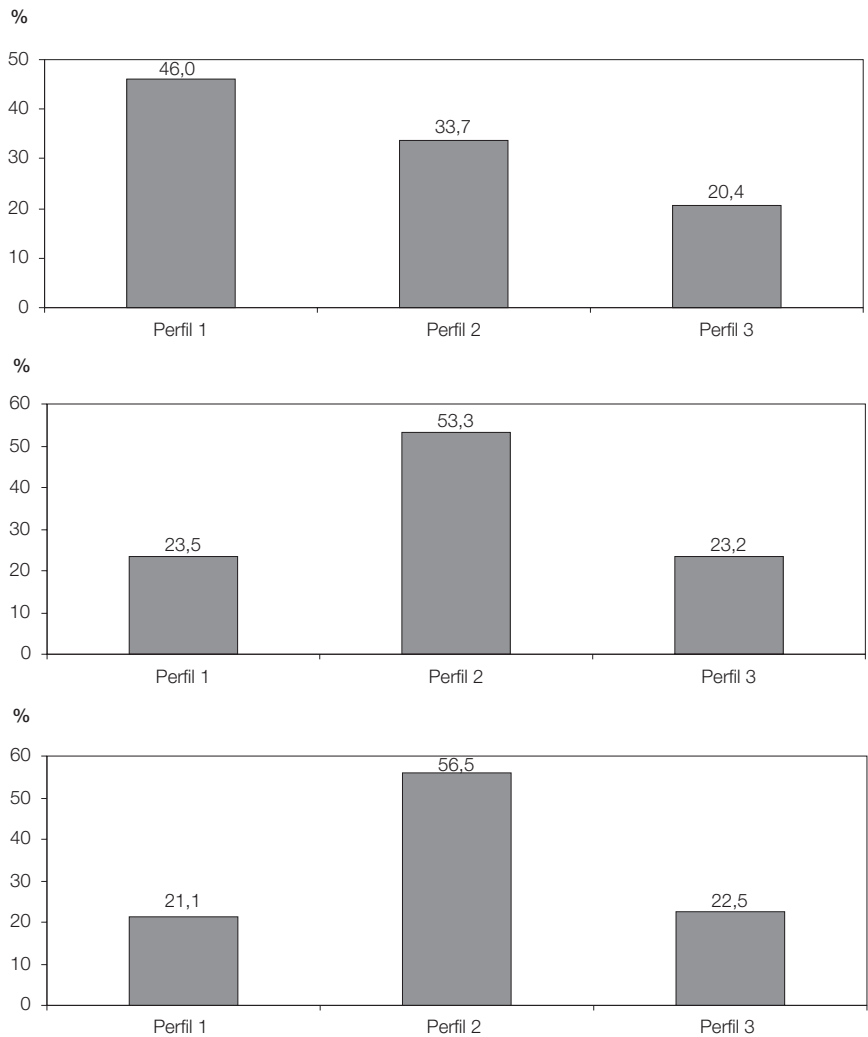
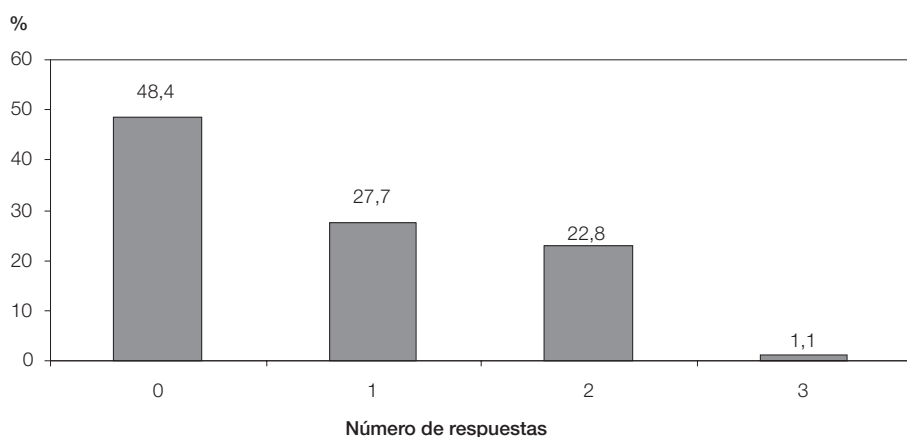


Tabla 46
Capacidad de conceptualización paz-violencia

Número de respuestas de conceptualización paz-violencia	Frecuencia	Porcentaje
0	138	48,4
1	79	27,7
2	65	22,8
3	3	1,1
Total	285	100,0

Gráfico 46
Capacidad de conceptualización paz-violencia

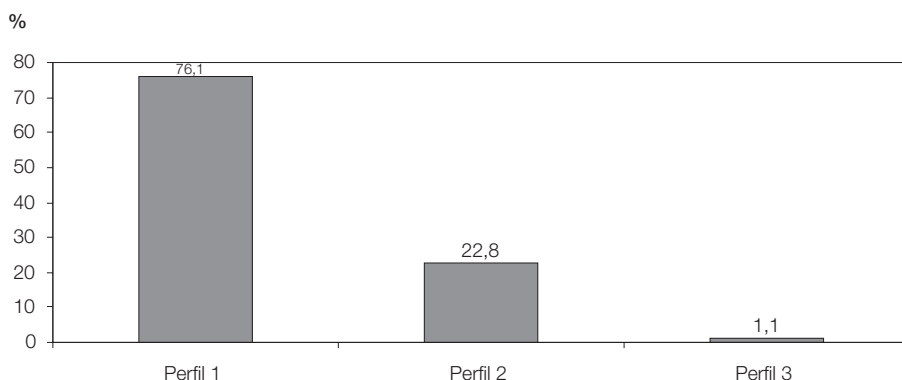


Conceptualización Paz y Violencia: Como se puede observar en la Tabla 46, el 48,4% de los adolescentes no ha realizado ninguna definición correcta de los 7 conceptos enunciados para definir: Paz negativa-positiva, Violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural. El 27,7% ha dado únicamente una definición correcta a uno de los siete conceptos planteados, el 22,8% ha enunciado dos definiciones, y únicamente un 1,1% ha definido tres conceptos de los siete solicitados.

Tabla 47
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en conceptos paz-violencia

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	217	76,1
2	65	22,8
3	3	1,1
Total	285	100,0

Gráfico 47
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en conceptos paz-violencia



Porcentaje de adolescentes en cada perfil: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 47), el 76,1% de los adolescentes se incluyen en el perfil 1 que indica un bajo nivel de conceptualización (0 o 1 respuesta correcta), el 22,8% un nivel medio (2 respuestas), y el 1,1% un nivel alto de definición de los conceptos enunciados (3 respuestas frente a las 7 definiciones). No obstante, cabe subrayar que aunque los perfiles y la interpretación de los niveles de estos (bajo-medio-alto) se establecen tomando como referencia los resultados de la muestra de este estudio, realmente se puede considerar que un nivel alto debería implicar entre 6 y 7 respuestas correctas en esta prueba. Por consiguiente, a priori, el nivel de conocimiento diferencial de los constructos «paz y violencia», la capacidad de definición de estos conceptos por parte de los adolescentes de la muestra de este estudio en la fase pretest es muy bajo.

5.1.10. CONFLICTALK. Estilos de mensaje en el manejo del conflicto de jóvenes y adolescentes

El Conflictalk permite medir tres estilos de conflicto: enfocado hacia sí mismo (implica estar centrado en sí mismo, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia; frente al conflicto se actúa de forma agresiva y autoritaria), enfocado al problema (implica mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro; el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa), y enfocado en los otros (implica pensar que el conflicto siempre es malo, querer que la otra parte sea feliz; frente al conflicto se actúa de forma pasiva y evitativa). Los resultados obtenidos en la fase pretest se presentan en la Tabla 48.

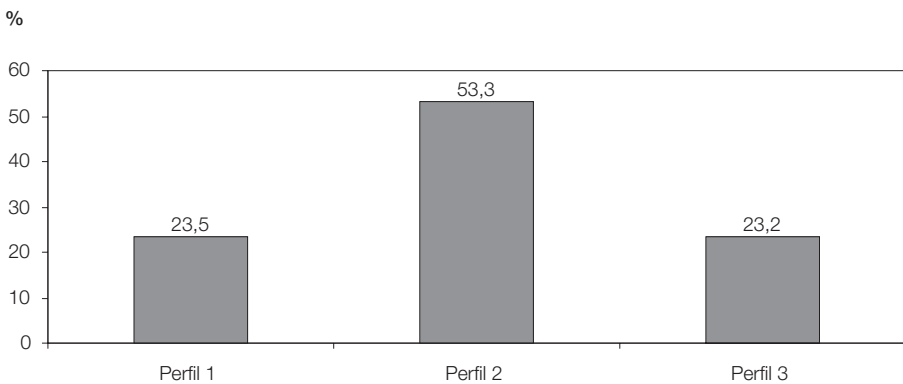
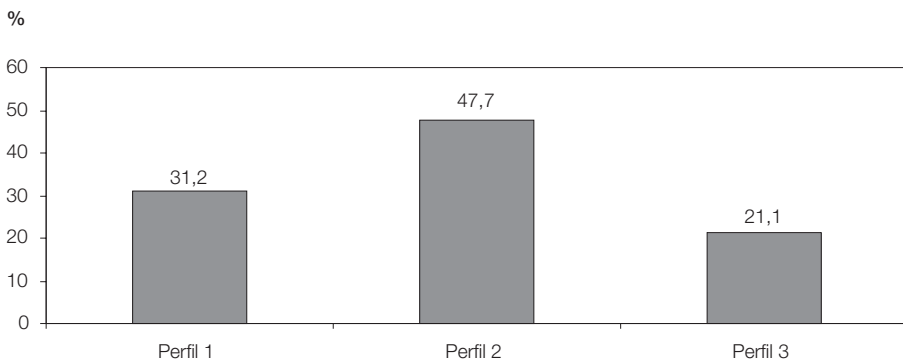
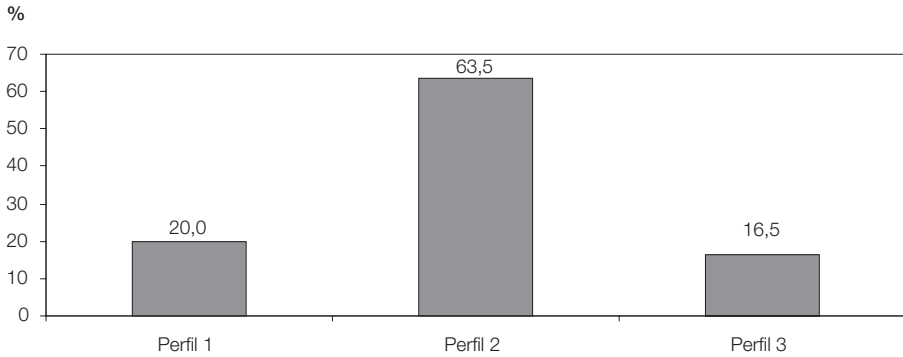
Tabla 48
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en el estilo de manejo del conflicto: orientado a los otros,
hacia sí mismo, hacia el problema

Perfil	Otros		Si Mismo		Problema	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	57	20,0	89	31,2	67	23,5
2	181	63,5	136	47,7	152	53,3
3	47	16,5	60	21,1	66	23,2
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Estilo de resolución de conflictos interpersonales: Como se evidencia en los resultados presentados en la Tabla 48, un 16,5% de los adolescentes de la muestra (n = 47) tienen una alta tendencia a la resolución orientada a los otros (se piensa que el conflicto siempre es malo, se quiere que la otra parte sea feliz, frente al conflicto se actúa de forma pasiva y evitativa), un 21,1% (n = 60) muestran una alta tendencia a la resolución orientada a sí mismos (la persona está centrada en sí misma, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia, y frente al conflicto se actúa de forma agresiva y autoritaria), y un 23,2% (n = 66) manifiestan una tendencia a la resolución orientada hacia el problema que es el estilo de afrontamiento más constructivo (se muestra interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa).

Gráfico 48

Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en el estilo de manejo del conflicto:
orientado a los otros, hacia sí mismo, hacia el problema, respectivamente



5.1.11. AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales

El AECS evalúa 5 tipos de conductas relacionadas con la socialización positiva como son conformidad social (CON), sensibilidad social (SEN), ayuda y colaboración (AYU), seguridad y firmeza en la interacción (SF), y liderazgo prosocial (LID), así como 4 relacionadas con socialización negativa tales como agresividad-terquedad (AGRE), dominancia (DOM), apatía-retraimiento (APA), y ansiedad social (ANS). Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 49 y 50.

Tabla 49
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas

Perfil	CON		SEN		AYU		SF		LID	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	60	21,1	56	19,6	57	20,0	63	22,1	69	24,2
2	166	58,2	168	58,9	166	58,2	163	57,2	151	53,0
3	57	20,0	59	20,7	60	21,1	57	20,0	63	22,1
Perdidos	2	0,7	2	0,7	2	0,7	2	0,7	2	0,7
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Gráfico 49
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas
(CON, SEN, AYU, SF y LID)

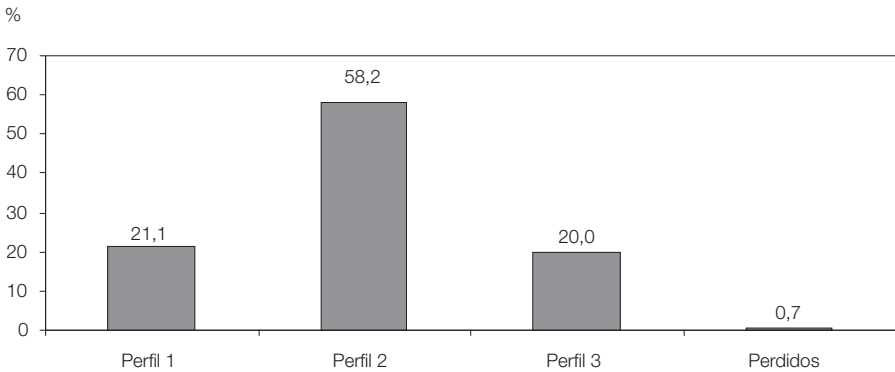


Gráfico 49 (continuación)
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas
 (CON, SEN, AYU, SF y LID)

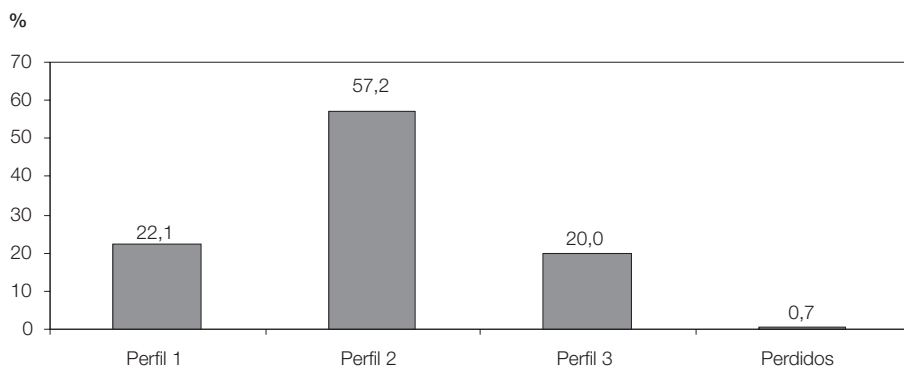
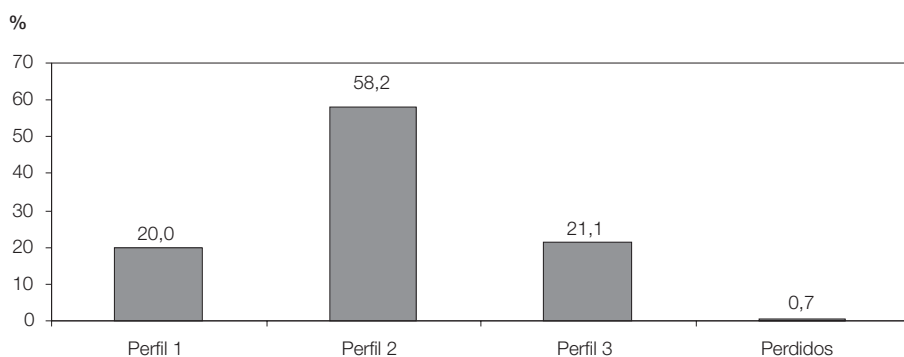
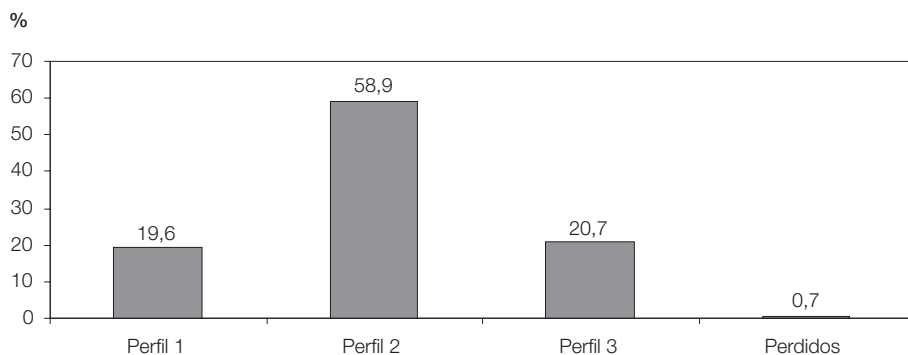


Gráfico 49 (continuación)
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales positivas
(CON, SEN, AYU, SF y LID)

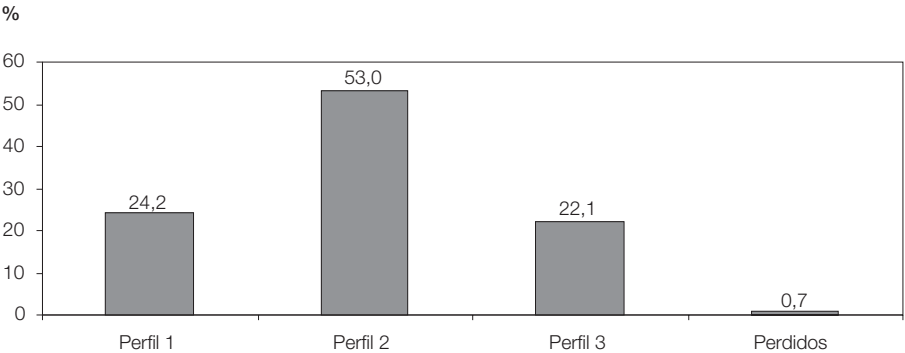


Tabla 50
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales negativas

Perfil	AGRE		DOM		APA		ANS	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	66	23,2	87	30,5	56	19,6	58	20,4
2	160	56,1	146	51,2	169	59,3	168	58,9
3	57	20,0	50	17,5	58	20,4	57	20,0
Perdidos	2	0,7	2	0,7	2	0,7	2	0,7
Total	285	100,0	285	100,0	285	100,0	285	100,0

Conducta social: Tomando como referencia el perfil, se constata (ver Tablas 49 y 50), que aproximadamente un 20% de los adolescentes de la muestra tienen bajo nivel de conducta social, actitudes y estrategias sociales positivas (conformidad social, sensibilidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza en la interacción, y liderazgo prosocial), así como alto nivel de conducta social negativa (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, ansiedad social).

Gráfico 50
Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales negativas
(AGRE, DOM, APA y ANS)

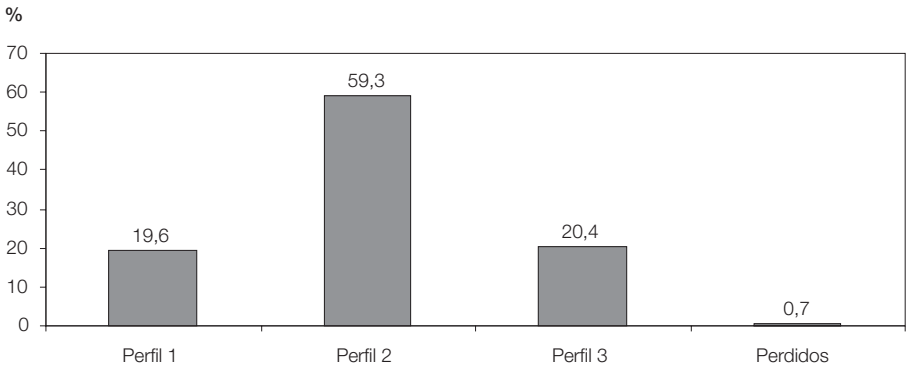
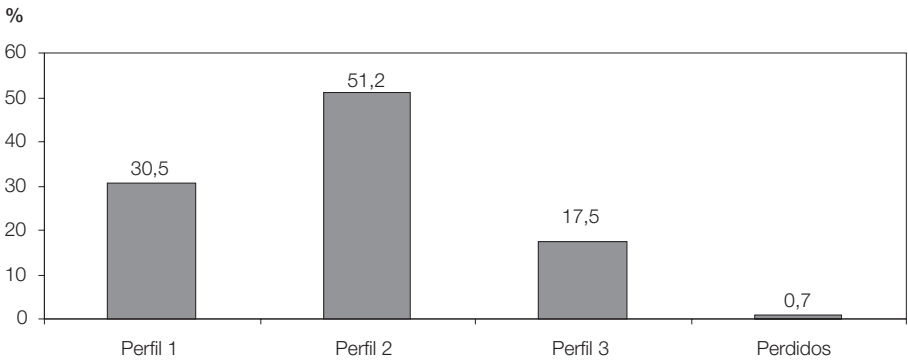
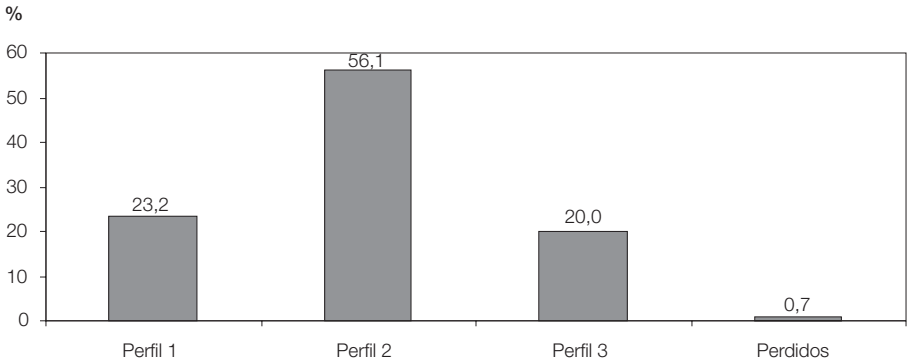
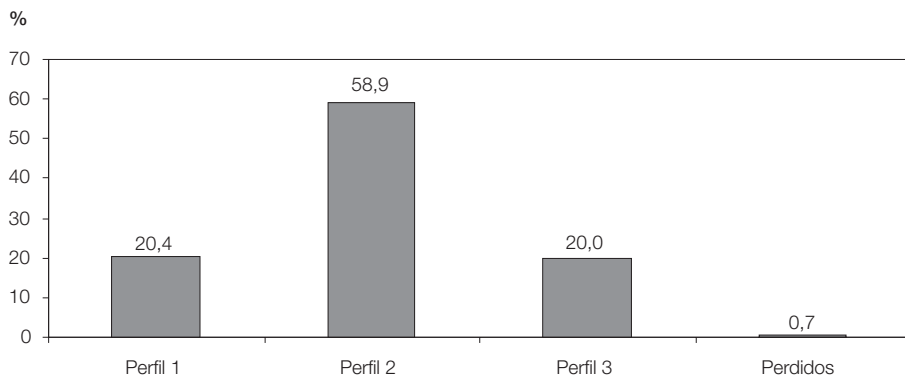


Gráfico 50 (continuación)
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en actitudes y estrategias cognitivas sociales negativas
 (AGRE, DOM, APA y ANS)



5.1.12. ESGRUPO. Satisfacción en el Grupo Escolar

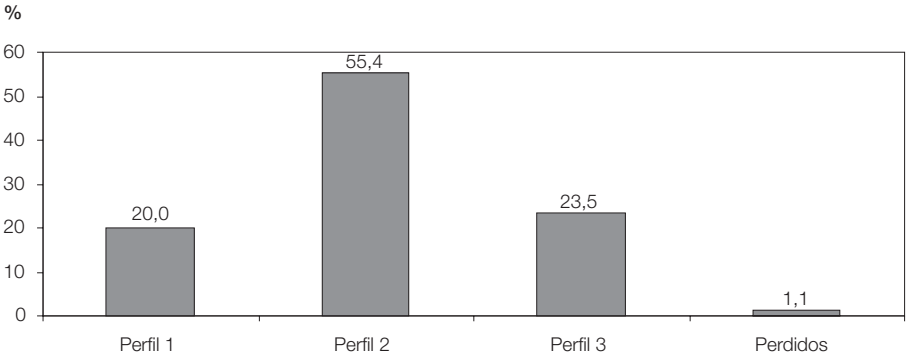
La escala ESGRUPO permite valorar el nivel de satisfacción que los adolescentes tienen en el grupo escolar, en la clase, con sus compañeros de grupo, su nivel de bienestar socio-emocional. Los resultados obtenidos en la fase pretest se muestran en la Tabla 51.

Tabla 51
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en satisfacción en el grupo escolar

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	57	20,0
2	158	55,4
3	67	23,5
Perdidos	3	1,1
Total	285	100,0

Satisfacción en el grupo escolar: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 51), el 20% de los adolescentes de la muestra (n = 57) tienen un bajo nivel de satisfacción en las relaciones con sus compañeros del grupo escolar, mientras

Gráfico 51
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en satisfacción en el grupo escolar



que el 78,9% (n = 225) muestra un nivel medio o alto de satisfacción, de bienestar socio-emocional.

5.1.13. EA. Autoestima

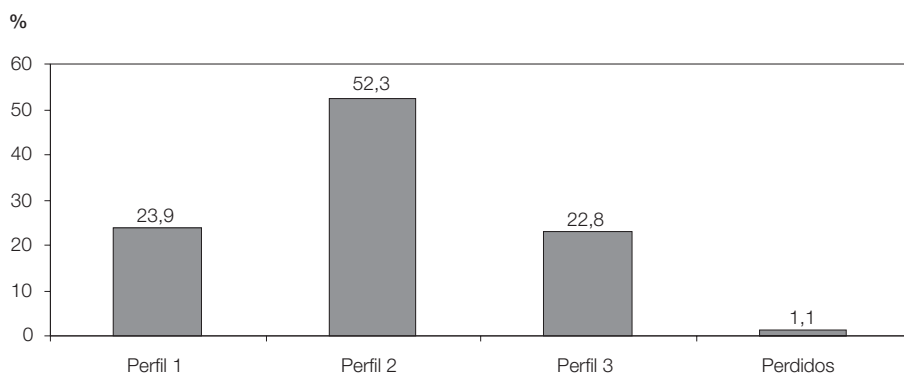
Los resultados obtenidos en la fase pretest en la escala de autoestima se presentan en la Tabla 52.

Tabla 52
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3 en la fase pretest en autoestima

Perfil	Frecuencia	Porcentaje
1	68	23,9
2	149	52,3
3	65	22,8
Perdidos	3	1,1
Total	285	100,0

Autoestima: Tomando como referencia el perfil (ver Tabla 52), los resultados muestran que el 23,9% de los adolescentes de la muestra (n = 68) tienen un bajo nivel de autoestima, mientras que el 75,1% (n = 214) muestra un medio o alto de autoestima.

Gráfico 52
 Porcentaje de participantes de perfil 1,2 y 3
 en la fase pretest en autoestima



5.1.14. Resumen: Conclusiones de la evaluación pretest e identificación de variables objeto de intervención

Los resultados obtenidos con los 13 instrumentos de evaluación administrados en la fase pretest ponen de relieve las conclusiones que se presentan a continuación, las cuales permiten identificar variables o factores del desarrollo socio-emocional que deben ser objeto de intervención. En relación a cada variable evaluada, en primer lugar se sintetizan los resultados más relevantes obtenidos en la fase pretest ($n = 285$) y, posteriormente, en función de estos resultados se indica la necesidad de intervención sobre esa variable.

1. *Autoconcepto*

El 20,4% de los adolescentes de la muestra tienen un bajo autoconcepto, y teniendo en cuenta la importancia de esta variable para el desarrollo humano, puede resultar recomendable sugerir la realización de actividades que fomenten la mejora del autoconcepto, de la imagen que cada miembro del grupo tiene de sí mismo.

2. *Conceptos y prejuicios: racismo, violencia y prosocialidad*

Racismo: Un 17,5% de los participantes del estudio no dieron ninguna respuesta positiva hacia ninguno de los distintos grupos de inmigrantes objeto de evaluación, es decir, en ninguna de las 7 frases, mientras que un 32% dieron entre 3 y 7 respuestas positivas. Por

otro lado, el 79,6% de los adolescentes dieron entre 1 y 11 respuestas negativas prejuiciosas o xenófobas en el conjunto de las 7 frases incompletas relativas a distintos grupos de inmigrantes. El 82,4% tienen un nivel medio o alto de imágenes positivas sobre los inmigrantes, mientras que un 13% muestra un nivel alto de cogniciones negativas prejuiciosas hacia los inmigrantes en general y hacia distintos grupos de inmigrantes en particular. El análisis cualitativo de los colectivos específicos de inmigrantes evaluados permite observar que las personas de color (los negros) y los sudamericanos son los grupos de inmigrantes más valorados, mientras que los marroquíes, árabes y rumanos son los más rechazados, peyorativizados, de éstos grupos se tiene un concepto más negativo. Los datos permiten sugerir el interés de realizar actividades que fomenten una mejora de la percepción que se tiene de los inmigrantes, con la finalidad de disminuir cogniciones prejuiciosas, racistas, xenófobas, especialmente en los adolescentes de la muestra (13%) que han manifestado un alto nivel de cogniciones de este tipo. Una intervención que fomente imágenes positivas de diferentes grupos humanos, que estimule las relaciones interculturales mejorará las bases para una sociedad progresivamente más multicultural y más respetuosa con las diferencias entre los seres humanos.

Concepto de los españoles y de los vascos: En relación a los españoles, el 70,2% de los adolescentes de la muestra no ha dado respuestas que resalten aspectos positivos de los españoles. El 47,8% ha completado la frase enfatizando aspectos negativos o expresando sentimientos negativos hacia los españoles. La tendencia de las respuestas permite sugerir propuestas de intervención que permitan identificar aspectos positivos de los distintos grupos socio-culturales que configuran el Estado Español, mejorando de este modo la imagen o percepción que se tiene de los españoles. En relación a los vascos, el 55,8% de los adolescentes ha dado respuestas positivas sobre los vascos, completando la frase con descripciones positivas de cualidades, valores... o con expresiones emocionales positivas sobre los vascos. El 88,8% de los adolescentes no ha indicado nada negativo sobre los vascos, únicamente un 11,2% ha manifestado cogniciones negativas. Por consiguiente, la tendencia de las respuestas confirma una autoimagen muy positiva del grupo socio-cultural primario de pertenencia.

Concepto de la violencia en general: El 99,6% ha dado respuestas positivas sobre la violencia en general (rango de 1 a 11), es decir, de forma mayoritaria han rechazado la violencia, dando respuestas críticas frente a las conductas violentas de distintos tipos. No obstante, el 63,9% ha dado alguna respuesta (rango de 1 a 7) que ensalza o justifica la violencia. Únicamente el 36,1% no ha dado ninguna respuesta en las 9 frases que justifique o valore la conducta violenta. Tomando como referencia el perfil, el 19,3% de los adolescentes tiene un nivel bajo de cogniciones de rechazo a la violencia mientras que un 16,1% tiene un nivel alto de cogniciones de aceptación, aprobación o

valoración de algunos tipos de conductas violentas. De los datos obtenidos se puede observar una tendencia al rechazo de la violencia en general, no obstante, también se confirma que un porcentaje de adolescentes pueden justificar o valorar específicamente algún tipo de conducta violenta.

Actitud frente a la violencia de ETA y del Estado: En relación a la violencia de ETA, el 58,3% de los adolescentes de la muestra dan respuestas de rechazo de la violencia de ETA, sin embargo, un 26,3% de los participantes de la muestra justifican, ensalzan y/o valoran positivamente la violencia de ETA. En relación a la violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones), el 54,7% critica o rechaza la violencia del Estado, de los gobiernos de las naciones, mientras que únicamente un 6,7% de los participantes justifica la violencia del Estado en base a distintas razones. Los resultados sobre la violencia en general como sobre la violencia de ETA y del Estado en particular permiten sugerir la necesidad de intervenciones dirigidas a fomentar estrategias cognitivas de resolución de conflictos humanos pacíficas, no violentas.

Valores y conductas prosociales: El 90,9% de los adolescentes aporta respuestas positivas a los enunciados de valores y conductas prosociales, mientras que un 9,1% no ha manifestado ninguna respuesta positiva en los 4 valores prosociales evaluados. No obstante, cabe resaltar que únicamente un 33,3% de los adolescentes no ha dado ninguna respuesta negativa en relación a los 4 valores y conductas prosociales evaluadas, mientras que el 66,7% ha dado alguna respuesta negativa (rango de 1 a 4), que denota rechazo de alguno de los valores y conductas prosociales. Las respuestas indican una tendencia positiva de los adolescentes de la muestra hacia valores y conductas prosociales, no obstante, se puede sugerir llevar a cabo actividades de intervención que refuercen la importancia de valores y conductas prosociales como el diálogo o el perdón, así como la importancia de la justicia y del arrepentimiento tras la realización de una conducta inadecuada. Un análisis cualitativo de las respuestas aportadas permite observar en los adolescentes una tendencia a: 1) considerar la arbitrariedad de la justicia (gran parte de las respuestas negativas están asociadas con el concepto de la justicia); 2) enfatizar la importancia del diálogo (en general se plantean respuestas positivas frente a esta conducta); y 3) valorar la capacidad de perdonar y también la capacidad de arrepentirse cuando se lleva a cabo una conducta inadecuada hacia otro ser humano.

3. Empatía

El 20,7% de los adolescentes de la muestra tienen baja capacidad de empatía, por lo que se recomienda el desarrollo de actividades que fomenten la capacidad para hacerse cargo de los estados emocionales, de los sentimientos de otro, para ponerse en el punto de vista de otro y responder conductualmente a las necesidades de otro ser humano.

4. Conducta antisocial y delictiva

El 22,1% de los adolescentes de la muestra tienen alto nivel de conducta antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...), y el 20,7% (n = 59) tienen un alto nivel de conducta delictiva (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos...). Los datos obtenidos mediante un autoinforme, aunque pueden ser parcialmente explicados para las características del momento evolutivo (la adolescencia), en el que predomina cierto nivel de impulsividad, sin embargo, son dignos de consideración y sugieren la necesidad de realizar intervenciones psicoeducativas dirigidas a disminuir las conductas antisociales y delictivas.

5. Compañeros prosociales y violentos

El 83,2% de los adolescentes han nominado a uno o más miembros de su grupo-aula como personas prosociales (rango de elecciones de 1 a 19). El 48,1% de los participantes han considerado que dentro de su aula no hay ninguna persona violenta, mientras que el 51,9% han elegido algún compañero o compañera como persona violenta (rango de elecciones de 1 a 8). Los datos muestran una tendencia mayoritaria a percibir a los compañeros y compañeras del grupo como personas prosociales, aunque la mitad de los adolescentes de la muestra también ha nominado algún compañero o compañera del grupo como persona violenta. Por consiguiente, puede sugerirse la utilidad de intervenciones dirigidas a disminuir la conducta violenta que permitirán mejorar la percepción que se tiene de los miembros del grupo escolar.

6. Capacidad para resolver conflictos de forma positiva

El 19,6% de los adolescentes de la muestra tienen baja capacidad para resolver positivamente conflictos humanos, mientras que el 61,1% tienen un nivel medio y un 19,3% manifiestan un nivel alto de capacidad para resolver conflictos constructivamente. Por consiguiente, la realización de actividades que fomenten la capacidad de analizar y resolver conflictos humanos de forma positiva redundará en la mejora de los procesos interpersonales de los grupos y, por lo tanto, en el desarrollo socio-emocional de las personas que los configuran.

7. Causas de la conducta violenta y formas de afrontamiento

En lo que se refiere a causas que generan la conducta violenta, el 92,3% de los adolescentes han identificado entre 1 y 8 causas, lo que evidencia una alta capacidad cognitiva para

analizar causas que fomentan este tipo de conducta negativa. En lo que se refiere al afrontamiento, el 74,8% ha señalado entre 1 y 4 conductas de afrontamiento positivo de la violencia (dialogar, negociar, expresar sentimientos de forma asertiva...); el 28,8% ha dado entre 1 y 3 respuestas de tipo evitativo; y el 29,6% ha enunciado de 1 a 3 respuestas negativas (reciprocidad en la agresión, es decir, devolver el golpe...). Complementariamente, un 6% de los adolescentes no dispone de estrategias de afrontamiento de la violencia de ningún tipo. Como se puede deducir de los resultados, intervenciones dirigidas a desarrollar estrategias de afrontamiento positivo de la conducta violenta serán útiles, especialmente para el 29,6% de la muestra que ha dado respuestas de tipo agresivo, para el 28,8% que ha enunciado respuestas evitativas-pasivas y para el 6% de los adolescentes que no dispone de estrategias de afrontamiento frente a la conducta violenta de otra persona.

8. Ira estado, rasgo e índice de expresión de la ira

Un 23,2% de los adolescentes de la muestra tienen un perfil alto de Ira-Rasgo (frecuencia con la que se experimentan sentimientos de ira a lo largo del tiempo, un rasgo estable de su personalidad), y un 22,5% muestra un alto nivel en el Índice de Expresión de la Ira (frecuencia con la que expresa su ira). Por consiguiente, actividades dirigidas a la expresión positiva, adaptativa, constructiva de la ira redundarán positivamente en el desarrollo socio-emocional de un porcentaje significativo de los adolescentes de la muestra.

9. Conceptualización de paz-violencia

El 48,4% de los adolescentes no ha realizado ninguna definición correcta de los 7 conceptos enunciados, es decir, paz negativa-positiva, y violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural. El 27,7% ha dado únicamente una definición correcta a uno de los siete conceptos planteados, el 22,8% ha dado dos definiciones, y únicamente un 1,1% ha definido tres conceptos sobre los siete solicitados. Los resultados denotan un bajo nivel de conceptualización de los constructos paz y violencia, sugiriendo la necesidad de llevar a cabo actividades que faciliten procesos de diferenciación conceptual de estos distintos tipos de paz y de las diferentes formas de violencia.

10. Estilo de resolución de conflictos interpersonales

Un 16,5% de los adolescentes de la muestra tienen una alta tendencia a la resolución de los conflictos interpersonales orientada a los otros (se piensa que el conflicto siempre es malo, se quiere que la otra parte sea feliz, frente al conflicto se actúa de forma pasiva y evitativa), un 21,1% muestran una alta tendencia a la resolución orientada a sí mismo (la

persona está centrada en sí misma, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia, y frente al conflicto se actúa de forma agresiva y autoritaria), y un 23,2% manifiestan una tendencia a la resolución orientada hacia el problema que es el estilo de afrontamiento más constructivo (se muestra interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, el interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa). Por ello, actividades que fomenten un estilo de resolución de conflictos orientado al problema mejorarán las relaciones interpersonales en el grupo favoreciendo el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos humanos de gran utilidad para la vida.

11. Actitudes y conductas sociales

Aproximadamente un 20% de los adolescentes de la muestra tienen bajo nivel de conducta social, actitudes y estrategias sociales positivas (conductas de conformidad social, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción, y liderazgo prosocial), así como alto nivel de conducta social negativa (conductas de agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, y ansiedad social). Aunque la tendencia del grupo no evidencia graves problemas de socialización, los datos permiten sugerir el desarrollo de actividades que fomenten las conductas sociales positivas y disminuyan las negativas, especialmente las agresivas.

12. Satisfacción en el grupo escolar

El 20% de los adolescentes tiene un nivel bajo de satisfacción en el grupo escolar, un nivel bajo de bienestar socio-emocional, mientras que el 78,9% muestra un nivel medio o alto de satisfacción. Aunque una parte importante de los participantes manifiestan sentimientos de bienestar socio-emocional, de satisfacción derivada de las relaciones con sus compañeros de grupo, puede recomendarse el desarrollo de actividades grupales de cooperación que fomentan una mejora en las relaciones interpersonales intragrupo lo que permitirá aumentar el nivel de satisfacción de aquellos que no se sienten socio-emocionalmente bien en su grupo, con sus compañeros.

13. Autoestima

El 23,9% de los adolescentes de la muestra tienen un nivel de autoestima bajo, por consiguiente los datos sugieren la utilidad de introducir actividades en el aula que fomenten una mejora de los sentimientos globales de autovaloración de cada miembro del grupo, ya que esta variable del desarrollo socio-emocional determina en gran medida la conducta y la adaptación de las personas.

5.2. Resultados del cuestionario de evaluación del Programa (CEP): Evaluación del cambio desde la percepción de los implicados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos al evaluar los efectos del programa piloto «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea» con el Cuestionario de Evaluación del Programa (CEP) aplicado a los adolescentes experimentales y control así como a los adultos que han dirigido el programa de educación para la paz y la convivencia.

En el cuestionario para los adolescentes (CEP-A) se solicita información sobre la percepción subjetiva del cambio que se ha producido en ellos mismos por efecto del programa piloto de educación para la paz (o por efecto de las actividades de tutoría, ética o religión a los adolescentes de los grupos de control). El cuestionario contiene 48 afirmaciones para evaluar el cambio en torno a 8 dimensiones socio-emocionales: 1) Comunicación intragrupo: expresión y escucha; 2) Conducta social: prosocial y agresiva; 3) Autoconcepto e imagen de los demás; 4) Emociones: expresión, comprensión, empatía; 5) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas, atribuciones y consecuencias de la violencia; 6) Resolución de conflictos: análisis y resolución; 7) Valores Prosociales y Derechos Humanos; y 8) Bienestar psicológico subjetivo.

El cuestionario para los adultos (CEP-P), solicita a los profesores y profesoras que han implementado el programa piloto de educación para la paz que lleven a cabo una evaluación del mismo desde 3 perspectivas. En primer lugar, los adultos evalúan las cualidades y utilidades del programa, en segundo lugar, valoran globalmente la experiencia y su proyección de continuar con su implementación y, en tercer lugar, se solicita a los adultos que estimen el cambio que por efecto del programa han tenido los y las adolescentes de su grupo. La valoración se realiza en base a 43 afirmaciones distribuidas en 7 dimensiones del desarrollo socio-emocional similares a las incluidas en el CEP de los adolescentes.

Con la finalidad de medir los efectos del programa de educación para la paz se han llevado a cabo análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de varianza de las valoraciones realizadas por los adolescentes experimentales y control, así como de la valoraciones de las profesoras y profesores que han implementado el programa piloto de educación para la paz en las variables objeto de intervención exploradas con el CEP.

5.2.1. Resultados de la evaluación del programa por parte de los profesores y profesoras experimentales CEP-P

Aunque la experiencia se ha administrado en 9 grupos, han sido 11 los adultos (profesores y profesoras) implicados en la intervención, cada uno de los cuales ha evaluado el programa y estimado el nivel de cambio en los miembros de su grupo en relación a un conjunto de objetivos implícitos en la intervención. En los grupos donde dos adultos han evaluado de forma independiente el programa y han estimado el cambio que se ha producido por efecto de la intervención en los adolescentes del mismo grupo, el nivel de convergencia entre ambas evaluaciones ha sido muy alto.

5.2.1.1. Cualidades y utilidades del programa

En la primera parte del cuestionario CEP-P se solicita a los adultos que han dirigido la intervención que valoren en una escala de estimación de 1 a 10 la experiencia que han desarrollado con su grupo, en lo que se refiere a sus cualidades y utilidades. Los resultados obtenidos (medias y desviaciones típicas) se presentan en la Tabla 1.

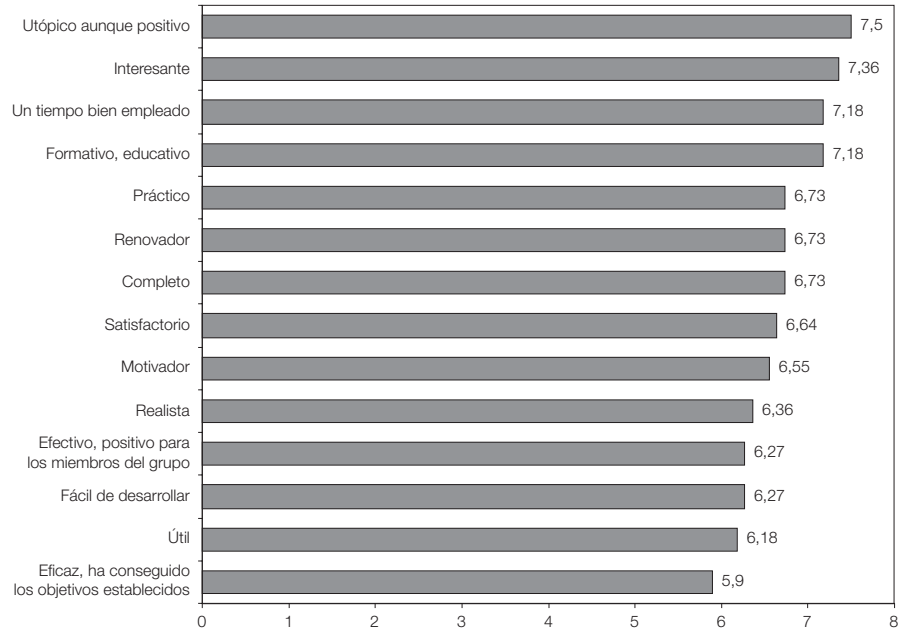
Tabla 1
Valoración de las cualidades y utilidades del programa de intervención CEP-P

	M	DT
Utópico aunque positivo	7,50	0,85
Interesante	7,36	0,67
Formativo, educativo	7,18	1,25
Un tiempo bien empleado	7,18	1,40
Completo	6,73	0,90
Renovador	6,73	0,90
Práctico	6,73	0,78
Satisfactorio	6,64	1,02
Motivador	6,55	0,93
Realista	6,36	0,92
Efectivo, positivo para los miembros del grupo	6,27	0,90
Fácil de desarrollar	6,27	1,00
Útil	6,18	1,07
Eficaz, ha conseguido los objetivos establecidos	5,90	0,99

Los resultados obtenidos en la valoración de 14 cualidades y utilidades del programa de intervención por parte de los adultos que han implementado el programa de educación para la paz (ver Tabla 1 y Gráfico 1) evidencian una buena valoración del mismo. Sobre una escala de estimación de 1 a 10, las medias de valoración oscilan entre 5,90 y

7,50, por lo que la valoración de las cualidades y utilidades del programa puede situarse en un nivel medio-alto. Los profesores y profesoras han considerado que esta experiencia ha sido utópica aunque positiva, interesante, formativa-educativa, un tiempo bien empleado ($M = 7,50 - 7,18$). También la han considerado una experiencia completa, renovadora, práctica, satisfactoria, motivadora, realista, efectiva-positiva para los miembros del grupo, fácil de desarrollar, y útil ($M = 6,73 - 6,18$). Finalmente, aunque con un nivel de valoración algo más bajo ($M = 5,90$) los adultos consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto a la consecución de los objetivos que se propone.

Gráfico 1
Cualidades y utilidades del programa de intervención CEP-P



5.2.1.2. Valoración global del programa y proyección de continuidad

En la segunda parte del cuestionario (CEP-P) se solicita a los adultos que han dirigido la intervención que valoren, con una escala de estimación de 1 a 10, su nivel de acuerdo en una serie de afirmaciones positivas referidas al programa (formación recibida, proyección de continuidad, condiciones ambientales, materiales, impacto de la experiencia en la interacción con los alumnos y alumnas...). Los resultados obtenidos en su valoración (medias y desviaciones típicas) se presentan en la Tabla 2 y en el Gráfico 2.

Tabla 2

Valoración global del programa y proyección de continuidad CEP-P

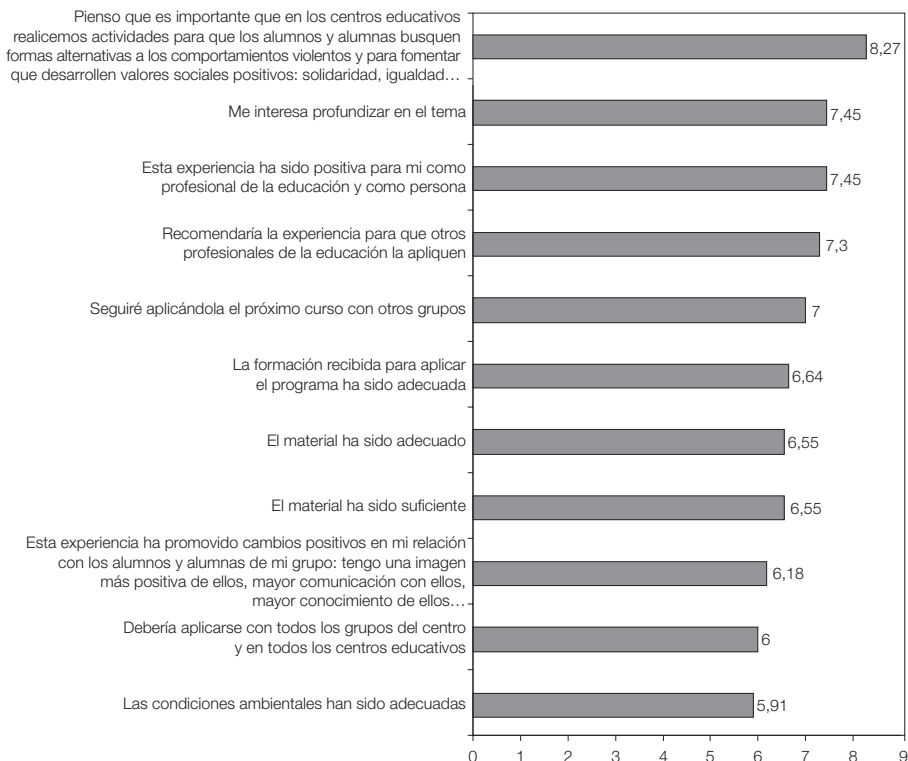
	M	DT
Pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades (como las llevadas a cabo en el programa) para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	8,27	1,27
Esta experiencia ha sido positiva para mi como profesional de la educación y como persona	7,45	1,12
Me interesa profundizar en el tema	7,45	1,36
Recomendaría la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen	7,30	0,94
Seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos	7,00	1,09
La formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada	6,64	1,36
El material ha sido suficiente	6,55	1,21
El material ha sido adecuado	6,55	1,21
Esta experiencia ha promovido cambios positivos en mi relación con los alumnos y alumnas de mi grupo: tengo una imagen más positiva de ellos, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...	6,18	1,40
Debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos	6,00	2,30
Las condiciones ambientales han sido adecuadas	5,91	1,57

Los resultados obtenidos en la valoración de 11 afirmaciones positivas sobre el programa (formación recibida, proyección de continuidad, condiciones ambientales, materiales, impacto de la experiencia en lo personal y en la interacción con los alumnos y alumnas...) por parte de los adultos que han implementado la intervención han sido muy positivos (ver Tabla 2 y Gráfico 2), oscilando las puntuaciones medias entre 5,91 y 8,27. Por consiguiente, el nivel de valoración ha sido bastante alto.

En primer lugar, los adultos han considerado que es importante que en los centros educativos se realicen actividades como las llevadas a cabo en el programa para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que

Gráfico 2

Valoración global del programa y proyección de continuidad CEP-P



desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad... ($M = 8,27$). En segundo lugar ($M = 7,45 - 7,00$) informan: 1) que la experiencia ha sido positiva para ellos mismos tanto en la dimensión profesional como personal; 2) que les interesa seguir profundizando en el tema; 3) que recomendarían la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; y 4) que piensan que seguirán implementándola el próximo curso con otros grupos.

En tercer lugar ($M = 6,64 - 6,00$) opinan: 1) que la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; 2) que el material ha sido suficiente y adecuado; 3) que la experiencia ha promovido cambios positivos en su relación con los alumnos y alumnas de su grupo (mejor imagen, mayor comunicación, mayor conocimiento de ellos...), y 4) que debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos. Finalmente, aunque con una valoración más baja ($M = 5,91$) consideran que las condiciones ambientales han sido adecuadas.

5.2.1.3. Efectos del programa en factores del desarrollo socio-emocional

La tercera parte del cuestionario de evaluación del programa (CEP-P) solicita que los adultos que han implementado la intervención evalúen el cambio que, en su opinión, han experimentado sus alumnos y alumnas por efecto del programa llevado a cabo. El cuestionario para los adultos contiene 43 afirmaciones que giran en torno a 7 dimensiones relacionadas con el desarrollo socio-emocional: 1) Bienestar psicológico subjetivo; 2) Comunicación intragrupo: expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista diferentes; 3) Conducta social: conductas prosociales de ayuda y cooperación, respeto a los demás, conductas agresivas y de rechazo; 4) Emociones: expresión, comprensión, empatía; 5) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, reconocer su sufrimiento y solidarizarse, atribuciones de la conducta violenta y consecuencias de la violencia; 6) Resolución de conflictos: análisis y técnicas de resolución de conflictos humanos; y 7) Valores prosociales y Derechos Humanos: igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...

Los resultados obtenidos en su valoración (medias y desviaciones típicas) se presentan en la Tabla 3 y se representan gráficamente (ver Gráficos 3 y 4). La Tabla 3 muestra las medias obtenidas en cada una de las 43 afirmaciones y así como la media en cada una de las 7 dimensiones evaluadas.

Tabla 3
Valoración del nivel cambio estimulado por el programa
en factores del desarrollo socio-emocional CEP-P

	M	DT
Bienestar Psicológico Subjetivo	5,45	1,44
Un sentimiento de placer, de satisfacción, de bienestar...	5,45	1,44
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	6,18	1,52
Más información sobre las percepciones que tienen otras personas	7,09	0,94
Mayor reconocimiento de las percepciones propias, de las percepciones que tienen de la realidad y de sus cogniciones estereotipadas	6,73	1,55
Más participación de los miembros del grupo en las sesiones	6,64	1,02
Mayor expresión de las opiniones por parte de los miembros del grupo	6,36	1,91
La cohesión grupal, una mayor unión entre los miembros del grupo	5,82	1,60
(.../...)		

(.../...)

	M	DT
La comunicación asertiva, es decir, una mayor expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar o agredir a los demás	5,73	1,79
Un aumento de la aceptación de los demás compañeros del grupo	5,64	1,69
Que se escuchen mejor, el desarrollo de hábitos de escucha activa	5,45	1,63
Conducta social: conducta prosocial y agresiva	5,77	1,97
Más conductas de ayuda entre los miembros del grupo	5,91	1,86
Un aumento de la capacidad de cooperación en el grupo	5,91	1,92
Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos...	5,82	1,99
El autocontrol de sus impulsos y menor expresión de la agresividad	5,64	2,06
Una disminución de las conductas de rechazo entre los miembros de grupo	5,55	2,01
Emociones: expresión, comprensión, empatía.	6,07	1,94
Que hayan aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	6,73	1,42
Un aumento de la empatía con los sentimientos de los demás, están más atentos a los sentimientos de los demás	6,09	1,97
Que expresen más sus sentimientos	6,00	2,04
La capacidad de analizar las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones	6,00	2,23
Que hayan aprendido formas más adecuadas de expresar sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo...)	5,55	2,06
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	6,64	1,49
Mayor conciencia de las consecuencias negativas que siempre tiene la conducta violenta	7,27	1,27
Un aumento del conocimiento sobre el concepto de violencia y la diferenciación de distintos tipos violencia	7,18	1,40

(.../...)

(.../...)

	M	DT
La creencia de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	6,90	1,37
Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	6,55	1,29
Un incremento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el aula, en el centro escolar	6,55	1,21
La capacidad de reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	6,55	1,96
La importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	6,55	1,75
La importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	6,30	2,00
Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	5,91	1,13
Resolución de conflictos: análisis y resolución	5,96	1,87
Que expresen libremente formas de pensar diferentes, puntos de vista diferentes dentro del grupo incluso cuando crean que los demás no estén de acuerdo o no vayan a compartir ese punto de vista	7,00	1,48
Que respeten más puntos de vista diferentes	6,36	1,50
Un aumento de la capacidad de dialogar, de debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas	6,18	1,83
Que aprendan más procedimientos y técnicas para abordar debates sobre conflictos diversos	5,91	1,97
Que cuando tienen un conflicto intenten descubrirse como parte del conflicto, intenten reflexionar sobre cómo se sitúan en ese conflicto, y analizar como pueden afrontar el conflicto de forma constructiva	5,90	1,96
Intervenciones activas y positivas para ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto	5,64	2,24

(.../...)

(.../...)

	M	DT
Un aumento de la capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos.	5,60	1,95
Un incremento del nivel de compromiso cuando se producen conflictos	5,10	2,02
Valores Prosociales y Derechos Humanos	6,90	1,42
Que amplíen conocimientos sobre el concepto de «paz» y de los valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	7,27	1,48
Que reflexionen y tengan más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores prosociales como igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz.	7,18	1,47
Que tengan más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos.	7,09	1,22
Un aumento de la capacidad de reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, a la pertenencia a otro grupo...)	7,00	1,54
Que valoren positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión les ayude a realizar un compromiso con ella.	6,73	1,00
Que los miembros del grupo comprendan más las consecuencias negativas de sus conductas agresivas tanto físicas como psicológicas	6,55	1,57
Que los miembros del grupo tengan actitudes más tolerantes (tolerancia: aceptar aunque no se esté de acuerdo con la otra persona, soportar algo con lo que no se está de acuerdo)	6,45	1,69

Gráfico 3
Cambio estimulado por el programa
en las 7 dimensiones del desarrollo socio-emocional CEP-P

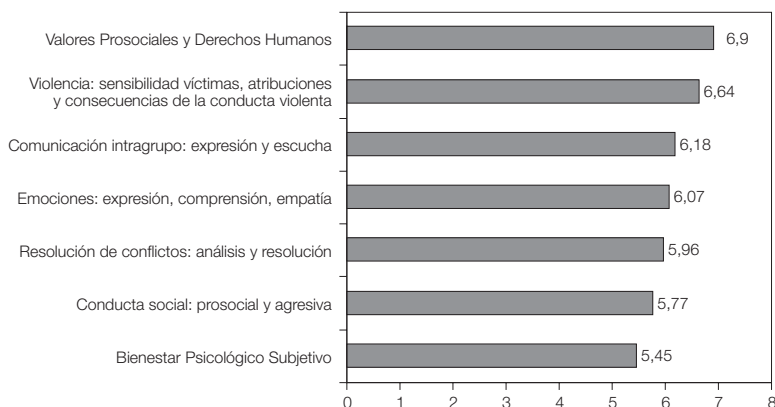


Gráfico 4a
Bienestar psicológico subjetivo

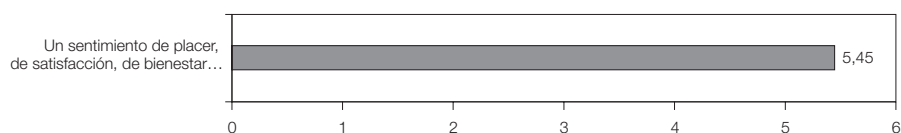


Gráfico 4b
Comunicación intragrupo: expresión y escucha

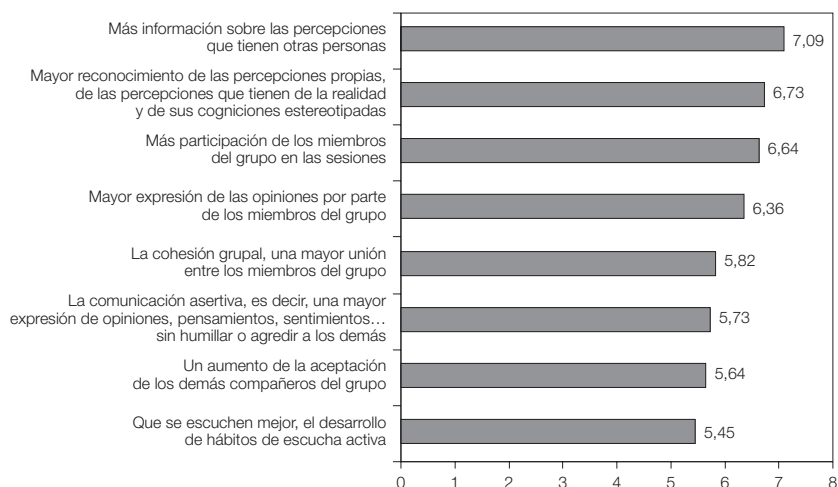


Gráfico 4c
Conducta social: prosocial y agresiva

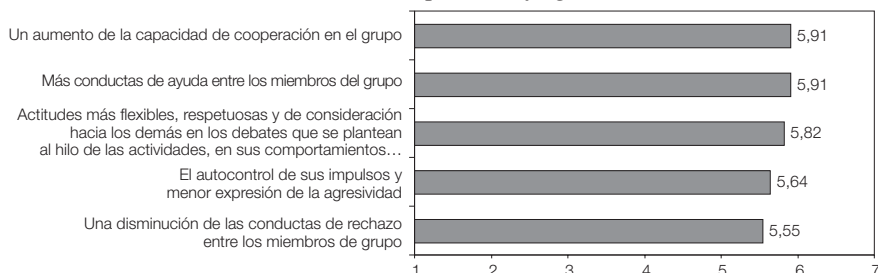


Gráfico 4d
Emociones: expresión, comprensión, empatía

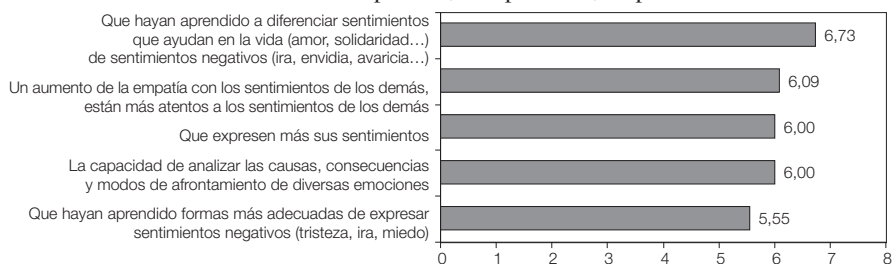


Gráfico 4e
Violencia: Sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, atribuciones y consecuencias de la violencia

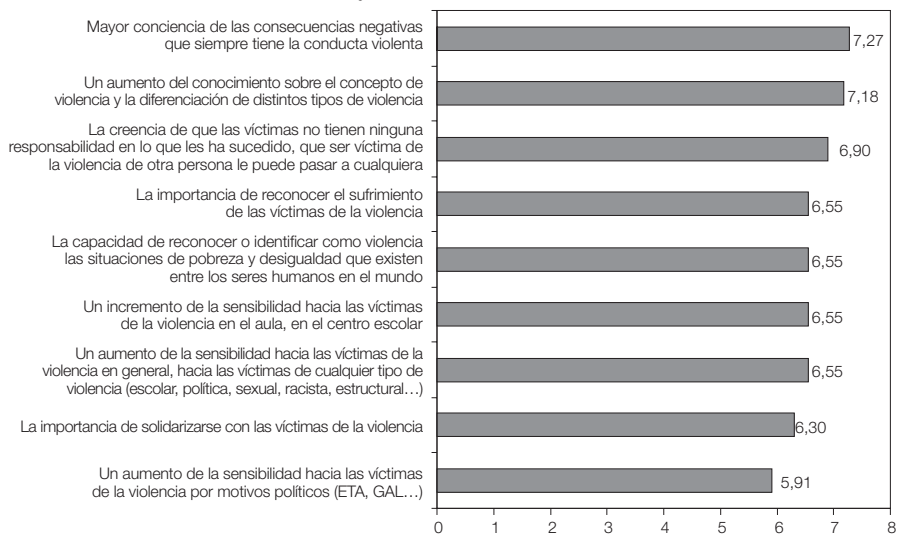


Gráfico 4f
Resolución de conflictos: análisis y resolución

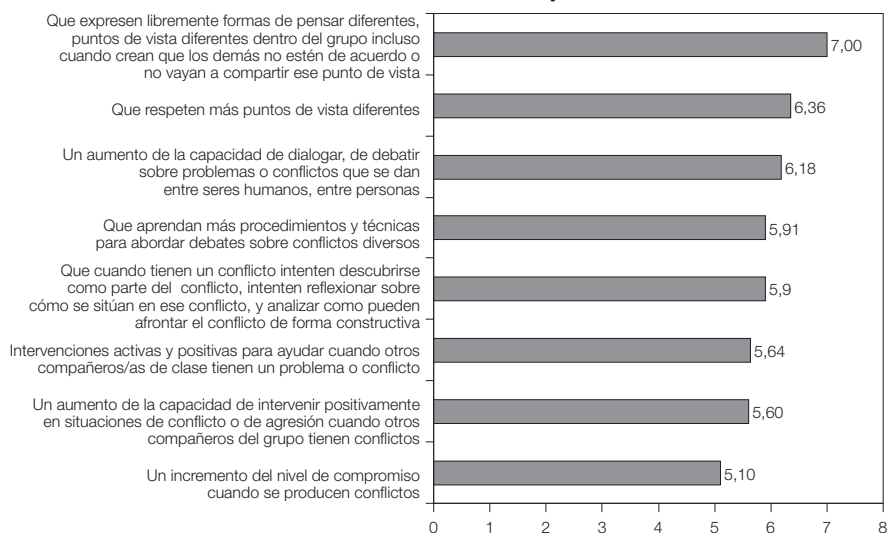
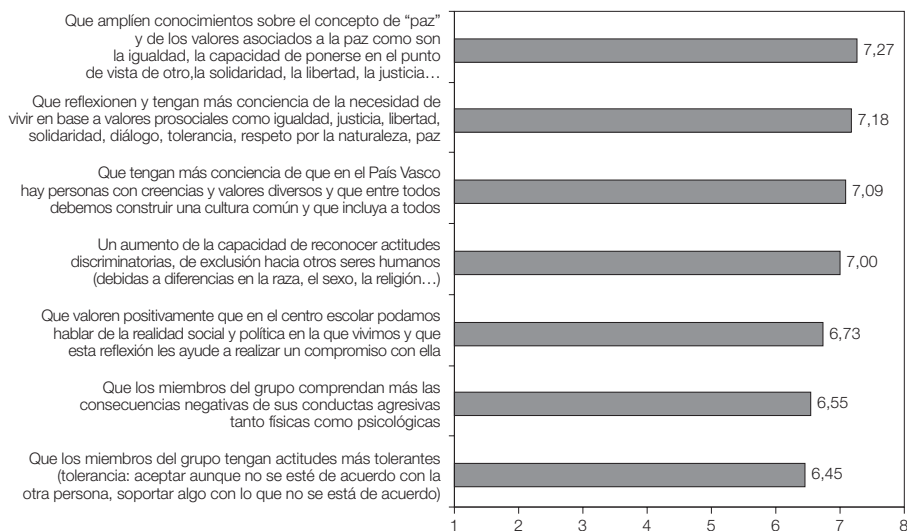


Gráfico 4g
Valores prosociales y Derechos Humanos



Los resultados obtenidos (ver Tabla 3 y Gráficos 3-4) confirman que los adultos que han dirigido la intervención consideran que el programa ha estimulado cambios positivos en los adolescentes ya que las puntuaciones medias en todos los factores objeto de evaluación oscilan entre 5,10 y 7,27. Por consiguiente, los adultos observan que sus alumnos y

alumnas han tenido un nivel medio-alto de cambio en un conjunto de factores relacionados con el desarrollo socio-emocional y la educación en derechos humanos.

Al ordenar de mayor a menor las medias obtenidas en cada una de las 7 dimensiones objeto de evaluación con el CEP-P (ver Tabla 3 y Gráfico 3), se confirma, en primer lugar, un alto nivel de cambio en factores relacionados con: 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos (M = 6,90); 2); Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta (M = 6,64); 3) Comunicación intragrupo: expresión y escucha (M = 6,18); y 4) Emociones: expresión, comprensión, empatía (M = 6,07). Así mismo se observa un nivel medio de cambio en factores relacionados con: 1) Resolución de conflictos: análisis y resolución (M = 5,96); 2) Conducta social: conducta prosocial y agresiva (M = 5,77); y 3) Bienestar Psicológico Subjetivo (M = 5,45).

El análisis global de la evaluación realizada por los adultos que han implementado el programa permite concluir que esta experiencia ha potenciado especialmente cambios en las siguientes dimensiones del desarrollo socio-emocional: 1) el desarrollo de valores prosociales y derechos humanos (igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...); 2) la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia (reconocer su sufrimiento y solidarizarse con el mismo), y la reflexión sobre las atribuciones y las consecuencias de la conducta violenta; 3) la capacidad de comunicación intragrupo (expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista diferente); 4) las emociones (expresión, comprensión, empatía...); 5) la capacidad de resolución de conflictos (análisis y técnicas de resolución de conflictos humanos); 6) la conducta social (conductas de ayuda, cooperación, de respeto a los demás, conductas agresivas y de rechazo); y 7) el bienestar psicológico.

Nivel de cambio «alto o superior» (puntuación media de 7 o superior)	
Valores prosociales y derechos humanos	— Que amplíen conocimientos sobre el concepto de «paz» y de los valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia... (M = 7,27).
	— Que reflexionen y tengan más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores prosociales como igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz... (M = 7,18).
	— Que tengan más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos (M = 7,09).
	— Un aumento de la capacidad de reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, a la pertenencia a otro grupo...) (M = 7).

(.../...)

(.../...)

Nivel de cambio «alto o superior» (puntuación media de 7 o superior)	
Violencia	— Mayor conciencia de las consecuencias negativas que siempre tiene la conducta violenta (M = 7,27). — Un aumento del conocimiento sobre el concepto de violencia y la diferenciación de distintos tipos violencia (M = 7,18).
Comunicación intragrupo	— Más información sobre las percepciones que tienen otras personas (M = 7,09).
Resolución de conflictos	— Que expresen libremente formas de pensar diferentes, puntos de vista diferentes dentro del grupo incluso cuando crean que los demás no estén de acuerdo o no vayan a compartir ese punto de vista (M = 7).

Como se pone de relieve en la Tabla 3 y en las representaciones gráficas asociadas a los resultados expuestos en la misma (ver Gráfico 4), un análisis más detallado permite observar que el programa ha potenciado en los adolescentes un nivel de cambio «alto o superior» (puntuación media de 7 o superior) especialmente en factores relacionados con: 1) valores prosociales y derechos humanos, 2) violencia, 3) comunicación, y 4) resolución de conflictos.

En segundo lugar, el programa ha potenciado un nivel de cambio «medio-alto» (puntuación media entre 6 y 7) especialmente en factores relacionados con: 1) violencia, 2) valores prosociales y derechos humanos, 3) comunicación, 4) emociones, y 5) resolución de conflictos.

Nivel de cambio «medio-alto» (puntuación media entre 6 y 7)	
Violencia	— La creencia de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera (M = 6,90). — Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...). (M = 6,55). — Un incremento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el aula, en el centro escolar (M = 6,55). — La capacidad de reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo (M = 6,55). — La importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia (M = 6,55). — La importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia (M = 6,30).

(.../...)

(.../...)

Nivel de cambio «medio-alto» (puntuación media entre 6 y 7)	
Valores prosociales y derechos humanos	— Que valoren positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión les ayude a realizar un compromiso con ella (M = 6,73). — Que los miembros del grupo comprendan más las consecuencias negativas de sus conductas agresivas tanto físicas como psicológicas (M = 6,55). — Que los miembros del grupo tengan actitudes más tolerantes (tolerancia: aceptar aunque no se esté de acuerdo con la otra persona, soportar algo con lo que no se está de acuerdo) (M = 6,45).
Comunicación intragrupo	— Mayor reconocimiento de las percepciones propias, de las percepciones que tienen de la realidad y de sus cogniciones estereotipadas (M = 6,73). — Más participación de los miembros del grupo en las sesiones (M = 6,64). — Mayor expresión de las opiniones por parte de los miembros del grupo (M = 6,36).
Emociones	— Que hayan aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...) (M = 6,73). — Un aumento de la empatía con los sentimientos de los demás, están más atentos a los sentimientos de los demás (M = 6,09). — Que expresen más sus sentimientos (M = 6). — La capacidad de analizar las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones (M = 6).
Resolución de conflictos	— Que respeten más puntos de vista diferentes (M = 6,36). — Un aumento de la capacidad de dialogar, de debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas (M = 6,18).

Finalmente, los resultados muestran que el programa ha potenciado un nivel de cambio «medio» (puntuación media entre 5 y 6) especialmente en factores relacionados con: 1) violencia, 2) conducta social, 3) resolución de conflictos, 4) comunicación, 5) emociones, y 6) bienestar psicológico.

Nivel de cambio «medio» (puntuación media entre 5 y 6)	
Violencia	— Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...) (M = 5,91).

(.../...)

(.../...)

Nivel de cambio «medio» (puntuación media entre 5 y 6)	
Conducta social	— Más conductas de ayuda entre los miembros del grupo (M = 5,91). — Un aumento de la capacidad de cooperación en el grupo (M = 5,91). — 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 = 5,82). — El autocontrol de sus impulsos y menor expresión de la agresividad (M = 5,64). — Una disminución de las conductas de rechazo entre los miembros de grupo (M = 5,55).
Resolución de conflictos	— Que aprendan más procedimientos y técnicas para abordar debates sobre conflictos diversos (M = 5,91). — Que cuando tienen un conflicto intenten descubrirse como parte del conflicto, intenten reflexionar sobre cómo se sitúan en ese conflicto, y analizar como pueden afrontar el conflicto de forma constructiva (M = 5,90). — Intervenciones activas y positivas para ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto (M = 5,64). — Un aumento de la capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos (M = 5,60). — Un incremento del nivel de compromiso cuando se producen conflictos (M = 5,10).
Comunicación intragrupo	— La cohesión grupal, una mayor unión entre los miembros del grupo (M = 5,82). — La comunicación asertiva, es decir, una mayor expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar o agredir a los demás (M = 5,73). — Un aumento de la aceptación de los demás compañeros del grupo (M = 5,64). — Que se escuchen mejor, el desarrollo de hábitos de escucha activa (M = 5,45).
Emociones	— Que hayan aprendido formas más adecuadas de expresar sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo...) (M = 5,55).
Bienestar psicológico	— Placer o bienestar (M = 5,45)

5.2.1.4. Evaluación cualitativa del cambio: actividades de interés, aportaciones de la experiencia y modificaciones al programa

De forma complementaria a la evaluación cuantitativa, el CEP-P contiene 3 preguntas abiertas para los adultos que han implementado la experiencia: 1) Enumera actividades

Cuadro 1
Actividades del programa que han tenido mayor grado de interés CEP-P

Centro	Actividades más interesantes y razones para la elección
C 1	— Los juegos, las dinámicas, las actividades que provocan una experiencia de vida. No aprendemos con la teoría sino con la práctica, con la experiencia. — Las actividades que tienen dinámicas (por ejemplo, la alfombra de los derechos humanos, el mural...) ya que los alumnos encuentran más estímulos cuando forman parte directamente.
C 2	— Las referentes a la ternura y el vídeo «bajo la piel del conflicto».
C 3	— El partido de tenis porque implica posicionarse, razonar y dialogar.
C 4	— Las que más les han gustado han sido las que son más dinámicas (juegos). — Les han gustado las actividades en las que han tenido que expresar su punto de vista de una forma plástica (las fotos, la dinámica de la alfombra de los derechos humanos...).
C 5	— El partido de tenis. — La alfombra sobre los derechos humanos. — El ovillo de lana. — La película de la VACA. — Los testimonios de las víctimas. — Canciones. — Todas estas actividades las han hecho con mucho respeto y atención. — También han estado bien trabajando en grupo. — En general a los alumnos les gustan las actividades dinámicas.
C 6	— El partido de tenis porque han argumentado mucho, es una actividad muy dinámica y se realiza en gran grupo. — La actividad de lo justo y lo injusto porque han coincidido mucho entre ellos, y porque expresa la realidad. — Carta a María, porque es un texto corto, directo y plantea problemas de hoy en día. — Canciones porque les gusta escuchar canciones de grupos actuales y de los que ellos conocen las canciones. — Las causas de las emociones porque les gustaba identificarlas y pintarlas. — Juegos, vídeos, documentales y canciones porque han resultado más atractivos para ellos.

del programa que en tu opinión han tenido un mayor grado de interés indicando por qué; 2) ¿Existe algún elemento del programa que cambiarías? ¿Hay algo negativo, que no te haya gustado de la experiencia? (describe y argumenta: qué cambiarías y por qué); y 3) Describe sintéticamente los cambios positivos más significativos que has observado en los miembros de tu grupo en el transcurso de la experiencia. Las respuestas aportadas a estas preguntas se presentan en los Cuadros 1, 2 y 3 respectivamente.

Cuadro 2
Elementos negativos que cambiarían del programa CEP-P

Centro	Elementos negativos que cambiarían del programa
C 1	— Cambiar el nombre del programa. — La programación ha sido demasiado larga para el tiempo que teníamos. Se debería o acortar el programa o aumentar el tiempo para aplicarlo. — El programa da demasiadas opciones sin definir, tal vez se podría ofrecer una única lista de actividades que sea coherente, que las actividades estén mejor explicadas, y ayudadas con el material que se necesite.
C 2	— Se debería de introducir el planteamiento de acompañar y visionar las víctimas dentro del currículo de ética, no como unas actividades aparte. También podría ser adecuado realizar estas actividades en tutorías. — La falta de tiempo. Creo que tanto la época de aplicación como el tiempo de aplicación no ha sido el más adecuado. Sería más deseable hacerlo al inicio del curso y no al final ya que están más cercanos los exámenes.
C 3	— En la alfombra de los derechos humanos ampliaría la gama de fotos y revisaría los textos porque son demasiado teóricos y complejos.
C 4	—
C 5	— El programa tiene muchas actividades y he elegido algunas, para las próximas ocasiones procuraré elegir otras más dinámicas, con más juegos, y también alguna para hacer individualmente.
C 6	— Los textos sobre las víctimas son muy largos y están mal traducidos siendo además difíciles de entender para alumnos de 4.º de ESO. — Incluiría más juegos ya que fomentan más la participación. — Habría que tener más tiempo para los diferentes módulos porque las 10 sesiones son poco tiempo para trabajar todos estos temas. — Creo que se debería de preparar el programa de un curso para otro.

Cuadro 3

Cambios positivos observados en los miembros del grupo en el transcurso de la experiencia CEP-P

Centro	Cambios positivos más significativos observados en los miembros del grupo
C 1	— Como lo hemos hecho entre 3 profesores no hemos podido hacer un seguimiento adecuado.
C 2	— No me atrevería a remarcar cambios significativos tal vez porque por un lado esa reflexión ética sobre los valores, la convivencia es lo que se intenta en las clases de ética.
C 3	Los alumnos y alumnas han aumentado: — La capacidad para expresar opiniones que pueden resultar comprometidas, expresar visiones políticas opuestas sin uso de términos despectivos, con cierto respeto al otro. — La capacidad para hacer una reflexión sobre paz, violencia, víctimas... — La capacidad de interiorizar, de tomar conciencia en torno a los sentimientos propios.
C 4	—
C 5	Algunos de los cambios positivos que he visto son: — Que lo hemos hecho fuera de clase y se ha producido un ambiente especial. — En algunas ocasiones he percibido un gran respeto y sensibilidad, otras en cambio, algunos alumnos, unos pocos, han estado algo distraídos o hablando con otros. — En general los alumnos han tomado muy bien hablar de sus propios sentimientos.
C 6	Hemos visto varios cambios: — Algunos han expresado lo que piensan y han estado más abiertos de lo habitual. — Sus opiniones han sido cada vez más extensas igual que su participación. — Progresivamente su implicación ha ido aumentando. — No he visto grandes cambios, aunque lo más significativo ha sido que expresan sus opiniones más que antes.

De las respuestas cualitativas aportadas por los adultos (CEP-P) que han implementado el programa de intervención en los 6 centros educativos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Entre las *actividades* que *mayor interés* han despertado en los adolescentes cabe destacar: 1) Los juegos o dinámicas que implican participación activa; 2) Los de-

bates sobre temas cercanos y de actualidad; 3) Las canciones de grupos actuales que ellos reconocen; y 4) Las películas, vídeos y documentales que muestren situaciones que permitan debates posteriores.

- Como *modificaciones al programa* se subrayan: 1) Dedicar más tiempo, ya que 10 sesiones para el abanico de contenidos que implica el programa resulta un tiempo escaso; 2) Estructurar más las sesiones de intervención de tal modo que se facilite la aplicación a los profesores y profesoras; 3) Incluir más juegos y actividades que fomenten la participación; y 4) Presentar textos breves y adaptados a los alumnos y alumnas de estos niveles de edad.
- Entre los *cambios positivos* que se han observado en los miembros de los grupos por efecto de la experiencia, los adultos enfatizan un aumento de: 1) La capacidad para expresar opiniones que pueden resultar comprometidas, expresar visiones políticas opuestas sin uso de términos despectivos, con respeto al otro; 2) La capacidad para reflexionar sobre la paz, la violencia, las víctimas de la violencia...; 3) La capacidad para tomar conciencia en torno a los sentimientos propios; 4) El respeto hacia los demás y la sensibilidad hacia los estados emocionales de otros; 5) La capacidad para expresar lo que se piensa y siente; y 6) El nivel de participación a la hora de opinar y el nivel de implicación personal.

5.2.2. Resultados de la evaluación del programa por parte de los adolescentes CEP-A

En este apartado, en primer lugar se presentan los resultados obtenidos en el CEP-A, al comparar el nivel de cambio que se ha dado en los participantes experimentales y control en el conjunto de la muestra, es decir, en los adolescentes de los 9 grupos experimentales frente a los adolescentes de los 7 grupos de control. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos en el centro educativo que mayor nivel de cambio ha experimentado, centro cuya característica básica es que los adolescentes de control no han realizado ninguna actividad de tutorías, ética, religión, actividades alternativas... En tercer lugar se explora si existen diferencias significativas en el cambio que han tenido los adolescentes experimentales en función del sexo. Finalmente se presentan los resultados obtenidos en la evaluación cualitativa del CEP-A, en la que los adolescentes experimentales informan de las actividades que desde su punto de vista han sido más y menos interesantes así como de las aportaciones de la experiencia que han realizado, del programa piloto de educación para la paz.

5.2.2.1. Evaluación del cambio en factores del desarrollo socio-emocional para la muestra global de los 6 centros educativos

Con la finalidad de evaluar el cambio en las 48 variables o factores de desarrollo socio-emocional estimuladas por el programa de intervención y evaluadas con el Cuestionario de Evaluación del Programa (CEP-A) se solicita a los adolescentes experimentales (que han desarrollado el programa piloto de educación para la paz) que estimen el cambio que se ha producido en ellos por efecto de la intervención. Así mismo se solicita a los adolescentes de control (que no han realizado el programa piloto) que informen de los cambios que han experimentado por efecto de las actividades de tutoría, ética, religión, alternativas... que han llevado a cabo durante el mismo período de tiempo.

Para evaluar el efecto de la intervención se ha realizado un análisis de varianza multivariado (MANOVA) con las puntuaciones obtenidas por los adolescentes experimentales y control en el conjunto de los factores del CEP-A, cuyos resultados (Traza de Pillai, $F = 2,23$, $p < .001$) evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones, siendo el tamaño del efecto medio-alto ($\eta^2 = 0,34$; $r = 0,58$). Por consiguiente, los resultados confirman un efecto significativo del programa en el desarrollo socio-emocional.

Con la finalidad de explorar los efectos de la intervención en cada variable se han realizado análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con las puntuaciones del CEP-A en ambas condiciones y análisis de varianza (ANOVAs) que permiten identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales ($n = 162$) y control ($n = 123$), atribuibles a la intervención. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 4 en la que se muestran las medias y desviaciones típicas de los experimentales y control, así como los resultados del análisis de varianza (F) con el nivel de significación obtenido en cada variable. La Tabla 4 muestra las medias obtenidas y los resultados del análisis univariante en cada una de las 48 afirmaciones y así como la media en cada una de las 8 dimensiones evaluadas.

Tabla 4
Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa
en los seis centros educativos CEP-A

	Experimental (n= 162)		Control (n = 123)		F (1, 283)
	M	DT	M	DT	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	4,23	1,98	3,80	2,22	2,75 +
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	3,45	2,31	3,25	2,27	0,45
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	4,16	2,95	4,21	3,07	0,02
Participo más en actividades de grupo	3,76	2,36	3,65	2,61	0,12
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	4,30	2,57	3,74	2,41	3,34 +
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	4,33	2,84	4,02	2,90	0,79
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	5,40	2,57	3,71	2,78	26,23 ***
Conducta social: prosocial y agresiva	3,87	2,11	3,82	2,32	0,03
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	4,19	2,53	3,89	2,75	0,84
Coopero más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	4,04	2,43	3,99	2,65	0,02
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	4,57	2,74	4,29	2,93	0,68
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	3,19	2,14	3,55	2,60	1,57
Rechazo menos a los demás	3,95	2,64	3,97	2,97	0,00
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	3,37	2,66	3,25	2,84	0,11
Autoconcepto e imagen de los demás	3,41	2,10	3,43	2,34	0,00
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mi mismo	3,40	2,46	3,34	2,51	0,03

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n= 162)		Control (n = 123)		F (1, 283)
	M	DT	M	DT	
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	3,57	2,58	3,66	2,66	0,06
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	3,28	2,43	3,29	2,55	0,00
Emociones: expresión, comprensión, empatía	3,95	2,00	3,57	2,11	2,23
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	3,89	2,69	3,89	2,68	0,00
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	4,31	2,66	3,72	2,60	3,21 +
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	3,72	2,43	3,23	2,44	2,72
Expreso más mis sentimientos	3,30	2,48	3,06	2,40	0,63
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	3,67	2,58	3,55	2,55	0,15
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	4,20	2,78	3,92	2,87	0,64
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	4,49	2,52	3,69	2,42	6,80 **
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	4,53	2,16	3,89	2,46	4,99 *
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	5,36	2,75	4,10	2,80	13,56 ***
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	4,51	2,58	3,72	2,71	5,84 *
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	4,51	2,53	4,29	2,86	0,41
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	5,01	2,73	4,05	2,97	7,56 **

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n= 162)		Control (n = 123)		F (1, 283)
	M	DT	M	DT	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	4,51	2,75	3,91	2,81	3,13 +
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	4,01	2,61	3,73	2,79	0,72
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	4,03	2,86	3,36	2,83	3,64 *
Ahora estoy completamente seguro de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	4,78	3,11	4,22	3,13	2,10
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	4,34	2,77	4,01	2,91	0,88
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	4,17	2,78	3,76	2,82	1,42
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	3,87	2,10	3,56	2,23	0,72
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	4,13	2,44	3,51	2,68	3,84 *
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	3,89	2,47	3,28	2,52	4,00 *
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	3,59	2,47	3,66	2,59	0,06
He aumentado mi nivel de compromiso cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...)	3,73	2,53	3,96	2,63	0,51
Ahora cuando tengo un conflicto intento descubrirme como parte del conflicto, intento reflexionar sobre cómo me situó en ese conflicto, y analizar como puedo afrontar el conflicto de forma constructiva	3,60	2,55	3,39	2,47	0,44

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n= 162)		Control (n = 123)		F (1, 283)
	M	DT	M	DT	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	4,32	2,05	3,87	2,35	2,78 +
Creo que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	4,88	2,94	4,47	3,15	1,18
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	4,91	2,73	3,60	2,76	15,09 ***
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	3,78	2,48	3,19	2,45	3,78 *
He aprendido a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, la pertenencia a otro grupo...)	4,47	2,64	4,03	2,85	1,76
He reflexionado y he tomado más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz.	4,24	2,39	4,07	2,72	0,29
Ahora soy una persona más tolerante con los demás, acepto y soporto más las ideas o decisiones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas	3,84	2,49	3,92	2,60	0,06
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	3,86	2,47	3,59	2,66	0,76
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	4,07	2,52	3,84	2,74	0,52
Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos.	4,53	3,08	3,65	2,88	5,68 *

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n= 162)		Control (n = 123)		F (1, 283)
	M	DT	M	DT	
Valoro positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión nos ayude a realizar un compromiso con ella	4,69	2,82	4,34	3,07	0,90
Placer, bienestar psicológico	4,88	2,52	4,20	2,68	4,44 *
Placer	4,88	2,52	4,20	2,68	4,44 *

+ p < .09 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Teniendo en cuenta la muestra en su conjunto, es decir, los adolescentes de los 6 centros educativos (n = 285), el análisis detallado de los resultados evidencia que de las 48 afirmaciones de valoración del programa, evaluadas a través del CEP-A, 15 fueron estadísticamente significativas, es decir, se confirma un incremento significativo en los adolescentes experimentales que han realizado el programa de educación para la paz en 15 de las variables objeto de estudio (ver Tabla 4 y Gráfico 5). No obstante, en 39 de las 48 afirmaciones los participantes experimentales muestran puntuaciones superiores a los de control, aunque en 24 de ellas, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Al analizar las afirmaciones en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre experimentales y control en cada dimensión del CEP-A, en general se confirma un efecto significativo del programa en las siguientes temáticas: 1) Violencia: sensibilidad, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; 2) Placer; 3) Resolución de conflictos; 4) Comunicación intragrupo; 5) Valores prosociales y Derechos Humanos; y 6) Emociones. En las dimensiones «autoconcepto y concepto de los demás», así como en «conducta social» no se han encontrado diferencias significativas entre ambas condiciones en ninguna de las afirmaciones siendo las puntuaciones medias de los experimentales y control similares.

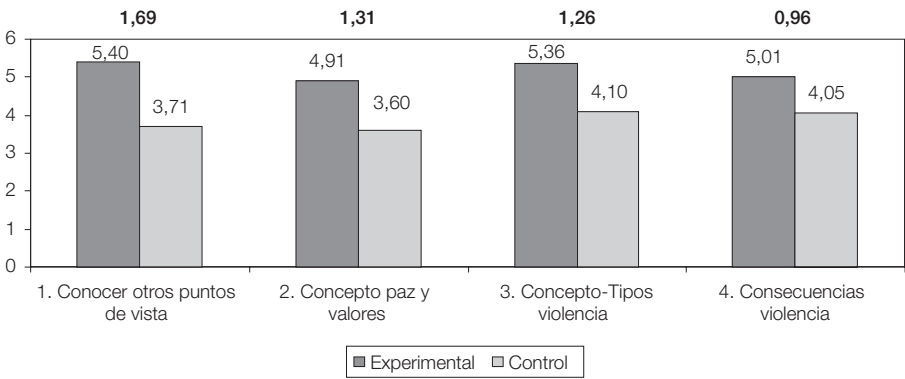
A continuación se detallan las 15 variables o afirmaciones en las que se han hallado puntuaciones significativamente superiores en los adolescentes experimentales, ordenadas en función del nivel de impacto que el programa ha tenido sobre ellas. Estas afirmaciones ponen de relieve los factores del desarrollo socio-emocional en los que los adolescentes experimentales han mejorado significativamente más por efecto de la intervención. Además, en cada variable se aporta información sobre la diferencia de medias pretest-postest (DM) existente entre los participantes experimentales y control. Analizando de forma es-

pecífica las afirmaciones asociadas a factores del desarrollo socio-emocional donde se han producido diferencias significativas entre ambas condiciones, se puede afirmar que el programa ha estimulado en los adolescentes experimentales:

1. Conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio los cuales se han puesto de relieve en el transcurso de los debates (DM = 1,69).
2. Ampliar los conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia... (DM = 1,31).
3. Aumentar los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia (DM = 1,26).
4. Incrementar el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia (DM = 0,96).
5. Tener más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos se debe construir una cultura común y que incluya a todos (DM = 0,88).
6. Ampliar la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, de adoptar el punto de vista de otro (DM = 0,80).
7. Aprender a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas (DM = 0,79).
8. Placer, sentimientos de bienestar psicológico subjetivo (DM = 0,68).
9. Tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...) (DM = 0,67).
10. Aprender a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas (DM = 0,62).
11. Conocer técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva (DM = 0,61).
12. Aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...) (DM = 0,60).
13. Pensar que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás (DM = 0,59).
14. Reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...) (DM = 0,59).
15. Escuchar más atentamente, más activamente cuando otra persona está hablando (DM = 0,56).

Para facilitar la lectura de los resultados a continuación se exponen 4 representaciones gráficas de los mismos (ver Gráfico 5abcd) que muestran la puntuación media de cambio obtenida por los adolescentes experimentales y control en cada una de las 15 variables en las que se han hallado diferencias significativas así como la diferencia de medias entre ambas condiciones (DM).

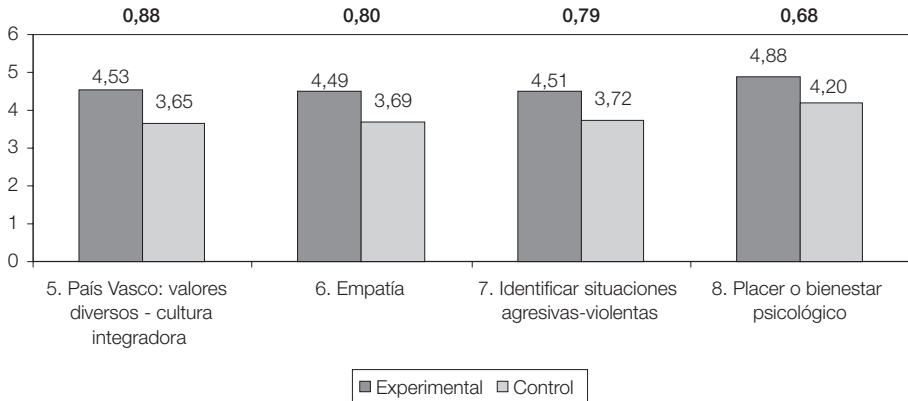
Gráfico 5a
Media del cambio en experimentales y control,
y diferencia de medias entre condiciones en las afirmaciones significativas,
para el conjunto de la muestra CEP-A



1. He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates.
 2. He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...
 3. He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia.
 4. Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia.

Gráfico 5b

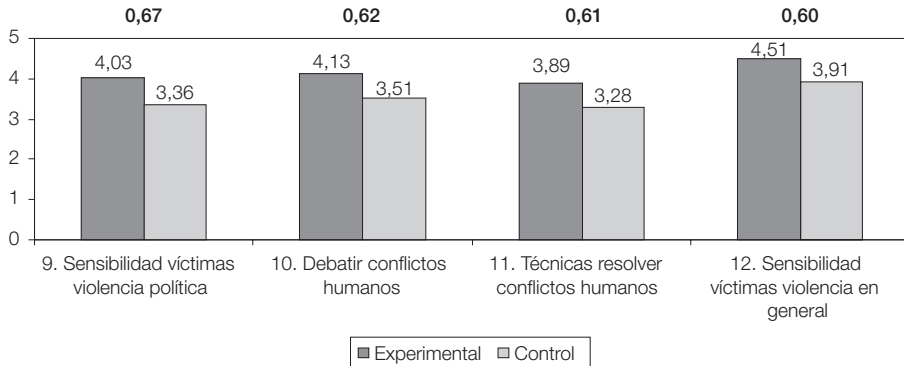
Media del cambio en experimentales y control,
y diferencia de medias entre condiciones en las afirmaciones significativas,
para el conjunto de la muestra CEP-A



5. Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos.
6. Intento ponerme más en el punto de vista de los demás.
7. He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas.
8. He sentido placer o bienestar psicológico.

Gráfico 5c

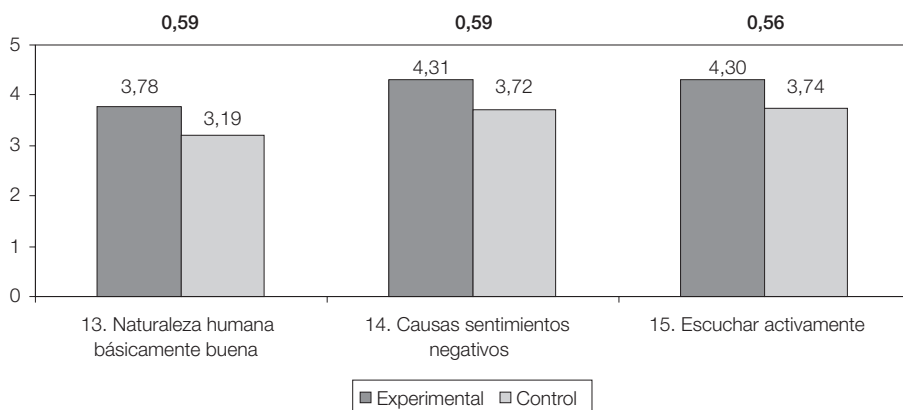
Media del cambio en experimentales y control,
y diferencia de medias entre condiciones en las afirmaciones significativas,
para el conjunto de la muestra CEP-A



9. Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...).
10. He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas.
11. He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva.
12. Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).

Gráfico 5d

Media del cambio en experimentales y control,
y diferencia de medias entre condiciones en las afirmaciones significativas,
para el conjunto de la muestra CEP-A



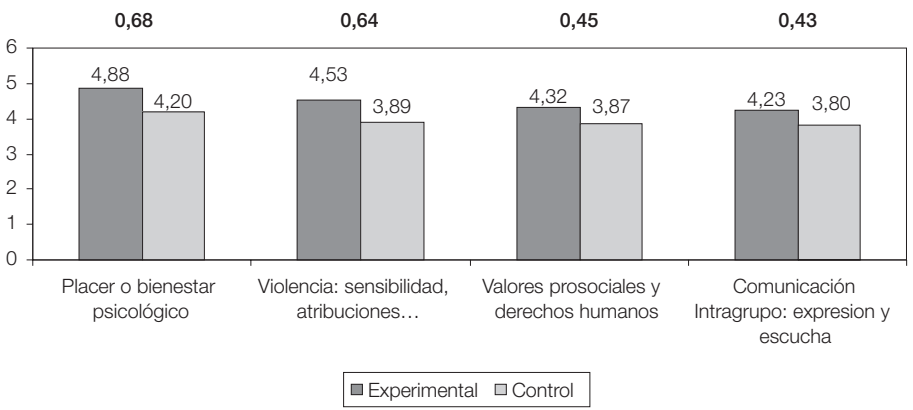
13. Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás.
14. He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...).
15. Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando.

Teniendo en cuenta la muestra en su conjunto, es decir, los adolescentes de los 6 centros educativos ($n = 285$), los resultados del análisis univariante de cada dimensión del CEP-A (ver Tabla 4 y Gráfico 6) permiten observar cambios estadísticamente significativos para la globalidad de la dimensión, en las siguientes dimensiones: 1) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta ($F = 4,99$, $p < .05$); y 2) Placer, bienestar psicológico ($F = 4,44$, $p < .05$); así como tendencialmente significativos en: 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos ($F = 2,78$, $p < .09$); y 4) Comunicación intragrupo: expresión y escucha ($F = 2,75$, $p < .09$) (ver Gráfico 6).

En síntesis, tomando como eje de valoración cada dimensión de forma global, se confirma que el programa ha tenido un significativo y positivo efecto: 1) en la mejora de temas relacionados con la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia y la capacidad de analizar la conducta violenta; 2) en la obtención de placer y bienestar psicológico subje-

tivo; 3) en el desarrollo de valores prosociales y de respeto por los derechos humanos; así como 4) en la capacidad de comunicación, tanto en su vertiente de expresión como de escucha a los demás.

Gráfico 6
Media del cambio en experimentales y control,
y diferencia de medias entre ambas condiciones en las dimensiones significativas para el conjunto de la muestra CEP-A



De los resultados obtenidos al comparar la muestra experimental (9 grupos) y control (7 grupos), que han confirmado un incremento significativo en los adolescentes experimentales en 15 factores del desarrollo socio-emocional y en 4 dimensiones globales, cabe concluir que el programa de educación para la paz, la convivencia, y la prevención de la violencia ha sido eficaz en relación a sus objetivos, aún teniendo en cuenta que su duración temporal ha sido muy breve (10 sesiones realizadas durante 3 meses). Por consiguiente, se podría hipotetizar que un incremento del tiempo de aplicación de la experiencia permitiría ampliar sus efectos en más factores del desarrollo socio-emocional, y en una educación en valores prosociales y de respeto por los derechos humanos.

5.2.2.2. Evaluación del cambio en factores del desarrollo socio-emocional en el centro educativo con mayor nivel de cambio

Para valorar la mejora que el programa de educación para la paz ha generado en los adolescentes que lo han experimentado se ha tenido en cuenta el nivel de cambio que se ha evidenciado en la muestra en su conjunto, es decir, en los 6 centros educativos analizados

globalmente (162 participantes experimentales frente a 123 de control), cuyos resultados en el CEP-A se han presentado en el apartado anterior (5.2.2.1.). Sin embargo, al estudiar el cambio en el desarrollo socio-emocional que se ha producido en los participantes experimentales y control en cada centro educativo analizado de forma independiente se observan importantes diferencias intercentros, que en gran medida están relacionadas con el tipo de actividades que los grupos de control han llevado a cabo en el tiempo escolar dedicado a las tutorías, ética, actividades alternativas..., y que han sido el contraste por comparación con el programa de educación para la paz.

Algunos de los 7 grupos de control han realizado interesantes programas de tutorías, de ética, de religión, de actividades alternativas... llevando a cabo actividades con temáticas muy cercanas a las desarrolladas por los experimentales en el programa piloto que se está evaluando en este estudio (por ejemplo, paz-violencia, convivencia, conflictos humanos, derechos humanos...), utilizando técnicas también similares (por ejemplo, películas y debates sobre la violencia, las relaciones interpersonales, la inmigración, el racismo...), mientras que otros grupos de control no han realizado ninguna actividad de este tipo. Estos grupos de control se caracterizan por la ausencia total de actividades asociadas al desarrollo socio-emocional, a la mejora de la convivencia..., y en ese sentido son los que mejor permiten llevar a cabo el contraste para medir el efecto que el programa piloto ha tenido frente a una situación en la que no se ha operado ninguna actividad, en la que no se ha dado ningún tipo de intervención como control.

Producto de estas diferenciales situaciones de control, tal y como era esperable, el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación del programa mediante el CEP-A aplicado a los adolescentes experimentales y control ha puesto de relieve diferencias importantes en el cambio observado en función de los centros educativos donde se ha implementado la experiencia. Por ello, en la Tabla 5 se presentan los resultados obtenidos en el centro educativo en el que el programa ha tenido el mayor nivel de impacto, de efecto, centro en el que se han encontrado muchas diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones (experimental-control), y caracterizado por la ausencia de actividades de tutoría, ética, alternativas... en el grupo de control.

Tabla 5
Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa
en el centro educativo con mayor nivel de cambio CEP-A

	Experimental (n = 21)		Control (n = 15)		F (1, 34)
	M	DT	M	DT	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	4,06	2,33	2,19	1,68	6,11 *
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	3,37	2,96	1,50	1,09	5,01 *
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	4,05	3,00	2,21	2,32	3,62 +
Participo más en actividades de grupo	4,16	2,56	2,36	2,24	4,41 *
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	3,74	2,55	2,43	2,24	2,33
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	3,63	2,65	2,00	1,96	3,77 +
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	5,42	2,34	2,23	2,16	15,21 ***
Conducta social: prosocial y agresiva	3,67	1,90	2,08	1,59	6,44 *
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	4,16	2,52	1,79	1,05	10,91 **
Cooperó más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	3,74	2,53	1,93	1,63	5,42 *
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	4,53	2,77	2,21	2,04	6,91 *
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	2,79	2,09	2,36	2,56	0,28
Rechazo menos a los demás	4,11	2,53	2,43	3,03	2,98
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	2,74	2,35	1,79	2,39	1,29

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n = 21)		Control (n = 15)		F (1, 34)
	M	DT	M	DT	
Autoconcepto e imagen de los demás	3,36	2,22	1,40	0,85	9,76 **
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mi mismo	3,58	2,75	1,29	0,61	9,28 **
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	3,37	2,73	1,43	0,85	6,53 *
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	3,16	2,71	1,50	1,34	4,40 *
Emociones: expresión, comprensión, empatía	3,73	1,87	1,73	1,26	11,95 **
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	3,79	2,46	1,64	1,86	7,45 *
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	3,63	2,47	1,50	0,94	9,31 **
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	3,68	2,58	1,43	0,75	9,96 **
Expreso más mis sentimientos	4,00	3,26	1,79	2,15	4,85 *
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	2,95	2,43	1,93	1,85	1,70
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	3,63	2,49	2,14	1,56	3,84 +
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	4,47	2,43	1,71	1,32	14,68 ***
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta	4,08	1,68	1,95	1,81	12,05 **
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	4,74	3,03	1,86	1,65	10,28 **
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	3,89	2,13	1,93	1,43	8,88 **
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	4,00	2,56	1,71	1,43	9,01 **

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n = 21)		Control (n = 15)		F (1, 34)
	M	DT	M	DT	
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	3,74	2,46	2,21	2,39	3,14 +
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	3,79	2,55	1,86	2,21	5,15 *
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	2,89	1,69	1,79	2,22	2,64
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	4,11	2,66	2,14	2,34	4,82 *
Ahora estoy completamente seguro de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	5,00	3,24	2,07	2,01	8,82 **
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	4,63	2,79	2,29	2,19	6,76 *
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	4,05	2,04	1,64	1,86	12,07 **
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	3,33	1,88	1,84	1,89	5,02 *
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	3,53	2,27	2,00	2,38	3,49 +
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	3,21	2,07	1,93	2,30	2,81
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	3,53	2,73	1,86	1,74	3,99 +
He aumentado mi nivel de compromiso cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...)	3,42	2,21	1,86	1,87	4,54 *
Ahora cuando tengo un conflicto intento descubrirme como parte del conflicto, intento reflexionar sobre cómo me situó en ese conflicto, y analizar como puedo afrontar el conflicto de forma constructiva	3,00	2,10	1,57	1,50	4,66 *

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n = 21)		Control (n = 15)		F (1, 34)
	M	DT	M	DT	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	3,99	1,71	1,75	1,62	14,26 ***
Creo que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	4,37	2,81	2,00	1,92	7,37 *
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	3,89	2,74	1,79	2,15	5,66 *
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	3,79	2,50	1,71	1,43	7,68 **
He aprendido a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, la pertenencia a otro grupo...)	3,53	2,11	1,50	1,34	9,84 **
He reflexionado y he tomado más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz.	3,74	1,99	1,86	1,95	7,27 *
Ahora soy una persona más tolerante con los demás, acepto y soporto más las ideas o decisiones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas	4,16	2,16	1,79	1,62	11,82 **
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	3,84	1,89	1,71	1,85	10,35 **
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	4,11	2,10	1,79	1,67	11,57 **
Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos.	4,26	2,92	1,64	1,59	9,18 **

(.../...)

(.../...)

	Experimental (n = 21)		Control (n = 15)		F (1, 34)
	M	DT	M	DT	
Valoro positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión nos ayude a realizar un compromiso con ella	4,26	2,86	1,79	1,88	7,90 **
Placer, bienestar psicológico	3,44	2,12	1,86	1,91	4,79 *
Placer	3,44	2,12	1,86	1,91	4,79 *

+ p < .09 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

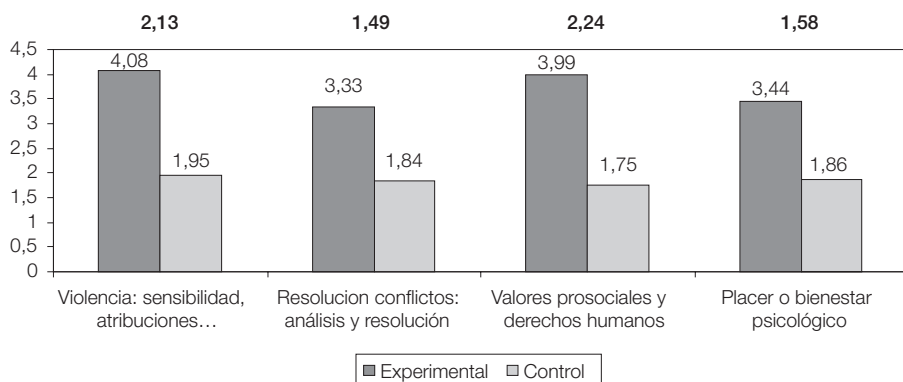
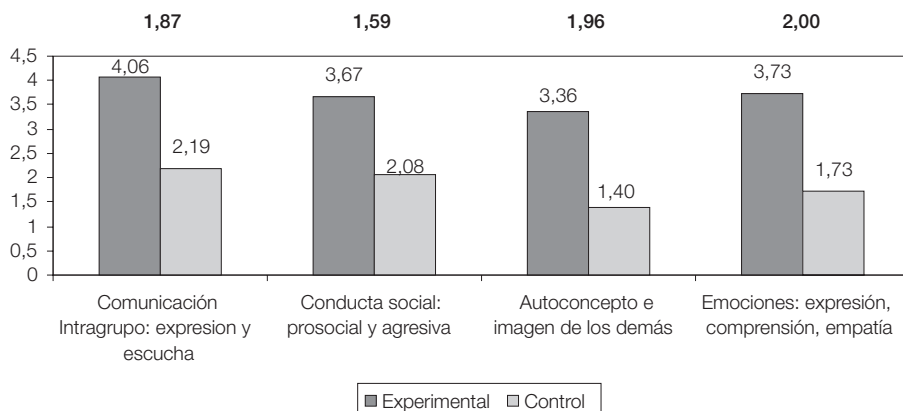
Como se puede observar en los resultados presentados en la Tabla 5, el impacto del programa en uno de los centros educativos donde el grupo de control no ha realizado ningún tipo de actividad alternativa (ética, tutorías, religión...) ha sido «muy alto» ya que se han encontrado puntuaciones significativamente muy superiores en los adolescentes experimentales en 41 de las 48 afirmaciones asociadas a factores del desarrollo socio-emocional evaluados con el CEP-A al compararlos con los adolescentes de control.

Teniendo en cuenta a los adolescentes de este centro educativo (n = 36) donde se ha producido el mayor nivel de cambio, los resultados del análisis de varianza (ANOVAs) de cada una de las 8 dimensiones del CEP-A (ver Tabla 5 y Gráfico 7) permiten observar cambios estadísticamente significativos para la globalidad de todas las dimensiones en el siguiente orden en función del impacto: 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos (F = 14,26, p < .001); 2) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta (F = 12,05, p < .01); 3) Emociones: expresión, comprensión, empatía (F = 11,95, p < .01); 4) Autoconcepto e imagen de los demás (F = 9,76, p < .01); 5) Conducta social: prosocial y agresiva (F = 6,44, p < .05); 6) Comunicación intragrupo: expresión y escucha (F = 6,11, p < .05); 7) Resolución de Conflictos: análisis y resolución (F = 5,02, p < .05); y 8) Placer, bienestar psicológico (F = 4,79, p < .05).

En síntesis, el efecto del programa en todas las dimensiones del desarrollo socio-emocional ha sido muy alto, especialmente cuando se compara el cambio producido por el programa en el grupo experimental con un grupo de control en el que no se llevan a cabo ningún tipo de actividad para fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos, el desarrollo socio-moral...

Gráfico 7

Media del cambio en experimentales y control
y diferencia de medias entre ambas condiciones en las dimensiones significativas
del centro con mayor nivel de cambio CEP-A



5.2.2.3. Evaluación del cambio en factores del desarrollo socio-emocional en función del género

Con la finalidad de explorar la existencia de diferencias en el cambio debidas al género, se han realizado análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con las puntuaciones obtenidas por los y las adolescentes experimentales, así como análisis de varianza (ANOVAs) cuyos resultados se presentan en la Tabla 6. Como se puede observar en la Tabla 6, excepto en

Tabla 6
Cambios en factores socio-emocionales por efecto del programa
en función del género CEP-A

	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		F (1, 160)
	M	DT	M	DT	
Comunicación intragrupo: expresión y escucha	4,34	1,93	4,08	2,03	0,63
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	3,53	2,33	3,34	2,31	0,23
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	4,51	2,95	3,73	2,91	2,55
Participo más en actividades de grupo	4,17	2,27	3,25	2,38	5,72 *
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	4,36	2,43	4,24	2,76	0,07
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	4,33	2,78	4,33	2,93	0,00
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	5,20	2,52	5,64	2,63	1,09
Conducta social: prosocial y agresiva	3,97	1,88	3,76	2,37	0,35
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	4,28	2,36	4,07	2,73	0,24
Cooperó más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	4,21	2,22	3,84	2,66	0,86
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	4,53	2,50	4,63	3,02	0,04
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	3,37	2,08	2,97	2,20	1,28
Rechazo menos a los demás	3,90	2,45	4,01	2,88	0,06
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	3,64	2,51	3,04	2,81	1,81
Autoconcepto e imagen de los demás	3,64	2,03	3,14	2,18	2,05
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mí mismo	3,57	2,32	3,19	2,63	0,84

(.../...)

(.../...)

	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		F (1, 160)
	M	DT	M	DT	
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	3,85	2,56	3,24	2,60	2,07
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	3,51	2,33	3,00	2,53	1,59
Emociones: expresión, comprensión, empatía	4,02	1,89	3,87	2,12	0,18
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	4,02	2,78	3,73	2,59	0,43
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	4,30	2,43	4,31	2,94	0,00
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	3,83	2,42	3,60	2,46	0,32
Expreso más mis sentimientos	3,33	2,60	3,27	2,35	0,01
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	3,63	2,45	3,72	2,75	0,04
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	4,25	2,70	4,13	2,88	0,06
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	4,57	2,30	4,39	2,78	0,18
Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta	4,40	2,09	4,68	2,24	0,61
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	5,32	2,75	5,40	2,76	0,03
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	4,34	2,53	4,72	2,65	0,78
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	4,35	2,48	4,70	2,60	0,71
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	4,86	2,54	5,19	2,95	0,53

(.../...)

(.../...)

	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		F (1, 160)
	M	DT	M	DT	
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).	4,19	2,61	4,91	2,88	2,57
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	3,90	2,53	4,15	2,72	0,32
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...)	3,90	2,77	4,19	2,98	0,38
Ahora estoy completamente seguro de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera	4,78	3,14	4,78	3,10	0,00
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	4,25	2,72	4,45	2,85	0,19
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	4,00	2,71	4,37	2,87	0,65
Resolución de Conflictos: análisis y resolución	3,91	2,06	3,63	2,15	0,61
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	4,19	2,39	4,06	2,51	0,09
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	4,12	2,47	3,61	2,46	1,57
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	3,69	2,49	3,46	2,46	0,31
He aumentado mi nivel de compromiso cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...)	3,77	2,43	3,69	2,67	0,03
Ahora cuando tengo un conflicto intento descubrirme como parte del conflicto, intento reflexionar sobre cómo me sitúo en ese conflicto, y analizar como puedo afrontar el conflicto de forma constructiva	3,79	2,49	3,37	2,62	0,97

(.../...)

(.../...)

	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		F (1, 160)
	M	DT	M	DT	
Valores Prosociales y Derechos Humanos	4,27	2,01	4,39	2,10	0,12
Creo que es importante que en los centros educativos realicemos actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...	4,54	2,73	5,28	3,16	2,33
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...	4,56	2,60	5,34	2,84	3,08
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	3,86	2,47	3,69	2,50	0,18
He aprendido a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, la pertenencia a otro grupo...)	4,52	2,53	4,42	2,79	0,05
He reflexionado y he tomado más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz.	4,07	2,20	4,43	2,61	0,82
Ahora soy una persona más tolerante con los demás, acepto y soporto más las ideas o decisiones de otros aunque no esté de acuerdo con ellas	3,91	2,42	3,76	2,60	0,13
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	4,09	2,47	3,60	2,46	1,43
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	4,15	2,62	3,99	2,42	0,15
Ahora tengo más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos.	4,46	3,03	4,63	3,15	0,11

(.../...)

(.../...)

	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		F (1, 160)
	M	DT	M	DT	
Valoro positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión nos ayude a realizar un compromiso con ella	4,58	2,63	4,82	3,06	0,26
Placer o Bienestar	5,02	2,62	4,70	2,41	0,60
Placer	5,02	2,62	4,70	2,41	0,60

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

la variable «participar más en actividades de grupo» que los varones perciben en ellos mismos un mayor nivel de cambio que las mujeres, en el resto de las variables no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, es decir, varones y mujeres tienen un nivel de cambio similar en las variables socio-emocionales evaluadas con el CEP-A. El análisis global de cada una de las 8 dimensiones incluidas en la prueba (ANOVAs) confirma la ausencia de diferencias en función del sexo (ver Tabla 6). Por consiguiente se puede afirmar que el programa ha estimulado un nivel de cambio homogéneo en los chicos y las chicas.

5.2.2.4. Evaluación cualitativa del cambio: actividades de interés y aportaciones de la experiencia

Complementariamente a la evaluación cuantitativa del cambio, el CEP-A cumplimentado por los adolescentes contiene 3 preguntas abiertas cualitativas que solicitan información sobre el programa piloto, en tres direcciones: 1) Las actividades que más les han gustado y por qué; 2) Las actividades que menos les han gustado y por qué; y 3) Qué les ha aportado esta experiencia, qué han aprendido en ella. Las respuestas literales dadas a estas preguntas se presentan en los Cuadros 4, 5 y 6 respectivamente.

El Cuadro 4 muestra las actividades que han sido elegidas con mayor frecuencia en cada uno de los seis centros así como las razones que los adolescentes han dado para su elección, el Cuadro 5 expone las actividades que menos les han gustado y sus argumentos, y el Cuadro 6 presenta la información sobre los aprendizajes y aportaciones que los adolescentes consideran que les ha generado esta experiencia, el programa de educación para la paz.

Después de la exposición de los cuadros 4, 5, y 6 que presentan todas las respuestas literales dadas por los adolescentes experimentales en cada uno de los 6 centros se procede a realizar una síntesis de las principales respuestas aportadas.

Cuadro 4

Actividades del programa de mayor interés y razones para su elección CEP-A

Centro	La actividad o actividades que más te han gustado y por qué
C1	<i>El juego del ovillo y la lana:</i> 1) Me gustó porque había que decir lo que te gustaba de los otros y creo que eso es muy positivo; 2) Ha sido divertida. <i>El juego del perro y el dueño:</i> 1) Se ve la confianza que tienes en los demás. <i>Los testimonios de las víctimas:</i> 1) Ha sido lo más interesante. <i>Pintar carteles en la calle:</i> 1) No hemos estado en clase. <i>Lo de las fotos y las cartulinas:</i> 1) Te daban una foto y tenías que poner que veías, así conoces las opiniones de la gente. <i>La muralla.</i> <i>Poner una palabra en la cartulina y adornar la cartulina.</i> <i>Las que hicimos en grupo:</i> 1) Me gusta trabajar en grupo.
C2	<i>La película «Bajo la piel del Conflicto»:</i> 1) Fue muy interesante; 2) Te resume todo en poco tiempo; 3) Fomentó mucho debate. <i>Partido de tenis, especialmente el debate sobre la pena de muerte:</i> 1) Me hizo reflexionar y cambió totalmente mi opinión sobre el tema; 2) Me gustó porque hubo diversidad de opiniones; 3) Uno puede expresarse libremente sin ataduras o sin seguir pautas que dan los ejercicios o actividades a realizar; 4) Se debatieron diferentes términos que están a la orden del día como la pena de muerte y cada uno podía expresar su opinión. <i>Los debates:</i> 1) El debate sobre diversas conductas que realizamos en clase fue un modo de apreciar el pensamiento de cada uno; 2) Los debates sobre temas variados pudiendo expresar nuestra opinión y sacar nuestros pensamientos a relucir; 3) Los debates han sido muy interesantes. <i>El mural de la ternura:</i> 1) Cada uno ponía en él la palabra que le inspiraba ternura y salieron un montón de palabras; 2) Me pareció divertida porque podíamos expresar lo que para nosotros era la ternura; 3) Creo y considero que la ternura es algo que no existe en nuestra sociedad y además creo que es necesaria en muchos casos aparte de con la familia, por ejemplo, en el lugar en el que trabajamos. <i>El documental:</i> 1) Me hizo reflexionar sobre cosas que no me había planteado hasta el momento. <i>La actividad de los símbolos:</i> 1) La que hablamos sobre los ultras y la violencia en el deporte y de los símbolos porque he visto que no todos son

(.../...)

(.../...)

Centro	La actividad o actividades que más te han gustado y por qué
C2 (cont.)	iguales ya que tienen distintas ideologías aunque no estoy de acuerdo con estas organizaciones; 2) Hablar de estos temas es bueno porque ayuda a saber lo que piensan los demás. <i>Paz, violencia y terrorismo:</i> 1) Hacer la redacción sobre la paz, la violencia y el terrorismo porque te das cuenta de lo que pasa en el mundo. <i>Las actividades realizadas en grupo.</i> <i>Todas las actividades:</i> 1) Me gustan todas; 2) Todas me han gustado algo.
C3	<i>La película la VACA:</i> 1) Nos demuestra que la violencia le puede pasar a cualquiera y es mala; 2) En ella aparece la realidad realmente reflejada; 3) Ha sido interesante. <i>El partido de tenis:</i> 1) Además de ofrecer mis opiniones, he podido escuchar y entender las de los demás; 2) Pude conocer la opinión que tienen mis compañeros sobre los problemas actuales y porque me ha valido para conocernos mejor; 3) Todos hemos participado. <i>La alfombra de los Derechos Humanos:</i> 1) Fue entretenida. <i>La información sobre las víctimas de Azkoitia.</i> <i>El cartel de la paz:</i> 1) Me gusta pintar. <i>El concepto histórico de la paz.</i>

GRUPO 1

- La película de la Vaca:* 1) En ella aparecen los imprevistos que pueden ocurrir sin querer; 2) Nos hace darnos cuenta de cómo se sienten las víctimas.
- Escuchar los testimonios de víctimas del terrorismo:* 1) La entrevista de la radio en la que una mujer hablaba que era hermana de un hombre al que ETA mató.
- La Alfombra de los derechos humanos:* 1) No fue aburrido.
- La de los símbolos:* 1) Estuvimos debatiendo; 2) Fue interesante.
- Los debates:* 1) Entre todos hemos hablado tranquilamente.
- La actividad de dibujar personas:* 1) Me lo pasé muy bien haciendo los dibujos; 2) Fue interesante y divertido.

C4

GRUPO 2

- El partido de tenis:* 1) Hemos aprendido a entender y a respetar las opiniones de los demás; 2) Expresabas tu opinión sin decir nada, tu posición expresaba tu opinión; 3) Conocí los puntos de vista diferentes de los compañeros; 4) En una parte se ponían los que creían que era violencia y los otros en la otra parte; 5) Fue divertido.
- La alfombra de los derechos humanos:* 1) Era como un puzzle; 2) Ha sido divertida y entretenida; 3) Fue una manera buena de aprender.
- Las películas:* 1) No te aburres; 2) Ha sido lo más divertido.
- La del poster de la pared:* 1) En ella se ve porque puede aparecer la violencia y las consecuencias de ella en cada persona.

(.../...)

(.../...)

Centro	La actividad o actividades que más te han gustado y por qué
C4 (cont.)	<i>Los carteles:</i> 1) Hemos visto cosas que normalmente no vemos. <i>Correcto o incorrecto:</i> 1) Se planteaban situaciones bastante fuertes y teníamos que contestar si era correcto o incorrecto. <i>Todas las actividades me han gustado:</i> 1) Han sido bastante interesantes y muy dinámicas.
	<i>El partido de tenis:</i> 1) Me ha permitido ver que hay perspectivas y puntos de vista muy diferentes; 2) Se expresa lo que uno piensa; 3) Podías manifestar el por qué; 4) Más instructivo e interesante; 5) Me he dado cuenta de las opiniones que tiene mis compañeros de clase sobre estos temas; 6) Cada uno expresaba su opinión. <i>El ovillo de lana:</i> 1) Así puedes saber lo que los compañeros de clase o amigos piensan sobre ti y también estuvo bien decir lo que piensas de los demás; 2) Cada persona puede expresar sus sentimientos; 3) Está bien expresar los sentimientos y me lo pasé bien; 4) Aprendí; 5) Nos ha dado la oportunidad de manifestar nuestros sentimientos; 6) Divertida; 6) A todos nos gusta que digan cosas buenas de nosotros; 7) Mis compañeros podían expresar lo que sentían y yo también. <i>El juego del perro y el dueño:</i> 1) Nos enseña quienes somos en la realidad; 2) Esa situación ocurre muy a menudo. <i>La actividad de la perspectiva de los familiares de la víctima y las entrevistas:</i> 1) Lo que piensan ellos es muy duro, más duro de lo que pensaba; 2) Ver de otro modo como vive la gente y sus problemas, ver la situación de las víctimas. <i>La red de los sentimientos:</i> 1) He visto que algunas personas de clase expresan los sentimientos mejor de lo que yo pensaba. <i>La de las fotos y la de la cartulina:</i> 1) Estuve a gusto. <i>La alfombra de los derechos humanos:</i> 1) Estuve a gusto. <i>Comentar los textos y las fotos:</i> 1) Hemos conocido la opinión de los demás sobre las cosas; 2) Ver que siempre hay respuestas asertivas, y eso no se ve siempre. <i>Me han gustado todas:</i> 1) Todas han sido interesantes

GRUPO 1

Las canciones escuchadas: 1) Nos han hecho pensar.
Las películas.
Los debates: 1) Hemos escuchado pensamientos y opiniones diferentes.
Me han gustado todas.

GRUPO 2

C6

Las canciones: 1) Me gusta la música; 2) Ha sido la más entretenida.
La película de «la vaca».
Los videos.
El partido de tenis: 1) Fue la más divertida; 2) Aparecen puntos de vista diferentes.
Me ha gustado trabajar con los compañeros
Me han gustado todas las actividades.

(.../...)

(.../...)

Centro

La actividad o actividades que más te han gustado y por qué

GRUPO 3

- C6 *Partido de tenis:* 1) Cada uno defendía sus ideas con argumentos diferentes; 2) Se ven las diferentes ideas de cada uno y por que se pueden hablar de ellas.
- (cont.) *Escuchar canciones:* 1) Te relajas y no hay que escribir; 2) Analizar la letra de unas canciones, porque a veces las letras pueden ser muy expresivas y en ellas se pueden ver sentimientos positivos y negativos; 3) Era entretenido.
- Las imágenes de la vivienda:* 1) La información de allí también fue interesante; 2) Hablamos más entre los compañeros de clase.
- Hacer el puzzle:* 1) Ha sido interesante, hemos aprendido a diferenciar algunas cosas; 2) Me lo he pasado bien; 3) Ha sido divertida y educativa.
- La de la alfombra de los derechos humanos.*
- Los juegos.*
- Las fotos en el póster.*
- Ha sido interesante,* pero no ha habido especialmente una actividad que me ha gustado más que las otras.
- Me han gustado todas:* 1) En general me han gustado todas, de todas maneras tengo que decir que muchas cosas ya las hacía de antes por eso he puesto números tan bajos en el test; 2) Todas han estado bien, todas son diferentes, no hay una que me haya gustado más; 3) Me ha gustado todo.

Cuadro 5

Actividades del programa de menor interés CEP-A

Centro	La actividad o actividades que menos te han gustado y por qué
C1	<i>Todos los ejercicios que hemos hecho por escrito, que había que leer y escribir:</i> 1) No me gusta escribir; 2) Después de hacer estas actividades tener que contestar a las preguntas; 3) No me ha gustado todo lo que he visto y aprendido en las fichas. <i>Lo de las víctimas del terrorismo:</i> 1) No es un tema de mi gusto a pesar de que es un tema muy importante en nuestro entorno; 2) En clase un día hablamos de una víctima de ETA y con este tema queriendo o sin querer le puedes hacer daño a alguien con lo que se dice; 3) No me parece que sean tan importantes, y hasta se les da demasiada importancia. <i>La grabación de los testigos:</i> 1) Lo de los testigos de las víctimas sobre todo lo del GAL porque me ha parecido demasiado largo y aburrido. <i>La de escuchar la radio:</i> 1) Era muy largo; 2) No se escuchaba muy bien. <i>El perro y el dueño:</i> 1) Me ha parecido muy infantil. <i>El puzzle:</i> 1) El más aburrido. <i>El ovillo y la lana:</i> 1) No decíamos la verdad.
C2	<i>Leer textos y hacer esquemas:</i> 1) La realización de esquemas en el cuaderno ya que en mi opinión se aprende más debatiendo sobre un tema que copiando a mano; 2) Leer textos y apuntarlos en el cuaderno; 3) Leer textos y hacer esquemas; 4) La de copiar los esquemas que sinceramente dudo de su eficacia a la hora de ayudarnos en el tema de la violencia; 5) Tomar apuntes en el cuaderno sobre los conceptos básicos, no se puede hablar sobre un tema si no tienes las bases, pero es muy aburrido; 6) Los ejercicios individuales y copiar la teoría porque nos podrían dar fotocopias; 7) Hacer resúmenes y escribir porque es aburrido; 8) Estar haciendo esquemas porque pienso que lo que ponía en los esquemas se podía hacer de una forma más lúdica; 9) Las de copiar en el cuaderno; 10) Tener que copiar de la pizarra y hacer estos tests; 11) Tener que copiar todo de la pizarra. <i>Los símbolos:</i> 1) Sobre este tema ya se sabía suficiente; 2) Algo aburrido; 3) A pesar de que me considero una persona reflexiva y durante esta evaluación he reflexionado mucho es un tema que no me atrae en exceso a pesar de que lo que hemos comentado es veraz. <i>Los temas de la ternura:</i> 1) Me parecieron lentos, aburridos e irrelevantes; 2) Esta experiencia no me ha otorgado ningún tipo de conocimiento. <i>El vídeo:</i> 1) Fue un poco aburrido; 2) No me enteré de nada. <i>El mural:</i> 1) Es una actividad bonita pero en realidad no sirve de nada. <i>Los estereotipos:</i> 1) Me parece una actividad muy aburrida.
C3	<i>Apuntes que hemos tenido que trabajar y escribir o hacer esquemas:</i> 1) Rellenar las fichas y leer documentos; 2) Tomar apuntes; 3) Hacer esquemas y resúmenes porque nos ha parecido aburrido y nos ha cansado; 4) Leyendo los apuntes y respondiendo a las preguntas me he aburrido; 5) Leer las hojas porque eran aburridas; 6) Los apuntes porque son muy aburridos; 6) Leer fichas y hacer carteles.

(.../...)

(.../...)

Centro	La actividad o actividades que menos te han gustado y por qué
C3 (cont.)	<i>No me ha gustado que se meta a la gente en política:</i> 1) No me han gustado nada los temas. Además de que no me ha servido para nada. Me ha parecido que habéis metido a la gente en la política. <i>El texto de Ramón Zallo sobre el conflicto vasco:</i> 1) Difícil y aburrido; 2) Largo y aburrido. <i>La paz del siglo XXI:</i> 1) Difícil y aburrida. <i>La alfombra de los derechos humanos:</i> 1) Lo que se quiere expresar en esta actividad está muy bien, pero si fuera un poco más difícil nos hubiera llegado más adentro; 2) Ha sido aburrida. <i>El mural.</i>

GRUPO 1

Las fichas que hemos tenido que hacer: 1) No tienen sentido; 2) Hay cosas que ya sabía; 3) Llegaban a ser aburridas; 4) Las preguntas raras que tienen las fichas.

Las actividades sobre los diferentes tipos de violencia: 1) Cuando aprendimos las diferentes violencias porque al fin y al cabo son todo violencias y no las entendí bien.

Lo del terrorismo: 1) Analizar las formas del terrorismo, porque ha sido muy teórico.

Cuando nos preguntaban por las consecuencias de una acción.

Poca variedad: 1) Que todos los días hacíamos casi las mismas actividades y eran monótonas; 2) Que todas las actividades han sido iguales, y no me han parecido interesantes.

GRUPO 2

C4	<i>Hacer fichas:</i> 1) Era muy aburrido; 2) Son muy aburridas y las mismas preguntas se repiten una y otra vez y al final te asqueas; en mi opinión habría que darle más dinamismo a las actividades. <i>Demasiado teórico:</i> 1) Excepto la alfombra y las películas, casi todo ha sido muy aburrido, muy teórico y no me ha motivado nada. <i>Escuchar en la radio una conversación de las víctimas, escuchar testimonios:</i> 1) muy aburrido; 2) no se entendía, no expresaba el dolor de las víctimas; 3) No me ha gustado la actividad, no hemos prestado demasiada atención y ha sido un poco desmadre. <i>El trabajo en equipo, la dinámica de grupo.</i> <i>El puzzle:</i> 1) Me pareció como para niños y no me aportó nada nuevo. <i>La alfombra de los derechos humanos:</i> 1) No me ha valido para nada; 2) No he aprendido nada con esa actividad.
C5	<i>Las víctimas del terrorismo:</i> 1) Cuando escuchamos las víctimas de ETA, me pareció muy largo y aburrido, porque no hacíamos nada, estábamos quietos escuchando; 2) Cuando escuchamos los testimonios de las víctimas, en mi opinión fue demasiado largo y al final me aburrí; 3) En el conflicto del País Vasco cuando escuchamos a una chica por la radio.

(.../...)

(.../...)

Centro	La actividad o actividades que menos te han gustado y por qué
C5 (cont.)	<i>El juego de la alfombra de los derechos humanos:</i> 1) No tenía mucha relación con este problema; 2) Me aburrí.
	<i>Partido de tenis:</i> 1) Teníamos que explicar el motivo de nuestra opinión delante de todos y eso me da vergüenza; 2) Eso de que unos a un lado y otros a otro no me ha gustado; 3) Fue bastante aburrido.
	<i>Lo justo y lo injusto:</i> 1) En el grupo no estuvimos bien y no nos entendíamos bien; 2) No me ha gustado demasiado porque no sacamos nada nuevo de ello.
	<i>La mala acción:</i> 1) Lo último de la mala acción, eso no me ha gustado nada.
	<i>El perro y el dueño:</i> 1) Fue demasiado corto y un poco aburrido.
	<i>El ovillo y la lana:</i> 1) Muchas personas no dijeron lo que pensaban en realidad.
	<i>Sacar a las cosas positivas su lado negativo.</i>
	<i>Exponer los sentimientos porque son muy personales.</i>
	<i>Elegir la respuesta positiva, porque a veces no sabía cual elegir.</i>

GRUPO 1

Rellenar fichas: 1) Aburrido; 2) Porque creo que estas cosas se expresan hablando.

Todas no me han gustado: 1) Me ha parecido una chorrada, una pérdida de tiempo.

GRUPO 2

Actividades en las que hay que leer o escribir: 1) Eran aburridas; 2) No me ha gustado porque en todas las clases hemos estado con unas fotocopias; 3) La actividad más aburrida ha sido la de responder las preguntas; 4) Prefiero hablar.

C6 *Todas me han parecido aburridas excepto las canciones.*

GRUPO 3

Las de leer textos y tener que responder: 1) Los textos que leímos me parecieron muy pesados; 2) No sabíamos qué responder; 3) Se me han hecho muy pesados los textos que hemos leído, sin enseñar nada; 4) Los textos que nos mandaron leer, por que eran muy aburridos.

Las actividades de escribir: 1) Me parecían mejor las orales.

Hacer fichas: 1) Era aburrido, y encima solo copiábamos las preguntas y no las leíamos ni pensábamos profundamente; 2) Algunas fichas eran muy pesadas.

El mural: 1) Me aburrí bastante.

Lo de mostrar situaciones con la cara.

Cuadro 6

Aprendizajes y aportaciones de la experiencia CEP-A

Centro	¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?
C1	— Ponerme en el lugar de otro. — He aprendido a ver las cosas desde un punto de vista diferente. — Que hay de todo en este mundo y me ha ayudado a ver a comprender algunas cosas más claramente. — A conocer las opiniones de los demás. — Que hay gente que no se merece lo que tienen. — Entiendo mejor el punto de vista de las víctimas. — Que hay muchas víctimas inocentes y que a nosotros también nos puede pasar. — Tener mejor relación con la gente y tener más paciencia. — A decir verdad, no he aprendido mucho, pero quizás ahora se algo más para enfrentarme a los problemas.
C2	— He aprendido a ver los tipos de violencia y a ser más sensible con las víctimas de la violencia. — He aprendido los demás tipos de violencia pero lo sigo viendo todo de la misma forma, eso no ha cambiado nada. — Me ha aportado saber que tipo de violencia y paz hay. — He aprendido sobre todo que tipos de violencia existen. — Conscienciarme más de todos los tipos de violencia que puede haber ya que hay muchas, más que las que se conocen comúnmente, y también saber los distintos tipos de paz. Del concepto de paz he ampliado mucho mis conocimientos. — Algunos conocimientos sobre la violencia. — He aprendido más acerca de la violencia. — Alguna nueva idea referida a la violencia, paz y víctima. He aprendido a distinguir los distintos tipos de violencia, paz y víctima, y a incluir en algunos de ellos cosas que jamás hubiera incluido dentro de ellos. Me ha parecido una experiencia positiva. — Estas experiencias me han enseñado a vivir de forma más positiva y he aprendido a comportarme más correctamente en diversas situaciones. — He aprendido a valorar los pensamientos de cada persona y respetarlos así como que tienen que respetar los míos. — Aprendí a ponerme en la piel de otra persona y si hay un conflicto entre otra persona y yo, ponerme en el lugar de la otra persona para intentar comprender mejor sus actuaciones. — Conciencia. — Me ha aportado muchas cosas positivas ya que me ha ayudado a reflexionar sobre lo que ocurre en mi entorno y me ha ayudado a ser mejor persona si cabe. Creo que ponerse en el lugar del otro y en muchos casos solidarizarse es la clave para que este mundo marche mejor. He aprendido muchas cosas y me ha ayudado a comprender mejor muchas situaciones que se dan en nuestra vida cotidiana.

(.../...)

(.../...)

Centro	¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?
C2 (cont.)	— Yo creo que he aprendido a valorar más los sentimientos de las personas, intentando ponerme en su lugar. — Bastante, he aprendido a controlar mi temperamento, a expresar mis sentimientos y a llevarme todavía mejor con mis compañeros. — A mirar las cosas de otra manera. — He podido ver nuestras diversas reacciones frente a algo. — No me ha aportado mucho, aunque algunas cosas sí, ya que ya sabía cosas acerca de los temas que hemos tratado, pero me ha servido para concienciarme sobre las cosas negativas y también de las positivas.
C3	— Conocer mejor como es la violencia, que es mucho mejor el diálogo. — Información sobre la paz. He conocido algunas víctimas que hay en Azkoitia. — Que las víctimas que trae el terrorismo no tienen la culpa. — Valorar más la importancia de la paz. — Cual es la situación política y la reflexión para la paz. — He aprendido a diferenciar distintos tipos de violencia. — He aprendido a valorar los derechos humanos. — Conocer los derechos humanos, conocer más que quiere decir la paz. — He aprendido a mostrar mi opinión de forma correcta ante la gente. — El respeto hacia los demás. — Conocer los pensamientos de los demás. — Que mi actitud sea respetada por los demás y respetar las diferentes opiniones. — He aprendido que antes de hacer algo, si has escuchado algo informarte bien y después hacerlo. — Que todos tenemos opiniones diferentes. — Saber o conocer la opinión de los compañeros. — Al escuchar una cosa, enterarme bien. — Ver los problemas que antes no veía. — Antes de hacer las cosas, la necesidad de informarse bien. — Que todos somos iguales y que tenemos que respetarnos.
GRUPO 1	
C4	— Ser más tolerante. — Que hay diferentes violencias y que hay que pensar en todas las personas y escucharlas. — Me ha ayudado a ser mejor persona y a respetar los pensamientos y los sentimientos de mis compañeros. — He aprendido que tendría que ser mejor persona. — He aprendido que en el País Vasco hay más violencia de la que creemos, he descubierto el estado de los familiares de víctimas, he descubierto más acerca de ETA. — Que hay diferentes violencias y he aprendido más sobre la historia de ETA.

(.../...)

(.../...)

Centro

¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?

GRUPO 2

C4
(cont.)

- Ser más tolerante con las víctimas.
- He aprendido a valorar más a las víctimas.
- He ampliado mis conocimientos sobre la violencia. Ahora distingo mejor los diferentes tipos de violencia.
- No me ha aportado mucho, pero he conocido mejor a las víctimas y las diferentes opiniones.
- Que hay que hablar más.
- Tolerancia.
- Conocer de una manera más amplia los motivos de los sucesos violentos.
- Hacer una autovaloración para ti mismo.
- No creo que haya aprendido mucho con esto, igual a entender los sentimientos de los demás, a respetar más las opiniones.

C5

- Me hizo que recordara sentimientos (algunos que he pasado yo).
- He aprendido que la violencia no es la solución a todos los problemas, aunque a veces es necesario utilizar la violencia.
- Conocimiento de todo, pues que hay más de un tipo de paz, he aprendido a ver los sentimientos y también a ponerme en el lugar de los demás. Así, creo que conozco mejor a las personas, y que puedo hacer algo a la hora de ayudar a los demás.
- He aprendido cosas nuevas, por ejemplo, a escuchar a los demás.
- He aprendido que delante de diversas situaciones hay muchos sentimientos diferentes.
- Que las cosas se pueden arreglar hablando, sin violencia.
- He podido comprender que hay que ser buena gente y comprender a los demás.
- Conectar con mis sentimientos de adentro, cambiar la opinión sobre otras personas y que la violencia no es la mejor manera para solucionar todo, entre otras cosas.
- Que las ideas de los demás son tan buenas como las mías.
- Que la gente es como es y que hay que respetarla siempre.
- Me he dado cuenta de muchas cosas y estoy a favor de las cosas que hemos dicho y hemos hecho.
- Respetar más a la gente.
- Yo de antes ya pensaba estas cosas pero aun así me han gustado y mis compañeros habrán aprendido más que yo.
- Ha sido una experiencia muy bonita, he aprendido de todo pero sobre todo a respetar.
- Respetar más a las personas, no juzgar a la persona por la apariencia y escuchar más a las personas.
- Abrirse más a la gente.
- Las diferentes formas de vida del mundo. Las consecuencias y razones de diferentes conductas.
- He aprendido mucho, sobre todo acerca de los sentimientos, de los míos y de los demás.

(.../...)

(.../...)

Centro	¿Qué te ha aportado esta experiencia? ¿Qué has aprendido?
C5 (cont.)	— Que no se consigue nada con la violencia, que solo se consigue hacer sufrir a otras personas y como en todos los extremos como ocurre en las guerras que mueren muchas personas inocentes, por ejemplo, niños que no tienen culpa de nada. — He aprendido sobre la violencia y las víctimas. Que hay víctimas en todas las partes. — Expresar mejor lo que siento y lo que pienso.

GRUPO 1

- Comprender a las personas.
- Esta experiencia ha sido buena, pero lo que he visto ya lo sabía y lo he vuelto a ver: en la etapa que vivimos hoy en día todavía hay gente racista.
- A diferenciar la violencia.

GRUPO 2

- He aprendido a ver los puntos de vista de los demás.
- He aprendido a ver la vida ética.
- El concepto de violencia y los diferentes tipos de violencia.
- Los conceptos de violencia y la teoría.
- Los diferentes tipos de violencia y un poco de teoría.
- Me ha aportado más conocimiento.
- He aprendido la definición de unos cuantos conceptos.
- He conocido mejor unos cuantos conceptos.
- Sólo he aprendido las consecuencias de la violencia y a diferenciar los diferentes tipos de violencia.
- Conocimiento en torno a la violencia.

C6

GRUPO 3

- He aprendido muchas cosas que están relacionadas con la violencia.
- A solucionar los problemas de manera tranquila. A pensar los problemas y observar los sentimientos.
- Que hay diferentes niveles de violencia.
- Reflexionar, saber más sobre problemas que sabía poco.
- Me ha hecho reflexionar en todos los sentidos (personalmente, de cara a la sociedad...).
- Muchas cosas referentes a la paz, a diferenciar violencias.
- He aprendido a diferenciar los distintos tipos de violencia.
- He aprendido a respetar más a los demás.
- He aprendido a escuchar y ofrecer alternativas para ayudar.
- He entendido mejor algunas cosas que están pasando en el mundo aunque ya sabíamos lo que hemos dado.
- Tener mayor conocimiento sobre los problemas de los demás.
- Oír y admitir las ideas diferentes de la gente.
- Quizás entender mejor a otras personas.
- No me ha aportado demasiado, he hablado más con la gente, pero nada nuevo.

Entre las *actividades que más les han gustado* se encuentra bastante concordancia en las respuestas dadas por los adolescentes de los 6 centros y cabe destacar como actividades de mayor interés: 1) Partido de tenis en la que hay que debatir temas (pena de muerte, drogas, violencia en el deporte...), y expresar puntos de vista sobre los mismos; 2) El juego del ovillo y la lana en la que los miembros del grupo se transmiten mensajes positivos que reflejan aspectos positivos de sus componentes; 3) Actividades que impliquen dinámicas de grupo; 4) Películas (la vaca, bajo la piel del conflicto), vídeos, documentales...; 5) Canciones; 6) El mural de la ternura en el que se habla de sentimientos; y 7) La alfombra de los derechos humanos.

En las *actividades que menos les han gustado* hay mayor dispersión de las ideas intragrupo e intergrupos. No obstante, hay un acuerdo casi unánime en rechazar aquellas actividades que implican leer textos, tomar notas, apuntes, redactar respuestas... Con un bajo nivel de frecuencia de elección se han señalado actividades tales como: las de las víctimas del terrorismo, el perro y el dueño, el puzzle, el ovillo y la lana, la alfombra de los derechos humanos, el mural, el texto de Ramón Zallo sobre el conflicto vasco, la actividad de lo justo y lo injusto, o la paz del siglo XXI.

Sintetizando y categorizando las respuestas dadas a la tercera pregunta abierta del CEP-A, que pregunta sobre las *aportaciones o aprendizajes que les ha potenciado la experiencia*, se confirma que los adolescentes que han realizado el programa piloto de educación para la paz consideran que el programa ha potenciado cambios en 5 dimensiones socio-emocionales: comunicación, conducta social, violencia y víctimas de la violencia, emociones, resolución de conflictos, y educación en derechos humanos. Resumiendo sus respuestas se puede observar:

- 1) En lo que se refiere a la comunicación dicen haber aprendido a:
 - Valorar y respetar los puntos de vista de otros, a respetar más otras opiniones.
 - Escuchar a los demás.
 - Expresar los puntos de vista que tienen, expresar mejor lo que piensan.
 - Conocer otros puntos de vista diferentes al suyo.
- 2) En lo que respecta a la conducta social dicen haber aprendido a:
 - Comportarse mejor con las personas.
 - Respetar más a los demás.
 - Controlar su impulsividad.
 - Analizar las consecuencias y razones de muchas conductas de otros y también propias.

- Comprender mejor a las personas.
- 3) En lo que se refiere a las emociones dicen que ahora:
- Tienen más capacidad de empatía, más capacidad de adoptar la perspectiva del otro, para ver las cosas desde otros puntos de vista.
 - Valoran más los sentimientos de las personas, entienden más los sentimientos de los demás.
 - Expresan más y mejor sus sentimientos.
 - Tienen más conciencia de los sentimientos propios y conocen mejor los sentimientos de los demás.
 - Observan más los sentimientos en general.
- 4) En el tema de la violencia y las víctimas de la violencia dicen que ahora:
- Tienen más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, más solidaridad.
 - Hacen más atribuciones correctas en relación a las víctimas (no tienen responsabilidad de lo que les ha sucedido).
 - Conocen mejor a las víctimas.
 - Valoran más a las víctimas.
 - Son más capaces de analizar la violencia: causas, tipos de violencia...
 - Han reflexionado sobre la situación política.
- 5) En la capacidad de resolución de conflictos consideran que ahora:
- Tienen más capacidad para identificar problemas y para enfrentarse a los conflictos.
 - Consideran que es importante recoger información para adoptar un punto de vista o para tomar una posición frente a un conflicto dado.
 - Han aprendido a afrontar la solución de los problemas de manera más tranquila.
 - Piensan más los problemas.
- 6) En valores prosociales y derechos humanos dicen que:
- Tienen un mayor conocimiento diferencial del concepto de la paz.
 - Han adquirido conocimientos sobre unos cuantos conceptos relacionados con valores y derechos humanos.
 - Dan más importancia a la paz, el diálogo, la igualdad.
 - Valoran más los derechos humanos.

- Ha aumentado su conciencia.
- Son más solidarios, tolerantes, y respetuosos con los demás.

5.2.3. Efectos del programa: convergencia entre la opinión de los adolescentes y los adultos CEP-P/CEP-A

Con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en la evaluación del programa realizada con el CEP-P, cumplimentado por los adultos que han implementado el programa ($n = 11$) y, los resultados del CEP-A, valorado por los adolescentes ($n = 285$) se ha procedido a elaborar la Tabla 7. En la primera columna de la tabla se presentan los resultados de la evaluación de los 11 profesores y profesoras en las 7 dimensiones del desarrollo socio-emocional exploradas con el CEP-P, ordenando las afirmaciones incluidas en cada dimensión en función del grado de cambio estimado, es decir, de las puntuaciones medias obtenidas en cada factor o afirmación (rango $M = 7,27 - 5,10$). La segunda columna de la tabla presenta los 15 factores o afirmaciones en los cuales se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes experimentales (han realizado el programa piloto) y los de control (han realizado los programas habituales de ética, tutorías, religión...) y en cada uno de ellos se informa de la diferencia de medias hallada entre ambas condiciones (rango $DM = 1,69-0,56$). Las 15 variables donde se han confirmado efectos significativos del programa al comparar la estimación del cambio entre experimentales y control, en la tabla se asocian espacialmente con las variables de la evaluación de los adultos cuyos contenidos temáticos son similares o están muy relacionados.

Como se puede observar en la Tabla 7, la convergencia en los resultados obtenidos con ambas fuentes de evaluación es bastante alta, evidenciándose un alto nivel de acuerdo en el efecto positivo del programa, especialmente en las siguientes dimensiones: 1) La sensibilidad hacia las víctimas de la violencia (reconocer su sufrimiento y solidarizarse), y la reflexión sobre las atribuciones y las consecuencias de la conducta violenta; 2) El desarrollo de valores prosociales y derechos humanos (igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...); 3) Las emociones (expresión, comprensión, empatía); 4) La capacidad de resolución de conflictos (análisis y técnicas de resolución de conflictos humanos); 5) la capacidad de comunicación intragrupo (expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista); y 6) El placer o bienestar psicológico. Como se puede observar, la dimensión donde menor cambio se destaca por parte de ambas fuentes de evaluación se refiere a la conducta social (conductas de ayuda, cooperación, de respeto a los demás, y conductas agresivas y de rechazo) en la que también se encuentra un alto nivel de acuerdo en la evaluación.

Tabla 7

Efectos del programa: convergencia entre la percepción de los adultos y la de los adolescentes CEP-P/CEP-A

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes	
CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)	CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

COMUNICACIÓN

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> — Más información sobre las percepciones que tienen otras personas (M = 7,09). | <ul style="list-style-type: none"> — Conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio los cuales se han puesto de relieve en el transcurso de los debates (DM = 1,69). |
| <ul style="list-style-type: none"> — Mayor reconocimiento de las percepciones propias, de las percepciones que tienen de la realidad y de sus cogniciones estereotipadas (M = 6,73). — Más participación de los miembros del grupo en las sesiones (M = 6,64). — Mayor expresión de las opiniones por parte de los miembros del grupo (M = 6,36). | <ul style="list-style-type: none"> — Escuchar más atentamente, más activamente cuando otra persona está hablando (DM = 0,56). |
| <ul style="list-style-type: none"> — La cohesión grupal, una mayor unión entre los miembros del grupo (M = 5,82). — La comunicación asertiva, es decir, una mayor expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar o agredir a los demás (M = 5,73). — Un aumento de la aceptación de los demás compañeros del grupo (M = 5,64). — Que se escuchen mejor, el desarrollo de hábitos de escucha activa (M = 5,45). | <ul style="list-style-type: none"> — Escuchar más atentamente, más activamente cuando otra persona está hablando (DM = 0,56). |

CONDUCTA SOCIAL

Ninguna variable con puntuación media de 7

Ninguna variable con puntuación media de 6

(.../...)

(.../...)

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes

CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)

CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

- Más conductas de ayuda entre los miembros del grupo (M = 5,91).
 - Un aumento de la capacidad de cooperación en el grupo (M = 5,91).
 - 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 = 5,82).
 - El autocontrol de sus impulsos y menor expresión de la agresividad (M = 5,64).
 - Una disminución de las conductas de rechazo entre los miembros de grupo (M = 5,55).
-

EMOCIONES

Ninguna variable con puntuación media de 7

- Que hayan aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...) (M = 6,73).
 - Un aumento de la empatía con los sentimientos de los demás, están más atentos a los sentimientos de los demás (M = 6,09).
 - La capacidad de analizar las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones (M = 6).
 - Que expresen más sus sentimientos (M = 6).
 - Ampliar la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, de adoptar el punto de vista de otro (DM = 0,80).
 - Reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...) (DM = 0,59).
-

Ninguna variable con puntuación media de 5

(.../...)

(.../...)

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes

CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)

CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

VIOLENCIA

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">— Mayor conciencia de las consecuencias negativas que siempre tiene la conducta violenta (M = 7,27).— Un aumento del conocimiento sobre el concepto de violencia y la diferenciación de distintos tipos violencia (M = 7,18). | <ul style="list-style-type: none">— Incrementar el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia (DM = 0,96).— Aumentar los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia (DM = 1,26).— Aprender a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas (DM = 0,79). |
| <ul style="list-style-type: none">— La creencia de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera (M = 6,90).— Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...). (M = 6,55).— Un incremento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el aula, en el centro escolar (M = 6,55).— La capacidad de reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo (M = 6,55).— La importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia (M = 6,55).— La solidaridad con las víctimas de la violencia (M = 6,30). | <ul style="list-style-type: none">— Aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...) (DM = 0,60) |
| <ul style="list-style-type: none">— Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...) (M = 5,91). | <ul style="list-style-type: none">— Tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...) (DM = 0,67). |
-

(.../...)

(.../...)

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes

CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)

CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

- Que expresen libremente formas de pensar diferentes, puntos de vista diferentes dentro del grupo incluso cuando crean que los demás no estén de acuerdo o no vayan a compartir ese punto de vista (M = 7).
 - Que respeten más puntos de vista diferentes (M = 6,36).
 - Un aumento de la capacidad de dialogar, de debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas (M = 6,18).
 - Aprender a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas (DM = 0,62).
 - Que aprendan más procedimientos y técnicas para abordar debates sobre conflictos diversos (M = 5,91).
 - Aprender técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva (DM = 0,61).
 - Que cuando tienen un conflicto intenten descubrirse como parte del conflicto, intenten reflexionar sobre cómo se sitúan en ese conflicto, y analizar como pueden afrontar el conflicto de forma constructiva (M = 5,90).
 - Intervenciones activas y positivas para ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto (M = 5,64).
 - Un aumento de la capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos (M = 5,60).
 - Un incremento del nivel de compromiso cuando se producen conflictos (M = 5,10).
-

(.../...)

(.../...)

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes

CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)

CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

VALORES PROSOCIALES Y DERECHOS HUMANOS

- Que amplíen conocimientos sobre el concepto de «paz» y de los valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia... (M = 7,27).
- Que reflexionen y tengan más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores prosociales como igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz... (M = 7,18).
- Que tengan más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos (M = 7,09).
- Un aumento de la capacidad de reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, a la pertenencia a otro grupo...) (M = 7).
- Ampliar los conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia... (DM = 1,31).
- Tener más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos se debe construir una cultura común y que incluya a todos (DM = 0,88).

(.../...)

(.../...)

CEP: Integración de los resultados de los adultos y los adolescentes

CEP-P. Afirmaciones-Factores en los que los adultos valoran un alto nivel de cambio y puntuación media obtenida en el factor (rango M = 7,27-5,10)

CEP-A. 15 Afirmaciones-Factores donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control, y diferencia de medias entre ambas condiciones (rango DM = 1,69-0,56)

- Que valoren positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión les ayude a realizar un compromiso con ella (M = 6,73).
 - Que los miembros del grupo comprendan más las consecuencias negativas de sus conductas agresivas tanto físicas como psicológicas (M = 6,55).
 - Que los miembros del grupo tengan actitudes más tolerantes (tolerancia: aceptar aunque no se esté de acuerdo con la otra persona, soportar algo con lo que no se está de acuerdo) (M = 6,45).
 - Pensar que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás (DM = 0,59).
-

— Ninguna variable con puntuación media de 5

BIENESTAR PSICOLÓGICO

- Placer o bienestar psicológico (M = 5,45).
 - Placer o bienestar psicológico (DM = 0,68).
-

Además de la convergencia existente entre los resultados cuantitativos obtenidos con la evaluación de los adultos y los adolescentes (CEP-P/CEP-A), los resultados cualitativos de ambas fuentes de información también son bastante similares.

Respecto a las actividades que han resultado más interesantes los adultos opinan que han sido: 1) Los juegos o dinámicas que implican participación activa; 2) Los debates sobre temas cercanos y de actualidad; 3) Las canciones de grupos actuales que ellos reconocen; y 4) Las películas, vídeos y documentales que muestren situaciones que permitan debates posteriores. Y los adolescentes valoran: 1) Partido de tenis en la que hay que debatir temas

(pena de muerte, drogas, violencia en el deporte...), y expresar puntos de vista sobre los mismos; 2) El juego del ovillo y la lana en la que los miembros del grupo se transmiten mensajes positivos que reflejan aspectos positivos de sus componentes; 3) Actividades que impliquen dinámicas de grupo; 4) Películas (la vaca, bajo la piel del conflicto), vídeos, documentales...; 5) Canciones; 6) El mural de la ternura en el que se habla de sentimientos; y 7) La alfombra de los derechos humanos.

Por consiguiente, el nivel de convergencia entre ambas fuentes de evaluación del programa respecto a las actividades que despiertan mayor interés también es muy alto, destacando la elección de los debates, las películas y las actividades que impliquen dinámicas participativas de grupo.

5.2.4. Resumen: Efectos del programa desde la percepción subjetiva de los profesores y de los adolescentes CEP-P/CEP-A

En este apartado, en primer lugar, se sintetizan las conclusiones que se derivan de la valoración de los adultos (CEP-P) que han implementado el programa de educación para la paz y, en segundo lugar, se recapitulan los hallazgos «estadísticamente significativos» encontrados en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) administrado a los adolescentes experimentales y control.

Las conclusiones que se desprenden de los cuestionarios de evaluación del programa (CEP-P) cumplimentados por los adultos experimentales de 6 centros educativos ($n = 11$) permiten afirmar que la valoración de las cualidades y utilidades del programa que han realizado los adultos puede situarse en un nivel medio-alto (las medias de valoración oscilan entre 5,90 y 7,50). Los profesores y profesoras han considerado que esta experiencia ha sido «utópica aunque positiva, interesante, formativa-educativa, un tiempo bien empleado». También la han considerado «una experiencia completa, renovadora, práctica, satisfactoria, motivadora, realista, efectiva-positiva para los miembros del grupo, fácil de desarrollar, y útil». Aunque con un nivel de valoración algo más bajo los adultos consideran que el programa ha sido «eficaz en cuanto a la consecución de los objetivos que se propone».

Por otro lado, la valoración de las 11 afirmaciones positivas sobre el programa que han realizado los adultos ha sido muy positiva (las puntuaciones medias oscilan entre 5,91 y 8,27). En primer lugar, los adultos han considerado que es importante que en los centros educativos se realicen actividades como las llevadas a cabo en el programa para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para

fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad... En segundo lugar: 1) consideran que la experiencia ha sido positiva para ellos mismos tanto en la dimensión profesional como personal; 2) muestran interés en seguir profundizando en el tema; 3) recomendarían la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; y 4) piensan que seguirán implementándola el próximo curso con otros grupos. Y en tercer lugar, opinan: 1) que la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; 2) que el material ha sido suficiente y adecuado; 3) que la experiencia ha promovido cambios positivos en su relación con los alumnos y alumnas de su grupo (mejor imagen, mayor comunicación, mayor conocimiento de ellos...), y 4) que debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos.

Finalmente, los adultos que han dirigido la intervención consideran que el programa ha estimulado cambios positivos en diversos factores del desarrollo socio-emocional de los adolescentes, ya que las puntuaciones medias en todos los factores objeto de evaluación oscilan entre 5,10 y 7,27. Por consiguiente, los adultos observan que sus alumnos y alumnas han tenido un nivel medio-alto de cambio en un conjunto de factores relacionados con el desarrollo socio-emocional y la educación en derechos humanos.

Al ordenar de mayor a menor las medias obtenidas en cada una de las 7 dimensiones objeto de evaluación con el CEP-P, se confirma, en primer lugar, un alto nivel de cambio en factores relacionados con: 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos; 2) Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; 3) Comunicación intragrupo: expresión y escucha; y 4) Emociones: expresión, comprensión, empatía. Asimismo se observa un nivel medio de cambio en factores relacionados con: 1) Resolución de conflictos: análisis y resolución; 2) Conducta social: conducta prosocial y agresiva; y 3) Bienestar Psicológico Subjetivo.

Las conclusiones que se desprenden de los cuestionarios de evaluación del programa (CEP-A) cumplimentados por los adolescentes experimentales y control de los 6 centros educativos (n = 285) permiten afirmar que, significativamente, el programa ha fomentado:

1. Conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio los cuales se han puesto de relieve en el transcurso de los debates.
2. Ampliar los conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...
3. Aumentar los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia.

4. Incrementar el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia.
5. Tener más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos se debe construir una cultura común y que incluya a todos.
6. Ampliar la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, de adoptar el punto de vista de otro.
7. Aprender a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas.
8. Placer, sentimientos de bienestar psicológico subjetivo.
9. Tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos.
10. Aprender a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas.
11. Conocer técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva.
12. Aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).
13. Pensar que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás.
14. Reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...).
15. Escuchar más atentamente, más activamente cuando otra persona está hablando.

Además, los resultados del análisis univariante de cada dimensión del CEP-A permiten observar cambios estadísticamente significativos para la globalidad de las siguientes dimensiones socio-emocionales: 1) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; y 2) Placer, bienestar psicológico así como tendencialmente significativos en: 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos; y 4) Comunicación intragrupo: expresión y escucha. Por consiguiente se puede afirmar que el programa ha fomentado un cambio positivo y significativo en estas dimensiones analizadas globalmente, analizadas con la totalidad de las afirmaciones inscritas en cada una de ellas.

No obstante, los resultados obtenidos en cada centro analizado de forma independiente han puesto de relieve importantes diferencias intercentros en el nivel de cambio, que en gran medida están relacionadas con el tipo de actividades que los grupos de control de cada centro han llevado a cabo en el tiempo escolar dedicado a las tutorías, ética, religión, actividades alternativas..., y que han sido el contraste del programa piloto de educación para la paz. El impacto del programa en el centro educativo ($n = 36$) donde el grupo de control no ha realizado ningún tipo de actividad alternativa (ética, tutorías, religión...) ha sido «muy alto» ya que se han encontrado puntuaciones significativamente muy superiores en los adolescentes experimentales en 41 de las 48 afirmaciones o factores del desarrollo socio-emocional evaluados con el CEP-A frente a los adolescentes de control.

Teniendo en cuenta a los adolescentes de este centro educativo donde se ha producido el mayor nivel de cambio, los resultados del análisis de varianza permiten observar cambios estadísticamente significativos para la globalidad de todas las dimensiones (ordenadas en función del impacto): 1) Valores Prosociales y Derechos Humanos; 2) Violencia: sensibilidad hacia las víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; 3) Emociones: expresión, comprensión, empatía; 4) Autoconcepto e imagen de los demás; 5) Conducta social: prosocial y agresiva; 6) Comunicación intragrupo: expresión y escucha; 7) Resolución de Conflictos: análisis y resolución; y 8) Placer, bienestar psicológico.

En síntesis, el efecto del programa en todas las dimensiones del desarrollo socio-emocional ha sido muy alto, especialmente cuando se compara el cambio producido por el programa con un grupo de control en el que no se lleva a cabo ningún tipo de actividad, ningún tipo de intervención para fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos, el desarrollo socio-moral...

Además, la convergencia de los resultados obtenidos con ambas fuentes de evaluación (adultos y adolescentes) ha sido bastante alta, evidenciándose un alto nivel de acuerdo en el efecto positivo del programa para el desarrollo socio-emocional y la educación en derechos humanos.

5.3. Resultados de la evaluación pretest-postest

Con los datos obtenidos con los 13 instrumentos de evaluación administrados antes y después de implementar el programa de educación para la paz (ver Capítulo 4, Cuadro 1), se analiza el cambio que se ha producido en las variables objeto de estudio en los participantes

experimentales y control, explorando si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones en el cambio que se ha producido en cada una de ellas. Complementariamente se explora si ha habido diferencias significativas en los participantes experimentales en función del sexo.

En primer lugar, para analizar los efectos del programa de educación para la paz en las variables objeto de estudio evaluadas con los instrumentos pretest-posttest se realizan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de varianza univariados (ANOVAs) y multivariados (MANOVAs) en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-posttest entre los participantes experimentales y control. Además, se llevan a cabo análisis de varianza, covariando las diferencias existentes a priori entre condiciones (ANCOVAs y MANCOVAs). Estos resultados permiten identificar la existencia de diferencias significativas pretest-posttest entre condiciones, es decir, clarificar en qué variables objeto de estudio, el programa piloto de educación para la paz ha ejercido un impacto significativo sobre los participantes experimentales. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 1 y se representan de forma gráfica (ver Gráficos 1 y 2).

En segundo lugar, se explora si la intervención ha ejercido un impacto diferencial en función del sexo, es decir, si ha sido más beneficiosa para los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa ha sido similar en ambos sexos. Para ello se realizan análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de varianza univariados (ANOVAs) y multivariados (MANOVAs) en la fase pretest y en la diferencia pretest-posttest, así como análisis de varianza covariados (ANCOVAs) cuyos resultados se presentan en la Tabla 2.

Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza, en el grupo experimental y control, en todas las variables objeto de estudio, en la fase pretest, posttest y en la diferencia pretest-posttest

	Grupo Experimental					Grupo Control					Experimental – Control					
	Pretest (n = 162)		Posttest (n = 155)		Pre-Pos (n = 155)	Pretest (n = 123)		Posttest (n = 118)		Pre-Pos (n = 118)	ANOVA		ANCOVA			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest F(1, 283)	Posttest F(1, 271)	Pre-Pos F(1, 271)	Pre-Pos F(1, 271)		
LAEA	152,78	20,76	153,73	23,02	1,23	18,63	149,20	22,54	147,92	22,24	-0,65	18,71	1,92	4,36*	0,41	2,11
Autoconcepto																
CONPRE																
Inmigrantes Positivo	1,54	1,18	2,08	1,89	0,48	1,82	2,28	1,63	1,21	1,14	-1,02	1,67	19,31***	19,25***	47,72***	33,32***
Inmigrantes Negativo	2,49	1,96	1,20	1,18	-1,27	1,75	2,14	1,91	2,14	1,87	0,02	1,83	2,34	25,40***	34,81***	29,12***
Inmigrantes Neutro	2,43	1,83	3,31	2,24	0,92	2,14	2,63	2,19	2,46	2,15	-0,25	2,05	0,75	9,89***	20,55***	15,05***
Espanoles Positivo	0,30	0,60	0,33	0,56	0,05	0,71	0,40	0,61	0,22	0,41	-0,15	0,60	1,95	2,99+	5,77+	3,01+
Espanoles Negativo	0,48	0,57	0,36	0,48	-0,12	0,63	0,53	0,54	0,57	0,60	0,03	0,62	0,49	9,94***	4,20*	5,49*
Espanoles Neutro	0,37	0,48	0,44	0,52	0,07	0,61	0,29	0,49	0,42	0,49	0,14	0,53	1,77	0,10	0,97	0,28
Vascos Positivo	0,58	0,68	0,56	0,59	-0,01	0,70	0,82	0,88	0,61	0,61	-0,19	0,81	6,69***	0,42	4,14*	0,25
Vascos Negativo	0,14	0,34	0,07	0,25	-0,07	0,34	0,08	0,27	0,11	0,34	0,03	0,39	2,08	1,10	5,56*	1,58
Vascos Neutro	0,41	0,49	0,48	0,50	0,07	0,58	0,43	0,57	0,46	0,53	0,03	0,62	0,13	0,17	0,39	0,08
Violencia Rechazo	4,78	1,91	6,24	1,95	1,44	2,22	5,98	1,91	4,64	1,73	-1,30	1,90	27,43***	48,92***	114,31***	87,18***
Violencia Aceptación	1,31	1,43	0,92	1,21	-0,41	1,34	1,19	1,42	1,46	1,37	0,24	1,26	0,50	11,79***	16,32***	22,43***
Violencia Neutra	1,68	1,49	1,34	1,32	-0,35	1,75	1,30	1,34	1,28	1,31	-0,03	1,80	4,85*	0,13	2,25	0,00
Vio. ETA Rechazo	0,51	0,50	0,75	0,68	0,22	0,71	0,68	0,46	0,53	0,50	-0,15	0,51	9,20***	8,50**	22,94***	12,30***
Vio. ETA Aceptación	0,27	0,44	0,16	0,36	-0,10	0,47	0,26	0,44	0,39	0,49	0,12	0,49	0,01	20,13***	13,60***	22,28***
Vio. ETA Neutra	0,19	0,39	0,16	0,36	-0,03	0,55	0,11	0,30	0,05	0,22	-0,05	0,36	3,46+	7,76**	0,09	8,46**
Vio. Estado Rechazo	0,47	0,50	0,67	0,47	0,20	0,63	0,65	0,47	0,50	0,50	-0,14	0,61	9,51**	8,51**	19,43***	4,75*
Vio.Estado Aceptación	0,05	0,21	0,01	0,11	-0,04	0,25	0,09	0,28	0,08	0,26	-0,02	0,32	1,80	6,95**	0,40	1,95
Vio. Estado Neutra	0,26	0,44	0,18	0,38	-0,07	0,50	0,18	0,38	0,20	0,40	0,03	0,54	2,60	0,17	2,32	0,03
Prosocial Positivo	1,87	1,15	2,47	1,12	0,58	1,26	2,38	1,07	1,69	1,00	-0,65	1,13	14,50***	34,87***	68,53***	69,83***
																(.../...)

(.../...)

	Grupo Experimental						Grupo Control						Experimental – Control			
	Pretest (n = 162)		Postest (n = 155)		Pre-Pos (n = 155)		Pretest (n = 123)		Postest (n = 118)		Pre-Pos (n = 118)		ANOVA		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	Pretest F(1, 283)	Postest F(1, 271)	Pre-Pos F(1, 271)	ANCOVA F(1, 271)
Prosocial Negativo	1,17	1,02	0,46	0,72	-0,71	0,93	0,87	0,81	0,92	0,98	0,04	0,99	6,90**	20,04***	40,04***	40,88***
Prosocial Neutro	0,62	0,85	0,89	0,82	0,26	1,06	0,61	0,80	0,99	0,97	0,36	0,96	0,00	0,88	0,56	0,13
EE																
Empatía	102,90	19,91	101,64	19,30	-1,15	12,26	100,89	19,86	96,48	19,02	-4,56	13,68	0,71	4,83*	4,66*	6,86**
AD																
Conducta Antisocial	10,70	4,52	10,83	4,92	0,19	2,99	11,08	4,35	11,23	4,64	0,12	3,03	0,51	0,45	0,04	0,06
Conducta Delictiva	2,03	2,61	2,26	3,15	0,29	1,97	2,41	2,60	2,53	2,56	0,08	1,50	1,51	0,60	0,88	0,49
CS																
Compañero Prosocial	4,78	3,78	5,39	4,46	0,53	4,74	4,28	3,99	4,49	4,13	0,09	4,12	1,19	2,84	0,63	2,03
Compañero Violento	1,25	1,60	1,45	1,68	0,22	1,84	0,99	1,45	1,32	1,59	0,31	1,38	1,99	0,41	0,16	0,01
EAC																
Resolución Conflictos	43,14	5,60	42,72	5,79	-0,41	4,81	42,05	5,07	41,25	5,88	-0,76	4,52	2,88 +	4,25*	0,38	1,58
CAVI																
Causas violencia	2,28	1,35	2,84	1,57	0,53	1,64	2,60	1,44	2,25	1,21	-0,32	1,65	3,77+	11,06***	17,75***	18,74***
Afrontamiento positivo	1,10	0,93	1,34	1,07	0,22	1,20	1,38	0,92	0,86	0,71	-0,54	1,01	6,22*	17,86***	30,18***	27,00***
Afrontamien. evitativo	0,35	0,63	0,24	0,42	-0,12	0,71	0,35	0,57	0,31	0,46	-0,04	0,68	0,00	2,07	0,89	1,59
Afrontamien. agresivo	0,32	0,54	0,21	0,40	-0,12	0,57	0,34	0,55	0,44	0,68	0,08	0,73	0,09	11,94***	6,49*	15,24***
STAXI																
Ira Estado	18,36	6,85	19,85	8,01	1,39	7,10	19,61	7,17	21,08	8,56	1,47	7,52	2,21	1,48	0,00	0,00
Ira Rasgo	22,69	6,06	22,04	6,02	-0,63	4,48	23,87	5,31	23,33	5,85	-0,69	4,23	2,96+	3,12+	0,01	0,02
Ira Expresión Externa	14,40	3,79	13,26	4,08	-1,06	3,40	14,78	4,21	14,36	3,65	-0,56	3,01	0,63	5,26*	1,58	1,44
Ira Expresión Interna	12,42	3,77	12,18	3,82	-0,43	4,19	12,08	3,49	11,85	3,45	-0,28	3,46	0,59	0,53	0,10	0,09
Ira Expresión	26,82	5,47	25,43	5,59	-1,49	5,50	26,86	5,42	26,20	4,94	-0,84	5,17	0,00	1,38	0,98	0,27
Ira Control Externo	15,52	4,41	16,23	4,43	0,63	4,24	14,53	4,15	15,36	4,39	0,78	3,88	3,70+	2,59	0,08	0,02

(.../...)

(.../...)

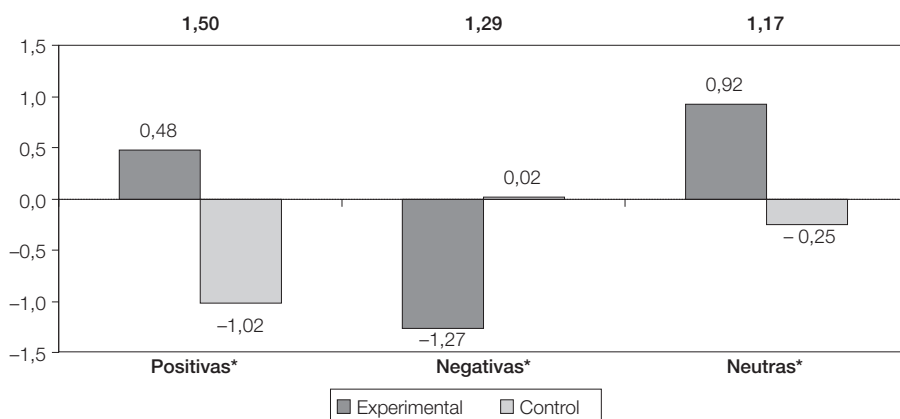
	Grupo Experimental										Grupo Control						Experimental – Control								
	Pretest (n = 162)					Posttest (n = 155)					Pretest (n = 123)					Posttest (n = 118)					Pre-Pos (n = 118)		ANOVA		ANCOVA
	M		DT		M	M		DT			M		DT			M		DT			Pretest F(1, 283)	Posttest F(1, 271)	Pre-Pos F(1, 271)		
Ira Control Interno	13,90	4,27	13,99	4,49	0,10	3,98	12,73	4,19	12,93	3,71	0,38	3,78	5,27*	4,24*	0,35	0,10									
Ira Control	29,41	6,82	30,22	7,76	0,73	6,37	27,26	7,01	28,29	6,85	1,16	6,03	6,80*	4,53*	0,31	0,08									
Índice Expresión Ira	33,41	10,17	31,22	10,59	-2,22	8,88	35,60	9,93	33,92	9,36	-2,00	7,60	3,31+	4,76*	0,04	0,30									
PAVI																									
Paz- Violencia	0,68	0,81	2,24	1,73	1,53	1,50	0,88	0,85	1,18	1,05	0,30	1,11	3,98*	34,13***	55,31***	52,06***									
CONFLICTALK																									
RC hacia otros	12,52	3,69	12,55	3,90	-0,01	4,08	12,67	3,46	12,19	2,97	-0,47	3,70	0,13	0,70	0,91	0,97									
RC hacia sí mismo	11,35	4,31	10,48	3,92	-0,48	3,72	11,53	4,24	11,47	4,22	-0,10	3,91	0,12	1,64	0,65	1,50									
RC hacia el problema	16,90	5,77	17,15	5,96	0,19	5,58	17,01	5,15	16,49	4,89	-0,38	5,14	0,02	0,94	0,76	1,10									
AECS																									
Conformidad social	43,88	9,15	43,29	9,51	-0,44	9,40	42,69	7,90	41,47	9,67	-1,48	9,87	1,32	2,42	0,77	0,78									
Sensibilidad social	44,35	7,17	43,12	8,48	-1,22	7,08	43,39	6,57	42,14	6,38	-1,38	6,19	1,34	1,09	0,03	0,06									
Ayuda y colaboración	51,37	8,37	50,51	10,38	-0,86	8,48	49,72	8,54	49,58	8,24	-0,19	7,18	2,65	0,63	0,46	0,09									
Seguridad y firmeza	54,24	7,47	52,65	9,20	-1,48	8,33	53,44	8,26	52,49	8,86	-0,97	8,00	0,72	0,02	0,25	0,06									
Liderazgo prosocial	17,61	4,05	17,10	4,87	-0,40	4,40	16,44	4,76	17,61	5,93	1,21	5,66	4,98*	0,61	6,83**	4,15*									
Agresividad-terquedad	27,02	7,98	25,57	8,35	-1,35	7,54	27,78	7,61	27,80	8,16	-0,05	7,29	0,65	4,83*	2,00	3,59*									
Dominancia	11,96	6,26	12,77	7,19	0,86	6,00	12,20	6,10	13,63	7,02	1,50	6,54	0,09	0,96	0,69	0,42									
Apatía-retraimiento	23,60	7,86	23,39	8,58	-0,21	7,84	24,82	6,98	24,42	8,65	-0,39	8,05	1,82	0,96	0,03	0,07									
Ansiedad social	22,38	9,20	21,63	8,47	-0,73	6,68	21,45	7,15	21,66	7,71	0,26	7,30	0,85	0,00	1,32	0,29									
ESGRUPO																									
Satisfacción en grupo	57,91	9,87	58,59	10,54	0,73	8,49	58,58	9,15	59,59	10,24	0,92	9,89	0,33	0,61	0,02	0,24									
EA																									
Autoestima	30,16	5,22	30,49	5,64	0,41	4,25	29,23	4,76	30,31	5,06	1,15	4,48	2,34	0,07	1,92	0,91									

+ p < .09 * p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Gráfico 1

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas *)

CONPRE. Cogniciones inmigrantes



CONPRE. Cogniciones españoles

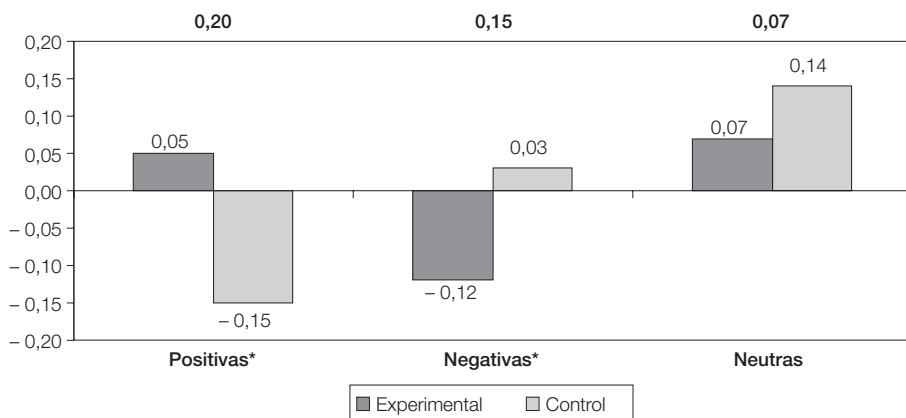
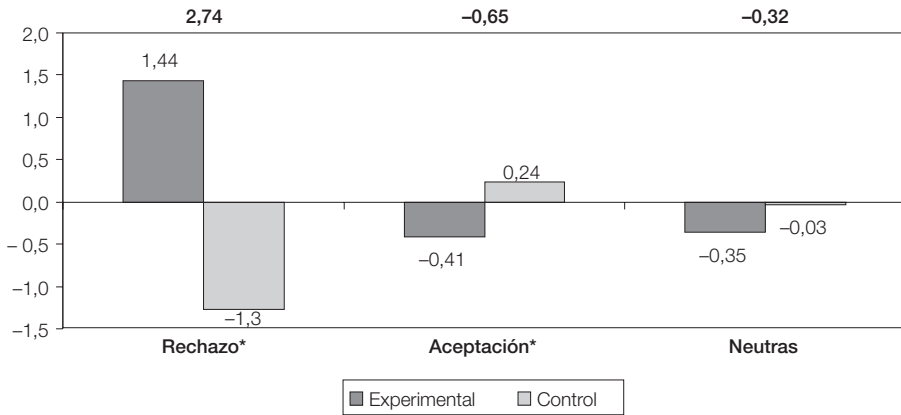


Gráfico 1 (continuación)

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas *)

CONPRE. Cogniciones hacia la violencia en general



CONPRE. Cogniciones hacia la violencia de ETA

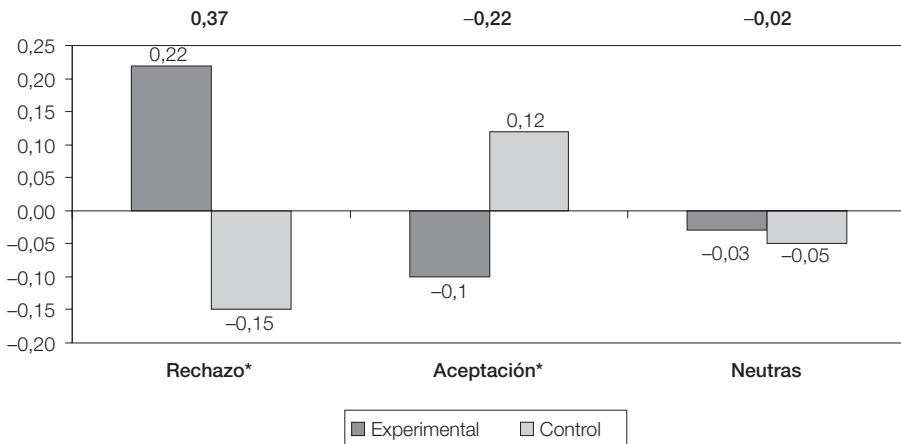
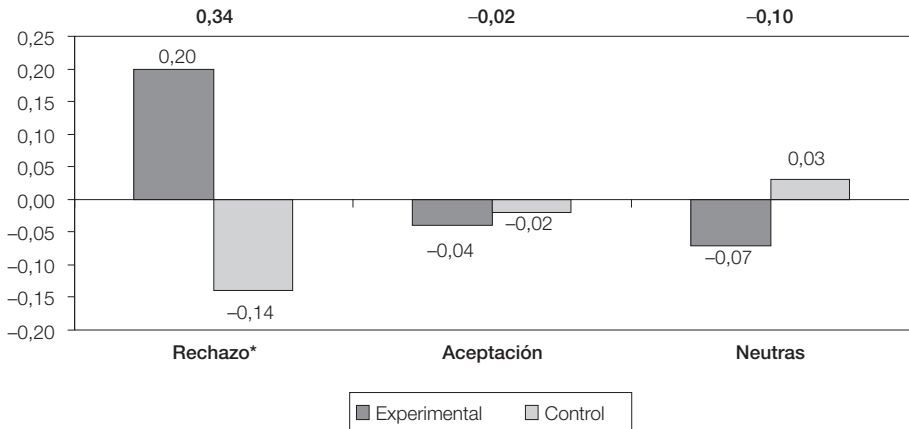


Gráfico 1 (continuación)

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas *)

CONPRE. Cogniciones hacia la violencia del Estado (gobiernos de las naciones)



CONPRE. Cogniciones hacia valores y conductas prosociales: justicia, diálogo, perdón, arrepentimiento

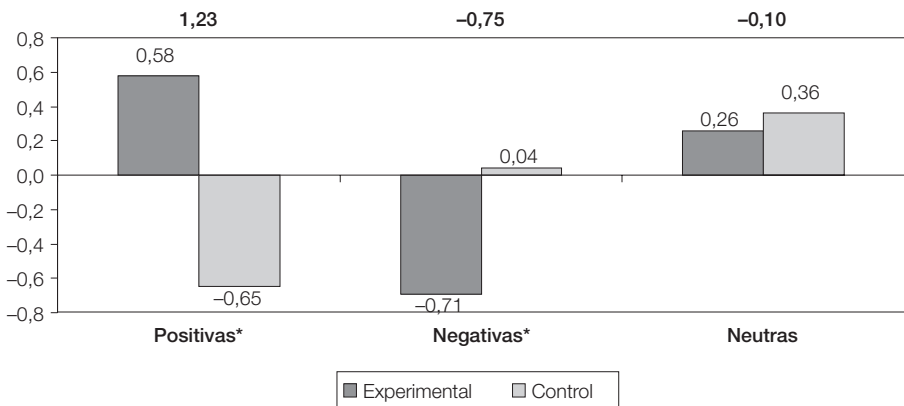
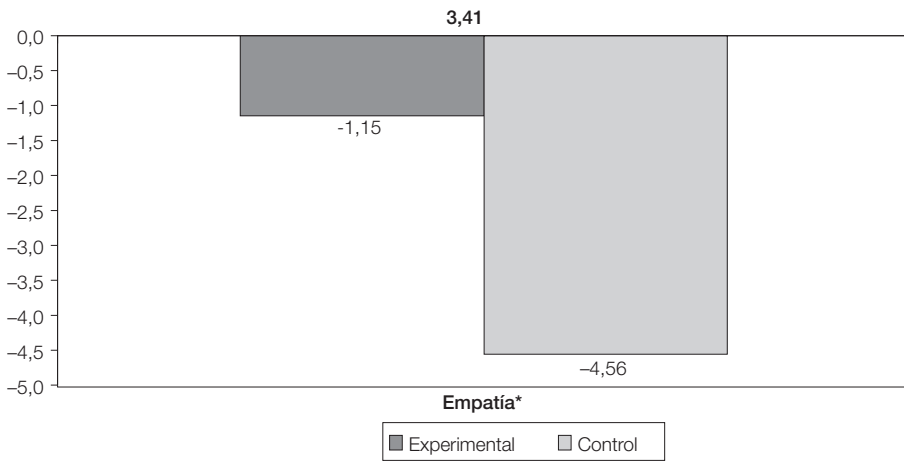


Gráfico 1 (continuación)

Representación gráfica del cambio pretest-posttest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas *)

EE. Capacidad de empatía



CAVI. Capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta

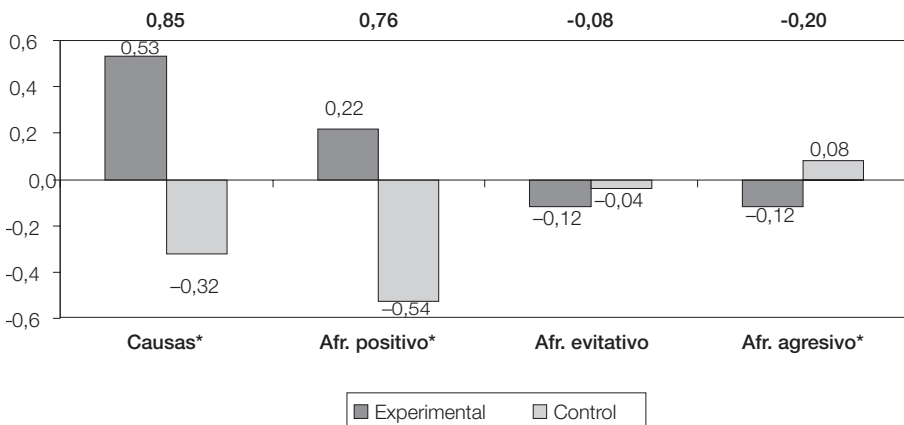
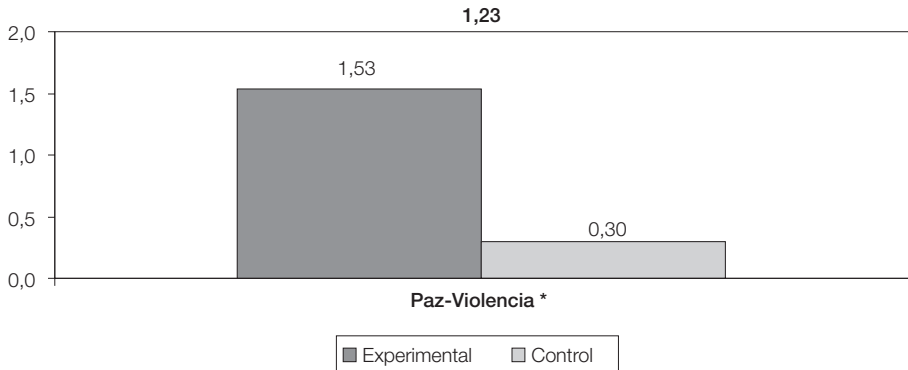


Gráfico 1 (continuación)

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales y control en las variables objeto de estudio (estadísticamente significativas *)

PAVI. Paz positiva-negativa.

Violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural



AECS. Conducta social negativa

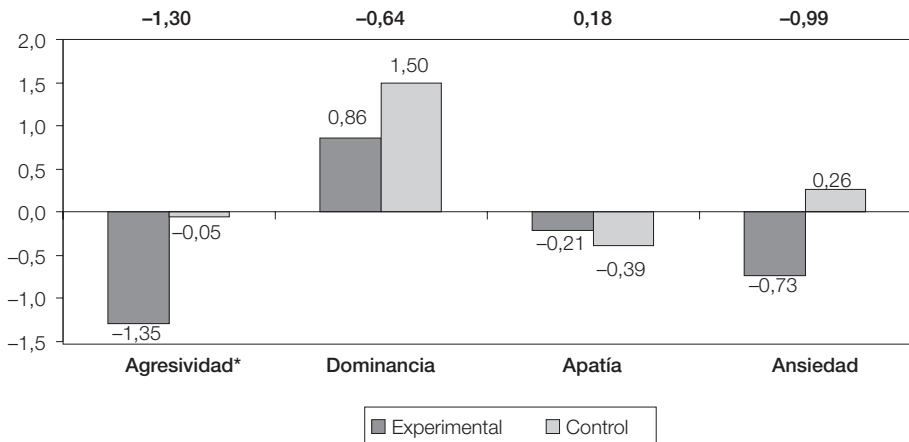
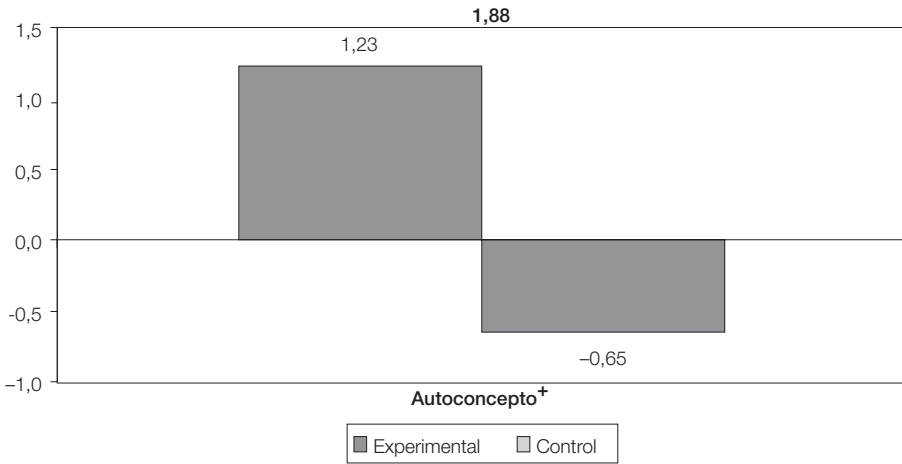


Gráfico 2

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales
y control en las variables objeto de estudio
(mejoras en experimentales estadísticamente no significativas⁺)

LAEA. Autoconcepto



STAXI. Ira Estado, Rasgo, Expresión

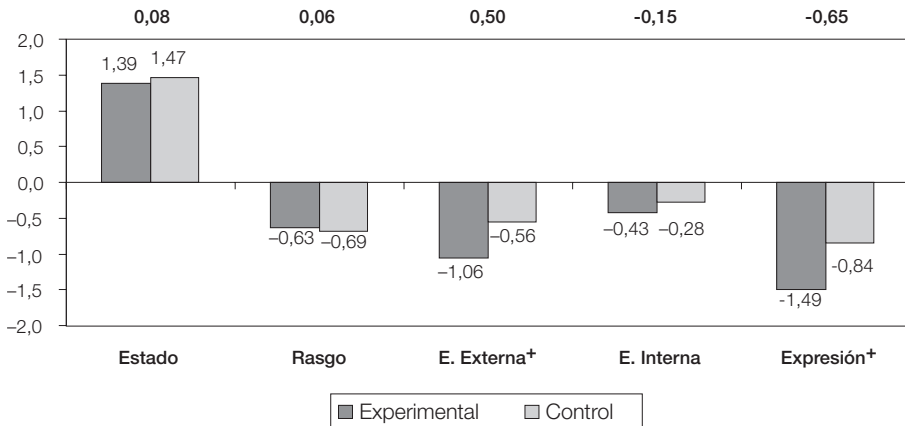
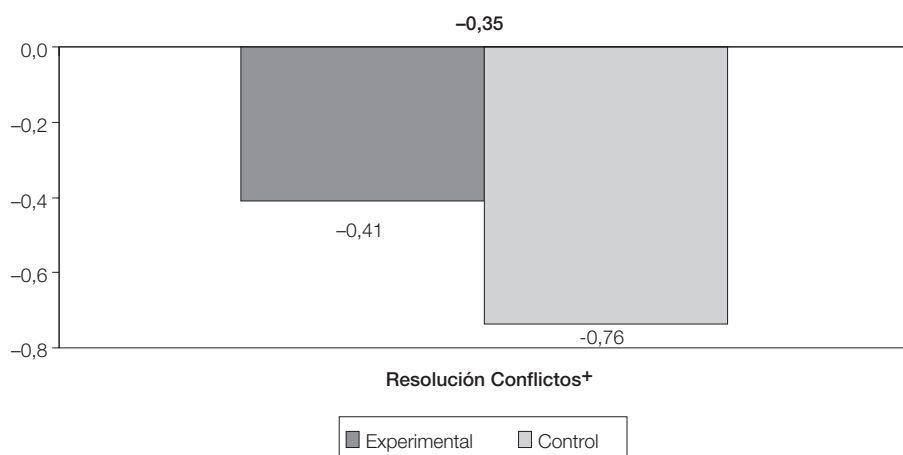


Gráfico 2 (continuación)
Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales
y control en las variables objeto de estudio
(mejoras en experimentales estadísticamente no significativas +)

EAC. Resolución positiva de conflictos



EAC. Resolución positiva de conflictos

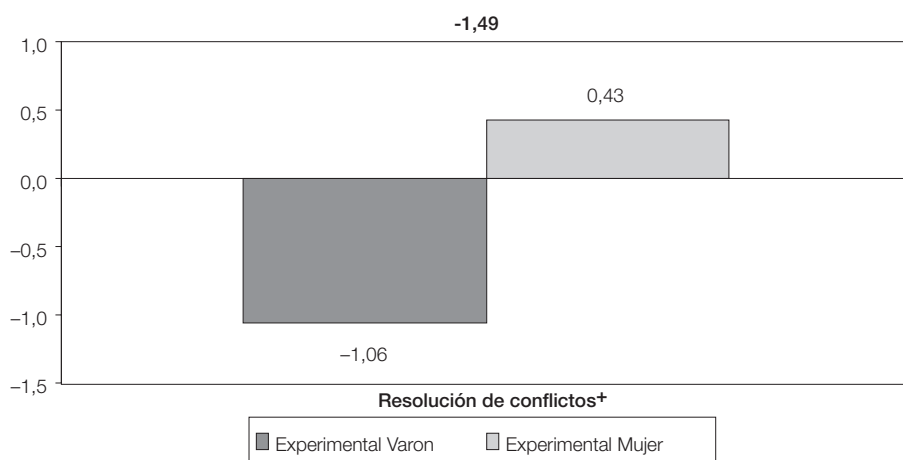


Gráfico 2 (continuación)

Representación gráfica del cambio pretest-postest en experimentales
y control en las variables objeto de estudio
(mejoras en experimentales estadísticamente no significativas +)

CONFLICTALK. Resolución conflictos

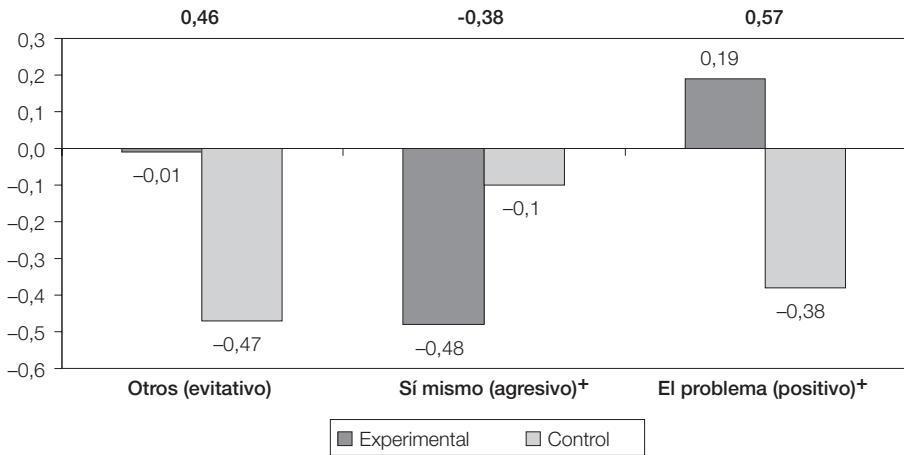


Tabla 2

Medias, desviaciones típicas y resultados del análisis de varianza, de los participantes experimentales, en todas las variables objeto de estudio, en función del género, en la fase pretest y en la diferencia pretest-postest

	Pretest				Diferencias Pretest-Postest				Anova		Ancova
	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		Varones (n = 87)		Mujeres (n = 68)		Pretest F(1, 159)	Pre-Pos F(1, 153)	Pre-Pos F(1, 153)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
LAEA											
Autoconcepto	153,10	20,23	152,38	21,54	4,46	19,52	-2,90	16,67	0,04	6,14*	6,84 **
CONPRE											
Immigrantes Positivo	1,63	1,24	1,43	1,11	0,31	1,92	0,69	1,69	1,17	1,57	0,58
Immigrantes Negativo	2,52	2,02	2,46	1,88	-1,14	1,85	-1,45	1,60	0,04	1,16	0,29
Immigrantes Neutro	2,32	1,86	2,56	1,80	0,91	1,98	0,93	2,35	0,64	0,00	0,97
Espanoles Positivo	0,24	0,45	0,36	0,75	0,05	0,48	0,04	0,94	1,47	0,00	0,53
Espanoles Negativo	0,54	0,60	0,40	0,52	-0,12	0,71	-0,13	0,51	2,48	0,03	3,20+
Espanoles Neutro	0,36	0,48	0,39	0,49	0,03	0,58	0,10	0,65	0,18	0,48	2,10
Vascos Positivo	0,58	0,61	0,58	0,76	-0,03	0,65	0,03	0,75	0,00	0,31	0,02
Vascos Negativo	0,14	0,35	0,13	0,33	-0,08	0,35	-0,06	0,34	0,12	0,14	0,27
Vascos Neutro	0,39	0,49	0,43	0,49	0,09	0,62	0,04	0,53	0,28	0,25	0,00
Violencia rechazo	4,61	1,94	4,99	1,85	1,31	2,12	1,60	2,34	1,54	0,61	0,41
Violencia aceptación	1,68	1,59	0,85	1,05	-0,49	1,59	-0,31	0,94	14,47***	0,63	0,90
Violencia neutra	1,58	1,52	1,81	1,46	-0,40	1,79	-0,30	1,71	0,92	0,11	3,12+
Vio. ETA rechazo	0,44	0,50	0,58	0,49	0,19	0,58	0,27	0,86	3,10+	0,49	3,16+
Vio. ETA aceptación	0,34	0,47	0,17	0,37	-0,13	0,52	-0,06	0,38	6,67*	0,79	0,00
											(.../...)

(.../...)

[illegible]

(.../...)

	Pretest				Diferencias Pretest-Postest				Anova		Ancova
	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		Varones (n = 87)		Mujeres (n = 68)		Pretest F(1, 159)	Pre-Pos F(1, 153)	Pre-Pos F(1, 153)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Afrontamiento evitativo	0,42	0,70	0,25	0,52	-0,20	0,74	-0,03	0,67	2,99+	1,99	0,00
Afrontamiento agresivo	0,39	0,59	0,24	0,45	-0,11	0,61	-0,12	0,51	3,22+	0,00	1,90
STAXI											
Ira Estado	18,97	7,56	17,61	5,80	1,79	8,38	0,88	4,98	1,57	0,61	0,99
Ira Rasgo	22,93	5,70	22,38	6,51	-0,59	5,01	-0,67	3,71	0,33	0,01	0,00
Ira Expresión Externa	14,62	3,64	14,13	3,98	-1,22	3,55	-0,85	3,20	0,68	0,44	0,01
Ira Expresión Interna	12,86	3,90	11,88	3,56	-0,87	4,89	0,14	2,98	2,72	2,18	0,41
Ira Expresión	27,48	5,47	26,00	5,38	-2,09	6,27	-0,71	4,22	2,95+	2,37	0,31
Ira Control Externo	15,74	4,45	15,24	4,36	0,67	4,30	0,58	4,18	0,53	0,02	0,69
Ira Control Interno	13,12	4,20	14,86	4,18	-0,02	4,00	0,26	3,97	6,87*	0,18	2,52
Ira Control	28,87	6,82	30,10	6,80	0,65	6,44	0,83	6,33	1,30	0,03	0,16
Índice Expresión Ira	34,61	9,95	31,90	10,30	-2,74	9,28	-1,55	8,36	2,86+	0,67	0,00
PAVI											
Paz-Violencia	0,66	0,78	0,71	0,86	1,69	1,50	1,32	1,50	0,16	2,32	2,34
CONFLICTALK											
RC hacia otros	12,53	4,06	12,50	3,20	0,56	4,62	-0,74	3,15	0,00	3,93*	6,70**
RC hacia sí mismo	12,18	4,42	10,31	3,96	-0,23	4,29	-0,79	2,81	7,84**	0,87	6,85**
RC hacia el problema	15,70	5,67	18,39	5,59	0,52	5,76	-0,22	5,35	9,09**	0,66	0,11
AECs											
Conformidad social	42,54	9,89	45,54	7,91	-1,00	10,74	0,26	7,51	4,36*	0,67	1,54
											(.../...)

(.../...)

	Pretest				Diferencias				Anova		Ancova
					Pretest-Postest						
	Varones (n = 90)		Mujeres (n = 72)		Varones (n = 87)		Mujeres (n = 68)		Pretest F(1, 159)	Pre-Pos F(1, 153)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Sensibilidad social	42,34	8,17	46,83	4,67	-1,65	8,44	-0,71	4,93	17,22***	0,66	1,15
Ayuda y colaboración	49,27	8,93	53,97	6,84	-1,21	9,71	-0,41	6,75	13,52***	0,33	0,91
Seguridad y firmeza	54,08	8,10	54,44	6,64	-2,44	8,33	-0,28	8,28	0,09	2,54	1,61
Liderazgo prosocial	17,71	4,01	17,50	4,11	-0,24	4,17	-0,60	4,71	0,10	0,26	2,35
Agresividad-terquedad	28,30	7,54	25,43	8,28	-1,49	8,68	-1,16	5,92	5,28*	0,07	0,29
Dominancia	13,48	6,47	10,08	5,47	2,33	7,18	-0,97	3,38	12,56***	12,18***	9,10**
Apatía-retraimiento	26,30	7,87	20,26	6,47	-0,41	8,64	0,04	6,67	27,35***	0,12	2,32
Ansiedad social	21,97	9,07	22,89	9,40	-0,88	7,77	-0,53	5,04	0,39	1,32	0,65
ESGRUPO											
Satisfacción en el grupo	58,25	9,90	57,50	9,89	0,70	9,79	0,76	6,61	0,22	0,00	0,02
EA											
Autoestima	30,81	5,28	29,36	5,07	0,21	4,38	0,66	4,09	3,07	0,42	0,02

+ *p* < .09 * *p* < .05 ** *p* < .01 *** *p* < .001

5.3.1. Efectos del programa en el autoconcepto

Con los datos obtenidos en el «Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto. LAEA. (Garaigordobil, en prensa)», aplicado en la fase pretest y postest se han realizado análisis de varianza univariados. Los resultados obtenidos en el análisis de varianza (ANOVA) llevado a cabo con las puntuaciones de los participantes experimentales ($n = 162$) y control ($n = 123$) (ver Tabla 1), permiten observar que los experimentales aumentan su puntuación media en autoconcepto ($M = 1,23$) mientras que los de control incluso disminuyen un poco su puntuación ($M = -0,65$), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

En lo que se refiere al efecto del programa en el autoconcepto en función del sexo (ver Tabla 2) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el cambio con puntuaciones superiores en los varones ($M = 4,46$) que en las mujeres ($M = -2,90$), las cuales incluso han disminuido su autoconcepto. No habiendo diferencias entre ambos en la fase pretest, se puede afirmar que el programa ha aumentado significativamente más el autoconcepto en los chicos mientras que las chicas, en la misma dirección que la encontrada en otros estudios, han experimentado un empeoramiento en su autoconcepto. Esta disminución también se constató en el estudio de estandarización del LAEA (Garaigordobil, en prensa) en el que los chicos aumentaron su autoconcepto de 14-15 años ($M = 143,65$) a 16-17 ($M = 146,92$), mientras que las chicas disminuyeron su autoconcepto de 14-15 años ($M = 152,44$) a 16-17 ($M = 148,65$). Estos datos son coherentes con los estudios que han encontrado una vivencia de la crisis de la adolescencia más acen tuada en las chicas adolescentes.

En síntesis, los participantes experimentales han incrementado más su autoconcepto global (físico, social, emocional e intelectual) que los participantes de control, sin embargo, este aumento no ha sido estadísticamente significativo. El análisis del cambio en función del sexo ha evidenciado que los varones experimentales han aumentado significativamente más su autoconcepto respecto a las mujeres experimentales.

5.3.2. Efectos del programa en las cogniciones sobre el racismo, la violencia y la prosocialidad

Con los datos obtenidos en la prueba «Conceptos y Prejuicios: Racismo, violencia y prosocialidad. CONPRE. (Garaigordobil, 2008)», aplicada en la fase pretest y postest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs, MANCOVA, ANCOVAs) cuyos resultados se presentan en la Tabla 1.

Los resultados del análisis de varianza multivariado pretest-posttest entre experimentales y control (MANOVA) ($F = 15,49$, $p < .001$), así como del análisis covariado (MANCOVA) que tiene en cuenta las diferencias a priori ($F = 11,28$, $p < .001$) confirman que el programa ha ejercido un efecto significativamente positivo sobre estas tres dimensiones: racismo, violencia y prosocialidad.

1) Racismo-Etnocentrismo: cogniciones sobre los inmigrantes, los españoles y los vascos

Como se puede observar en la Tabla 1, los participantes experimentales aumentan significativamente las cogniciones positivas ($M = 0,48$) y neutras ($M = 0,92$) que tienen hacia los inmigrantes, disminuyendo sus cogniciones negativas de rechazo, xenófobas ($M = -1,27$), mientras que en los grupos de control se observa todo lo contrario, es decir, los participantes de control disminuyen las cogniciones positivas ($M = -1,02$) y neutras ($M = -0,25$) hacia los inmigrantes, aumentando levemente las cogniciones negativas ($M = 0,02$). La puntuación techo o máxima que se puede obtener en el concepto de los inmigrantes es de 7 puntos, por lo tanto los incrementos y disminuciones observados en los experimentales son notables.

En lo que se refiere a las cogniciones o pensamientos referidos al concepto de «los españoles» también se encuentran diferencias significativas positivas entre los participantes experimentales y control en el cambio hallado en ambos. Se observa un ligero aumento en las cogniciones positivas hacia los españoles por parte de los participantes experimentales ($M = 0,05$) frente a una disminución de estas cogniciones positivas en los de control ($M = -0,15$). Y así mismo los experimentales disminuyen sus cogniciones negativas ($M = -0,12$) en contraposición a los de control que aumentan ligeramente sus cogniciones negativas ($M = 0,03$).

Tanto el aumento como la disminución, aunque pueden parecer poco relevantes, son significativos y dignos de consideración ya que la puntuación techo o puntuación máxima que se puede obtener en este constructo es de 1 punto. En relación a las cogniciones sobre los vascos no se encuentran diferencias en el cambio pretest-posttest entre ambas condiciones.

2) Actitudes hacia la violencia en general y hacia la violencia de ETA y de los Gobiernos de las Naciones en particular

Respecto a la actitud que los adolescentes tienen hacia la violencia en general (violencia de género, hacia los niños y ancianos, víctimas de la violencia, terrorismo...), los resultados obtenidos también permiten constatar una mejora significativa en los participantes

experimentales (ver Tabla 1). En concreto se observa que los experimentales aumentan sus cogniciones de rechazo hacia la violencia en general ($M = 1,44$), y disminuyen las cogniciones de aceptación o justificación de la violencia ($M = -0,41$), mientras que los de control disminuyen las cogniciones de rechazo ($M = -1,30$) y aumentan las de aceptación o justificación de conductas violentas ($M = 0,24$). La puntuación techo en la evaluación de la actitud hacia la violencia en general es de 9 puntos.

Dentro del constructo «actitud hacia la violencia» se analiza de forma específica la actitud hacia la violencia de ETA y la actitud hacia la violencia del Estado (de los gobiernos de las naciones). En lo que se refiere a la violencia de ETA se confirma un aumento significativo en los experimentales de las cogniciones de rechazo ($M = 0,22$), y una disminución de las actitudes de aceptación o justificación de la violencia de ETA ($M = -0,10$), mientras que los de control disminuyen las cogniciones de rechazo ($M = -0,15$) y aumentan las de aceptación ($M = 0,12$). Teniendo en cuenta que la puntuación techo en cada parámetro es de 1 punto y la existencia de diferencias significativas entre ambas condiciones, se puede afirmar que el programa ha ejercido un efecto positivo aumentando las cogniciones de rechazo de la violencia de ETA y disminuyendo las cogniciones de aceptación, valorización o justificación. En lo que se refiere a la violencia del Estado se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la actitud de rechazo hacia la violencia del Estado, observándose un aumento de este tipo de cogniciones en los experimentales ($M = 0,20$), frente a los de control que muestran un ligero descenso ($M = -0,14$).

3) Cogniciones sobre conductas y valores prosociales como justicia, diálogo, perdón y arrepentimiento

Finalmente en lo que se refiere a la actitud hacia diversas conductas y valores prosociales los resultados obtenidos (ver Tabla 1) confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los experimentales y control. En concreto, y sobre una puntuación techo de 4 puntos, los participantes experimentales muestran un aumento significativo de las respuestas de valorización de conductas y valores prosociales como el diálogo, el perdón o el arrepentimiento ($M = 0,58$) y una disminución de las cogniciones negativas o de rechazo de la prosocialidad ($M = -0,71$), mientras que los participantes de control muestran una disminución de las cogniciones positivas ($M = -0,65$) y prácticamente ausencia de cambio en las respuestas de rechazo hacia la prosocialidad ($M = 0,04$).

4) Efectos del programa de intervención en función del sexo

En lo que se refiere al efecto del programa en función del sexo en las tres dimensiones evaluadas (racismo, violencia y prosocialidad) los resultados obtenidos (ver Tabla 2)

no encuentran diferencias en el cambio de los participantes experimentales en función del sexo. En la fase pretest, los chicos tenían significativamente mayor puntuación en cogniciones de aceptación o justificación de la violencia en general ($M = 1,68$) y de la violencia de ETA ($M = 0,34$) que las chicas ($M = 0,85$ y $M = 0,17$), así como puntuaciones significativamente inferiores en cogniciones positivas o de valorización de conductas y valores prosociales ($M = 1,59$) que las chicas ($M = 2,22$). Y es precisamente en las actitudes positivas hacia la prosocialidad donde los chicos que han participado en el programa han experimentado un cambio superior ($M = 0,88$) en relación al que se ha constatado en las chicas ($M = 0,18$), sin embargo, este cambio no resulta significativo cuando se tienen en cuenta las diferencias entre ellos a priori. Por consiguiente, los y las adolescentes experimentales tuvieron un cambio similar por efecto del programa de intervención.

En síntesis, los participantes experimentales significativamente: 1) aumentan las cogniciones positivas y neutras que tienen hacia los inmigrantes y disminuyen sus cogniciones negativas de rechazo, racistas, xenófobas; 2) incrementan las cogniciones positivas hacia los españoles y disminuyen las cogniciones negativas; 3) aumentan las cogniciones de rechazo hacia la violencia en general, y disminuyen las cogniciones de aceptación o justificación de la violencia en general (violencia de género, hacia los niños y ancianos, víctimas de la violencia, terrorismo...); 4) incrementan las cogniciones de rechazo hacia la violencia de ETA, y disminuyen las actitudes de aceptación o justificación de este tipo de violencia; 5) aumentan las cogniciones de rechazo hacia la violencia del Estado o de los gobiernos de las naciones; así como 6) incrementan las respuestas de valorización de conductas y valores prosociales como el diálogo, el perdón o el arrepentimiento y disminuyen las cogniciones negativas o de rechazo de la prosocialidad.

Por consiguiente, el programa ha incrementado las cogniciones positivas, es decir, aquellas que resaltan cualidades positivas de otros grupos socio-culturales, emplean adjetivos positivos para definirlos, manifiestan sentimientos positivos, empáticos..., aquellas que rechazan la violencia, y aquellas que enfatizan la importancia del diálogo, el perdón o el arrepentimiento. Así mismo, el programa ha disminuido las cogniciones negativas, es decir, aquellas que resaltan aspectos negativos o clichés estereotipados-prejuiciosos de otros grupos socio-culturales, los peyorativizan, expresan sentimientos negativos, insultos, emplean adjetivos negativos para definirlos..., aquellas que justifican la violencia, y aquellas que rechazan el perdón, el arrepentimiento o el diálogo. Además, los y las adolescentes tuvieron un cambio similar por efecto del programa de intervención en las cogniciones asociadas al racismo, a la violencia y a la prosocialidad.

5.3.3. Efectos del programa en la empatía

Con los datos obtenidos en la «Escala de activación empática. EE. (Bryant, 1982)», aplicada en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza univariados. En la capacidad de empatía, se encontraron diferencias significativas pretest-posttest entre los experimentales y control (ver Tabla 1). Estas diferencias no apuntan en la dirección de la hipótesis ya que se esperaba un mayor aumento de la empatía en los participantes experimentales, sin embargo, se produce una disminución en la empatía en ambas condiciones, no obstante, los experimentales disminuyen significativamente menos su capacidad de empatía ($M = -1,15$) que los de control ($M = -4,56$). Por consiguiente el programa ha ejercido un efecto de freno a la disminución de la capacidad de empatía o capacidad para percibir cognitiva y afectivamente los estados emocionales de otros seres humanos.

Respecto a las diferencias en función del sexo (ver Tabla 2) se observa que antes de empezar la intervención, en la fase pretest había diferencias entre los chicos y las chicas con puntuaciones significativamente mayores en empatía en las chicas ($M = 115,32$) que en los chicos ($M = 92,96$). También fueron los varones los que mayor disminución pretest-posttest experimentaron ($M = -1,43$) frente a las mujeres ($M = -0,81$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas cuando se tienen en cuenta las diferencias a priori o pretest entre ambos sexos.

En síntesis, el programa no ha ejercido el efecto esperado, es decir, un incremento de la capacidad de empatía o capacidad para percibir cognitiva y afectivamente los estados emocionales de otros seres humanos, sin embargo, ha ejercido un efecto de freno en la disminución de esta capacidad, que se ha producido en un grado significativamente mayor en los participantes de control. Además, los chicos mostraron un nivel significativamente inferior en la fase pretest y también experimentaron una mayor disminución de esta capacidad que las chicas.

5.3.4. Efectos del programa en la conducta antisocial-delictiva

Con los datos obtenidos en el «Cuestionario de conductas antisociales y delictivas. AD. (Seisdedos, 1988/1995)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). En la conducta antisocial y delictiva los resultados del análisis multivariado (MANOVA) ($F = 0,44$, $p > .05$), y los resultados del análisis de varianza para cada variable analizada de forma independiente evidencian que no existen diferencias entre los participantes experimentales y control (ver Tabla 1). En este tipo de conductas apenas se observa ningún cambio ni en los expe-

rimentales ni en los de control. Además, no se observan diferencias en función del sexo ya que chicos y chicas tienen un nivel de cambio similar (ver Tabla 2).

En síntesis, el programa no ha disminuido la conducta antisocial (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) ni la conducta delictiva (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar lugares públicos), observándose similar nivel de cambio en los chicos y en las chicas.

5.3.5. Efectos del programa en la percepción de los compañeros como personas prosociales y violentas

Con los datos obtenidos en el «Cuestionario sociométrico: compañero prosocial y violento. CS (Garaigordobil, 2008)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). En la percepción que se tiene de los compañeros del grupo como personas prosociales o violentas los resultados del análisis multivariado (MANOVA) ($F = 1,01$, $p > .05$), y los resultados del análisis de varianza para cada variable analizada de forma independiente evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control (ver Tabla 1). En esta variable aunque los experimentales muestran un mayor aumento del número de compañeros que son vistos como prosociales ($M = 0,53$), la diferencia con los de control ($M = 0,09$) no es estadísticamente significativa.

Además, y pese a que en la fase pretest, antes de comenzar la intervención, las chicas nominaron significativamente más personas de la clase como prosociales ($M = 5,96$) que los chicos ($M = 3,84$), sin embargo, no se observan diferencias pretest-posttest en función del sexo ya que chicos y chicas experimentales tienen un nivel de cambio similar (ver Tabla 2).

En síntesis, el programa piloto aunque ha estimulado un leve aumento del número de compañeros considerados como prosociales dentro del grupo-aula, ha modificado muy poco la percepción de los compañeros del grupo como personas prosociales o violentas, ya que no se encuentran diferencias significativas con los participantes de control. Además, se observa similar nivel de cambio en los chicos y en las chicas.

5.3.6. Efectos del programa en la actitud positiva de resolución de conflictos

Con los datos obtenidos en la «Escala de actitudes acerca del conflicto. EAC. (Jenkins y Smith, 1987)», aplicada en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza

univaridos. En la capacidad para resolver conflictos de forma positiva no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los participantes experimentales y control (ver Tabla 1). Además, en ambas condiciones se observa un ligera disminución de la puntuación siendo esta disminución aún mayor en los grupos de control ($M = -0,76$) que en los experimentales ($M = -0,41$).

No obstante, al analizar si existen diferencias en el cambio pretest-posttest en función del sexo (ver Tabla 2) en los participantes experimentales se confirman diferencias estadísticamente significativas, constatándose que las mujeres experimentales aumentan su capacidad para resolver conflictos de forma positiva ($M = 0,43$), mientras que los chicos experimentales disminuyen su puntuación en esta variable ($M = -1,60$). Aunque en la fase pretest también se observaron diferencias en función del sexo, obteniendo las chicas puntuaciones significativamente superiores ($M = 44,94$) que los chicos ($M = 41,70$), sin embargo, el cambio también ha sido significativo y mientras las chicas experimentales aumentan su capacidad de resolver conflictos de forma positiva, pacífica, los chicos experimentales, en la misma dirección que los chicos y chicas de control disminuyen esta capacidad.

En síntesis, el programa ha estimulado un aumento significativo de la capacidad para resolver conflictos de forma positiva, constructiva, pacifista, pero únicamente en las chicas, ya que en los chicos experimentales el cambio fue similar al que tuvieron los chicos de los grupos de control.

5.3.7. Efectos del programa en la capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta

Con los datos obtenidos en el «Cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta. CAVI (Garaigordobil, 2008)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). En la capacidad para analizar causas de la conducta violenta y para identificar formas de afrontamiento de la conducta violenta, los resultados del análisis de varianza multivariado pretest-posttest entre experimentales y control (MANOVA) ($F = 12,68$, $p < .001$), así como del análisis covariado (MANCOVA) que tiene en cuenta las diferencias a priori ($F = 13,44$, $p < .001$) confirman que el programa ha ejercido un efecto significativamente positivo sobre esta variable.

Como se puede observar en la Tabla 1, los participantes experimentales mostraron significativamente un aumento de la capacidad para identificar causas, factores o situaciones

que provocan conductas violentas ($M = 0,53$), mientras que los de control disminuyeron su puntuación media en esta variable ($M = -0,32$), siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Así mismo se confirma que los experimentales aumentaron significativamente la cantidad de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona ($M = 0,22$) mientras que los de control mostraron una disminución ($M = -0,54$). Finalmente, en lo que se refiere al número de estrategias de afrontamiento agresivo frente a la conducta violenta de otro, los grupos experimentales mostraron una disminución de las estrategias agresivas ($M = -0,12$) mientras que los de control tuvieron un ligero aumento ($M = 0,08$). En estrategias de afrontamiento evitativas no hubo diferencias entre ambas condiciones.

Para analizar si el sexo influyó en el cambio pretest-posttest de los participantes experimentales se realizó un análisis de varianza cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 2. Los resultados obtenidos muestran que en la fase pretest las chicas tenían una puntuación significativamente superior en estrategias de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta ($M = 1,40$) que los chicos ($M = 0,87$), y pese a que el cambio pretest-posttest fue muy similar en varones y mujeres ($M = 0,22$ y $0,21$ respectivamente), el ANCOVA indica diferencias significativas en el cambio que en parte están asociadas a las diferencias a priori. Por consiguiente, en líneas generales, no se encontraron diferencias en el cambio en los experimentales por efecto del sexo.

En síntesis, el programa ha potenciado: 1) un aumento de la capacidad para identificar causas, factores o situaciones que provocan conductas violentas (por ejemplo, agresiones físicas y psicológicas, conflictos interpersonales, problemas familiares, laborales, psicopatológicos, rasgos de personalidad, emociones, experiencias de frustración, influencia del grupo de iguales, observación de modelos violentos, pobreza, situaciones de violencia socio-política y cultural...); 2) un incremento del conocimiento de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona (se afronta directamente la situación haciendo valer los derechos propios, la conducta violenta se denuncia, se busca ayuda de personas cercanas, de profesionales que faciliten hablar sobre el problema, o seguir un tratamiento que conduzca a tomar conciencia de ser víctima sin culpa...); y 3) una disminución de las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución o afrontamiento de la conducta violenta de otro (conductas de reciprocidad agresivas, negativas, tales como golpear, pelearse, matarle...). Sin embargo, el programa no afectó a las estrategias de afrontamiento pasivo-evitativas. No se encontraron diferencias en el cambio en los experimentales por efecto del sexo, chicos y chicas cambiaron de forma similar.

5.3.8. Efectos del programa en los sentimientos y expresión de la ira

Con los datos obtenidos en el «Inventario de expresión de la ira estado-rasgo. STAXI. (Spielberger, 2000)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). En los sentimientos de ira, los resultados del análisis de varianza multivariado pretest-posttest entre experimentales y control (MANOVA) ($F = 0,41$, $p > .05$), así como del análisis covariado (MANCOVA) que tiene en cuenta las diferencias a priori ($F = 0,30$, $p > .05$) confirman que el programa no ha ejercido un efecto significativo sobre esta variable.

Como se puede observar en la Tabla 1, no existen diferencias significativas en el cambio entre participantes experimentales y control en ninguna de las variables medidas asociadas a los sentimientos de ira (ira estado, ira rasgo, ira expresión, ira control, índice de expresión de la ira). Aunque en expresión externa y en expresión general de la ira, los experimentales disminuyen más ($M = -1,06$; $M = -1,49$) que los de control ($M = -0,56$; $M = -0,84$), estas diferencias no son estadísticamente significativas. Por consiguiente, el programa no tuvo ningún efecto significativo en relación a los sentimientos de ira. El análisis del cambio en función del sexo, permite observar que aunque en la fase pretest, las chicas experimentales mostraban un nivel mayor de control interno de la ira ($M = 14,86$), que los chicos ($M = 13,12$), sin embargo, el nivel de cambio en todas las variables relacionadas con los sentimientos de ira fue similar.

En síntesis, aunque en expresión externa de la ira y expresión general de la ira los experimentales disminuyeron más que los de control, el programa no modificó significativamente los sentimientos de ira ni tampoco ejerció un efecto diferencial en función del sexo, ya que el cambio fue similar en ambos sexos.

5.3.9. Efectos del programa en la capacidad para conceptualizar la paz y la violencia

Con los datos obtenidos en el cuestionario «Paz y violencia: concepto diferenciales. PAVI. (Garaigordobil, 2008)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza univariados. Los resultados del análisis de varianza pretest-posttest que tiene en cuenta las diferencias a priori entre condiciones (ANCOVA) confirman que el programa tuvo un efecto estadísticamente significativo en el cambio pretest-posttest ($F = 52,06$, $p < .001$). Como se puede observar en la Tabla 1, los participantes experimentales aumentaron significativamente ($M = 1,53$) frente a los de control ($M = 0,30$) su capacidad para conceptualizar,

definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural). No se encontraron diferencias en el cambio en función del sexo.

En síntesis, el programa estimuló un incremento de la capacidad para conceptualizar o definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural), no hallándose diferencias en función del género.

5.3.10. Efectos del programa en el afrontamiento del conflicto orientado hacia el problema

Con los datos obtenidos en el «Cuestionario de estilo de mensaje en el manejo del conflicto. CONFLICTALK. (Kimsey y Fuller, 2003)», aplicado en la fase pretest y postest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). En los tres estilos de afrontamiento del conflicto evaluados (enfocado al problema, enfocado en los otros, enfocado hacia sí mismo), los resultados del análisis de varianza multivariado pretest-postest entre experimentales y control (MANOVA) ($F = 0,93$, $p > .05$), así como del análisis covariado (MANCOVA) que tiene en cuenta las diferencias a priori ($F = 1,41$, $p > .05$) confirman que el programa no ha ejercido un efecto significativo sobre esta variable. Los participantes experimentales han aumentado ligeramente en el estilo de resolución del conflicto orientado hacia el problema (cooperativo) ($M = 0,19$), mientras que los de control han disminuido ligeramente su puntuación en esta forma de resolución ($M = -0,38$), sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Además, también se observa que los experimentales han disminuido algo más ($M = -0,48$) que los de control ($M = -0,10$) su estilo de resolución de conflictos orientado hacia sí mismo (agresivo) pero estas diferencias tampoco son significativas (ver Tabla 1).

En lo referente a las diferencias en función del género (ver Tabla 2), en la fase pretest las mujeres tenían significativamente una puntuación más baja ($M = 10,31$) que los chicos ($M = 12,18$) en resolución de conflictos orientado hacia los otros (agresivo), y también mostraban una puntuación significativamente más alta ($M = 18,39$) que los chicos ($M = 15,70$) en el estilo de resolución del conflicto orientado hacia el problema (cooperativo). En relación al cambio experimentado por efecto del programa: 1) las chicas disminuyeron significativamente más el estilo de resolución orientado hacia los otros ($M = -0,74$) mientras que los chicos aumentan ($M = 0,56$), siendo éste un estilo que implica pensar que el conflicto siempre es malo lo que conlleva a actuar de forma pasiva y evitativa; y 2) las chicas disminuyeron significativamente más el estilo de resolución orientado ha-

cia sí mismo o agresivo ($M = -0,79$) que los chicos ($M = -0,23$). Sin embargo, en el estilo de resolución del conflicto orientado al problema no se dieron diferencias significativas en función del sexo.

En síntesis, aunque el programa ha aumentado ligeramente el estilo de resolución del conflicto orientado hacia el problema en los experimentales (que implica mostrar interés por la causa del conflicto, por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, por encontrar cooperativamente la mejor solución), mientras que los de control han disminuido este estilo de resolución y, que así mismo, el programa ha disminuido algo más el estilo de resolución del conflicto orientado hacia sí mismo (que implica estar centrado en sí mismo, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia, adoptando frente al conflicto una conducta agresiva y autoritaria), sin embargo, las diferencias no han sido estadísticamente significativas. En relación al cambio que se ha producido en los experimentales en función del sexo, las chicas disminuyeron significativamente más dos estilos negativos de resolución de conflictos, el evitativo (orientado hacia los otros), y el agresivo (el orientado hacia si mismo).

5.3.11. Efectos del programa en la conducta social

Con los datos obtenidos en el cuestionario «Actitudes y estrategias cognitivas sociales. AECS. (Moraleda, González y García-Gallo, 1998/2004)», aplicado en la fase pretest y posttest se han realizado análisis de varianza (MANOVA, ANOVAs y MANCOVA, ANCOVAs). Los resultados de los análisis de covarianza (ANCOVA) de las diferencias pretest-posttest ($F = 3,59$, $p < .05$) (ver Tabla 1) ponen de relieve que los participantes experimentales significativamente han disminuido sus conductas de agresividad-terquedad ($M = -1,35$), frente a los de control que apenas ha modificado su puntuación ($M = -0,05$). Por consiguiente, se puede afirmar que el programa de intervención ha disminuido la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas; a la amenaza e intimidación; a la tenacidad rígida como forma de agresividad; y a la envidia por el bien ajeno. Sin embargo, en las conductas de liderazgo prosocial aumentaron significativamente más los participantes de control ($M = 1,21$) que los experimentales ($M = -0,40$) los cuales disminuyeron algo su puntuación. En el resto de las variables evaluadas (conformidad social, sensibilidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, dominancia, apatía-retraimiento, y ansiedad social) no se encontraron diferencias significativas entre ambas condiciones.

Respecto a las diferencias de género, en la fase pretest, antes de comenzar la intervención, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en varias

conductas sociales positivas, con puntuaciones significativamente superiores en las mujeres en las conductas de conformidad social (chicas, $M = 45,54$; chicos, $M = 42,54$), de sensibilidad social (chicas, $M = 46,83$; chicos, $M = 42,34$), y de ayuda-colaboración (chicas, $M = 53,97$; chicos, $M = 49,27$), así como en varias conductas sociales negativas, con puntuaciones significativamente superiores en los chicos en las conductas de agresividad-terquedad (chicos, $M = 28,30$; chicas, $M = 25,43$), de dominancia (chicos, $M = 13,48$; chicas, $M = 10,08$), y en las conductas de apatía-retramamiento (chicos, $M = 26,30$; chicas, $M = 20,26$). En lo que se refiere al cambio experimentado por efecto del programa en ambos sexos, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las conductas de dominancia donde los chicos experimentales aumentaron sus conductas ($M = 2,33$) mientras que las chicas disminuyeron este tipo de conductas ($M = -0,97$). En el resto de las conductas evaluadas el cambio en ambos sexos fue similar.

En síntesis, el programa de intervención estimuló una disminución de las conductas de agresividad-terquedad, de la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, a la amenaza e intimidación. Excepto en las conductas de dominancia donde las chicas disminuyeron significativamente más que los chicos, en el resto de las conductas el cambio fue similar en ambos sexos.

5.3.12. Efectos del programa en la satisfacción en el grupo escolar

Con los datos obtenidos en la «Escala de satisfacción en el grupo escolar. ESGRUPPO. (Garaigordobil, 2008)», aplicado en la fase pretest y postest se han realizado análisis de varianza univaridos, cuyos resultados muestran que no existen diferencias en el cambio que se ha producido en los participantes experimentales y los de control (ver Tabla 1), siendo el cambio en ambos sexos similar (ver Tabla 2).

En síntesis, el programa no ha potenciado ningún cambio en el grado de satisfacción que los miembros del grupo tienen en relación a sus compañeros, y el nivel de cambio ha sido similar en ambos sexos.

5.3.13. Efectos del programa en la autoestima

Con los datos obtenidos en la «Escala de autoestima. EA. (Rosenberg, 1965)», aplicado en la fase pretest y postest se han realizado análisis de varianza univaridos. En la autoestima los resultados muestran que las diferencias pretest-postest entre los participantes experimentales y los de control no son significativas (ver Tabla 1). El análisis en función del género evidencia que chicos y chicas tenían en la fase pretest una puntuación simi-

lar en autoestima, y el análisis del cambio en función del género también confirma que el cambio fue similar en ambos sexos (ver Tabla 2).

En síntesis, el programa no ha promovido cambios en la autoestima y el nivel de cambio de los experimentales ha sido similar en ambos sexos.

5.3.14. Resumen: Cambios pretest-posttest en la evaluación experimental del programa

Sintetizando los resultados obtenidos en la evaluación experimental pretest-posttest del programa se puede afirmar que la intervención ha sido eficaz en muchas variables, ya que los participantes experimentales significativamente:

1. Han aumentado las cogniciones positivas y neutras que tienen hacia los inmigrantes, y han disminuido sus cogniciones negativas de rechazo, racistas, xenófobas.
2. Han incrementado las cogniciones positivas hacia los españoles y han disminuido sus cogniciones negativas.
3. Han aumentado las cogniciones de rechazo hacia la violencia en general, y han disminuido las cogniciones de aceptación o justificación de la violencia en general (violencia de género, hacia los niños y ancianos, víctimas de la violencia, terrorismo...).
4. Han incrementado las cogniciones de rechazo hacia la violencia de ETA, y han disminuido las actitudes de aceptación o justificación de este tipo de violencia.
5. Han aumentado las cogniciones de rechazo hacia la violencia del Estado o de los gobiernos de las naciones.
6. Han incrementado las respuestas de valorización de conductas y valores pro-sociales como el diálogo, el perdón o el arrepentimiento, disminuyendo las cogniciones negativas o de rechazo de la prosocialidad.
7. Han disminuido significativamente menos en empatía (capacidad para percibir cognitiva y afectivamente los estados emocionales de otros seres humanos) que los de control, por lo que el programa ha ejercido un freno en una disminución no esperada pero evidenciada en ambas condiciones.
8. Han aumentado la capacidad para identificar causas, factores o situaciones que provocan conductas violentas.

9. Han incrementado el conocimiento de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona.
10. Han disminuido el número de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución o afrontamiento de la conducta violenta de otro ser humano.
11. Han aumentado la capacidad para conceptualizar o definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural).
12. Han disminuido las conductas de agresividad-terquedad, las conductas de expresión violenta contra personas o cosas, las conductas de amenaza e intimidación

Complementariamente, en algunas variables no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los experimentales y control, sin embargo, los experimentales han mejorado más en la dirección de las hipótesis planteadas. Aunque de forma estadísticamente no significativa, los experimentales:

1. Han experimentado un mayor aumento del autoconcepto.
2. Han mostrado una mayor disminución de la expresión externa de la ira y de la expresión de la ira en general.
3. Han aumentado la capacidad para resolver conflictos de forma positiva, no obstante este aumento se ha dado únicamente en las chicas, ya que en los chicos experimentales el cambio fue similar al que tuvieron los chicos de control, y en ambos casos disminuyeron esta capacidad.
4. Han incrementado el estilo de resolución de conflictos orientado al problema (que implica mostrar interés por la causa del conflicto, por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, por encontrar cooperativamente la mejor solución) y han disminuido el estilo de resolución de conflictos orientado hacia sí mismo (que implica una conducta autoritaria y agresiva de resolución).

De la evaluación experimental pretest-posttest cabe destacar que el programa ha sido eficaz (ha cumplido sus objetivos) para las siguientes variables: cogniciones sobre los inmigrantes, sobre la conducta violenta y sobre valores-conductas prosociales; empatía (freno en la disminución); causas y formas de afrontamiento positivo de la conducta violenta; conceptualización paz-violencia; y conductas sociales de agresividad-terquedad. Además, el programa ha sido efectivo (ha mejorado) en las siguientes variables: autoconcepto; resolución positiva de conflictos (únicamente en las chicas), expresión de la ira; estilo de

resolución de conflictos orientado hacia el problema y hacia sí mismo. Sin embargo, el programa no ha ejercido un efecto positivo sobre las variables: conducta antisocial; percepción de los compañeros como personas prosociales y violentas; conductas sociales positivas, satisfacción con los compañeros del grupo y autoestima. Por consiguiente ha sido más eficaz con variables cognitivas que con las conductuales. Tal vez la modificación de conductas requiere intervenciones con una duración temporal superior a la que se ha llevado a cabo en este estudio.

6

Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio de evaluación del programa de educación para la paz, y se proponen algunas recomendaciones de futuro de cara al programa y a su evaluación.

6.1. Conclusiones

En este apartado, en primer lugar, se recuerdan las hipótesis planteadas en relación a cada variable objeto de evaluación, en segundo lugar, se recapitulan los resultados obtenidos, para finalmente confirmar o rechazar las hipótesis propuestas en función de los resultados hallados.

Hipótesis 1

El programa aumentará el *autoconcepto*, la capacidad para seleccionar adjetivos positivos para autodefinirse.

Los resultados han confirmado que los participantes experimentales han incrementado más su autoconcepto global (físico, social, emocional e intelectual) que los de control, sin embargo, este aumento no ha sido estadísticamente significativo, por lo que no se confirma la hipótesis 1.

Hipótesis 2

El programa disminuirá *cogniciones racistas prejuiciosas* hacia diversos colectivos de inmigrantes, potenciando una *actitud de rechazo hacia la violencia* y un incremento de *cogniciones positivas asociadas a valores y conductas prosociales*.

Los resultados obtenidos han evidenciado que los adolescentes experimentales significativamente: 1) han aumentado las cogniciones positivas y neutras que tienen hacia los inmigrantes, y disminuido sus cogniciones negativas de rechazo, xenófobas; 2) han incrementado las cogniciones positivas hacia los españoles y disminuido sus cogniciones negativas; 3) han aumentado las cogniciones de rechazo hacia la violencia en general, y disminuido las cogniciones de aceptación o justificación de la violencia en general (violencia de género, hacia los niños y ancianos, víctimas de la violencia, terrorismo...); 4) han incrementado las cogniciones de rechazo hacia la violencia de ETA, y disminuido las actitudes de aceptación o justificación de este tipo de violencia; 5) han aumentado las cogniciones de rechazo hacia la violencia del Estado o de los gobiernos de las naciones; y 6) han incrementado las respuestas de valorización de conductas y valores prosociales como el diálogo, el perdón o el arrepentimiento, disminuyendo las cogniciones negativas o de rechazo de la prosocialidad. Así, el programa ha incrementado las cogniciones positivas, es decir, aquellas que resaltan cualidades positivas de otros grupos socio-culturales, emplean adjetivos positivos para definirlos, manifiestan sentimientos positivos, empáticos..., aquellas que rechazan la violencia, y aquellas que enfatizan la importancia del diálogo, el perdón o el arrepentimiento. Así mismo, el programa ha disminuido las cogniciones negativas, es decir, aquellas que resaltan aspectos negativos o clichés estereotipados-prejuiciosos de otros grupos socio-culturales, los peyorativizan, expresan sentimientos negativos, insultos, emplean adjetivos negativos para definirlos..., aquellas que justifican la violencia, y aquellas que rechazan el perdón, el arrepentimiento o el diálogo. Además, los y las adolescentes tuvieron un cambio similar por efecto del programa de intervención en las cogniciones asociadas al racismo, a la violencia y a la prosocialidad. Por consiguiente, los resultados obtenidos confirman la hipótesis 2.

Hipótesis 3

El programa aumentará la *empatía*, es decir, la capacidad de hacerse cargo cognitiva y afectivamente de los estados emocionales de otros seres humanos.

Los resultados han mostrado que el programa no ha ejercido el efecto esperado, es decir, un incremento de la capacidad de empatía o capacidad para percibir cognitiva y afectivamente los estados emocionales de otros seres humanos, sin embargo, ha ejercido un efecto de freno a la disminución de esta capacidad, que se ha producido en un grado significativamente mayor en los participantes de control. Por ello, y aunque la hipótesis 3 no se confirma porque el programa no ha sido eficaz (aumento de la capacidad de empatía), sin embargo, el programa ha sido efectivo ya que ha tenido en efecto positivo (inhibición o freno de la disminución de empatía).

Hipótesis 4

El programa disminuirá comportamientos sociales desviados, como son las *conductas antisociales* (entrar a un sitio prohibido, tirar basuras al suelo, hacer pintadas, decir tacos...) y las *conductas delictivas* (robar, conseguir dinero amenazando, tomar drogas, destrozar o dañar lugares públicos...).

Los resultados han puesto de relieve que el programa no ha disminuido la conducta anti-social ni la conducta delictiva, por lo que se rechaza la hipótesis 4.

Hipótesis 5

El programa mejorará la *percepción de los compañeros del grupo*, aumentando el número de compañeros y compañeras que son percibidos como personas prosociales, y disminuyendo el número de compañeros que se consideren personas violentas.

Los resultados obtenidos muestran que el programa piloto aunque ha estimulado un leve aumento del número de compañeros considerados como prosociales dentro del grupo-aula, ha modificado muy poco la percepción de los compañeros del grupo como personas prosociales o violentas, ya que no se han encontrado diferencias significativas con los participantes de control, por lo que se rechaza la hipótesis 5.

Hipótesis 6

El programa incrementará la *actitud pacifista, positiva, constructiva en la resolución de conflictos humanos*.

Los resultados han constatado que el programa ha estimulado un aumento significativo de la capacidad para resolver conflictos de forma positiva, pero solo en las chicas, ya que en los chicos experimentales el cambio fue similar al que tuvieron los chicos de los grupos de control, por lo tanto se confirma parcialmente la hipótesis 6.

Hipótesis 7

El programa aumentará la *capacidad de analizar causas de la conducta violenta y formas de afrontamiento constructivo de la violencia*, disminuyendo las formas de afrontamiento agresivo y pasivo-evitativo.

Los resultados han confirmado que el programa ha potenciado: 1) un aumento de la capacidad para identificar causas, factores o situaciones que provocan conductas violentas (por ejemplo, agresiones físicas y psicológicas, conflictos interpersonales, problemas familiares, laborales, psicopatológicos, rasgos de personalidad, emociones, experiencias de frustración, influencia del grupo de iguales, observación de modelos violentos, pobreza, situaciones de violencia socio-política y cultural...); 2) un incremento del conocimiento de estrategias cognitivas de afrontamiento positivo frente a la conducta violenta de otra persona (se afronta directamente la situación haciendo valer los derechos propios, la conducta violenta se denuncia, se busca ayuda de personas cercanas, de profesionales que faciliten hablar sobre el problema, o seguir un tratamiento que conduzca a tomar conciencia de ser víctima sin culpa...); y 3) una disminución de las estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución o afrontamiento de la conducta violenta de otro (conductas de reciprocidad agresivas, negativas, tales como golpear, pelearse, matarle...). Aunque el programa no afectó a las estrategias de afrontamiento pasivo-evitativas, la hipótesis 7 se confirma prácticamente en su totalidad.

Hipótesis 8

El programa disminuirá la *ira-rasgo* (frecuencia con la que se experimentan sentimientos de ira a lo largo del tiempo, un rasgo estable de personalidad), así como el *índice de expresión de la ira* (frecuencia con la se expresa la ira).

Los resultados evidencian que aunque en expresión externa de la ira y expresión general de la ira los experimentales disminuyeron más que los de control, el programa no modificó significativamente los sentimientos de ira (estado, rasgo, índice de expresión de la ira), por lo que se rechaza la hipótesis 8.

Hipótesis 9

El programa ampliará cognitivamente el conocimiento de *conceptos de paz y violencia*, concepto tales como paz negativa-positiva, violencia directa-indirecta-represiva-estructural-cultural.

Los resultados han constatado que el programa ha estimulado un incremento de la capacidad para definir diversos conceptos asociados a la paz (positiva, negativa) y la violencia (directa, indirecta, represiva, estructural y cultural). Así, los resultados obtenidos ratifican la hipótesis 9.

Hipótesis 10

El programa mejorará el *estilo de afrontamiento de los conflictos humanos*, aumentando el estilo de afrontamiento del conflicto enfocado al problema, y disminuyendo el enfocado a los otros (evitativo) o el enfocado a sí mismo (agresivo).

Los resultados han puesto de relieve que aunque el programa ha aumentado ligeramente el estilo de resolución del conflicto orientado hacia el problema en los experimentales (que implica mostrar interés por la causa del conflicto, por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro, por encontrar cooperativamente la mejor solución), mientras que los de control han disminuido este estilo de resolución, y que así mismo el programa ha disminuido algo más el estilo de resolución del conflicto orientado hacia sí mismo (que implica estar centrado en sí mismo, queriendo que las cosas se hagan a la manera propia, adoptando frente al conflicto una conducta agresiva y autoritaria), sin embargo, las diferencias no han sido estadísticamente significativas. Por ello, los datos no permiten confirmar la hipótesis 10.

Hipótesis 11

El programa mejorará un conjunto de *actitudes y estrategias cognitivas sociales*: conformidad social, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza, liderazgo prosocial, agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento, y ansiedad social.

Los resultados han puesto de manifiesto que el programa de intervención ha estimulado una disminución de las conductas de agresividad-terquedad, de la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, a la amenaza e intimidación. Por consiguiente, la hipótesis 11 se confirma parcialmente.

Hipótesis 12

El programa incrementará el nivel de bienestar socio-emocional, de *satisfacción con los compañeros del grupo escolar*.

Los resultados constatan que el programa no ha potenciado ningún cambio en el grado de satisfacción que los miembros del grupo tienen en relación a sus compañeros, por lo que se rechaza la hipótesis 12.

Hipótesis 13

El programa elevará la *autoestima*, los sentimientos de autovaloración del Yo.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el programa no ha afectado a la autoestima por lo que se rechaza la hipótesis 13.

Hipótesis 14

El programa incrementará la capacidad de *comunicación intragrupo* (expresar más las opiniones; atreverse a expresar la opinión aún cuando no sea compartida por los demás; participar más en actividades de grupo; escuchar más atentamente a los demás; hablar más con los compañeros del grupo; conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio en el transcurso de los debates).

En relación a variables relacionadas con la comunicación, los resultados obtenidos, en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) cumplimentado por los adolescentes sobre los cambios que estiman que se han producido en sí mismos, han evidenciado puntuaciones significativamente superiores en los adolescentes experimentales versus los de control en 2 factores asociados a la comunicación intragrupo: 1) Conocer otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al propio los cuales se han puesto de relieve en el transcurso de los debates; y 2) Escuchar más atentamente, más activamente cuando otra persona está hablando.

En el resto de las conductas asociadas a la comunicación intragrupo, es decir, expresar más las opiniones, atreverse a expresar la opinión aún cuando no sea compartida por los demás, participar más en actividades de grupo, y hablar más con los compañeros del grupo, aunque los experimentales tienen puntuaciones superiores a los de control, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Pese a que en algunas de las afirmaciones incluidas en la dimensión «comunicación intragrupo» no se han dado diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones (experimental y control), el análisis univariante realizado para la globalidad de la dimensión ha evidenciado tendenciales diferencias significativas. Por consiguiente, se puede concluir que el programa ha estimulado que los adolescentes sean más conscientes de la existencia de otras formas de pensar, de otros puntos de vista diferentes al suyo propio y además hayan aumentado la capacidad de escucha activa, la capacidad para escuchar a los demás, por lo que se puede ratificar la hipótesis 14.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere a la comunicación dicen haber aprendido a: 1) Valorar y respetar los puntos de vista de otros, a respetar más otras opiniones; 2) Escuchar a los demás; 3) Expresar los puntos de vista que tienen, expresar mejor lo que piensan; y 4) Conocer otros puntos de vista diferentes al suyo.

Hipótesis 15

El programa aumentará la *conducta prosocial* y disminuirá la *conducta agresiva* (mayor capacidad para ayudar y cooperar; respetar las opiniones de otros; sentirse más respetado y escuchado; tener menos conductas de rechazo y agresivas).

En relación a la conducta social, los resultados obtenidos en la valoración que los adolescentes han llevado a cabo sobre los cambios que estiman en sí mismos (CEP-A), confirman que los adolescentes experimentales no tienen puntuaciones significativamente superiores a los de control en ninguno de los factores de la conducta social evaluados, mostrando puntuaciones similares en ambas condiciones. Por consiguiente, la percepción subjetiva de los adolescentes no confirma la hipótesis 15.

No obstante, cabe destacar que en las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que respecta a la conducta social dicen haber aprendido a: 1) Comportarse mejor con las personas; 2) Respetar más a los demás; 3) Controlar su impulsividad; 4) Analizar las consecuencias y razones de muchas conductas de otros y también propias; y 5) Comprender mejor a las personas.

Hipótesis 16

El programa mejorará la *imagen de uno mismo, de los demás compañeros del grupo y del ser humano en general*.

En lo que se refiere al autoconcepto y al concepto de los demás, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) no muestran diferencias significativas entre experimentales y control, por lo que no se confirma la hipótesis 16. No obstante, cabe resaltar que si se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la afirmación: «Ahora pienso que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los de-

más». Esta afirmación está muy relacionada con la mejora de la imagen del ser humano en general, aunque en el CEP-A se ha incluido en la dimensión valores prosociales y derechos humanos.

Hipótesis 17

El programa aumentará la *inteligencia emocional*, es decir, la capacidad de empatía, la capacidad para expresar emociones, para analizarlas, para diferenciar emociones constructivas y destructivas, para manejar emociones positivamente (estar más atento a las emociones de los demás; reflexionar sobre causas que generan emociones negativas; aprender formas de expresar constructivamente emociones negativas; expresar los sentimientos; sentirse emocionalmente más cercano a los compañeros del grupo; aprender a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida como amor, solidaridad... de sentimientos negativos como la ira, envidia, avaricia...; situarse en la perspectiva del otro).

En relación a factores relacionados con la inteligencia emocional, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en dos de los factores evaluados: 1) en la capacidad cognitiva para analizar las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...); y 2) en la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, de adoptar el punto de vista de otro.

En el resto de las variables (estar más atento a las emociones de los demás, aprender formas de expresar constructivamente emociones negativas, expresar los sentimientos, sentirse emocionalmente más cercano a los compañeros del grupo, aprender a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida como amor, solidaridad... de sentimientos negativos como la ira, envidia, avaricia...) aunque los experimentales manifiestan puntuaciones algo superiores estas diferencias no son estadísticamente significativas. En síntesis, los resultados confirman que el programa ha aumentado la capacidad para identificar causas o factores que estimulan sentimientos negativos así como la capacidad de perspectiva social, la capacidad para ponerse en el punto de vista de los demás, por lo que se puede ratificar parcialmente la hipótesis 17.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere a las emociones dicen que ahora: 1) Tienen más capacidad de empatía, más capacidad de adoptar la perspectiva del otro, para ver las cosas desde otros puntos de vista; 2) Valoran más los sentimientos de las personas, entienden

más los sentimientos de los demás; 3) Expresan más y mejor sus sentimientos; 4) Tienen más conciencia de los sentimientos propios y conocen mejor los sentimientos de los demás; y 5) Observan más los sentimientos en general.

Hipótesis 18

El programa potenciará un aumento de la *sensibilidad hacia las víctimas de la violencia*, la tendencia a realizar atribuciones internas de la conducta violenta y la capacidad para analizar las consecuencias de la conducta violenta (ampliar el concepto de violencia, el conocimiento de diferentes tipos de violencia; tener más conciencia de las consecuencias negativas de la violencia; aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia sea política, estructural, entre iguales...; realizar atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta; tener mayor conciencia de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y de solidarizarse con ellas).

En relación a la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia y la capacidad de analizar este tipo de conducta, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en 5 de los factores evaluados, lo que confirma que el programa ha potenciado que los adolescentes: 1) Incrementen el conocimiento sobre todas las consecuencias negativas que tiene la violencia; 2) Aumenten los conocimientos sobre el concepto de violencia, y diferenciar mejor distintos tipos de violencia; 3) Aprendan a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas; 4) Tengan más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...); y 5) Aumenten la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...).

En el resto de las variables (reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo, tener más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el centro escolar, hacer atribuciones adecuadas de responsabilidad de la conducta violenta, reconocer el sufrimiento y solidarizarse con las víctimas de la violencia) los adolescentes experimentales tiene puntuaciones superiores aunque no sean estadísticamente significativas.

Pese a que en algunas de las afirmaciones incluidas en la dimensión «violencia» no se han dado diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones, el análisis univariante realizado para la globalidad de la dimensión ha evidenciado diferencias significativas entre los adolescentes experimentales y control. Por consiguiente, se confirma

la hipótesis 18 que postulaba que el programa iba a potenciar un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, una mayor capacidad para identificar y diferenciar distintos tipos de violencia, así como un aumento de la capacidad de analizar las consecuencias de la conducta violenta.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere al tema de la violencia y las víctimas de la violencia dicen que ahora: 1) Tienen más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, más solidaridad; 2) Hacen más atribuciones correctas en relación a las víctimas (no tienen responsabilidad en lo que les ha sucedido); 3) Conocen mejor a las víctimas; 4) Valoran más a las víctimas; 5) Son más capaces de analizar la violencia: causas, tipos de violencia...; y 6) Han reflexionado sobre la situación política.

Hipótesis 19

El programa incrementará la *capacidad de resolución de conflictos* (ampliar la capacidad para debatir sobre conflictos que se dan entre personas, para resolver conflictos de forma positiva, para intervenir más activamente en las situaciones de conflicto con la intención de ayudar, para aumentar el nivel de compromiso cuando se producen conflictos, para reflexionar sobre el punto de vista propio sobre el conflicto).

En relación a la resolución de conflictos, los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en 2 de los factores evaluados: 1) Aprender a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas; y 2) Aprender técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva. Por consiguiente se confirma parcialmente la hipótesis 19, ya que se comprueba que el programa ha incrementado la capacidad para analizar conflictos y para utilizar técnicas constructivas de resolución de conflictos humanos.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere a la resolución de conflictos consideran que ahora: 1) Tienen más capacidad para identificar problemas y para enfrentarse a los conflictos; 2) Consideran que es importante recoger información para adoptar un punto de vista o para tomar una posición frente a un conflicto dado; 3) Han aprendido

a afrontar la solución de los problemas de manera más tranquila; y 4) Piensan más los problemas.

Hipótesis 20

El programa fomentará *valores prosociales y de respeto por los derechos humanos* (valorar positivamente actividades para aumentar la prosocialidad y disminuir la violencia; ampliar el concepto de paz; percibir la bondad intrínseca del ser humano; aprender a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos; tomar conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos; aumentar la tolerancia con los demás; comprender las consecuencias negativas para los demás de las conductas agresivas personales; aumentar el sentimiento de responsabilidad por manifestar conductas agresivas; tener conciencia y respeto por las distintas creencias que pueden tener las personas; valorar positivamente la posibilidad de hablar sobre la realidad social y política que se vive).

En relación a los valores prosociales y al respeto por los derechos humanos los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación del programa (CEP-A) muestran diferencias significativas entre experimentales y control en 3 de los factores evaluados: 1) Ampliar los conocimientos sobre el concepto de «paz» y sobre valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia...; 2) Tener más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos se debe construir una cultura común y que incluya a todos; y 3) Pensar que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás.

En el resto de los factores (valorar positivamente actividades para aumentar la prosocialidad y disminuir la violencia, aprender a reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos, tomar conciencia de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos, aumentar la tolerancia con los demás, comprender las consecuencias negativas para los demás de las conductas agresivas personales, aumentar el sentimiento de responsabilidad por manifestar conductas agresivas, valorar positivamente la posibilidad de hablar sobre la realidad social y política que se vive) si bien los experimentales muestran puntuaciones superiores estas no son estadísticamente significativas.

Pese a que en algunas de las afirmaciones incluidas en la dimensión «valores prosociales y derechos humanos» no se han dado diferencias estadísticamente significativas

entre ambas condiciones, el análisis univariante realizado para la globalidad de la dimensión ha evidenciado tendenciales diferencias significativas entre los adolescentes experimentales y control. Por consiguiente, se confirma la hipótesis 20 que proponía que el programa iba a fomentar valores prosociales y de respeto por los derechos humanos, ya que ha ampliado el conocimiento del concepto de la paz y de diversos valores prosociales, ha potenciado una actitud más comprensiva del ser humano, y ha fomentado una perspectiva de respeto frente a la pluralidad existente de creencias y valores en los distintos seres humanos.

Además, las respuestas dadas por los adolescentes experimentales en la pregunta abierta del CEP-A que les pide información sobre aprendizajes y aportaciones derivados de la experiencia realizada, en lo que se refiere a los valores prosociales y los derechos humanos dicen que: 1) Tienen un mayor conocimiento diferencial del concepto de la paz; 2) Han adquirido conocimientos sobre unos cuantos conceptos relacionados con valores y derechos humanos; 3) Dan más importancia a la paz, el diálogo, la igualdad; 4) Valoran más los derechos humanos; 5) Ha aumentado su conciencia; y 6) Son más solidarios, tolerantes, y respetuosos con los demás.

Hipótesis 21

El programa estimulará un sentimiento de *placer y bienestar psicológico subjetivo*.

Tanto desde la evaluación del programa por parte de los adolescentes (CEP-A) como por parte de los adultos (CEP-P) se confirma que la intervención ha generado un nivel de placer o bienestar psicológico subjetivo medio, lo que ratifica la hipótesis 21.

Hipótesis 22

El programa será valorado positivamente por los adultos que lo implementen, en lo que se refiere a un conjunto de *cualidades y utilidades del mismo*, considerando que la experiencia será satisfactoria, interesante, motivadora, útil, completa, renovadora, realista, práctica, educativa, utópica aunque positiva, fácil de desarrollar, efectiva para los miembros del grupo, eficaz en la consecución de sus objetivos, un tiempo bien empleado.

Los resultados obtenidos en la valoración de las cualidades y utilidades del programa de intervención por parte de los adultos que han implementado el programa evidencian una buena valoración del mismo, y confirman la hipótesis 22. Sobre una escala de estimación

de 1 a 10, las medias de valoración oscilan entre 5,90 y 7,50, por lo que la valoración de las cualidades y utilidades del programa puede situarse en un nivel medio-alto. Los profesores y profesoras han considerado que esta experiencia ha sido utópica aunque positiva, interesante, formativa-educativa, un tiempo bien empleado ($M = 7,50 - 7,18$). También la han considerado una experiencia completa, renovadora, práctica, satisfactoria, motivadora, realista, efectiva-positiva para los miembros del grupo, fácil de desarrollar, y útil ($M = 6,73 - 6,18$). Aunque con un nivel de valoración algo más bajo ($M = 5,90$) los adultos consideran que el programa ha sido eficaz en cuanto a la consecución de los objetivos que se propone.

Hipótesis 23

El programa será evaluado positivamente por los adultos que lo apliquen, tanto desde una valoración global como desde una perspectiva de continuidad del mismo manifestando su acuerdo con las siguientes afirmaciones: «recomendaría la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; el material ha sido adecuado; me interesa profundizar en el tema; seguiré aplicándola el próximo curso con otros grupos; la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos; las condiciones ambientales han sido adecuadas; el material ha sido suficiente; esta experiencia ha promovido cambios positivos en mi relación con los alumnos y alumnas de mi grupo: tengo una imagen más positiva de ellos, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...; pienso que es importante que en los centros educativos realicemos actividades (como las llevadas a cabo en el programa) para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...; esta experiencia ha sido positiva para mi como profesional de la educación y como persona».

Los resultados obtenidos en la valoración de 11 afirmaciones positivas sobre el programa por parte de los adultos que han implementado la intervención han sido muy positivos, oscilando las puntuaciones medias entre 5,91 y 8,27 (escala de estimación 1-10). Por consiguiente, el nivel de valoración ha sido bastante alto y confirma la hipótesis 23. En primer lugar, los adultos han considerado que es importante que en los centros educativos se realicen actividades como las llevadas a cabo en el programa para que los alumnos y alumnas busquen formas alternativas a los comportamientos violentos y para fomentar que desarrollen valores sociales positivos: solidaridad, igualdad... ($M = 8,27$). En segundo lugar ($M = 7,45 - 7,00$): 1) consideran que la experiencia ha sido positiva para ellos mismos tanto en la dimensión profesional como

personal; 2) muestran interés en seguir profundizando en el tema; 3) recomendarían la experiencia para que otros profesionales de la educación la apliquen; y 4) piensan que seguirán implementándola el próximo curso con otros grupos. En tercer lugar ($M = 6,64 - 6,00$), opinan: 1) que la formación recibida para aplicar el programa ha sido adecuada; 2) que el material ha sido suficiente y adecuado; 3) que la experiencia ha promovido cambios positivos en su relación con los alumnos y alumnas de su grupo (mejor imagen, mayor comunicación, mayor conocimiento de ellos...), y 4) que debería aplicarse con todos los grupos del centro y en todos los centros educativos. Finalmente, aunque con una valoración más baja ($M = 5,91$) consideran que las condiciones ambientales han sido adecuadas.

Hipótesis 24

Los adultos que dirijan la intervención observarán diversos cambios positivos en el desarrollo socio-emocional de los alumnos y alumnas de su grupo en los siguientes objetivos: comunicación intragrupo: expresión y escucha; conducta social: prosocial y agresiva; emociones: expresión, comprensión, empatía; violencia: sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta; resolución de conflictos: análisis y resolución; valores prosociales y derechos humanos; y bienestar psicológico subjetivo.

Los resultados obtenidos confirman que los adultos que han dirigido la intervención consideran que el programa ha estimulado cambios positivos en el desarrollo socio-emocional de los adolescentes ya que las puntuaciones medias en todos los parámetros objeto de evaluación oscilan entre 5,10 y 7,27. Por consiguiente, los adultos observan que sus alumnos y alumnas han tenido un nivel medio-alto de cambio en un conjunto de factores relacionados con el desarrollo socio-emocional y la educación en derechos humanos, confirmándose la hipótesis 24.

Un análisis global de la evaluación realizada por los profesores y profesoras que han implementado el programa permite concluir que esta experiencia ha potenciado especialmente cambios en las siguientes dimensiones del desarrollo socio-emocional: 1) el desarrollo de valores prosociales y derechos humanos (igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...); 2) la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia (reconocer su sufrimiento y solidarizarse con el mismo), y la reflexión sobre las atribuciones y las consecuencias de la conducta violenta; 3) la capacidad de comunicación intragrupo (expresar opiniones, escuchar activamente, conocer otros puntos de vista diferente); 4) las emociones (expresión, comprensión, empatía...);

5) la capacidad de resolución de conflictos (análisis y técnicas de resolución de conflictos humanos); 6) la conducta social (conductas de ayuda, cooperación, de respeto a los demás, conductas agresivas y de rechazo); y 7) el bienestar psicológico.

Un análisis más detallado permite observar que el programa ha potenciado en los adolescentes un nivel de cambio «alto o superior» (puntuación media de 7 o superior) especialmente en factores relacionados con: 1) valores prosociales y derechos humanos, 2) violencia, 3) comunicación, y 4) resolución de conflictos.

Nivel de cambio «alto o superior» (puntuación media de 7 o superior)	
Valores prosociales y derechos humanos	— Que amplíen conocimientos sobre el concepto de «paz» y de los valores asociados a la paz como son la igualdad, la capacidad de ponerse en el punto de vista de otro, la solidaridad, la libertad, la justicia... (M = 7,27). — Que reflexionen y tengan más conciencia de la necesidad de vivir en base a valores prosociales como igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz... (M = 7,18). — Que tengan más conciencia de que en el País Vasco hay personas con creencias y valores diversos y que entre todos debemos construir una cultura común y que incluya a todos (M = 7,09). — Un aumento de la capacidad de reconocer actitudes discriminatorias, de exclusión hacia otros seres humanos (debidas a diferencias en la raza, el sexo, la religión, a la pertenencia a otro grupo...) (M = 7).
Violencia	— Mayor conciencia de las consecuencias negativas que siempre tiene la conducta violenta (M = 7,27). — Un aumento del conocimiento sobre el concepto de violencia y la diferenciación de distintos tipos violencia (M = 7,18).
Comunicación intragrupo	— Más información sobre las percepciones que tienen otras personas (M = 7,09).
Resolución de conflictos	— Que expresen libremente formas de pensar diferentes, puntos de vista diferentes dentro del grupo incluso cuando crean que los demás no estén de acuerdo o no vayan a compartir ese punto de vista (M = 7).

En segundo lugar, el programa ha potenciado un nivel de cambio «medio-alto» (puntuación media entre 6 y 7) especialmente en factores relacionados con: 1) violencia, 2) valores prosociales y derechos humanos, 3) comunicación, 4) emociones, y 5) resolución de conflictos.

Nivel de cambio «medio-alto» (puntuación media entre 6 y 7)	
Violencia	— La creencia de que las víctimas no tienen ninguna responsabilidad en lo que les ha sucedido, que ser víctima de la violencia de otra persona le puede pasar a cualquiera (M = 6,90). — Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en general, hacia las víctimas de cualquier tipo de violencia (escolar, política, sexual, racista, estructural...). (M = 6,55). — Un incremento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en el aula, en el centro escolar (M = 6,55). — La capacidad de reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo (M = 6,55). — La importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia (M = 6,55). — La importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia (M = 6,30).
Valores prosociales y derechos humanos	— Que valoren positivamente que en el centro escolar podamos hablar de la realidad social y política en la que vivimos y que esta reflexión les ayude a realizar un compromiso con ella (M = 6,73). — Que los miembros del grupo comprendan más las consecuencias negativas de sus conductas agresivas tanto físicas como psicológicas (M = 6,55). — Que los miembros del grupo tengan actitudes más tolerantes (tolerancia: aceptar aunque no se esté de acuerdo con la otra persona, soportar algo con lo que no se está de acuerdo) (M = 6,45).
Comunicación intragrupo	— Mayor reconocimiento de las percepciones propias, de las percepciones que tienen de la realidad y de sus cogniciones estereotipadas (M = 6,73). — Más participación de los miembros del grupo en las sesiones (M = 6,64). — Mayor expresión de las opiniones por parte de los miembros del grupo (M = 6,36).
Emociones	— Que hayan aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...) (M = 6,73). — Un aumento de la empatía con los sentimientos de los demás, están más atentos a los sentimientos de los demás (M = 6,09). — Que expresen más sus sentimientos (M = 6). — La capacidad de analizar las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones (M = 6).
Resolución de conflictos	— Que respeten más puntos de vista diferentes (M = 6,36). — Un aumento de la capacidad de dialogar, de debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas (M = 6,18).

Finalmente, los resultados muestran que el programa ha potenciado un nivel de cambio «medio» (puntuación media entre 5 y 6) especialmente en factores relacionados con: 1) violencia, 2) conducta social, 3) resolución de conflictos, 4) comunicación, 5) emociones, y 6) bienestar psicológico.

Nivel de cambio «medio» (puntuación media entre 5 y 6)	
Violencia	— Un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA, GAL...) (M = 5,91).
Conducta social	— Más conductas de ayuda entre los miembros del grupo (M = 5,91). — Un aumento de la capacidad de cooperación en el grupo (M = 5,91). — 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 = 5,82). — El autocontrol de sus impulsos y menor expresión de la agresividad (M = 5,64). — Una disminución de las conductas de rechazo entre los miembros de grupo (M = 5,55).
Resolución de conflictos	— Que aprendan más procedimientos y técnicas para abordar debates sobre conflictos diversos (M = 5,91). — Que cuando tienen un conflicto intenten descubrirse como parte del conflicto, intenten reflexionar sobre cómo se sitúan en ese conflicto, y analizar como pueden afrontar el conflicto de forma constructiva (M = 5,90). — Intervenciones activas y positivas para ayudar cuando otros compañeros/as de clase tienen un problema o conflicto (M = 5,64). — Un aumento de la capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos (M = 5,60). — Un incremento del nivel de compromiso cuando se producen conflictos (M = 5,10).
Comunicación intragrupo	— La cohesión grupal, una mayor unión entre los miembros del grupo (M = 5,82). — La comunicación asertiva, es decir, una mayor expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar o agredir a los demás (M = 5,73). — Un aumento de la aceptación de los demás compañeros del grupo (M = 5,64). — Que se escuchen mejor, el desarrollo de hábitos de escucha activa (M = 5,45).
Emociones	— Que hayan aprendido formas más adecuadas de expresar sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo...) (M = 5,55).
Bienestar psicológico	— Placer o bienestar (M = 5,45)

De las respuestas cualitativas aportadas por los adultos que han dirigido el programa de intervención en los 6 centros educativos se confirman cambios en los mismos factores del desarrollo socio-emocional que los identificados en la evaluación cuantitativa. Entre los cambios positivos que se han observado en los miembros de los grupos por efecto de la experiencia se enfatiza un aumento de: 1) La capacidad para expresar opiniones que pueden resultar comprometidas, expresar visiones políticas opuestas sin uso de términos despectivos, con respeto al otro; 2) La capacidad para reflexionar sobre la paz, la violencia, las víctimas de la violencia...; 3) La capacidad para tomar conciencia en torno a los sentimientos propios; 4) El respeto hacia los demás y la sensibilidad hacia los estados emocionales de otros; 5) La capacidad para expresar lo que se piensa y siente; y 6) El nivel de participación a la hora de opinar y el nivel de implicación personal.

Hipótesis 25

La *información cualitativa sobre el programa* (actividades más y menos interesantes, aspectos negativos...) *aportada por los adultos y los adolescentes* al finalizar la intervención será muy útil ya que *permitirá identificar puntos fuertes y débiles del programa* que ayudarán a llevar a cabo una reformulación mejorada del mismo.

De las respuestas cualitativas aportadas por los adultos que han implementado el programa de intervención (CEP-P) en los 6 centros educativos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Entre las actividades que mayor interés han despertado en los adolescentes cabe destacar: 1) Los juegos o dinámicas que implican participación activa; 2) Los debates sobre temas cercanos y de actualidad; 3) Las canciones de grupos actuales que ellos reconocen; y 4) Las películas, vídeos y documentales que muestren situaciones que permitan debates posteriores.
- Como modificaciones al programa se subrayan: 1) Dedicar más tiempo ya que 10 sesiones para el abanico de contenidos que implica el programa resulta escaso; 2) Estructurar más las sesiones de intervención de tal modo que se facilite la aplicación a los profesores y profesoras; 3) Incluir más juegos y actividades que fomenten la participación; y 4) Presentar textos breves y adaptados a los alumnos y alumnas de estos niveles de edad.

De las respuestas cualitativas aportadas por los adolescentes (CEP-A) se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Entre las actividades que más les han gustado se encuentra bastante concordancia en las respuestas dadas por los adolescentes de los 6 centros y caben destacar como actividades de mayor interés: 1) Partido de tenis en la que hay que debatir temas (pena de muerte, drogas, violencia en el deporte...), y expresar puntos de vista puntos de vista sobre los mismos; 2) El juego del ovillo y la lana en la que los miembros del grupo se transmiten mensajes positivos que reflejan aspectos positivos de sus componentes; 3) Actividades que impliquen dinámicas de grupo; 4) Películas (la vaca, bajo la piel del conflicto), vídeos, documentales...; 5) Canciones; 6) El mural de la ternura en el que se habla de sentimientos; y 7) La alfombra de los derechos humanos.
- En las actividades que menos les han gustado hay mayor dispersión de las ideas intragrupo e intergrupos. No obstante, hay un acuerdo casi unánime en rechazar aquellas actividades que implican leer textos, tomar notas, apuntes, redactar respuestas... Con un bajo nivel de frecuencia de elección se han señalado actividades tales como: las de las víctimas del terrorismo, el perro y el dueño, el puzzle, el ovillo y la lana, la alfombra de los derechos humanos, el mural, el texto de Ramón Zallo sobre el conflicto vasco, la actividad de lo justo y lo injusto, o la paz del siglo XXI.

Los datos obtenidos a través de la evaluación cualitativa recogida con ambos cuestionarios (CEP-A y CEP-P) confirman la hipótesis 25 ya que la información cualitativa sobre el programa (actividades más-menos interesantes, aportaciones, aspectos negativos...) aportada por los adultos y los adolescentes al finalizar la intervención ha sido muy útil ya que ha permitido identificar puntos fuertes y débiles del programa que ayudarán a llevar a cabo una reformulación mejorada del mismo.

Hipótesis 26

El cambio que se producirá por efecto del programa será similar en los chicos y en las chicas adolescentes, es decir, no se encontrará *ningún impacto diferencial del programa en función del sexo*.

Las medias obtenidas por los participantes experimentales en cada una de las 8 dimensiones socio-emocionales evaluadas con el CEP-A (comunicación, conducta prosocial, autoconcepto, emociones, violencia, resolución de conflictos, valores prosociales y bienestar psicológico) evidencian la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. El análisis del cambio pretest-posttest debido al programa en función del sexo ha confirmado que significativamente: 1) Los chicos han aumen-

tado más su autoconcepto; 2) Los chicos tuvieron una mayor disminución de la empatía; 3) Las chicas aumentaron más la capacidad para resolver conflictos de forma positiva; 4) Las chicas disminuyeron más dos estilos negativos de resolución de conflictos, el evitativo (orientado hacia los otros), y el agresivo (el orientado hacia si mismo); y 5) Las chicas disminuyeron más las conductas de dominancia. Por consiguiente, tomando como referencia el amplio conjunto de las variables evaluadas, se puede concluir que apenas se han encontrado diferencias en el cambio en función del sexo lo que permite confirmar la hipótesis 26.

En síntesis, teniendo en cuenta la breve duración temporal de aplicación del programa (10 sesiones de intervención) y, los positivos efectos encontrados en diversas variables del desarrollo socio-emocional medidas con las 14 pruebas de evaluación utilizadas (13 de ellas aplicadas antes y después del programa, y otra únicamente al finalizar la intervención), se puede concluir que esta experiencia ha sido beneficiosa como herramienta de educación para la paz y de educación en el respeto por los derechos humanos.

6.2. Recomendaciones

Tomando como referencia los resultados obtenidos al evaluar cuantitativa y cualitativamente el programa, en este apartado se proponen algunas recomendaciones, en primer lugar, de carácter específico y relacionadas con el programa implementado y, en segundo lugar, de carácter general de cara a la formulación de una propuesta de intervención para fomentar una educación para la paz y la prevención de la violencia. Finalmente se delimitan 5 ejes o directrices teórico-conceptuales para un programa de educación para la paz, la convivencia y el respeto por los derechos humanos.

6.2.1. Recomendaciones específicas al programa de intervención aplicado: «Una sociedad que construye la paz/Bakea eraikitzen duen gizartea»

Dentro del apartado de recomendaciones específicas se proponen una serie de sugerencias relacionadas con el programa piloto aplicado «Una sociedad que construye la paz-Bakea eraikitzen duen gizartea». Por un lado, se subrayan aquellas actividades y técnicas del programa que se proponen para mantener en la nueva reformulación del programa, debido al interés que han estimulado en los adolescentes experimentales y,

por otro lado, se detallan algunas modificaciones con la finalidad de mejorar el programa piloto.

Entre las actividades que más han interesado a los adolescentes y, que por consiguiente se sugiere mantener en la próxima implementación del programa, cabe destacar:

- Partido de tenis: En la que hay que debatir temas cercanos y de actualidad (pena de muerte, drogas, violencia en el deporte, terrorismo, racismo...), y expresar puntos de vista sobre los mismos.
- El juego del ovillo y la lana: En la que los miembros del grupo se transmiten mensajes positivos que reflejan aspectos positivos de sus componentes.
- Películas, vídeos, documentales...: La vaca, bajo la piel del conflicto... películas que muestren situaciones que permitan debates subsiguientes.
- Canciones: Canciones de grupos actuales que ellos reconocen y cuyas letras aborden temas que den pie a reflexiones posteriores
- El mural de la ternura: En el que se habla de sentimientos.
- La alfombra de los derechos humanos...

Entre las modificaciones a realizar en el programa implementado, de cara a una próxima reformulación del mismo, se pueden sugerir:

1. *Aumentar el tiempo de implementación del programa:* En cuanto a la temporalización de la aplicación del programa, 10 sesiones para cubrir el abanico de objetivos y contenidos propuestos son un número bajo de sesiones, por lo que la duración temporal del programa debería ampliarse. Una intervención para fomentar el desarrollo socio-emocional, que estimule una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos debería realizarse sistemáticamente durante todo el curso escolar, y durante toda la escolarización.
2. *Estructurar más las actividades de las sesiones de intervención:* Para facilitar a los profesores y profesoras la aplicación del programa, cada una de las actividades que lo configuran deberían sistematizarse en formato de ficha técnica que incluya la descripción de los siguientes campos: a) *Objetivos de la actividad:* identificación de los factores sociales y emocionales cuyo desarrollo se estimula mediante esa actividad; b) *Descripción de la actividad:* instrucciones para los miembros del grupo, explicación del objetivo y del procedimiento de

realización de la actividad...; c) *Debate*: preguntas para fomentar el debate o la discusión posterior a la actividad, relacionadas con los objetivos de las mismas...; d) *Tiempo*: tiempo de duración estimado para la ejecución de la actividad; e) *Materiales*: materiales que se requieren para realizar la actividad tales como fichas, películas, documentales, CD musicales, textos...; f) *Organización del grupo*: actividad de gran grupo, pequeños equipos, parejas... Cada adulto que vaya a aplicar el programa debe disponer de la ficha técnica de las actividades incluidas en el programa específico, de la información sobre las cuestiones metodológicas procesuales de cada actividad así como del material necesario para su desarrollo.

3. *Estandarizar las sesiones de intervención que se aplicarán a los grupos experimentales*: Con la finalidad de homogeneizar la administración experimental del programa en los distintos grupos a los que se vaya a aplicar, se sugiere estructurar un número de sesiones de forma estándar, de tal modo que todos los grupos lleven a cabo el mismo número de sesiones y las mismas actividades.
4. *Mantener la homogeneidad de los grupos de control*: En el caso de realizar una aplicación del programa con fines de validación comparando los efectos del programa en los grupos experimentales con los cambios que se dan en los grupos de control se sugiere que los grupos de control mantengan también un alto nivel de homogeneidad entre sí, o bien sean grupos con ausencia total de intervención para los objetivos que implica el programa experimental, o bien que realicen programas de control de tutorías, ética... con un alto nivel de similitud. La falta de homogeneidad de los grupos de control entre sí dificulta la medición de los efectos del programa en los grupos experimentales.
5. *Incluir más juegos y actividades de dinámica de grupos*: Teniendo en cuenta las opiniones de los adolescentes y de los adultos, se sugiere que el programa contenga más juegos (juegos de comunicación, ayuda-confianza, cooperación, dramatización...) y actividades cooperativas que fomenten la participación dinámica, activa de los miembros del grupo, primero en pequeños equipos y después en gran grupo para compartir los resultados de la actividad llevada a cabo por cada equipo.
6. *Actividades con textos breves y adecuados al nivel evolutivo*: En las actividades que lo requieran, presentar textos breves y bien adaptados, adecuados, a los alumnos y alumnas de estos niveles de edad, es decir, a adolescentes de 4.º de ESO.

7. *Reducir el número de actividades con alto nivel de componente cognitivo-escolar:* Disminuir el número de actividades que impliquen leer textos muy largos, tomar notas, elaborar apuntes, redactar respuestas..., es decir, actividades que puedan ser asociadas por los adolescentes a tareas de tipo académico-escolar.
8. *Incluir actividades que fomenten factores del desarrollo socio-emocional en las que el programa piloto no ha tenido efectos positivos:* Actividades cuyos objetivos giren en torno a la autoestima, la empatía, la conducta prosocial (conductas prosociales de ayuda y cooperación...), la percepción positiva de los compañeros del grupo, el control de sentimientos negativos (ira, envidia...), la resolución pacifista de conflictos humanos...
9. *Formación psicopedagógica para los adultos que van a dirigir el programa de intervención:* Teniendo en cuenta el impacto que tiene la formación de los adultos en los efectos que puede provocar un programa, conviene sugerir la importancia de organizar un marco para la formación de los adultos que van a dirigir la intervención ya que va a facilitar el adecuado desenvolvimiento de la misma. Una formación previa que permita homogeneizar la administración de la intervención puede redundar muy significativamente en los positivos efectos de la intervención en los grupos con los que se lleve a cabo el programa.
10. *Contextualizar la intervención para la educación en valores y la prevención de la violencia más allá del aula, es decir, en el centro escolar, en el contexto social próximo, y en la sociedad:* Una intervención para la educación en valores y la prevención de la violencia, necesita ser contextualizada socialmente en un marco más global, más amplio, y requiere: a) complementar las actividades en el aula con otras actividades colectivas dentro del marco escolar, para el conjunto del centro educativo; b) realizar actividades en el contexto social próximo del centro educativo; y c) extender el abordaje de «reconocimiento y solidaridad con las víctimas de la violencia» al ámbito de lo social, ya que es un planteamiento muy limitado circunscribirlo únicamente al ámbito de la educación reglada. La sociedad adulta está implicada en la violencia política desde hace más de 40 años, y es esta sociedad adulta la que debería reconocer y mostrar empatía con las víctimas de la violencia mediante acciones socio-políticas concretas. La intervención dirigida a sensibilizar a los adolescentes es adecuada pero debería complementarse con intervenciones educativas y sociales más amplias, donde la sociedad en su conjunto pueda reconocer el sufrimiento que la situación vivida ha generado en muchas familias, mostrando solidaridad y comprensión empática con este sufrimiento.

6.2.2. Recomendaciones generales para los programas de educación para la paz, la convivencia y la educación en derechos humanos

En este apartado de recomendaciones de carácter general se plantean algunas sugerencias de cara a sistematizar una propuesta de intervención para fomentar el desarrollo socio-emocional, para fomentar una educación para la paz, la convivencia, y el respeto por los derechos humanos, que tenga un efecto de prevención de la violencia.

1. Implementar programas específicos desde educación infantil y a lo largo de todos los niveles educativos

Una educación para la paz con un enfoque preventivo de las conductas violentas de cualquier tipo (política, familiar, sexista, bullying, racista, estructural...) debe comenzar en educación infantil e incluir programas de intervención para todas las edades (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachiller) secuenciados y con módulos específicos en los que los contenidos temáticos asociados a la violencia sean divergentes abordando la reflexión y análisis de distintos tipos de violencia, tanto individual como colectiva. Estos programas deben estar inscritos en los proyectos educativos de los centros, dentro de un proyecto educativo global.

2. Incluir un amplio abanico de objetivos divergentes en los programas así como de actividades concretas para cubrir cada uno de estos objetivos

Los programas para la prevención de la conducta violenta, así como los programas de intervención sobre la conducta violenta cuando ésta se produce, deben incluir objetivos que vayan más allá de sensibilizar en relación a las consecuencias y al daño moral que ejerce la violencia sobre las personas. Estos programas deben implicar un amplio conjunto de objetivos, para cada uno de los cuales se deben incluir varias actividades (ver Cuadro y Gráfico 1).

Cuadro 1
Objetivos de un programa de educación para la paz
y la prevención de la violencia

Ámbito de intervención	Objetivos concretos
Autoconcepto y concepto de los seres humanos	— Mejorar el autoconcepto y la autoestima personal. — Mejorar el concepto de los demás miembros del grupo así como de los seres humanos en general.

(.../...)

(.../...)

Ámbito de intervención	Objetivos concretos
Comunicación	— Desarrollar la capacidad de comunicación: hábitos de escucha activa, comunicación bidireccional y asertiva, capacidad de interrogar y dialogar racionalmente, capacidad para tomar decisiones por consenso, capacidad para negociar...
Pensamiento crítico	— Potenciar la capacidad para pensar de forma crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes.
Emociones	— Fomentar la capacidad para identificar emociones positivas y negativas, para comprender cognitivamente (causas y consecuencias) variadas emociones, para expresar emociones a través de diversas vías: diálogo, dramatización, música y movimiento, dibujo-pintura...
Conducta prosocial	— Aumentar la conducta prosocial: conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar... — Reflexionar sobre la conducta violenta: causas, tipos, ámbitos o dimensiones, mecanismos de afrontamiento...
Empatía	— Desarrollar la capacidad de empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos, la capacidad para hacerse cargo cognitiva y emocionalmente de los sentimientos de las demás personas.
Percepciones, estereotipos, prejuicios	— Identificar percepciones, prejuicios, estereotipos, creencias irracionales... con la finalidad de modificar las percepciones discriminatorias, xenófobas, racistas, sexistas, homófobas... — Reflexionar sobre el origen de estas percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas.
Interculturalidad	— Fomentar la interculturalidad: conocer y valorar las costumbres de otras culturas siempre dentro del respeto por los derechos humanos.
Resolución de conflictos	— Desarrollar la capacidad para analizar y resolver conflictos: capacidad para identificar y definir conflictos, para reflexionar sobre sus causas, desarrollo y situación actual, así como para buscar soluciones pacifistas a los mismos.
Valores y Derechos Humanos	— Estimular el desarrollo de valores asociados a una educación para la paz y la convivencia: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza, paz...

Gráfico 1

Objetivos de un programa de educación para la paz y la prevención de la violencia



3. Incluir dentro de cada programa un amplio abanico de técnicas

Los programas deben contener diversos tipos de técnicas adecuadas a los distintos niveles de edad. Las técnicas de dinámica de grupos deben ser variadas, teniendo por función tanto estimular el desarrollo de la acción como potenciar la discusión o el debate posterior a la acción. Estas técnicas se utilizan para trabajar distintos contenidos, estando en la base de todas las actividades del programa (ver Cuadro y Gráfico 2).

Cuadro 2

Técnicas del programa de educación para la paz y la prevención de la violencia

Denominación	Descripción de la técnica
Juego y Dibujo	Tanto el juego como el dibujo son técnicas que permiten la expresión de contenidos personales conscientes e inconscientes (pensamientos, fantasías, deseos, experiencias, temores...). El juego y el dibujo son importantes instrumentos simbólicos de comunicación. El programa utilizará diversos tipos de juegos tales como juegos de comunicación, ayuda-confianza, cooperación, dramatización...

(.../...)

(.../...)

Denominación	Descripción de la técnica
Pequeños grupos de discusión	Los pequeños grupos de discusión consisten en un número reducido de personas (5 o 6) que intercambian «cara a cara» ideas sobre un tema, resuelven un problema o toman decisiones y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático, y un máximo de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario/a para que registre las conclusiones que vayan surgiendo con motivo del debate, y que habrán sido tomadas a través de una elaboración participativa y democrática. Esta técnica consiste en la formulación de manera precisa de una pregunta o tema a un grupo para ser discutido en equipos durante un breve periodo de tiempo. Tras este periodo de tiempo cada equipo debe sintetizar las ideas en un breve informe para comunicarlo a todo el grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de los diversos puntos de vista que han surgido en cada uno de los equipos, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema.
Torbellino de ideas	El Torbellino de ideas es una técnica de grupo que trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas. Está técnica es muy útil para fomentar la fluidez de ideas y posterior evaluación de las mismas respecto a cualquier tema. Se estructura llevando a cabo el siguiente procedimiento: 1) En primer lugar, se describe el problema o tema en cuestión; 2) Durante un tiempo, aproximadamente de 5-10 minutos, los miembros distribuidos en pequeños equipos presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando, ideas que registra un secretario en cada equipo; 3) Posteriormente, durante 10 minutos se debaten y evalúan las ideas y se eligen las tres que se consideren más adecuadas; 4) En último lugar, y en grupo grande se recogen las tres elecciones de cada equipo, se evalúan y de nuevo se seleccionan las tres que puedan ser más útiles y factibles respecto al tema en cuestión.
Frases incompletas	Es una técnica que permite la identificación del punto de vista de los miembros del grupo en relación a los diversos temas que se abordan en el programa. Básicamente consiste en completar rápidamente, con lo primero que venga a la mente, un conjunto de frases incompletas cuyos contenidos harán referencia a los temas que se quieran analizar, por ejemplo, víctimas de la violencia política, del sexismo, del acoso escolar, de conductas racistas... Después de completar las frases individualmente, los miembros del grupo registran sus respuestas a cada frase en un gran pliego de papel (un pliego por frase). En último lugar, y en gran grupo se comentan y analizan las respuestas dadas a cada frase (positivas negativas y neutras).

(.../...)

(.../...)

Denominación	Descripción de la técnica
El estudio de casos	El estudio de casos permite entrenar a los miembros de un grupo en el análisis de situaciones y hechos. Un «caso» es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada, discutida y que estimula el intercambio de ideas. Una de las características de esta técnica consiste en que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la situación planteada, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. El objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente diversos aspectos del mismo. La presentación del caso puede llevarse a cabo con distintas metodologías. Los miembros del grupo pueden: a) leer información del caso; b) escuchar el testimonio de la persona que ha sufrido la situación (víctima de terrorismo, de acoso por parte de los iguales, de la violencia de género, de discriminación por razones de raza, religión...); c) observar el caso que se plasma mediante un situación de rol-playing o juego de roles; o d) visionar a través de un docudrama o una película la situación del caso en cuestión.
Juego de roles	El «juego de roles» (Role-Playing) es una técnica muy difundida que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que se torne, real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente se abre una fase de discusión de la escenificación para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que se desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.
Películas y documentales	El visionado de películas que muestren temáticas relacionadas con la conducta prosocial y la conducta violenta en diferentes dimensiones (política, racista, entre iguales, de género, estructural...) es una estrategia metodológica muy útil. A partir del visionado se pueden llevar a cabo actividades que fomenten la reflexión sobre las situaciones visionadas, y el debate con la exposición de los puntos de vista de los miembros del grupo, sintetizando al final algunas conclusiones consensuadas en relación al tema en cuestión.

(.../...)

(.../...)

Denominación	Descripción de la técnica
Discusión guiada mediante la formulación de preguntas	Con la finalidad de estimular la reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desenvolvimiento de la actividad, en la fase de debate se utilizará la técnica de discusión guiada mediante la formulación de preguntas. Las fichas técnicas de las actividades de los programas «que se estructuren para cada grupo de edad» deben sugerir un conjunto de preguntas relacionadas con los objetivos de la actividad, aunque la fase de debate es abierta y flexible, pudiéndose incorporar otras preguntas en función de lo observado en la ejecución de la actividad llevada a cabo por el grupo. La técnica de «discusión guiada» es una técnica que consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un adulto que hace de guía e interrogador. Un buen uso del debate en el aula es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítico, de comunicación, de escucha y la tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas, y a enriquecer el campo intelectual por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios.
Autoevaluación	Es importante facilitar el desarrollo de la capacidad crítica de los miembros del grupo. Para ello el adulto estimula que el grupo contraste la diferencia entre los objetivos de la actividad concreta y la ejecución del grupo en la actividad. Esto implica identificar problemas o deficiencias del grupo, lo que, por otro lado, resulta necesario para evolucionar. En relación a los señalamientos de problemas o deficiencias en la ejecución de la actividad, es importante, valorar adecuadamente, ajustando la percepción del adulto a lo que es esperable en ese grupo de edad con el que se está implementando el programa.
Refuerzo Positivo	En toda intervención es importante devolver imágenes positivas al grupo, cuando consiguen los objetivos, elaboran buenos productos, plantean razonamientos de interés, se escuchan respetuosamente, participan y cooperan, manifiestan sensibilidad y empatía hacia otras personas, valores socio-morales positivos, respeto hacia los derechos humanos... La fase de debate posterior a la ejecución de las actividades puede ser un espacio adecuado para que el adulto devuelva imágenes positivas a los miembros del grupo sobre los comportamientos adecuados que han tenido en la sesión, sobre los avances que observa en el grupo en la dirección de respeto por los derechos humanos.

(.../...)

(.../...)

Denominación	Descripción de la técnica
El micrófono	Esta es una técnica que tiene por finalidad fomentar la regulación de la comunicación intragrupo potenciando los hábitos de escucha activa. Es una técnica para ser utilizada únicamente con grupos que en los debates no respetan las intervenciones de los compañeros, grupos en los que varios miembros hablan a la vez sin escucharse correctamente. El micrófono puede ser simbolizado con cualquier objeto (rotulador, palo corto, tubo de cola...) y este objeto permite a su portador expresar sus ideas o pensamientos sobre el tema en cuestión. Al terminar de exponer su opinión, entrega el micrófono a otro compañero que ha pedido la palabra levantando la mano, y así sucesivamente se van dando turnos de intervención, lo que facilita la escucha activa en la comunicación intragrupo.

Gráfico 2

Técnicas del programa de educación para la paz y la prevención de la violencia



4. Definir la metodología para la implementación de los programas en cada nivel educativo: variables constantes y temporalización

El procedimiento de aplicación de los programas de intervención con un grupo de cualquier nivel de edad debe definirse específicamente y debe implicar el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuren el encuadre metodológico de la intervención. Estas variables constantes para la administración de la experiencia deben ser:

- a) *Constancia intersesional*: En la aplicación del programa de intervención se sugiere llevar a cabo durante todo el curso escolar una sesión de intervención semanal de duración variable en función del nivel educativo (60 minutos en educación infantil, 90 minutos en educación primaria, y 2 horas en educación secundaria y bachiller).
- b) *Constancia espacio-temporal*: La experiencia se debe realizar el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, siendo este un aula grande libre de obstáculos y que disponga de una pizarra y colchonetas. Resulta necesario que el aula donde se realice la intervención tenga la suficiente plasticidad para posibilitar distintos modos de organización del grupo (gran grupo, pequeños equipos, parejas).
- c) *Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención*: Las sesiones serán dirigidas siempre por los mismos adultos. Por un lado, el profesor o profesora habitual del grupo en educación infantil y primaria o el tutor-tutora del grupo en secundaria y bachiller, que dirigen la dinámica del grupo; y, por otro lado, un adulto con formación psicopedagógica (psicólogo/a/o...) que colabora en el desenvolvimiento de la intervención (administración de pruebas de evaluación antes y después de implementar el programa; observación sistemática de las sesiones de intervención...).
- d) *Constancia en la estructura o formato de la sesión*: Las sesiones se configuran con la siguiente estructura: 1) En primer lugar, los miembros del grupo se sientan en el suelo en posición circular y en esta posición se plantean los objetivos y las instrucciones de la actividad; 2) En un segundo momento, el grupo desarrolla la acción en base a las instrucciones que se dan para la primera actividad de la sesión; y 3) Al finalizar la ejecución de la actividad, que en muchas ocasiones se lleva a cabo en pequeños equipos, los miembros del grupo vuelven a la posición circular, y se abre una fase de discusión o debate en gran grupo. Esta fase es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el adulto) en el que se analizan las reflexiones y resultados de la actividad llevada a cabo por los miembros del grupo. Sucesivamente, se realizan 1 o 2 actividades en cada sesión, aunque el número de éstas variará en función de los tiempos de ejecución y debate que cada actividad requiera en ese

grupo específico. Todas las sesiones se articulan siguiendo este esquema, con la excepción de la primera sesión en la que se sugiere incorporar lo que se denomina «la consigna de introducción al programa». Esta consigna sirve de encuadre a la intervención que se va a implementar, consistiendo en una explicación general sobre: los objetivos del programa, las características de las actividades que incluye, la temporalización (día y hora de la semana en el que se realizará), la identificación de las figuras adultas que intervendrán en esta experiencia (profesor-profesora, psicólogo/a, orientador/a...).

Después de tener secuenciados y definidos los objetivos para cada nivel de edad, desde educación infantil hasta bachiller, después de haber seleccionado las actividades que se realizarán con ese grupo de edad en el correspondiente curso académico para cubrir esos objetivos y de haber sistematizado sus fichas técnicas (objetivos, instrucciones para llevar a cabo la actividad, preguntas para el debate o discusión, materiales, tiempo y organización grupal), se procede a la estructuración temporalizada de las sesiones de intervención. De este modo el adulto que va a dirigir la intervención dispone de información de las actividades a realizar en cada una de las sesiones que se llevarán a cabo semanalmente con ese grupo.

5. Definir la metodología y los instrumentos de evaluación de los programas

Con la finalidad de evaluar los efectos de los programas que se diseñen para cada nivel de edad se sugiere la utilización de dos tipos de metodologías de evaluación:

- a) Una evaluación sumativa, del resultado, del cambio producido por el programa en los factores del desarrollo social y emocional objeto de intervención:* Esta metodología de evaluación permite valorar los cambios en las variables dependientes sobre las que se hipotetiza que el programa (variable independiente) va a tener un efecto. Para medir el impacto de los programas en diversas variables sobre las que se considera que van a tener un efecto, antes y después de implementarlos, es decir, en la fase pretest y posttest, se deben administrar varios instrumentos de evaluación. La evaluación debe emplear multi-informantes (niños-adolescentes, padres, profesores...), y multitécnicas para la evaluación de las mismas variables (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, técnicas observacionales, cuestionarios abiertos...). En cada grupo de edad habrá que seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la edad de los participantes con los que se vaya a desarrollar el programa así como a los objetivos, contenidos y procesos que se trabajen con el programa específico. La comparación del cambio constatado en los grupos experimentales y en los grupos de control, permitirá validar experimentalmente los programas de intervención diseñados.

b) *Una evaluación formativa, una evaluación del proceso, una evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales y que está al servicio de analizar el proceso grupal en aras de mejorar la intervención:* De forma complementaria a la metodología de evaluación experimental del programa, se sugiere incluir un sistema de evaluación continua basado en la observación. La evaluación continua se opera a través de la elaboración sistemática de un «Diario» de las sesiones en el que se describen las conductas y las verbalizaciones que se dan en el transcurso de las sesiones y al que se adjuntan los «productos de las actividades» realizadas por los miembros del grupo. Un adulto dirige la intervención y otro adulto realiza funciones de apoyo a la intervención teniendo un rol de observador de las sesiones. El observador/a construye un «Diario» en el que describe narrativamente lo que observa. Al finalizar la sesión, el adulto que dirige la intervención y el observador valoran la sesión y determinan estrategias de intervención para las sesiones subsiguientes en función de lo observado.

6.2.3. Directrices teórico-conceptuales para una propuesta de educación para la paz, la convivencia y el respeto a los derechos humanos

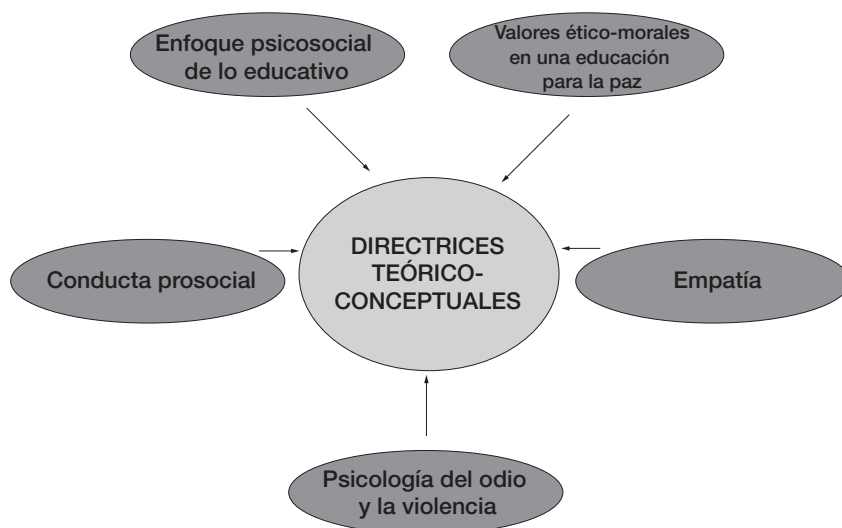
Un modelo de intervención para educar en la paz y la convivencia se debe fundamentar en una serie de parámetros teórico-conceptuales que guíen la intervención, y que tengan en cuenta las aportaciones realizadas en las últimas décadas desde la psicología y de la pedagogía. Para una intervención con estos objetivos se pueden sugerir cinco ejes o directrices teórico-conceptuales (ver Gráfico 3): 1) una perspectiva psicosocial de lo educativo; 2) valores ético-morales para fomentar una educación para la paz y la convivencia; 3) conducta prosocial; 4) empatía; y 5) psicología del odio y la violencia (Garaigordobil, 1996, 2000, 2002, 2003ab, 2004, 2005, 2007ab, Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

1. Una perspectiva psicosocial de lo educativo: El grupo-aula como un sistema de relaciones socio-afectivas eje del trabajo educativo que persigue la formación integral de las personas

En los últimos años se está produciendo un cambio significativo en la concepción de la educación. Durante mucho tiempo la escuela se ha considerado una institución fuertemente vinculada al éxito académico, sin embargo, hoy en día se está haciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, en favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en los valores y actitudes que necesita una convivencia pacífica; así pues la escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente individualista e intelectualista, intentando integrar en su actividad cotidiana la formación de personas solidarias, tolerantes, pacíficas...

Gráfico 3

Directrices teórico-conceptuales para una propuesta de educación para la paz y la convivencia



La consideración de la personalidad como un producto y un proceso dinámico de la organización social y de la actividad humana, como algo que tiene sentido incluido en un sistema complejo de interacción entre los individuos, está en la base del análisis del aula como escenario social en donde se articulan las distintas dimensiones psicológicas que median y determinan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, se ve al grupo-aula como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso, tanto de forma adecuada como inadecuada, ya que el grupo puede ejercer un efecto positivo para el desarrollo del individuo, pero también negativo.

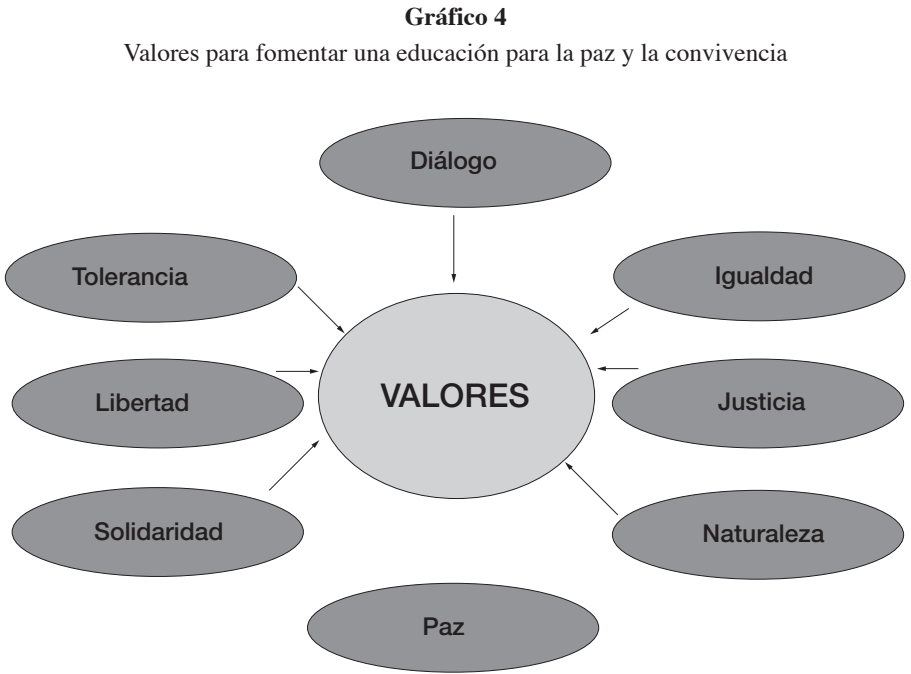
Todo grupo-aula contiene un entramado de relaciones sociales de carácter complejo y peculiar, que constituye el marco psicosocial donde se vive y donde se desenvuelve el proceso educativo y el desarrollo humano. La perspectiva psicosocial de lo educativo implica considerar al aula como un grupo en el que se articulan un conjunto de relaciones socio-afectivas, las cuales deben ser el eje del trabajo educativo que persigue una formación integral de las personas.

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se «construye» en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones

y también de sus más profundas desdichas. Por ello, es lógico que un objeto fundamental de las ciencias psicológicas y de la educación, sea precisamente mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente social, es decir, mejorar las habilidades o destrezas sociales. La educación es un instrumento valioso de humanización de la sociedad porque permite la adquisición de conocimientos, pero sobre todo porque fomenta formas de relacionarse unos con otros desde lo emocional. Por consiguiente, fomentar los dos tipos de conocimientos, el intelectual y el relacional, constituye un importante desafío para la educación actual.

2. *Valores ético-morales para fomentar una educación para la paz y la convivencia: Diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza y paz*

En el contexto de este modelo de intervención psicoeducativa ¿Cuáles serían los valores ético-morales que se pueden considerar más importantes para educar en la escuela, en la familia y en la sociedad? Los valores primordiales para fomentar una educación para la paz y la convivencia serían ocho: diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, igualdad, justicia, respeto por la naturaleza y paz (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) (ver Gráfico 4).



Paz significa justicia social, igualdad, bienestar, cooperación, tranquilidad interior... Es un concepto que conduce al crecimiento y a afrontar-resolver conflictos de una manera no violenta. Por el contrario, violencia es una conducta agresiva-destructiva, causada por unas personas concretas contra otras, pero también se debe considerar la violencia estructural que se origina en los intereses económicos de una minoría, y provoca que algunas personas tengan que llevar una vida muy difícil para poder cubrir las necesidades básicas de alimentación, medicina, educación...

Actualmente existe un acuerdo entre los estudiosos del tema en afirmar que la concepción del término paz no puede quedar reducida a su aspecto negativo (ausencia de guerra), sino que coinciden en la necesidad de atender también a su sentido positivo. Para una mejor comprensión de este último sentido Novara y Ronda (1986) hacen referencia a una doble confluencia. Desde su perspectiva, la paz supone además de ausencia de guerras y violencia directa, ausencia de violencia estructural, entendida ésta como el reconocimiento práctico de la libertad, la tolerancia y el establecimiento de la justicia en las relaciones personales y sociales.

De este modo, construir la paz implicaría construir sociedades en donde además de ausencia de conflictos bélicos, existiera el compromiso de respetar los derechos fundamentales de la persona. Müller (1995) entiende la paz como respeto, comprensión y colaboración entre los hombres y los pueblos, como promoción de los derechos humanos y de la justicia, como desarrollo, libertad, superación de todo tipo de violencia... Otros autores (Ortega et al. 1996a) subrayan que la paz entraña como valor primordial el respeto a la vida que excluye el recurso a la violencia física, psíquica o espiritual, y hablan de la paz como un valor dinámico, un valor que siempre hay que estar persiguiendo, y por tanto algo cuyo alcance requiere una conquista continua.

¿Qué es educar para la paz? La educación para la paz se define como un proceso dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que actúen, conforme a los principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y todo el corpus jurídico internacional que los desarrolla, en favor del desarrollo sostenido de los pueblos, la protección y conservación del medio ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos. Esta definición está sostenida por una concepción positiva de la paz como la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia, entendida esta última como la satisfacción de las necesidades humanas básicas a través de un desarrollo ambientalmente sostenido.

La educación para la paz, es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual, y concluir que es una cultura de violencia. Para educar en la paz es necesario crear

nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, es decir, experiencias que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales los niños y adolescentes lleguen a ser tratados y a tratarse unos a otros, con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo. Desde esta perspectiva, una educación para la paz tendría como finalidad impulsar un cambio social que sustituya la actual cultura de desigualdad y violencia por una cultura de respeto por las diferencias y de paz. Para Romía (1991) educar en la paz implica: 1) dar prioridad a la libertad entendiendo el acto educativo como un medio de emancipar; 2) potenciar la responsabilidad y la solidaridad; 3) desterrar todo tipo de violencia tanto física como psicológica; 4) potenciar la autoestima individual y colectiva; 5) establecer procesos de cooperación, desterrando los enfrentamientos competitivos; 6) educar en el respeto a la diversidad, potenciando la tolerancia; y 7) estimular las relaciones interpersonales, promoviendo el factor socio-afectivo de los grupos.

Si analizamos al hombre en términos de paz-violencia encontramos de manera paradójica en él una aspiración a la paz, una pretensión a alcanzar una convivencia en armonía consigo mismo y con los demás, pero también una tendencia a la coacción y al sometimiento del prójimo. De esta manera si apostamos por la paz y es hacia ella hacia donde queremos dirigir nuestros esfuerzos, debemos fomentar, comprometernos con este primer aspecto del hombre que contempla una convivencia armoniosa y libre de amenazas. En definitiva, se trata de favorecer los rasgos y actitudes del hombre susceptibles de garantizar una convivencia pacífica como son el respeto por todo lo que vive, la identificación con la humanidad en su conjunto, la postura crítica ante cualquier asalto de los derechos humanos...

La educación para la paz encuentra en el entorno escolar un lugar propicio para su realización. Para ello es necesario un ambiente escolar en el que la paz se constituya como valor fundamental, un marco educativo que sea en sí mismo no violento. Este aprendizaje requiere el entrenamiento de niños y adolescentes en tareas que potencien: la responsabilidad, el diálogo, la participación, la descentralización, la contemplación del punto de vista de los demás compañeros, la defensa de la libertad, la tolerancia, actitudes de cooperación, el entrenamiento en formas creativas de resolver los conflictos... En la educación para la paz, resultan adecuadas metodologías de investigación-acción, que estimulen la acción y participación de todos los miembros del grupo, a través de juegos cooperativos, de simulación, dramatización, o a través del análisis de situaciones conflictivas, debates, y actividades que estimulen el desarrollo grupal, es decir, actividades que fomenten la confianza, la cooperación, la capacidad de resolución constructiva de conflictos...

En el «Manifiesto 2000» redactado por un grupo de premios Nobel identificaron 6 principios claves que definen una cultura de paz (ver Cuadro 3, Tuvilla, 2004). En el ámbito

de los centros educativos estos principios básicos de la cultura de paz puede concretarse en diversos objetivos educativos (Fisas, 2001; Garaigordobil, 2000; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; Tuvilla, 2004) (ver Cuadro 3).

Cuadro 3
Principios de una cultura de paz y objetivos educativos asociados

Principios	Definición	Objetivos educativos asociados
Respetar la vida	Presupuesto básico del catálogo de los derechos humanos, sin el cual no es posible el ejercicio de los demás derechos.	— Descubrir, sentir, valorar y confiar en las capacidades personales y colectivas que conforman la realidad y el clima de los centros educativos. — Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia las personas del medio social cercano, y también a nivel universal, favoreciendo el encuentro con los otros y valorando las diferencias (sexo, edad, raza, religión, nacionalidad...) como algo enriquecedor. — Favorecer una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a situaciones que vulneren los derechos humanos. — Valorar la convivencia pacífica, favoreciendo la cooperación y la responsabilidad compartida.
Rechazar la violencia	Implica tanto el rechazo explícito de la violencia como la prevención de su aparición.	— Rechazar el uso de la fuerza, la violencia o la imposición resolviendo los conflictos de forma constructiva y creativa, a través del diálogo, el acuerdo, la negociación... — Reconocer la propia agresividad y canalizarla constructivamente a través de actividades que favorezcan el bien común. — Promover relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar. — Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que pueden presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y buscando formas de resolución no violenta de las mismas.

(.../...)

(.../...)

Principios	Definición	Objetivos educativos asociados
Compartir con los demás	La cultura de paz es por esencia una cultura de la cooperación. Compartir con los demás implica enfatizar la cooperación como método pedagógico, y remite a la cooperación y a la participación.	— Plantear actividades que fomenten compartir conocimientos, recursos, materiales... — Proporcionar experiencias de cooperación, de solidaridad y responsabilidad, que favorezcan el aprendizaje de las capacidades asociadas a ellas. — Mejorar las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar. — Favorecer el trabajo en equipo, el reparto de tareas, la colaboración y la búsqueda compartida de soluciones a los problemas.
Escuchar para entender	Para dialogar se requiere capacidad de escucha activa. El diálogo sincero y sin temores implica tolerancia y el respeto a las diferencias como clave esencial de la democracia.	— Promover el diálogo y el consenso como forma de resolver los conflictos. — Desarrollar el sentimiento de pertenencia a la humanidad. — Promover el reconocimiento de la dignidad de toda persona y el respeto a las creencias y formas de vida de cada individuo. — Tomar conciencia de que la uniformidad y la imposición sólo llevan a la pobreza intelectual y a la pérdida de la libertad. — Entender la tolerancia como un estilo y forma de vida.
Conservar el planeta	La definición de paz lleva implícita una estrecha relación entre el concepto de desarrollo humano sostenible, la democracia y el respeto por los derechos humanos. Respetar y cuidar a todos los seres vivos del planeta.	— Sensibilizar ante los problemas ambientales. — Tomar conciencia del efecto de nuestros comportamientos sobre el equilibrio del entorno, favoreciendo un clima y cultura del centro basado en los principios éticos medioambientales. — Mejorar y disfrutar de los espacios naturales del centro educativo, fomentando su conservación y el respeto de la naturaleza — Favorecer experiencias socio-comunitarias orientadas a mejorar la capacidad de analizar las actitudes y los comportamientos ambientales a la vida cotidiana escolar, familiar y social.

(.../...)

(.../...)

Principios	Definición	Objetivos educativos asociados
Redescubrir la solidaridad	La solidaridad adquiere en la actualidad un significado ético que designa la convicción de que cada persona debe sentirse responsable de todos los demás como requisito que nos ayuda a vivir mejor unos con otros, en un encuentro necesario y libre, en el que cada cual gracias a la cooperación, el desinterés y la generosidad, ofrece lo mejor de sí para el bien de la comunidad, a la vez, que desarrolla también todas sus potencialidades. Dos elementos la constituyen: la solidaridad con los más pobres y la solidaridad internacional.	— Una educación para la crítica y la responsabilidad ligada al reconocimiento del valor del compromiso ético, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad mundial justa, pacífica y democrática. — Una educación prosocial y para la convivencia orientada a constituir un esfuerzo individual y colectivo capaz de contrarrestar la cultura de la violencia (directa, cultural y estructural) y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo. — Una educación que favorezca una convivencia humana sin exclusiones basada en las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. — Una educación del cuidado y de la ternura que supere las dinámicas destructivas y desnaturalice todo tipo de violencia — Una educación resuelta a satisfacer las necesidades humanas básicas y a movilizarse a favor de la cultura de paz; que democratice el conocimiento y permita el acceso de todos a la información como exigencia para el ejercicio de una ciudadanía verdaderamente democrática; y configure un orden mundial basado en la seguridad humana.

3. *Conducta prosocial: Definición, teorías explicativas, factores determinantes e impacto en el desarrollo socio-emocional*

Un objetivo básico que debe guiar un modelo de intervención para educar en el respeto por los derechos humanos es el desarrollo de la conducta prosocial, es decir, cualquier intervención psicoeducativa que tenga este objetivo educativo debe incluir una reflexión teórica sobre la conducta prosocial. El estudio de la conducta prosocial en el ámbito de la

psicología no es reciente, pero ha sido en las últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, y si bien la mayoría de ellas incluyen la idea de «conducta social positiva», sin embargo, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión.

Se discute abiertamente sobre si deben o no deben incorporarse consideraciones de carácter motivacional en la definición del concepto. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal, y b) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial.

Por motivación altruista se entiende el deseo de beneficiar al otro con independencia de la propia recompensa, mientras que la motivación no altruista se refiere a la motivación que espera o desea una recompensa propia además de la ajena. Así se plantea una situación de división en la que las posturas se dicotomizan entre los partidarios de considerar la conducta prosocial al margen de los aspectos motivacionales, y los defensores de incluir la motivación del acto en la definición. Así, toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, en una propuesta de educación para la paz y la convivencia se plantea una definición que incorporara las dos perspectivas (conductual y motivacional), y desde la que se entiende por conducta prosocial «toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar...»

Se han formulado distintas explicaciones sobre la conducta prosocial desde los distintos modelos teórico-epistemológicos cuyas aportaciones han sido significativas en el estudio de la conducta prosocial (Garaigordobil, 2000, 2003a):

- La perspectiva etológica y sociobiológica: La conducta altruista está determinada biológicamente. Desde este enfoque se observan conductas de auto-sacrificio en los padres en aras de la supervivencia de sus hijos, que son explicadas desde una hipótesis genética que considera que estas conductas se realizan para proteger a sujetos que comparten el genotipo, al servicio de asegurar la reproducción genética.

- El enfoque cognitivo-evolutivo: La conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo, a mayor desarrollo cognitivo y moral mayor probabilidad de aparición de la conducta prosocial.
- La perspectiva psicoanalítica: La conducta prosocial está determinada por factores intrapsíquicos. La superación de sentimientos de culpa, la resolución de un conflicto interno, o un mecanismo de compensación de ansiedades, son algunas de las razones concretas que para los psicoanalistas explican la conducta altruista.
- Teorías del aprendizaje: La conducta prosocial está determinada por factores ambientales, externos. Las conductas prosociales son aprendidas a través de los mecanismos del condicionamiento clásico, del condicionamiento operante y de la observación de modelos.

En lo que se refiere a los modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial se pueden establecer tres períodos históricos claramente localizables. El primer período (1964-1968) coincide con la vigencia del Modelo Personalista en la psicología de la personalidad, desde el que se considera que las predisposiciones estables de respuesta (rasgos y estados) de las personas son las causas generales de sus conductas. El interés se centra en la determinación de la conducta prosocial por variables personales que son definitorias del individuo. Son estas variables personales las que, en último término, van a determinar el peculiar y específico comportamiento que el individuo desarrolle en una situación concreta. El segundo período (1968-1977) se superpone con el Modelo Situacionista desde el que se entiende la conducta prosocial como una expresión de las condiciones estimulares que están presentes en la situación en que se desarrollan. No se niega la existencia de estados o rasgos ubicados en el interior del individuo, sino que no se consideran importantes para un análisis funcional de la conducta.

El tercer período, que se extiende desde 1977 hasta la actualidad, coincide cronológicamente con la prevalencia en el ámbito de la psicología de la personalidad del Modelo Interaccionista, desde el que la conducta prosocial se explica como función de la constante interrelación entre las características personales y las variables de la situación. Se pone el énfasis en las condiciones estimulares y en la interacción de la persona con ellas. El objeto de estudio es el individuo en tanto que interactúa con distintos tipos de situaciones que constituyen sus circunstancias conductuales. Las características personales, así como las variables de la situación son importantes, pero lo fundamental y más importante para comprender el comportamiento de los individuos es la interacción de los aspectos personales y situacionales. Se entiende que dentro de las variables personales, los factores cognitivos juegan un papel relevante y en lo que respecta a la situación se destaca la

significación que ésta tiene para el individuo, la valoración que éste le concede, así como las características físico-sociales que la definen. En el proceso de interacción recíproca tienen especial relevancia los procesos y manifestaciones cognitivas por una parte y, las variables sociales y la dimensión subjetiva de la situación por la otra.

El desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo. El examen sistemático de Eisenberg y Mussen (1989) sobre las investigaciones que aportan datos referentes a las variables que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, así como la revisión posterior de estos análisis (Carlo et al., 1999; Miller et al., 1991; Sterling, 1990) confirman que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad... En concreto se han identificado 5 fuentes de influencia:

- Factores Culturales: Las normas socio-culturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización, mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres.
- Factores del contexto familiar: Padres que facilitan el apego seguro, que refuerzan las conductas prosociales, que son modelos de altruismo, que hacen reparar el daño, que dan explicaciones y razones sobre las conductas moralmente adecuadas e inadecuadas... tienen con más probabilidad hijos con conductas prosociales.
- Factores del contexto escolar: Profesores y compañeros son modelos y agentes de refuerzo influyendo en la conducta prosocial.
- Factores personales: A medida que aumenta la edad, el desarrollo cognitivo y moral, la capacidad de perspectiva social, la empatía..., aumenta la probabilidad de aparición de la conducta prosocial.
- Factores situacionales: La presencia de observadores, de modelos de conducta altruista, la claridad de la situación, la familiaridad, identidad, conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda... son factores que pueden influir en la aparición de la conducta prosocial.

No obstante, y pese a que la conducta prosocial es una conducta compleja y está multideterminada, los estudios también confirman que cuando se llevan a cabo programas de entrenamiento de la conducta prosocial ésta se desarrolla, es decir, estas investigaciones evidencian la eficacia de los programas de entrenamiento. Otra línea de investigación ha analizado por efectos de la conducta prosocial en el desarrollo socio-emocio-

nal confirmando que la interacción cooperativa en las relaciones interpersonales es un instrumento muy positivo que favorece diversos factores del desarrollo social y afectivo-emocional:

- Efectos en el desarrollo social: La interacción cooperativa fomenta la cohesión grupal, ayuda a reducir conflictos intergrupos, estimula conductas prosociales dentro del grupo, disminuye las conductas sociales negativas, incrementa la aceptación de los miembros del grupo, la tolerancia hacia personas de razas diferentes y hacia personas con discapacidades físicas e intelectuales, mejora el clima del aula y las relaciones interpersonales, aumenta las habilidades sociales, la capacidad para resolver problemas, y el desarrollo moral en general.
- Desarrollo emocional: La interacción cooperativa estimula la empatía, el descen-tramiento emocional y mejora la autoestima.

4. Empatía: Definición y relación con factores del desarrollo socio-emocional

El estudio de la empatía y de su relación con la conducta y con otros parámetros de la personalidad del individuo ha experimentado un auge importante durante los últimos años. Progresivamente se ha desarrollado un creciente interés por demostrar empíricamente las relaciones de la empatía con un amplio abanico de variables de la personalidad infanto-juvenil tales como conducta prosocial, antisocial, agresiva, aceptación de los iguales, estabilidad emocional, autoconcepto... En la actualidad existe un amplio consenso en admitir que la empatía debe ser considerada como un factor relevante en la explicación del desarrollo socio-moral y de las interacciones sociales, habiéndose convertido en un constructo clave para explicar la conducta prosocial altruista y la conducta antisocial. Una definición de este constructo, así como de la relación que tiene con otros factores del desarrollo socio-emocional puede observarse en el Cuadro 4.

Cuadro 4

Definición de la empatía y relación con factores del desarrollo socio-emocional

Definición

La *empatía* (del griego *εμπάθεια*, que significa simpatizar, sentir en común) describe la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones.

La empatía, se define no como un sentimiento equivalente y exacto a los sentimientos del otro, sino como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la de uno mismo.

La empatía, desde un enfoque multidimensional, enfatiza la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás, y tiene en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destaca la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás.

La empatía implica: 1) la habilidad para discriminar un estado emocional en otra persona; 2) la capacidad para asumir la perspectiva de otra persona; y 3) la habilidad afectiva para experimentar las emociones de otro.

Empatía disposicional es la tendencia de la personalidad de algunas personas que tienen mayor disposición a los sentimientos empáticos. Puede ser considerada como un rasgo de personalidad, que sobre capacidades innatas se desarrolla y consolida durante la infancia y la adolescencia, y que permanece relativamente estable a lo largo de la vida. Las personas que tienen alta empatía disposicional tienden a percibir el mundo teniendo en cuenta el punto de vista de los demás y experimentan vicariamente los afectos de los demás con facilidad. Por el contrario, las personas con baja empatía disposicional tienden a ver su punto de vista y les resulta difícil hacerse cargo, compartir, los sentimientos de las personas que tienen a su alrededor.

Empatía situacional es la activación emocional empática que experimenta una persona ante un determinado acontecimiento o situación, elicitada ante determinados estímulos o situaciones concretas. A pesar de que la empatía es una disposición estable, el estado concreto en el que se encuentra una persona, las características del estímulo y las atribuciones que haga, entre otras características de la situación, van a ejercer una gran influencia en la respuesta empática.

(.../...)

Empatía y comportamiento prosocial: La empatía disposicional ha motivado numerosas investigaciones como variable crucial del comportamiento prosocial, y varios estudios correlacionales han encontrado relaciones significativas entre empatía disposicional y comportamiento prosocial en niños y adolescentes.

Empatía, conducta agresiva y antisocial: Las teorías generales sobre agresión han planteado diversas hipótesis del posible rol inhibidor de la empatía sobre la agresión. Desde un punto de vista cognitivo, las personas con mayor capacidad empática debido a que disponen de la habilidad para tomar la perspectiva de otros tendrán una mejor comprensión de la situación del otro, y por consiguiente tendrán menos conductas agresivas. Desde un punto de vista emocional, ser capaz de compartir afectivamente el malestar de la víctima inhibirá la agresión.

Empatía y autoconcepto: La empatía tiene conexiones con un constructo estructural de la personalidad de gran relevancia como es el autoconcepto. Los trabajos que han explorado las conexiones entre empatía y autoconcepto muestran que las personas empáticas (niños-adolescentes) tienen buen autoconcepto-autoestima.

Empatía y estabilidad emocional: Los niños y adolescentes empáticos tienen mayor estabilidad emocional. Los resultados sugieren que la estabilidad emocional constituye un factor fundamental para establecer relaciones de empatía.

La empatía como predictor de adaptación socio-emocional: En general los estudios predictivos sugieren que la empatía es un fuerte predictor de la conducta social positiva en niños de distintas edades.

Los resultados de los estudios sobre empatía confirman que la empatía es un factor importante en el proceso mediante el cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales. La empatía es una variable imprescindible para la comprensión de la conducta social. En la misma línea de reflexión que la señalada por Mestre, Samper y Frías (2002), se puede sugerir que la inhibición de la agresividad podría potenciarse con el desarrollo de la prosocialidad que incluye la empatía como un significativo determinante.

Por consiguiente, los resultados de los estudios sobre empatía tienen implicaciones prácticas asociadas a la intervención psicológica en contextos educativos, y evidencian la importancia de las intervenciones dirigidas a fomentar la conducta prosocial como un instrumento de desarrollo de la personalidad durante la infancia y la adolescencia. Así, sería importante fomentar la prosocialidad y, en conexión con ésta, la empatía de los niños y adolescentes, estimulando su progresivo descentramiento egocéntrico, a través de: 1) La presentación

de las perspectivas de los sentimientos ajenos; 2) La utilización del razonamiento como técnica educativa; 3) La explicación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para los demás; 4) La exposición a modelos empáticos y no empáticos acompañados de la reflexión moral de los mismos...

En este contexto de intervención cabe sugerir un grupo de programas que han sido implementados y evaluados experimentalmente con el contraste de grupos de control. La evaluación del impacto de estos programas ha evidenciado sus efectos positivos en diversos factores del desarrollo socio-emocional durante la infancia y la adolescencia, al haber estimulado: un incremento de diversas conductas sociales positivas, de la capacidad de empatía, de las estrategias cognitivas de interacción social, de la capacidad de cooperación, una mejora de las relaciones entre iguales, del autoconcepto y de la percepción de los compañeros del grupo, así como una disminución de conductas sociales negativas (agresivas, de apatía-retraimiento, de ansiedad-timidez, antisociales)...

Los programas de intervención dirigidos a niños y niñas de educación infantil y primaria, denominados Programas JUEGO (Garaigordobil, 2003b, 2004, 2005b, 2007a) se basan en los juegos amistosos, de ayuda y cooperación. Los juegos incluidos en estos programas fomentan la comunicación, la cohesión y la confianza, teniendo en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir. Los programas se configuran con juegos de comunicación-cohesión grupal, juegos de ayuda-confianza, juegos de cooperación, y juegos cooperativos de creatividad. El programa para adolescentes (Garaigordobil, 2000) contiene juegos cooperativos y dinámicas de grupos organizadas en torno a siete módulos: autoconcepto-autoestima, comunicación intragrupo, expresión-comprensión de emociones, ayuda-cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo, y resolución de conflictos.

Teniendo en cuenta el incremento que ha experimentado en los últimos años la conducta violenta entre iguales, así como el alto nivel de violencia existente en el mundo, desarrollar la conducta prosocial, la empatía y valores socio-morales como el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la solidaridad, la paz... debe ser una directriz educativa de gran relevancia, tanto en el contexto de la escuela como en el ámbito familiar y social.

5. Psicología del odio y la violencia: conceptos, teorías, factores cognitivo-emocionales y estrategias para su prevención

a) Agresividad y violencia: conceptualización

A partir de la revisión de las definiciones dadas por diversos autores (Anderson y Bushman, 2002; Navarro, 2006; Páez y Ubillos, 2004) se ha elaborado el Cuadro 5 en el que se definen diversos matices relacionados con la agresividad y la violencia humana.

Cuadro 5

Agresividad y violencia: conceptualización

Agresividad y Violencia	Agresividad	<i>Agresividad:</i> La conducta agresiva es una manifestación básica en la actividad de los seres vivos. Su presencia en la totalidad del reino animal y los resultados de las investigaciones sobre la misma le dan el carácter de fenómeno «multidimensional». En la persona concreta puede manifestarse en cada uno de los niveles que integran al individuo: físico, emocional, cognitivo y social, siendo su carácter polimorfo. Se puede presentar en el nivel físico, como lucha con manifestaciones corporales explícitas. En el nivel emocional puede presentarse como rabia o cólera, manifestándose a través de la expresión facial y los gestos o el cambio del tono y volumen en el lenguaje. Desde un nivel cognitivo puede estar presente como fantasías destructivas, elaboración de planes agresivos o ideas de persecución propia o ajena. El nivel social es el marco en el cual, de una manera u otra, toma forma concreta la agresividad. En su sentido más estricto, puede entenderse como «conducta dirigida a causar lesión física a otra persona». La agresividad presenta elementos de ataque y retirada, y puede estar implicada con otras conductas de autoprotección y, por consiguiente, tener un carácter adaptativo.
	Violencia	<i>Violencia:</i> Violencia se refiere a un tipo de agresividad que está fuera o más allá de «lo natural» en el sentido adaptativo. La violencia es la agresión que tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas.
Agresión	Agresión	<i>La agresión:</i> Es una conducta interpersonal cuya intención es herir o causar daño simbólico, verbal o físico a una persona que no desea sufrir esa suerte y que de hecho provoca daño real.
	Agresión emocional o colérica	<i>La agresión emocional o colérica:</i> Está motivada por el displacer. Tiene como finalidad fundamental causar daño y se acompaña de un estado afectivo de enojo. Por ejemplo, el parricidio o el asesinato de la pareja por celos.
	Agresión fría, instrumental	<i>La agresión fría, instrumental:</i> Está motivada por el interés, el propósito es obtener recursos o un objetivo específico. Se acompaña de cierto cálculo estratégico que no tiene un fuerte componente emocional. Por ejemplo, la violencia criminal o mafiosa.
	Agresión reactiva	<i>La agresión reactiva:</i> Consiste en una conducta de venganza o respuesta ante una amenaza o provocación. Su fin sería restaurar la autoestima amenazada y reafirmar las normas sociales quebrantadas. La respuesta a un insulto entre personas de fuerza similar podría ser un ejemplo de agresión reactiva.

(.../...)

(.../...)

Agresión	Agresión pro-activa	<i>La agresión pro-activa:</i> Es una conducta instrumental asociada a comportamientos de coerción e intimidación, de imposición del poder, y buscaría satisfacer fines de maximización del control de la víctima y la obtención de recursos. Las conductas de acoso de un grupo de adolescentes a otro más débil para conseguir dinero o abusar sexualmente de él serían ejemplos de conductas de agresión pro-activa.
	Violencia «en caliente»	<i>Violencia «en caliente»:</i> Está asociada con un episodio de enfado o ira, pero no tiene ninguna planificación o preparación previa. El individuo siente hostilidad hacia la víctima y esto hace más probable la reacción violenta. En muchas situaciones de violencia «en caliente» tanto el verdugo como las víctimas suelen considerar que la violencia está justificada. Cuando un individuo o grupo siente que ha sido vilipendiado, dañado, que ha sufrido una coerción, engaño, o corrupción por parte de otro, la respuesta es un impulso a la violencia, la revancha, o destrucción de la fuente de corrupción. Además hay creencias que incrementan y justifican todavía más este tipo de reacciones. Cuando el individuo es demonizado (diferente, infiel, extranjero, subhumano, traidor...) intensifica la sensación violenta y reduce las inhibiciones sobre la violencia y el asesinato. Cuando uno está «en caliente», es decir, enfadado o colérico, el pensamiento llega a estar más polarizado, las inhibiciones disminuyen, y los impulsos a actuar violentamente se incrementan. A menudo, el resultado de este estado es desastroso. «En el calor del momento», los individuos o grupos pueden cometer actos violentos que después lamentan profundamente.
Violencia	Violencia «en frío»	<i>Violencia «en frío»:</i> Muchos de los factores que intervienen en la «violencia en caliente» también intervienen en la denominada violencia «en frío», resultado de una preparación y planificación. Aquí la percepción (realista o no) que tiene el individuo es que está permanentemente presionado, dañado... por alguien, con lo que el deseo de venganza es constante. El pensamiento del terrorista, de los genocidas, o de aquellos que cometen actos de violencia contra personas que no conocen muestran un buen número de distorsiones cognitivas, tales como pensamiento dicotómico (ellos son los malos, nosotros los buenos), pensamiento en visión de túnel (se focaliza la atención en un aspecto del problema, ignorando la información y las experiencias que contradicen su punto de vista polarizado)... El pensamiento dicotómico en combinación con la demonización del otro potencia una imagen del otro realmente explosiva que actúa como retroalimentación y que hace más fuerte la percepción del otro como demonio. En ocasiones el contexto cultural, escolar o familiar alimenta estas tendencias a deshumanizar a los enemigos, lo que hace más fácil la persistencia del odio y el recurso a la violencia. La pertenencia a un subgrupo que promulga el odio y la violencia contra el enemigo refuerza más estas distorsiones. Las experiencias individuales, las distorsiones cognitivas y la ideología pueden conducir al odio y a la violencia cuando las condiciones son propicias. Así, es importante tener en cuenta que en determinadas circunstancias cualquier ser humano puede ejercer la violencia hacia otros.

b) Teorías explicativas de la agresividad y violencia individual y colectiva

Agresividad y violencia individual

En relación a la agresividad y la violencia individual se han formulado diversas desde teorías biologicistas, personológicas y ambientalistas:

- *Teorías biológicas*: Explican la agresividad en base a deficiencias genéticas (cromosomas), hormonales (testosterona) o de los neurotransmisores (serotonina).
- *Teoría psicoanalítica*: Consideran que las pulsiones agresivas son innatas y forman parte de la estructura psíquica del hombre.
- *Teorías del aprendizaje*: La conducta agresiva se aprende mediante aprendizaje por condicionamiento clásico (asociación de un estímulo con otro que provoca la agresión intrínsecamente), aprendizaje por condicionamiento operante (recompensas de la conducta agresiva aumentan la probabilidad de su aparición) y aprendizaje social (la conducta agresiva se aprende vicariamente a través de la observación de modelos reales y simbólicos).
- *Teoría de la frustración-agresión*: La agresión es una reacción conductual motivada por la frustración.
- *Teorías cognitivistas*: La conducta agresiva se explica en base a mecanismos como la disonancia cognitiva y/o a las atribuciones de responsabilidad. Las personas tienden a establecer una consistencia lógica entre sus creencias y sus acciones. Cuando aparece una inconsistencia (disonancia cognitiva), se intenta restablecer cambiando su comportamiento, sus creencias o sus percepciones. Otro factor explicativo son las atribuciones de responsabilidad, de tal modo que cuando una persona atribuye la causa de su frustración a una persona concreta, y ésta no tiene como justificar el daño o molestia producida, la primera tenderá a ser más agresiva con ella.
- *Teorías de los factores culturales y familiares*: En muchas culturas la agresión es una forma de conducta muy reprobada, por lo que las personas expuestas a la frustración son urgidas a mostrar moderación, pero en otras culturas se estimula como respuesta la revancha.

Agresividad y violencia colectiva

La violencia colectiva es el uso intencional de la fuerza por grupos organizados, contra un grupo o una comunidad, con el fin de apoyar ciertos fines políticos que tiene como

resultado la muerte o el daño físico o psicológico de una persona. La violencia política incluye la guerra, los conflictos violentos, los terrorismos y la violencia de Estado llevado a cabo por grupos institucionales (OMS, 2002).

Los fenómenos de violencia social, como la guerra, los disturbios étnicos, o las revoluciones son complejos y no pueden ser explicados en base a los procesos que subyacen a la violencia individual, interpersonal. Las grandes explosiones de violencia social, por ejemplo los genocidios de Ruanda, de los judíos en Alemania, de los armenios en Turquía..., no son fenómenos sociales espontáneos. Estas matanzas se organizan cuidadosamente, antes se justifican ideológicamente y se llevan a cabo para cumplir objetivos políticos, como la creación de un estado nacional... Las guerras no se explican por las tendencias psicológicas agresivas de las personas ya que las personas que van a ellas, en general suelen participar forzadas, obligadas por las circunstancias. Los hombres matan masivamente siguiendo roles institucionales, obedeciendo ordenes superiores decididas por elites organizadas socialmente, matan siguiendo los deberes y derechos de los roles institucionales; no actúan agresivamente debido a la frustración, privación, a la existencia de emociones negativas de enojo o cólera, ni para obtener instrumentalmente fines personales (Páez y Ubillos, 2004).

Varios procesos socio-cognitivos van a facilitar la agresión social colectiva (Fein, 1996): 1) La justificación moral de la agresión (la agresión se explica y se percibe como una obligación moral, como una forma de cumplir con un orden social valorado que ha sido cuestionado y debe ser restaurado); 2) El distanciamiento psicológico y la deslegitimación del enemigo (se produce una deshumanización, y si no es humano o es una bestia ya no existen obligaciones morales respecto a él, así que la agresión está legitimizada); y 3) Desindividuación de los agresores (los soldados actúan en grupo, se produce una desindividuación, y difusión de la responsabilidad que hace la conducta agresiva en grupo sea muy superior a la que se produciría si el individuo agresor estuviera solo).

Tanto el aprendizaje como la aplicación de la agresión colectiva se hacen paulatinamente, poco a poco, y pasando de niveles inferiores a niveles superiores de deslegitimación, deshumanización y discriminación (Páez y Ubillos, 2004). Como dijo Gabrielle Kirk McDonald, antigua jueza federal de Estados Unidos que presidió el Tribunal Criminal Internacional para la antigua Yugoslavia en la Haya «Hemos visto como es la ingeniería del odio para conquistar los beneficios de aspiraciones políticas de líderes cuya ansia de poder les condujo a incitar al odio». Un ejemplo reciente es el de Milosevic, ex presidente de Yugoslavia que fue acusado en 2001 de genocidio, crímenes de guerra y crímenes contra la humanidad. Milosevic practicó la ingeniería del odio para llegar al poder mediante la manipulación del nacionalismo servio, lo que alarmó al resto de los grupos étnicos y

les condujo a una serie de guerras que culminaron con las limpiezas étnicas de Kosovo. El nacionalismo, el odio y la inducción a la violencia se transmitieron a través de los medios de comunicación y las escuelas.

En este contexto Dozier (2003) llama la atención sobre el peligro que representan las personalidades narcisistas, como promotoras de sentimientos de odio y conductas violentas. El narcisismo «se caracteriza por la grandiosa e inflada visión de uno mismo, la búsqueda de admiración excesiva, un sentido exagerado e irracional del propio derecho, una falta de empatía, un enfoque de los demás como a alguien a explotar, una propensión a envidiar o a desear ser envidiado, fantasías frecuentes de grandeza y arrogancia». Estos individuos (Milosevic, Hitler...) no sienten ninguna empatía hacia sus enemigos ni tampoco hacia quienes les apoyan, y con frecuencia se suicidan antes de enfrentarse a las consecuencias de una derrota.

Las atrocidades guiadas por el odio son una característica trágica y demasiado común de la historia. El odio racial de la Alemania nazi llevó a las cámaras de gas y a los hornos crematorios del holocausto a seis millones de judíos y a millones de otras etnias como eslavos, gitanos, e individuos con discapacidades físicas y mentales... El odio de clases y la paranoia del estalinismo llevaron al exterminio de millones de ciudadanos soviéticos. Las matanzas de los años sesenta durante la revolución cultural de China, la carnicería de los khmers rojos en Camboya que acabaron con la vida de dos millones de personas, las luchas entre extremistas protestantes y católicos en Irlanda del Norte, los episodios de limpiezas étnicas en la antigua Yugoslavia, los asesinatos masivos entre grupos étnicos Hutu y Tutsi en Ruanda, los linchamientos sistemáticos de negros en Estados Unidos en el siglo XX...

El odio intensifica el ciclo de violencia de ataques y contraataques, el odio genera violencia y ésta incrementa a su vez el odio. Las formas de agresión más irracionales violentas y crueles son motivadas por el odio y esto supone un daño extraordinario para una época en que proliferan las armas de destrucción masiva (Dozier, 2003).

c) Psicología del odio: factores cognitivos y emocionales

El odio se construye sobre una compleja mezcla de cogniciones y emociones, pero no todos los actos violentos surgen del odio. La violencia puede ser instrumental (se actúa violentamente contra otros para conseguir una meta), o puede ser defensiva (se reacciona violentamente cuando la persona se siente frustrada o atacada). El odio es un sentimiento negativo intenso contra el objeto que se odia. El que odia ve a la persona odiada como algo profundamente malo, inmoral, peligroso o todo esto junto (Staub, 2005).

Un acto violento es también un acto de odio cuando está basado en una intensa, persistente y negativa percepción del otro, hacia el que se tienen deseos de hacerle daño, hacerle sufrir o incluso destruirlo. El odio está basado en la percepción que se tiene del otro, pero también tiene una alta relación con la propia persona que odia, con su historia personal, y los efectos de ésta sobre la personalidad, los sentimientos, las ideas, las creencias y especialmente la identidad. Ciertas condiciones de adversidad en la vida pueden disparar e intensificar el odio: los celos, el fracaso, la culpa... Por consiguiente, el odio se construye sobre una compleja mezcla de cogniciones y emociones. Los componentes cognitivos tienen que ver con la devaluación del otro, su percepción como algo que amenaza. La parte emocional incluye un conjunto de sentimientos como ira, miedo, malestar, hostilidad. Otro elemento relacionado con el odio sería un cierto sentido (disparatado) de lo justo que es actuar o incluso eliminar al que se odia (Navarro, 2006).

Los teóricos desde Freud a nuestros días se han enfrentado a la difícil tarea de entender el por qué del odio y la violencia. En las últimas décadas la perspectiva conductual-cognitiva ha aportado una explicación útil del odio y la violencia, con la esperanza de que pueda derivar en estrategias preventivas y de intervención. Desde este enfoque se considera que nuestras creencias y sistemas de procesamiento de la información desempeñan un papel decisivo a la hora de determinar nuestros sentimientos y nuestro comportamiento. Interpretamos las señales de los demás de acuerdo a nuestros valores, reglas y creencias. Nuestros mecanismos primitivos de procesamiento de la información, recuerdo de nuestra experiencia evolutiva, nos predisponen contra aquellos que difieren de nosotros. Nuestro prejuicios cognitivos también nos llevan a atribuir indiscriminadamente malicia a todo aquel cuyas acciones o creencias se oponen a las nuestras (Beck, 2003).

La perspectiva cognitiva postula que los pensamientos de las personas influyen decisivamente en su respuesta emocional y en su conducta. Las ideas de rechazo, de fracaso o de pérdida conducen a sentir tristeza y a la tendencia de dejarse llevar por esos sentimientos. Las ideas de logro, de éxito y de aprobación por otros estimulan por el contrario a seguir adelante. Las ideas de peligro o de miedo generan ansiedad y estimulan la tendencia a hacer algo por evitarla. Los pensamientos de estar equivocado o de ser maltratado producen ira e impulsan a la venganza. En definitiva, los pensamientos pueden estimular fuertes reacciones emocionales y tienen un importante impacto en la conducta.

Desde el modelo cognitivo se sugiere que las ideas son un elemento importante de un ciclo en el que los pensamientos influyen sobre los sentimientos y estos sobre la conducta, y que estas acciones vuelven a influir de nuevo sobre los sentimientos y sobre los pensamientos. No se trata sólo de afirmar que los pensamientos causan los sentimientos y las

conductas (Beck, 2002, 2003; Beck y Pretzer, 2005), algunas distorsiones cognitivas son muy comunes y pueden desencadenar sentimientos de odio y provocar conductas reactivas de gran violencia.

El odio se desarrolla progresivamente, y tras la devaluación moral o humana de la víctima (componente cognitivo), agredirla a matarla puede convertirse en un derecho. El odio y la violencia intensa se desarrollan poco a poco, paso a paso. Cuando una persona hace daño a otra (por ejemplo, un miembro de la pareja pega a la otra), o miembros de un grupo hacen daño a otro grupo diferente en pequeño grado (por ejemplo, discriminándolo en la educación, o explotándolo laboralmente), es posible que comience un proceso de evolución de los sentimientos de odio (Navarro, 2006). Una de las características del odio es que es necesario devaluar a la víctima más y más (Staub, 2005). Al final del proceso, aquella pierde toda consideración moral o humana a los ojos del que odia. Cuando se intensifica el odio, puede surgir más fácilmente una cierta obligación fanática de acabar con la persona o el grupo al que se odia (Opatow, 1990). Acabar con esa persona a veces significa infligirle un daño considerable, y en su extremo su desaparición física o asesinato, recurso muy frecuente en las condiciones de odio intenso. Al final, se puede producir una inversión de las claves morales: matar a la persona o al grupo que se odia se convierte en un derecho.

Hay dos factores que están en el origen del odio: la devaluación de la víctima y la ideología del que odia. Ambos modelan el odio y lo expanden. Reducen la empatía, porque el que odia se distancia cada vez más de la persona odiada, y remueven obstáculos que podrían limitar el odio hacia el otro. No sólo cambian las ideas y sentimientos, también cambian las normas sociales que dirigen la conducta hacia la persona que se odia; e incluso llegan a crearse instituciones para promocionar y extender el odio. Si se observan las características de distintos grupos terroristas se puede concluir que en general los terroristas se suelen distanciar psicológicamente de las víctimas no mostrando sensibilidad por el daño causado a las víctimas. Se produce un fenómeno de minimización de sus actos violentos («no es para tanto»), justifican su conducta violenta en base a determinadas atribuciones estigmatizadoras que realizan de las víctimas («se lo merecen por ser lo que son»), y responsabilizan al contexto de sus propias conductas eliminando la emergencia de cualquier sentimiento de culpa asociado al daño hecho al otro.

El odio es una emoción cuya formación es compleja y puede ser un asunto individual o grupal. El odio puede ser un asunto individual ya que se puede odiar a alguien por las experiencias que hemos tenido directamente con esa persona (el amigo que traicionó, la pareja que fue infiel...). Pero el odio puede ser colectivo, grupal y compartirse con otros. Una célula terrorista, o un fanático grupo étnico, religioso o político, comparten una vi-

sión del otro, unas actitudes y unos sentimientos hacia alguien. La dinámica desarrollada en el grupo fuerza la devaluación del otro, se genera un contagio de los sentimientos, se comparten ideas negativas sobre los demás que hacen más fácil que el odio se identifique. Sentimientos negativos manifestados por una multitud hacia alguien de un grupo rival, pueden subir fácilmente de tono y desencadenar una reacción colectiva hacia el grupo rival de gran intensidad (antisemitismo de los nazis, genocidio de Ruanda en 1994...). En ocasiones las personas que ejercen un fuerte liderazgo actúan como la gasolina para prender el fuego del odio.

Recientemente, Sternberg (2005), desde una perspectiva estrictamente psicológica, ha desarrollado su teoría duplex del odio cuyas tesis fundamentales son: 1) El odio está psicológicamente muy relacionado con el amor; 2) El odio no es lo opuesto al amor, tampoco es la ausencia de amor; sus relaciones son bastante complejas; 3) El odio, como el amor, puede describirse como una estructura triangular cuyo origen son historias personales que caracterizan las emociones; y 4) El odio es uno de los mayores mecanismos que desencadenan actos de gran violencia (masacres, terrorismo, genocidios).

El odio puede estar relacionado con otros constructos psicológicos, puede estar motivado por sentimientos de envidia o de celos. Además, las personas inteligentes no están ajenas al odio, y son muchos los ejemplos de personas inteligentes que han desencadenado masacres de forma planificada y reflexiva. La pregunta que nos podemos hacer es cómo una persona que siente un odio tan intenso puede vivir consigo mismo. Y la respuesta es que las personas enlazamos unos roles con otros. Un asesino puede venir de ejecutar a otro en una acción de limpieza étnica, y después ser un padre cariñoso con sus hijos. Puede comprometerse para desvincularse moralmente y generar excusas por el odio que siente o por el sufrimiento que produce a otros de forma consciente (Navarro, 2006).

Sentimiento de culpa, empatía y conducta violenta. Desde la infancia progresivamente se va adquiriendo la capacidad de empatía, la capacidad para situarse cognitiva y afectivamente en el lugar del otro, siendo este un mecanismo muy importante en el desarrollo emocional humano. La empatía permite comprender mejor lo que está sintiendo la otra persona, reflexionar sobre el origen de su sufrimiento o alegría, y tiene un efecto inhibitor de la conducta violenta. Otro factor inhibitor de la violencia es la conciencia moral (principios éticos de conducta) ya que impide la transgresión de las normas de convivencia. Cuando se tiene este tipo de conciencia, cuando se ha producido un adecuado desarrollo de la conciencia moral, saltarse un principio ético provoca malestar interior, estimula un sentimiento de culpa o cierta vergüenza por lo que se ha hecho. Por consiguiente, la culpa tiene una función positiva teniendo como objetivo evitar situaciones que la generen o realizar comportamientos reparadores para eludir los remordimientos. Claramente este pro-

ceso está perturbado en las personas violentas. Fomentar el desarrollo de la capacidad de empatía es una estrategia muy importante para disminuir el odio, pero como subraya Beck (2003) para sentir empatía no basta con imaginar la perspectiva del otro. Los psicópatas, maestros en leer la mente de los demás, utilizan su habilidad para manipular a la gente. La empatía de verdad implica sentir preocupación por la persona que sufre.

d) Estrategias de intervención para la prevención del odio y la violencia

Si bien el odio es irracional y altamente resistente al cambio, en un trabajo reciente (Dozier, 2003) además de analizar las razones del odio, destaca algunas estrategias y métodos para eliminar los sentimientos de odio:

- *Ser específico*: Los que odian generalizan, y estereotipan los objetos que odian de forma que ignoran cualquier evidencia contraria y cualquier matiz. Ser específico implica identificar el origen de la ira, dolor o amenaza con toda la especificidad y detalles que sea posible.
- *Establecer empatía*: Cuando existe odio, suele haber escasa o ninguna empatía para el odiado. Puede incluso haber empatía perversa, es decir, placer en el sufrimiento y dolor del adversario. Por ello es necesario desarrollar la empatía incluso con aquellos por los que se sienta escasa o ninguna simpatía. La empatía no es lo mismo que la simpatía. Mediante la empatía tratamos de comprender, no de justificar, los pensamientos y los sentimientos de otra persona e incluso del peor enemigo. Si somos capaces de comprender lo que le motiva específicamente a la otra persona, seremos más capaces de utilizar la mejor estrategia para burlar o derrotar esos motivos. Si somos capaces de establecer empatía, no es probable que caigamos en la hostilidad o en la demonización.
- *Comunicar*: Cuando se odia la comunicación, si existe, suele tomar la forma de lenguaje hiriente con insultos y diversas formas de guerra psicológica. Comunicar las razones por las que se siente ira puede ayudar a disipar las emociones negativas. El punto importante de nuevo es la especificidad. Uno de los aspectos más peligroso del odio es que si utilizamos solamente generalizaciones y estereotipos, es decir, el «discurso del odio» la ira se intensificará y el odio se inflamará.
- *Negociar*: Cuando se odia, las negociaciones, si las hay, pueden ser de buena fe o pueden intentar ser una simple oportunidad para tratar de obtener ventaja sobre el otro. Buscar siempre que sea posible la forma de negociar constructivamente y de resolver específicamente las fuentes de conflicto o de ira.

- *Educación*: Una enorme cantidad de odio y prejuicios procede de la ignorancia. Es importante educarnos a nosotros mismos y a los demás. Cuanto más específico sea nuestro conocimiento de un individuo, un grupo o una cultura, menos probable será que caigamos en estereotipos, que son el trasfondo del odio. Pero la educación por sí misma no basta a menos que incorpore empatía y especificidad.
- *Colaborar*: Los que odian no pueden cooperar en torno a ningún objetivo con la persona que se odia. Otra estrategia es la de colaborar con los demás de forma que beneficie a todos. Esto crea vínculos de confianza que pueden reemplazar los sentimientos de odio. Cooperar es una estrategia muy eficaz para eliminar los sentimientos de odio.
- *Poner las cosas en perspectiva*: Los que odian tienden a obsesionarse con injurias pasadas como si fueran amenazas actuales. Tienen dificultades para volver atrás y poner las cosas en una perspectiva que trascienda su ira personal y su desconfianza. Para eliminar el odio resulta conveniente tomar cierta distancia en lugar de reaccionar fuertemente, esto es, preguntarse si nuestra ira merece la pena o si la amenaza es realmente tan importante.
- *Evitar sentirse atrapado*: El que odia tiene la sensación de sentirse atrapado y que no es posible escapar sin destruir al adversario. Es importante ser consciente de este sentimiento, poder expresarlo de forma constructiva y si no es posible hacer nada para cambiar las cosas en ese contexto, será preferible explorar otras posibilidades de cambio de la situación que permita erradicar el sentimiento de estar atrapado.
- *Sumergirse en el Yo*: Los que odian no suelen tener contacto con aquellos a quienes odian y temen. Hay un fuerte rechazo a sumergirse en el propio «Yo» con quienes no sean miembros del grupo. Es necesario hacer un esfuerzo para encontrar oportunidades de situarnos de forma positiva frente al origen de ese odio. Interactuar cooperativamente con personas de las que se tienen imágenes estereotipadas negativas ayuda a eliminar estos estereotipos.
- *Buscar justicia*: Los que odian buscan venganza. El odio vengativo tiende a bloquearnos en el pasado. En las zonas del mundo que vienen dominadas por el odio, las injurias nunca se olvidan y el ciclo de venganza y represalias se extiende durante años. Obtener justicia puede ser complejo y difícil, pero precisa un esfuerzo determinado para buscar una solución adecuada a los conflictos en vez de dar rienda suelta a la hostilidad y a la agresividad.

Dozier (2003) propone crear puentes para eliminar divisiones entre el «nosotros-ellos», por ejemplo, potenciando sentimientos de identificación común mediados por alguna acti-

vidad (identificación común por ejemplo a un equipo deportivo...), promoviendo la colaboración en una actividad para conseguir una meta (colaborar frente a un desastre natural, salvando víctimas de un terremoto...). Dozier considera que para eliminar los sentimientos de odio hay que generar una estrategia «nosotros-nosotros». El objetivo es reconocer que los humanos formamos muchos grupos, pero que los miembros de cada uno tienen un centro humano que no se puede olvidar ni estereotipar. Incluso aunque un individuo o grupo pueda actuar mal, hasta el punto de cometer actos de barbarie, nunca se debe deshumanizar a otros. La perspectiva «nosotros-nosotros» no implica estar de acuerdo, sino aceptar el desacuerdo, aceptar el debate sin estereotipar ni demonizar al oponente.

Un paso hacia la perspectiva de «nosotros-nosotros» que elimine el peligroso «nosotros-ellos» es desarrollar la capacidad de empatía. La empatía es el ingrediente crucial para lograr una perspectiva «nosotros-nosotros» que enfoque tanto la humanidad común como la exclusividad de cada individuo para lograr eliminar el odio, la intolerancia y la violencia. Cada uno de nosotros debe hallar la forma de resistir creativamente la tendencia a convertir a los extraños en «ellos». Además, la perspectiva «nosotros-nosotros» puede inhibir la violencia impulsiva irracional que es una forma de agresión que puede no estar motivada por el odio sino que muchas veces tiene un componente de «nosotros-ellos» que estereotipa o deshumaniza a «ellos», y por eso puede exacerbar la agresión. Mantener el sentido de empatía en relación a todas las víctimas restringirá la agresión y fomentará la búsqueda de formas de resolver los conflictos sin necesidad de agresión alguna.

Otra estrategia importante para disminuir el odio y deshacer animosidades antiguas es pedir perdón de corazón como un primer paso hacia la reconciliación y el establecimiento de la mutua empatía. Esta forma de disculparse disipa la sensación de amenaza primitiva, elimina la obsesión con los antiguos errores y crea una atmósfera que conduce al perdón y la reconciliación.

Para que haya estabilidad en el mundo moderno, es preciso crear una cultura global democrática y pacífica, y si pudiéramos modificar sustancialmente la cultura mundial, seríamos capaces de eliminar en gran parte los problemas de los prejuicios, del odio, de la violencia y del terrorismo. La tarea del mundo civilizado no es solamente cesar los actos del terrorismo, sino eliminar el odio deshumanizador. Debemos propagar el concepto de «nosotros» hasta que alcance a todos los seres humanos y la idea de «ellos» caiga en desuso como un estereotipo obsoleto.

Para enfrentarnos con éxito a los enormes peligros del mundo global del siglo XXI tenemos que utilizar los recientes hitos en la comprensión del cerebro y de la conducta humana para resolver los problemas del odio y de la violencia. Es imperativo que hagamos

un esfuerzo para solucionar el problema del odio lo antes posible antes de que la violencia que inspira se adueñe del mundo. Es necesario desarrollar un nuevo vocabulario para describirnos a nosotros mismos que ponga el énfasis en nuestra exclusividad e individualidad en vez de una identidad de grupo... Todos los sistemas de significados espirituales y demás, deberían respetarse mientras no infrinjan los derechos humanos básicos (Dorzier, 2003).

Una cultura de paz enfatiza la resolución pacífica y no violenta de los conflictos, la solidaridad, la igualdad y la libertad de expresión. Entre las estrategias de intervención para la prevención del odio y la violencia se podrían subrayar tres grandes directrices para esta intervención:

- *La intervención en la educación familiar:* La educación familiar desempeña un papel primordial, dado que en la infancia y adolescencia se conforman las actitudes de intolerancia, siempre impregnada de odio, y tan difícil de erradicar después. Sería interesante el desarrollo de programas que pueden ser llevados a cabo a través de los centros educativos (escuelas de padres, conferencias formativas...), y otros contextos sociales (campañas publicitarias en los medios de comunicación...) en los que se fomente que los padres potencien el desarrollo de conductas prosociales y valores ético-morales respetuosos con los derechos humanos.
- *La intervención en la educación escolar:* Las intervenciones en ámbitos educativos se han demostrado muy eficaces de cara a la prevención de la violencia y a la inhibición de sentimientos de odio. Se sugiere la realización de intervenciones escolares programadas y sistematizadas que fomenten la tolerancia, la empatía, valores que respeten los derechos humanos, el aprendizaje de técnicas para la resolución de conflictos sobre la base de la negociación y el compromiso..., además de adoptar actitudes combativas intelectual y moralmente contra la violencia (colectiva, de género, entre iguales, racista...).
- *La intervención a nivel social:* En este eje se puede sugerir el control de los medios de comunicación (TV, internet...) con la violencia que se expresa de manera permanente en ellos, así como el control de juegos de consolas y ordenador que refuerzan las conductas agresivas y antisociales, racistas, xenófobas, sexistas... Tanto la TV como internet pueden ser instrumentos para difundir el odio y potenciar la violencia (muchas páginas web fomentan el odio y el racismo) pero estos medios de comunicación pueden también ser instrumentos privilegiados para fomentar la educación, para llevar la educación a todos los rincones del mundo y para estimular la empatía y una socialización positiva.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, C.A. y BUSHMAN, B.J. (2002): «Human aggression». *Annual Review of Psychology*, 53, 27-31.
- BECK, A.T. (2002): «Prisoners of hate». *Behaviour Research and Therapy*, 40, 209-216.
- BECK, A.T. (2003): *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- BECK, A.T. y PRETZER, J. (2005): «A cognitive perspective on hate and violence». En R. STERNBERG (ed.): *The Psychology of hate*. (pp. 67-85). Washington: APA.
- BRYANT, B. (1982): «An Index of Empathy for Children and Adolescents». *Child Development*, 53, 413-425.
- CARLO, G.; FABES, R.A.; LAIBLE, D. y KUPANOFF, K. (1999): «Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences». *Journal of Early Adolescence*, 19(2), 133-147.
- DOZIER, R.W. (2003). *¿Por qué odiamos? Un método para comprender, refrenar y eliminar el odio en nosotros mismos y en nuestro mundo*. Madrid: McGrawHill
- EISENBERG, N. y MUSSEN, P. (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FEIN, H. (1996): «The Armenian genocide and the Holocaust». En J. HUTCHINSON y A.D. SMITH (eds.): *Etnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- FISAS, V. (2001). *Educación para una Cultura de Paz*. En www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas.html
- GARAIGORDOBIL, M. (1996): *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa n.º 127. (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 1994).
- GARAIGORDOBIL, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2002): *Esku-Hartze psikologikoa nerabeengan. Nortasunaren garapenerako eta giza eskubideen arloko hezkuntzarako programa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- GARAIGORDOBIL, M. (2003a): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003b): *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2004): *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005a): *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa n.º 160 (Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003).
- GARAIGORDOBIL, M. (2005b): *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005c): *4-12 urte bitarteko haurren garapenerako kooperazio eta sormen jolasak*. Bilbao: Ibaizabal.
- GARAIGORDOBIL, M. y FAGOAGA, J.M. (2006): *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigamos. CIDE.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007a): *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (2007b): Dictamen del programa «Historias que nos marcan: Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz». Material no publicado.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «CS. Cuestionario Sociométrico: compañero prosocial y compañero violento». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «CONPRE. Frases incompletas para la evaluación de conceptos y prejuicios: racismo, violencia y prosocialidad». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «CAVI. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar causas y formas de afrontamiento de la conducta violenta».

- En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «PAVI. Cuestionario de evaluación de los conceptos paz y violencia». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «CEP-A. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adolescentes». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (2008): «CEP-P. Cuestionario de Evaluación del Programa. Versión para los adultos». En M. Garaigordobil (Ed.). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (en prensa): *LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto en adolescentes y adultos*. Madrid: Pirámide.
- JENKINS, J. y SMITH, M. (1987): *Mediation in the schools: Program evaluation report 1986-87*. Albuquerque, NM: Center for Dispute Resolution.
- KIMSEY, W.D. y FULLER, R.M. (2003): «Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles.» *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 69-78.
- MESTRE, M.V.; SAMPER, P. y FRÍAS, M. D. (2002): «Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador». *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- MILLER, P.A.; BERNZWIG, 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* (pp. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- MORALEDA, M.; GONZÁLEZ, J. y GARCÍA-GALLO, J. (1998/2004): *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- MÜLLER, J.M. (1995): *Ghandhi. La sabiduría de la no-violencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- NAVARRO, J.I. (2006): *Psicología del Odio*. Conferencia impartida en el curso de verano «Tres retratos de violencia: hijos tiranos, alumnos violentos y bandas juveniles». Reflexiones y prácticas para la prevención». Valencia, 18-20 de septiembre de 2006.
- NOVARA, D. y RONDA, L. (1986): *Scegliere la pace*. Turin: Gruppo Abele.
- OPOTOW, S. (1990): «Moral exclusion and injustice: An introduction». *Journal of Social Issues*, 46 (1), 1-20.
- 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.
- PÁEZ, D. y UBILLOS, S. (2004): «Agresión». En D. PÁEZ, I. FERNÁNDEZ, S. UBILLOS, y E. ZUBIETA (eds.): *Psicología social, cultura y educación* (pp. 553-604). Madrid: Pearson. Prentice may.
- ROMIA, C. (1991): «Educación para la paz». En M. MARTÍNEZ y J.M. PUIG (eds.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 173-182). Barcelona: GRAO.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SEISDEDOS, N. (1995): AD. *Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1988).
- SPIELBERGER, C.D. (2000). STAXI-2. *Inventario de Expresión de Ira Estado/Rasgo*. Versión española de TOBAL, J.; CASADO, M.; CANO, A. y SPIELBERGER, C.D. (2001). Madrid: TEA.
- STAUB, E. (2005): «The origins and evolution of hate, with notes on prevention». En R. STERNBERG (ed.): *The Psychology of hate* (pp. 51.66). Washington: APA.
- STERNBERG, R.J. (2005) (ed.): *The Psychology of hate*. Washington: APA.
- STERLING, A. (1990): «Social behavior updated: A review of Eisenberg y 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* (pp. 219-234). Bilbao: Descleé de Brouwer. En <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/index.html>

Eusko Jauriaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

ISBN: 978-84-457-2765-2



9 788445 727652

P.V.P.: 20 €