

EFFECTOS DEL PROGRAMA "DANDO PASOS HACIA LA PAZ" SOBRE FACTORES COGNITIVOS Y CONDUCTUALES DE LA VIOLENCIA JUVENIL

Maite Garaigordobil
Universidad del País Vasco (España)

Resumen

El estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos del programa de intervención conductual-cognitivo "*Dando pasos hacia la paz*" que tiene como finalidad fomentar el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. Se utilizó un diseño experimental posttest con grupo de control equivalente. La muestra se constituyó con 276 adolescentes de 15 a 17 años ($M= 15,55$; $DT= 0,70$), 191 experimentales y 85 control. La intervención consistió en 10 sesiones de 90 minutos de duración. Para evaluar las variables dependientes se utilizó un autoinforme, el cuestionario de evaluación del programa, versión para los adolescentes (CEP-A). Los ANOVAs confirmaron que el programa fomentó una mejora significativa en ocho dimensiones socio-emocionales: comunicación, conducta social, autoconcepto-concepto de los demás, emociones, violencia, solución de conflictos, valores prosociales-derechos humanos y bienestar psicológico. La discusión gira en torno al papel relevante que pueden desempeñar los programas con adolescentes en la prevención de la violencia.

PALABRAS CLAVE: *evaluación, programa, violencia política, adolescencia.*

Abstract

The purpose of the study was to assess the effects of the cognitive-behavioral intervention program "*Taking steps towards peace*", which has the aim of promoting respect for human rights and preventing violence. We used an experimental posttest design with an equivalent control group. The sample comprised 276 adolescents from 15 to 17 years of age ($M= 15.55$, $SD= 0.70$),

Correspondencia: Maite Garaigordobil, Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco, Avda. de Tolosa 70, 20018 Donostia-San Sebastián (España). E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es.

Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco (A-133/DJT2007; A-036/DJT2008) y por el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (GIC07/57-IT-351-07). Queremos agradecer la colaboración a todas las personas implicadas en el desarrollo de este trabajo y especialmente deseamos agradecer su cooperación a los profesores y estudiantes sin los cuales nunca hubiera sido posible.

191 experimental subjects and 85 controls. The intervention consisted of ten 90-minute sessions. To assess the dependent variables a self-inventory was used: the questionnaire assessment program, adolescents version (CEP-A). The results of the ANOVAs confirmed that the program promoted significant improvement in eight socio-emotional dimensions: communication, social behavior, self-concept/concept of others, emotions, violence, conflict-solving, prosocial values/human rights, and psychological well-being. The relevant role of programs carried out with adolescents for the prevention of violence is discussed.

KEY WORDS: *evaluation, program, political violence, adolescence.*

Introducción

A través de la historia se puede observar que los seres humanos frecuentemente han realizado acciones perjudiciales, acciones violentas contra otros que han generado dolor y sufrimiento intenso y duradero. Hay muchas maneras posibles de definir la violencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) la define como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones" (p. 5). Partiendo desde esa definición, podría afirmarse que la violencia siempre ha formado parte de la experiencia humana. Sus efectos se pueden ver, bajo diversas formas, en todas partes del mundo. Cada año, más de 1,6 millones de personas pierden la vida y muchas más sufren lesiones no mortales como resultado de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. En conjunto, la violencia es una de las principales causas de muerte en todo el mundo para la población de 15 a 44 años de edad (OMS, 2003). El costo que tiene esta violencia es inmenso, tanto económico como humano, no hay más que repasar las cantidades de ayudas económicas que desde muy diversos ámbitos se destinan para poner en marcha campañas tanto de intervención como de prevención y ayuda por un lado y, por el otro, obviamente, está el importantísimo costo en aflicción y dolor que causa, en su medida, toda acto de violencia.

Como han enfatizado Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), tanto la intolerancia como la violencia incluyen componentes cognitivos, afectivos y conductuales, en torno a los cuales se debe orientar tanto su explicación como su prevención. El componente cognitivo de la intolerancia consistiría en percibir a los miembros que forman parte de determinados grupos como si fueran un único individuo, sin reconocer las diferencias que existen entre ellos, ni las semejanzas con el propio grupo. Una de las características de este componente es la confusión de las diferencias sociales o psicológicas existentes entre grupos con las diferencias biológicas ligadas, por ejemplo, a la raza o al sexo, al creer que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura y el aprendizaje. El componente afectivo incluye la asociación de la violencia con valores con los que el adolescente se identifica, el sentimiento de haber sido injustamente tratado que lleva a desear compensar dicha situación empleando la violencia contra los demás, la tendencia

a considerar superiores los valores del propio grupo. Y el componente conductual consiste en la tendencia a llevar dichos problemas a la práctica a través de la discriminación y la agresión.

En los últimos años, el problema de la violencia juvenil ha sido objeto de creciente preocupación por parte de los profesionales de la educación y de la salud mental en todo el mundo. En consecuencia, una línea de investigación se ha centrado en el diseño y la evaluación de programas para la prevención y disminución de la violencia. Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto la eficacia de este tipo de intervenciones llevadas a cabo en contextos educativos, clínicos y comunitarios (Chandy, 2007; Jennifer y Shaughnessy, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrell, Meyer y White, 2001; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2008a; Garaigordobil, Maganto y Etxeberria, 1996; Roberts, White y Yeomans, 2004; Segawa, Ngwe, Li y Flay, 2005; Sege, Licenziato y Webb, 2005; Simón *et al.*, 2008; Slone y Shoshani, 2008).

Programas cooperativos para la prevención de la violencia llevados a cabo con niños y adolescentes en contextos educativos han confirmado los efectos positivos de estas intervenciones, ya que han mostrado aumentos de la conducta prosocial (Garaigordobil, 2008a; Garaigordobil *et al.*, 1996), de la empatía, del autoconcepto-autoestima, de la positiva imagen de los demás y de la capacidad para analizar sentimientos, así como un descenso de la ansiedad estado-rasgo (Garaigordobil, 2004). En su conjunto estas experiencias desempeñan un papel significativo en la prevención de la violencia.

Díaz-Aguado (2005) analiza, desde una perspectiva ecológica, los principales resultados obtenidos en las investigaciones sobre violencia escolar (*bullying*) entre adolescentes: incidencia, características de agresores y víctimas, diferencias en función de la edad y el sexo, prestando una especial atención a una serie de estudios con adolescentes sobre las condiciones de riesgo y protección de la violencia que sufren, ejercen u observan, en la escuela y en el ocio. A partir de estos estudios: 1) se propone desarrollar la prevención integrando características de los programas específicos contra el acoso desde una perspectiva más amplia, que permita superar las contradicciones más habituales y rechazar todo tipo de violencia, así como el modelo de dominio-sumisión en el que se basa; y 2) se destacan como componentes clave para la prevención el desarrollo de la cooperación a múltiples niveles y el currículum de la no-violencia. Los resultados obtenidos en un programa evaluado con 783 adolescentes confirman la eficacia y viabilidad de dichos componentes.

Farrell *et al.* (2001) evaluaron los efectos de un programa de prevención de la violencia que combina el uso de un modelo socio-cognitivo de solución de problemas y habilidades específicas para la prevención de la violencia, con estudiantes de 6 ° grado de tres escuelas urbanas (entre 10,2 y 15,3 años) que fueron asignados al azar a la intervención ($n= 321$) y control ($n= 305$). Se encontraron efectos de la intervención en una prueba de conocimiento, pero no en otras variables mediadoras. Los que participaron en el programa mostraron menos transgresiones disciplinarias por delitos violentos, menor número de sanciones que se mantuvo en el tiempo, utilizaron más la mediación entre pares en situación de conflicto y redujeron las lesiones asociadas a las luchas. El programa tuvo un impacto en el

comportamiento violento mayor entre los participantes que en el pretest tenían altos niveles de comportamiento problemático.

Por otro lado, Sege, Licenziato y Webb (2005) han llevado a cabo un programa de intervención comunitaria para la prevención de la violencia propuesto desde la sociedad médica de Massachusetts. Desde 1996 se han desarrollado materiales para apoyar a los médicos que desean incorporar la prevención de la violencia en la atención primaria de urgencia y de la práctica asistencial. Con la asistencia técnica del centro de prevención de la violencia juvenil de Harvard, se ha elaborado información para los padres, una guía clínica y formación *online*. El alto nivel de demanda que ha tenido en todo el país por parte de muchas organizaciones comunitarias ha puesto de relieve el éxito de este proyecto y la utilidad de la información en la prevención de la violencia.

Recientemente, Simón *et al.* (2008) han evaluado el impacto de un programa de prevención de la violencia aplicado en la escuela a adolescentes. En concreto midieron los efectos de la intervención en diversos factores socio-cognitivos asociados con la agresión, así como en la conducta no violenta. La evaluación se llevó a cabo con un diseño en el que dos cohortes de estudiantes de 37 escuelas ($n=5.581$) fueron asignados al azar a cuatro condiciones: a) una intervención universal que implicó la aplicación de un plan de estudios del estudiante y la formación de docentes con alumnos de sexto grado y los maestros; b) una intervención selectiva en la que una intervención familiar se llevó a cabo con un subconjunto de los alumnos de sexto grado exhibiendo un alto nivel de la agresión y la influencia social; c) una intervención conjunta; y d) una condición de control donde no se hizo ninguna intervención. La evaluación de los efectos de la intervención confirmó que los alumnos de alto riesgo redujeron sus creencias y actitudes de apoyo a la agresión, aumentaron en autoeficacia, así como en las creencias y las actitudes de apoyo a la conducta no violenta.

Complementariamente, la investigación sobre la prevención de la violencia juvenil ha demostrado que las intervenciones de los jóvenes que incluyen a los padres son más eficaces que las realizadas únicamente con los adolescentes en riesgo. El programa fue aplicado desde un centro de salud mental, en colaboración con el departamento de policía local, con adolescentes que habían cometido delitos menores (Chandy, 2007).

Aunque existen distintos tipos de violencia (acoso escolar, racista, de género, etc.) y todas ellas son una fuente de preocupación y, por consiguiente, deben ser objeto de intervención, en este trabajo nos ocupamos especialmente de la violencia asociada a motivaciones políticas. En este contexto, el estudio realizado evalúa los efectos de un programa de intervención para prevenir la conducta violenta, para educar en la solución de conflictos de forma pacífica, para fomentar el respeto por los derechos humanos y aumentar la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia político-terrorista.

Las acciones terroristas son una realidad de todas las épocas históricas. Algunos estudios que han reflexionado sobre la finalidad del terrorismo (Fernández, 2007), señalan que es casi irrelevante lo que se publica en España desde la perspectiva de la psicología de la etiología del terrorismo y que, actualmente, la psicología poco

puede aportar acerca del conocimiento de los factores de riesgo de las acciones terroristas. Fernández concluye enfatizando que la psicología debe realizar más esfuerzos para adquirir una mayor comprensión y prevención de las conductas terroristas. En este sentido, caben destacar las recientes aportaciones de algunos investigadores (Trujillo, González-Cabrera, León, Valenzuela y Moyano, 2006; Trujillo, Moyano, León, Valenzuela y González-Cabrera, 2006) que han analizado la violencia terrorista: por qué ocurre, cómo se desarrolla, qué mecanismos y qué secuencia de procesos psicológicos subyacen a este fenómeno, qué papel juega la cultura, la ideología y la socialización en el desarrollo y mantenimiento del comportamiento violento de los terroristas. Sin duda, un aumento de la comprensión de estos factores, de los conocimientos sobre este fenómeno será de gran relevancia para el desarrollo de programas preventivos de este tipo de violencia.

Muchos trabajos han confirmado que los niños y adolescentes que viven en contextos de conflicto, violencia terrorista y guerra tienen más riesgos de desarrollar ansiedad, depresión y otros problemas emocionales y conductuales, así como problemas de salud. Giacaman, Abu-Rmeileh, Husseini, Saab y Boyce (2007) investigaron las consecuencias de la guerra y del conflicto en la salud de adolescentes palestinos (15-18 años) que viven en los territorios ocupados, constatando que la humillación provocada por los conflictos y las condiciones de la guerra constituye un hecho traumático que se asocia con resultados negativos para la salud.

Hay una creciente evidencia de los efectos positivos que tienen las intervenciones en los niños y adolescentes que viven expuestos a situaciones de violencia debida a conflictos políticos y también de la necesidad de estas intervenciones por el efecto nocivo de la exposición a situaciones de violencia en muchos aspectos tanto físicos como psicológicos. Sin embargo, la revisión de la literatura pone de relieve la existencia de pocos programas de intervención que se hayan aplicado en contextos sociales donde existe un conflicto de violencia política con terrorismo y que hayan sido evaluados en sus efectos.

Entre las investigaciones más cercanas al tema objeto de estudio cabe destacar el programa escolar de prevención para hacer frente a la exposición a la violencia política de Slone y Shoshani (2008) en Israel. Tres factores, movilización de apoyo social, autoeficacia y sentido de la atribución, se incorporaron en el programa de intervención que fue administrado en escuelas de educación primaria. Con un diseño de medidas repetidas y grupos de control, los resultados del estudio confirmaron la modificación de la movilización de apoyo social. Los hallazgos refuerzan el rol del contexto educativo en la promoción de la resistencia (*resilience*) entre niños que viven en ambientes de conflicto. Y así mismo cabe destacar el estudio de Loughry *et al.* (2006) en el que evaluaron los efectos de una intervención llevada a cabo con niños y adolescentes palestinos de 6 a 17 años. La intervención consistió en realizar actividades culturales, recreativas y no formales para apoyar el desarrollo de la capacidad de resistencia. Los resultados constataron una mejora significativa en el bienestar emocional y conductual de los participantes experimentales frente a los del grupo control.

La perspectiva cognitiva (Beck, 2002, 2003; Beck y Pretzer, 2005) postula que los pensamientos de las personas influyen decisivamente en sus respuestas emocionales

y en su conducta y, por consiguiente, ciertas ideas, creencias o pensamientos pueden potenciar y justificar la violencia. 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 siendo 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.

Las ideas son un elemento importante de un ciclo en el que los pensamientos influyen sobre los sentimientos y estos sobre la conducta; y estas acciones vuelven a influir de nuevo sobre los sentimientos y sobre los pensamientos. Según Beck, no se trata sólo de afirmar que los pensamientos causan los sentimientos y las conductas, algunas distorsiones cognitivas son muy comunes y pueden desencadenar sentimientos de odio y provocar conductas reactivas de gran violencia. Hay dos factores que están en el origen del odio: la devaluación de la víctima y la ideología del que odia. Después de la devaluación moral de las víctimas, atacarlas o matarlas puede convertirse en algo correcto, en un derecho.

Desde una perspectiva cognitivo-conductual se propone la implementación de una intervención, al considerar que los programas que promueven el análisis moral de los pensamientos, ideas, creencias, que promueven la empatía hacia las víctimas, así como el sentido de responsabilidad por las conductas llevadas a cabo, pueden tener un importante efecto de prevención de la conducta violenta.

El estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos del programa *"Dando pasos hacia la paz"* (Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco, 2008) que tiene como finalidad fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. Específicamente se explora el efecto del programa en ocho dimensiones socioemocionales: comunicación, conducta social, autoconcepto-concepto de los demás, emociones, violencia, solución de conflictos, valores prosociales-derechos humanos, y bienestar psicológico.

Como hipótesis general se plantea que los adolescentes experimentales percibirán una mejora significativa a nivel cognitivo, emocional y conductual. En concreto se proponen ocho hipótesis, desde las que se considera que el programa: 1) incrementará la capacidad de comunicación intragrupo, tanto en su vertiente de expresión como de escucha; 2) aumentará la conducta prosocial y disminuirá la conducta agresiva; 3) mejorará la imagen de uno mismo, de los compañeros y del ser humano en general; 4) aumentará la empatía, la capacidad para expresar emociones, para analizarlas, para diferenciar emociones constructivas y destructivas...; 5) potenciará un aumento de la sensibilidad hacia las víctimas de la violencia, fomentará la realización de atribuciones internas de la conducta violenta y la capacidad para analizar consecuencias de la violencia; 6) incrementará la capacidad de analizar y resolver conflictos; 7) fomentará valores prosociales y de respeto por los derechos humanos; y 8) estimulará un sentimiento de placer y bienestar psicológico. No obstante, cabe subrayar que la valoración de la intervención se realiza a través de un instrumento subjetivo en el que los propios adolescentes informan sobre los cambios que perciben en las variables medidas.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 276 adolescentes de 4º curso de Educación Secundaria (ESO), distribuidos en 13 grupos de 4 centros educativos. Del conjunto de la muestra, 191 participantes (9 grupos) son asignados a la condición experimental (69,2%) y 85 (4 grupos) a la condición de control (30,8%). El 46% son varones ($n=127$) y el 54% mujeres ($n=149$). La chi cuadrado de Pearson entre condición y sexo no muestra diferencias significativas ($\chi^2=3,46$; $p>0,05$). El rango de edad de los participantes es de 15 a 17 años, siendo la media de edad 15,55 años ($DT=0,70$). La chi cuadrado de Pearson entre condición y edad no muestra diferencias significativas ($\chi^2=6,61$; $p>0,05$).

Los centros fueron seleccionados aleatoriamente de una lista que contenía todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta el criterio de centros públicos-privados y rurales-urbanos, de tal modo que pudieran representar los diferentes tipos de centros de la CAPV. De este modo se seleccionó un centro público urbano y otro rural, y un centro privado urbano y otro rural. Las clases o grupos de 4º de ESO de los cuatro centros seleccionados al azar fueron 13. En cada centro, las clases fueron numeradas y asignadas aleatoriamente a la condición experimental o control. En cada centro educativo se seleccionó un aula de control y el resto fueron experimentales. La participación de los adolescentes fue voluntaria y no se produjo mortandad muestral.

Instrumento

Cuestionario de evaluación del programa, versión para los adolescentes (CEP-A; Garaigordobil, 2008b). El cuestionario contiene 48 afirmaciones inscritas en ocho factores o dimensiones socioemocionales: 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) Solución de conflictos: análisis e identificación de técnicas de solución de conflictos humanos; 7) Valores prosociales y derechos humanos: igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, respeto por la naturaleza, paz...; y 8) Bienestar psicológico subjetivo.

Además, el CEP-A contiene preguntas abiertas que solicitan información sobre las actividades que más y menos les han gustado, sobre las aportaciones y/o aspectos negativos de la experiencia. El cuestionario para los participantes experimentales solicita que evalúen el cambio que desde su percepción subjetiva han experimen-

tado por efecto del programa "*Dando pasos hacia la paz*" realizado durante tres meses. A los participantes del grupo control 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. El cambio se evalúa sobre una escala de estimación de 1 a 10 puntos (1= *nada* - 10= *mucho*). Estudios de fiabilidad del CEP-A (Garaigordobil, 2008b) han confirmado la consistencia interna de la prueba (alpha de Cronbach= 0,97) en la misma dirección que el coeficiente obtenido en el presente estudio (alpha de Cronbach= 0,98). Los coeficientes de consistencia interna para cada una de las subescalas también fueron altos (comunicación= 0,90; conducta social= 0,94; autoconcepto= 0,90; emociones= 0,94; violencia= 0,96; solución de conflictos= 0,94; y valores prosociales= 0,94). Además, los resultados del MANOVA que compara la estimación del cambio realizada por los adolescentes (CEP-A) y la realizada por los profesores (CEP-P) tanto en estudios previos con el instrumento (Garaigordobil, 2008b) (Traza de Pillai, $F[1, 283]= 1,19$; $p > 0,05$) como en el trabajo actual (Traza de Pillai, $F[1, 274]= 1,83$; $p > 0,05$) han evidenciado la ausencia de diferencias confirmando la fiabilidad interevaluadores. El tiempo medio de aplicación del CEP-A fue de 20 minutos.

Estudios de validación del CEP-A en los que se ha comparado el cambio estimado por los adolescentes en el CEP-A y el cambio experimental pretest-posttest producido por efecto del programa de intervención en un conjunto de variables (capacidad de empatía hacia las víctimas de la violencia, racismo, actitudes positivas hacia valores y conductas prosociales, capacidad para identificar causas o factores que estimulan la conducta violenta) evaluadas con instrumentos con garantías psicométricas (Davis, 1980, 1983; Garaigordobil, 2008b; Moraleda, González y García-Gallo, 1998/2004) han puesto de relieve correlaciones significativas que aportan validez a la prueba. En primer lugar, los coeficientes de correlación de Pearson ($p < 0,05$) confirmaron que los adolescentes que habían aumentado mucho su capacidad de empatía hacia las víctimas de la violencia en general también estimaron un alto nivel de cambio en comunicación intragrupo ($r= 0,25$), conducta social ($r= 0,22$), autoconcepto-imagen de los demás ($r= 0,25$), emociones ($r= 0,24$), violencia ($r= 0,17$), solución de conflictos ($r= 0,25$), y valores prosociales-derechos humanos ($r= 0,25$). En segundo lugar, los resultados constataron que los adolescentes que habían aumentado mucho su actitud positiva hacia valores y conductas prosociales (perdón, diálogo, justicia y arrepentimiento) también informaron de un alto nivel de cambio en autoconcepto e imagen de los demás ($r= 0,21$), emociones ($r= 0,23$), violencia ($r= 0,23$), solución de conflictos ($r= 0,25$), valores prosociales-derechos humanos ($r= 0,17$), y bienestar psicológico subjetivo ($r= 0,18$). En tercer lugar, se confirmó que aquellos que habían incrementado mucho su capacidad para identificar causas o factores que estimulan la conducta violenta, también estimaron que habían tenido un alto nivel de cambio en comunicación intragrupo ($r= 0,18$), conducta social ($r= 0,18$), autoconcepto e imagen de los demás ($r= 0,23$), emociones ($r= 0,22$), violencia ($r= 0,25$), solución de conflictos ($r= 0,21$), y valores prosociales-derechos humanos ($r= 0,20$). En cuarto lugar, se puso de relieve que los que habían aumentado mucho su capacidad de empatía, también estimaron un alto nivel de cambio en comunicación intragrupo ($r= 0,25$), violencia ($r= 0,19$), solución de con-

flictos ($r=0,23$), y valores prosociales y derechos humanos ($r=0,22$). Finalmente, los coeficientes de Pearson evidenciaron que los que habían incrementado mucho sus conductas de ayuda y cooperación con los demás, también estimaron que habían cambiado mucho en autoconcepto e imagen de los demás ($r=0,20$), emociones ($r=0,17$), violencia ($r=0,16$), solución de conflictos ($r=0,19$), y valores prosociales-derechos humanos ($r=0,20$). Los resultados obtenidos aportan validación al CEP-A.

Programa de intervención

El programa de intervención "*Dando pasos hacia la paz*" (Departamento de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno Vasco, 2008), ha consistido en 10 sesiones de intervención, 1 sesión semanal de 90 minutos de duración, durante 3 meses. En estas sesiones se llevaron a cabo dinámicas y debates relacionados con la paz y la violencia así como con técnicas de solución de conflictos humanos. La intervención fue dirigida por los profesores y profesoras de los centros educativos (tutores, docentes de la asignatura ética) a los cuales se formó para llevar a cabo la intervención.

Las sesiones del programa están distribuidas en dos bloques de actividades con objetivos diferenciados. El bloque 1 "*Construyendo valores*" tiene seis objetivos: 1) Ampliar las perspectivas de análisis y vivencia de la realidad del País Vasco como una sociedad multifactorial, multicultural y diversa; 2) Identificar los diferentes tipos de violencia y valorar los derechos humanos como marco para la superación de la violencia; 3) Adquirir una visión humana de los conflictos y transformarlos en oportunidades para el crecimiento personal y grupal; 4) Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas; 5) Rellenar de sentido la paz y sus ámbitos tanto desde la ética de la justicia como desde la ética del compromiso personal; y 6) Apostar por un proyecto de vida que contemple entre los valores elegidos la justicia, la solidaridad, el respeto a la diferencia, la sensibilidad y la autonomía de criterio.

El bloque 2 "*Estamos con las víctimas*" tiene cinco objetivos: 1) Generar actitudes de empatía y escucha activa hacia quienes han sufrido directamente la violencia político-terrorista; 2) Desarrollar actitudes y comportamientos de reflexión, búsqueda de alternativas y compromiso con el uso de estrategias no-violentas; 3) Generar la capacidad de soñar nuevos marcos de relación con las víctimas de la violencia para que recuperen la confianza en una sociedad y unas instituciones que no sienten suficientemente cercanas; 4) Valorar las actitudes de apertura hacia la reconciliación; y 5) Descubrir formas de cuidar y ser justo con las personas que sufren.

El programa utiliza distintas técnicas de dinámica de grupos: debates, representación de papeles, vídeos, torbellino de ideas. Por ejemplo, en la actividad denominada "Partido de Tenis" una de las paredes del aula representa el lado del "sí" mientras que la pared opuesta representa el "no". Los miembros del grupo se sitúan en el centro del aula, el profesor lee una afirmación o frase en voz alta, y los miembros del grupo deben desplazarse hacia una de las paredes del aula, depen-

diendo del grado de acuerdo que tengan con el contenido de la afirmación. Más tarde el profesor pregunta a los participantes por qué se han situado en esa pared. Por medio de esta técnica se debaten muchas afirmaciones tales como: "Algunas veces el uso de la violencia es legítima", "La gente que sufre un ataque de ETA es porque ha hecho algo", "La pena de muerte no debe ser eliminada porque el que la hace la paga"...

Otra actividad del programa consiste en visionar un vídeo donde se puede observar como un miembro de ETA pone una bomba que accidentalmente mata a su hermana pequeña y el debate gira en torno a las consecuencias de la violencia y a la identificación de estrategias no violentas para resolver conflictos humanos. En otra actividad se escuchan varios testimonios de víctimas de la violencia (familiares de personas asesinadas), posteriormente se lleva a cabo una representación de papeles de la situación y un debate en el que se reflexiona sobre la violencia en el País Vasco, sobre las consecuencias del odio y la violencia, sobre la importancia del diálogo, del perdón, del arrepentimiento, de la empatía, etc. en la solución de los conflictos.

Procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental posttest con grupo de control equivalente. Antes de la intervención se asignaron los grupos a la condición experimental o control. Posteriormente, se aplicó el programa a 9 grupos experimentales, realizando 10 sesiones de intervención, mientras los del grupo control realizaban el programa de tutorías, ética, o religión... del proyecto educativo del centro. Al finalizar la intervención se administró el cuestionario de evaluación del programa CEP-A. En los 4 centros educativos se realizó una reunión con los directores y los profesores de todos los grupos. Tras la presentación del proyecto, ellos acordaron por unanimidad aplicar el programa y participar en el estudio. La decisión se llevó a cabo con la aceptación de los padres de los adolescentes implicados, después de una reunión en la que se les informó del proyecto. A los adolescentes se les solicitó el consentimiento informado.

Resultados

Después de verificar los supuestos básicos, para evaluar el efecto de la intervención se ha realizado un MANOVA con las puntuaciones posttest de los adolescentes de los grupos experimental y control en el conjunto de las afirmaciones del CEP-A. Los resultados, Traza de Pillai ($F[1, 274] = 2,94; p < 0,001$) evidencian diferencias estadísticamente significativas entre ambas condiciones, el tamaño del efecto es grande ($-\eta^2 = 0,41; r = 0,64$) y confirman un efecto estadísticamente significativo del programa en los factores socioemocionales evaluados.

Con el objetivo de explorar los efectos de la intervención en cada variable se han realizado análisis descriptivos y ANOVAs. Los resultados se presentan en la tabla 1

en la que se muestra las medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los participantes de los grupos experimental y control, los resultados del ANOVA en cada variable (F), el nivel de significación y la medida del tamaño del efecto (η^2) en las 48 afirmaciones y en las ocho dimensiones que se estructuran con estas.

Tabla 1

Media, desviación típica de los grupos experimentales y control, análisis de varianza y tamaño del efecto del cambio en las dimensiones socioemocionales

Dimensiones socioemocionales	Grupo experimental ($n= 191$)		Grupo control ($n= 85$)		F (1, 274)	η^2
	M	DT	M	DT		
<i>Comunicación intragrupo: expresión y escucha</i>						
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	4,74	2,35	3,36	2,56	16,95***	0,073
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros y compañeras de clase	5,49	2,65	3,51	2,57	29,54***	0,118
Participo más en actividades de grupo	4,89	2,35	3,30	2,64	22,21***	0,093
Escucho más atentamente cuando mis compañeras y compañeros están hablando	5,11	2,53	3,89	3,19	10,26**	0,048
Hablo más con los compañeros y compañeras de clase	5,41	2,69	3,81	3,10	16,78***	0,073
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	5,74	2,45	4,01	3,09	22,30***	0,096
Total	5,22	1,99	3,64	2,44	28,76***	0,120
<i>Conducta social: prosocial y agresiva</i>						
Ayudo más a los demás (doy ayuda a otros cuando la necesitan)	5,02	2,75	3,66	3,17	11,66***	0,051
Cooperó más con los demás (doy ayuda para contribuir a un trabajo de equipo)	4,88	2,60	3,65	3,15	10,40***	0,047
Respeto más las opiniones de otras compañeras y compañeros aunque sean diferentes a las mías	4,97	2,67	3,69	3,05	11,02***	0,050
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeras y compañeros de clase	4,58	2,52	3,24	2,73	14,06***	0,068
Rechazo menos a los demás	4,67	2,70	2,97	2,76	20,45***	0,085
Soy menos agresivo o agresiva con mis compañeros y compañeras	4,51	2,85	2,61	2,55	24,68***	0,096
Total	4,77	2,32	3,30	2,57	19,67***	0,084

Dimensiones socioemocionales	Grupo experimental (n= 191)		Grupo control (n= 85)		F (1, 274)	η^2
	M	DT	M	DT		
<i>Autoconcepto e imagen de los demás</i>						
Esta experiencia me ha ayudado a verme más positivamente a mi mismo	4,37	2,67	3,55	3,01	4,55*	0,026
Veo más positivamente a mis compañeros y compañeras del grupo	4,47	2,49	3,24	3,03	11,18***	0,054
Ahora tengo una mejor imagen de los seres humanos	4,18	2,60	3,01	2,74	10,15**	0,048
Total	4,35	2,36	3,27	2,70	10,09**	0,049
<i>Emociones: expresión, comprensión, empatía</i>						
Estoy más atento a los sentimientos de los demás, intento pensar más en sus sentimientos	5,16	2,56	3,78	3,09	13,32***	0,062
He aprendido a reflexionar sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia...)	5,08	2,61	3,64	2,86	15,18***	0,068
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos negativos como la tristeza, la ira, el miedo....	4,67	2,55	3,07	2,60	20,27***	0,088
Expreso más mis sentimientos	4,29	2,55	3,38	2,88	6,16*	0,030
Me he sentido más cercano a mis compañeras y compañeros del grupo	4,59	2,57	3,45	3,03	9,29**	0,046
He aprendido a diferenciar sentimientos que ayudan en la vida (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)	5,05	2,65	3,42	3,17	17,60***	0,077
Intento ponerme más en el punto de vista de los demás	5,24	2,65	3,65	2,95	17,58***	0,071
Total	4,88	2,19	3,48	2,58	19,16***	0,082
<i>Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta</i>						
He ampliado mis conocimientos sobre el concepto de violencia, y ahora diferencio mejor distintos tipos de violencia	5,50	2,50	3,05	2,77	46,87***	0,169
He aprendido a identificar, a reconocer, de forma más clara situaciones agresivas o violentas	5,16	2,51	2,86	2,59	42,69***	0,161
Ahora puedo reconocer o identificar como violencia las situaciones de pobreza y desigualdad que existen entre los seres humanos en el mundo	5,26	2,58	2,84	2,52	46,72***	0,171

Dimensiones socioemocionales	Grupo experimental (n= 191)		Grupo control (n= 85)		F (1, 274)	η^2
	M	DT	M	DT		
Ahora soy más consciente de todas las consecuencias negativas que tiene la violencia	5,09	2,76	3,51	3,09	15,82***	0,074
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...)	5,63	2,78	3,51	3,13	28,24***	0,114
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia en mi aula, en mi colegio	5,00	2,67	3,11	2,81	25,52***	0,107
Ahora tengo más sensibilidad hacia las víctimas de la violencia por motivos políticos (ETA...)	5,48	2,98	3,68	3,38	17,68***	0,074
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	5,64	3,03	3,47	3,16	26,09***	0,102
Ahora soy más consciente de la importancia de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia	5,58	2,72	3,59	3,21	24,96***	0,096
Ahora soy más consciente de la importancia de solidarizarse con las víctimas de la violencia	5,67	2,63	3,53	3,24	30,25***	0,117
Total	5,40	2,24	3,31	2,68	40,10***	0,153
<i>Solución de conflictos: análisis y solución</i>						
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas	4,84	2,49	2,91	2,58	31,13***	0,120
He aprendido técnicas que se pueden utilizar para resolver conflictos humanos de forma positiva	4,96	2,52	2,57	2,45	47,76***	0,167
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otras compañeras y compañeros de clase tienen un problema o conflicto	4,93	2,51	2,92	2,73	32,02***	0,120
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...)	4,84	2,49	2,84	2,61	33,01***	0,122

Dimensiones socioemocionales	Grupo experimental (n= 191)		Grupo control (n= 85)		F (1, 274)	η^2
	M	DT	M	DT		
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	4,73	2,56	2,59	2,37	37,83***	0,141
Total	4,86	2,24	2,76	2,26	45,57***	0,163
<i>Valores prosociales y derechos humanos</i>						
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...	5,64	2,78	3,50	3,26	28,06***	0,112
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...	5,27	2,46	2,77	2,66	51,61***	0,178
Ahora pienso más que la naturaleza humana es básicamente buena, aunque en ocasiones los seres humanos tengan comportamientos violentos hacia los demás	4,61	2,36	2,72	2,57	31,89***	0,121
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...)	4,87	2,51	2,85	2,65	32,72***	0,120
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	5,27	4,40	2,89	2,47	19,03***	0,073
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	4,95	2,52	2,70	2,57	40,99***	0,150
Ahora comprendo más las consecuencias negativas para los demás de mis conductas agresivas (pegar, desvalorizar, humillar, insultar...)	4,73	2,51	2,66	2,64	34,44***	0,128

Dimensiones socioemocionales	Grupo experimental (n= 191)		Grupo control (n= 85)		F (1, 274)	η^2
	M	DT	M	DT		
Ahora me siento más responsable cuando soy agresivo o agresiva con los demás e intento reparar el daño hecho	4,73	2,48	2,77	2,59	31,75***	0,121
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	5,14	2,65	2,78	2,67	41,17***	0,155
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	5,34	2,62	3,09	2,75	37,51***	0,143
Total	5,05	2,12	2,87	2,42	50,84***	0,180
Nivel de satisfacción, de placer o bienestar obtenido en las actividades realizadas (total)	6,16	2,29	3,35	2,80	67,59***	0,213

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Al analizar la diferencia de medias entre los grupos experimental y control en las ocho dimensiones, los resultados de los ANOVAs evidencian cambios significativos en todas. Al ordenar las dimensiones en función del nivel de cambio se constatan diferencias significativas ($p < 0,001$) importantes entre condiciones en: 1) Bienestar psicológico subjetivo ($F = 67,59$; $\eta^2 = 0,213$; $r = 0,46$); 2) Valores prosociales y derechos humanos ($F = 50,84$; $\eta^2 = 0,180$; $r = 0,42$); 3) Solución de conflictos: análisis y solución ($F = 45,57$; $\eta^2 = 0,163$; $r = 0,40$); 4) Violencia: sensibilidad víctimas, atribuciones y consecuencias de la conducta violenta ($F = 40,10$; $\eta^2 = 0,153$; $r = 0,39$); 5) Comunicación intragrupo: expresión y escucha ($F = 28,76$; $\eta^2 = 0,120$; $r = 0,34$); 6) Conducta social: prosocial y agresiva ($F = 19,67$; $\eta^2 = 0,084$; $r = 0,28$); 7) Emociones: expresión, comprensión, empatía ($F = 19,16$; $\eta^2 = 0,082$; $r = 0,28$); y 8) Autoconcepto e imagen de los demás ($F = 10,09$; $\eta^2 = 0,049$; $r = 0,22$). Por otro lado, los ANOVAs ponen de relieve que en las 48 afirmaciones de valoración del programa hubo diferencias estadísticamente significativas entre condiciones, confirmándose un incremento en los adolescentes experimentales en todas las variables objeto de estudio.

Las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario ponen de relieve que las actividades que más les han gustado han sido: 1) el teatro sobre las víctimas de la violencia y, en general, todas las actividades en torno a las víctimas (testimonios de familiares, murales, debates, películas...) porque les acerca a su realidad, fomenta la empatía con las víctimas, estimula conocer sus sentimientos y solidarizarse con ellas; 2) el partido de tenis porque les gusta debatir sobre temas donde se expresan diferentes puntos de vista; y 3) el ovillo y la lana porque les gusta recibir imágenes

positivas de sí mismos y ver qué opinión tienen los demás de ellos. En general, los adolescentes han valorado muy positivamente las actividades del programa ya que muchos (85%) han señalado que les han gustado todas las actividades. Entre las actividades que menos les han gustado hay mayor dispersión de las ideas, no obstante, hay unanimidad en rechazar aquellas que implican leer-escribir o son más teóricas. En general, los adolescentes consideran que el programa ha potenciado en ellos muchos cambios positivos y que la experiencia ha sido una fuente de aprendizaje. Aunque la mayoría considera que no ha habido nada negativo, de forma minoritaria (1,44%) algunos adolescentes han percibido que a través de esta experiencia se ha intentado modificar su forma de pensar, se ha intentado que censuren la violencia de ETA, y ellos evalúan negativamente la experiencia por esta razón.

Discusión

El estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos del programa "*Dando pasos hacia la paz*" que tiene como finalidad fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y prevenir la violencia. Específicamente se ha explorado el efecto del programa en ocho dimensiones socioemocionales: Comunicación, Conducta social, Autoconcepto-concepto de los demás, Emociones, Violencia, Solución de conflictos, Valores prosociales-derechos humanos, y Bienestar psicológico.

Los resultados ratifican las hipótesis propuestas, mostrando los efectos positivos del programa, ya que estimuló significativamente: 1) la comunicación intragrupo tanto en la expresión como la escucha (hipótesis 1); 2) la conducta social, prosocial y agresiva (hipótesis 2); 3) el autoconcepto, el concepto de los compañeros y de los seres humanos en general (hipótesis 3); 4) la inteligencia emocional, el manejo de las emociones (expresión, comprensión, empatía...) (hipótesis 4); 5) la actitud de rechazo de la violencia, aumentando la sensibilidad hacia las víctimas, y las atribuciones internas de la conducta violenta (hipótesis 5); 6) la capacidad para analizar y resolver conflictos humanos (hipótesis 6); 7) la actitud positiva hacia los valores prosociales y el respeto por los derechos humanos (igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia...) (hipótesis 7); y 8) sentimientos de placer, de bienestar psicológico (hipótesis 8). En conclusión, el programa de educación para la paz, la convivencia y la prevención de la violencia fue eficaz a la hora de alcanzar los objetivos.

Los resultados en su conjunto confirman los efectos positivos del programa y apuntan en la misma dirección de otros estudios que han evaluado los efectos de programas de intervención dirigidos a prevenir o reducir la conducta violenta en contextos educativos, clínicos y comunitarios (Chandy, 2007; Jennifer y Shaughnessy, 2005; Díaz-Aguado, 2005; Dole, 2006; Farrell *et al.*, 2001; Freiden, 2006; Garaigordobil, 2004, 2008a; Garaigordobil *et al.*, 1996; Loughry *et al.*, 2006; Roberts *et al.*, 2004; Segawa *et al.*, 2005; Sege *et al.*, 2005; Simón *et al.*, 2008). Los datos sugieren que la aplicación de programas durante la adolescencia puede ser muy útil, ya que es una etapa en la que se pueden desarrollar muchos recursos y competencias como la confianza, conexión con los otros, empatía, entre otros. La

adolescencia ofrece una valiosa oportunidad para el cambio, porque se trata de un período de desarrollo que puede alterar el curso de las actuales y futuras relaciones. Además, teniendo en cuenta las conclusiones del estudio de Chandy (2007) se puede sugerir la inclusión de los padres en futuras aplicaciones del programa, con la finalidad de reforzar sus beneficios.

El estudio confirma que el programa ha estimulado una mejora en diversos factores socioemocionales asociados a la conducta social positiva y a la prevención de la violencia, teniendo implicaciones prácticas al proveer una herramienta de intervención para fomentar la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la prevención de la violencia. Los resultados permiten sugerir: 1) la aplicación del programa en todos los centros educativos de la CAPV; 2) incorporar actividades o debates en el programa que permitan reforzar la consideración de que algunas ideas, algunas ideologías son negativas porque dan lugar a conductas que atentan contra los derechos humanos; 3) implementar programas específicos para todos los ciclos educativos; y 4) 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 la familia y en la sociedad.

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar que aunque las actividades del programa incorporan un análisis psicosocial, señalado por otros autores (p. ej., De la Corte, Kruglanski, de Miguel, Sabucedo y Díaz, 2007), la evaluación de los efectos de la intervención se ha centrado en variables psicológicas individuales, siendo necesario tener en cuenta un enfoque psicosocial de análisis (dimensión grupal u organizacional). Además, la valoración de la intervención se realiza a través de un instrumento subjetivo en el que los propios adolescentes informan sobre los cambios producidos en las variables medidas (dimensiones socioemocionales). Futuros estudios deben contrastar el efecto de la intervención utilizando instrumentos de evaluación de la conducta, así como multiinformantes (padres, profesores) y con una metodología pretest-postest.

Referencias

- 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. (Orig. 2002).
- Beck, A. T. y Pretzer, J. (2005). A cognitive perspective on hate and violence. En R. Sternberg (dir.), *The Psychology of hate* (pp. 67-85). Washington: APA.
- Chandy, S. R. (2007). Best practices and positive youth development program evaluation of a parenting-based youth violence prevention program. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(7-B), 4098.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- De la Corte, L., Kruglanski, A., de Miguel, J., Sabucedo, J. M. y Díaz, D. (2007). Siete principios psicosociales para explicar el terrorismo. *Psicothema*, 19, 366-374.

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2008). *Dando pasos hacia la paz*. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, desde http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/pasos_hacia_paz.html; <http://www.gizagela.net/>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención en la escuela. *Psicothema*, 17, 549-588.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dole, K. (2006). The effect of the Balance Program on aggression in the classroom. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(2-B), 1180.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.
- Fernández, L. (2007). Las raíces del terrorismo: de la psicología de la multicausalidad a la psicología de la ignorancia. *Psicología Conductual*, 15, 113-128.
- Freiden, J. (2006). Game: a clinical intervention to reduce adolescent violence in schools. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(12-A), 4308.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 66-80.
- Garaigordobil, M. (2008a). Assessment of a cooperative play program for children aged 10-11 years on prosocial behaviors and perception of peers. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 303-318.
- Garaigordobil, M. (2008b). *Evaluación del programa "Una sociedad que construye la paz"*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 140-151.
- Giacaman, R., Abu-Rmeileh, N., Husseini, A., Saab, H. y Boyce, W. (2007). Humiliation: the invisible trauma of war for Palestinian youth. *Public Health*, 121, 563-571.
- Jennifer, D. y Shaughnessy, J. (2005). Promoting non-violence in schools: the role of cultural, organisational and managerial factors. *Educational and Child Psychology*, 22, 58-66.
- Loughry, M., Ager, A., Flouri, E., Khamis, V., Afana, A. y Quota, S. (2006). The impact of structured activities among Palestinian children in a time of conflict. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1211-1218.
- Moraleda, M., González, J. y García-Gallo, J. (1998/2004). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Autor.
- Roberts, L., White, G. y Yeomans, P. (2004). Theory development and evaluation of project WIN: a violence reduction program for early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 460-483.
- Segawa, E., Ngwe, J. E., Li, Y. y Flay, B. R. (2005). Evaluation of the effects of the Aban Aya Youth Project in reducing violence among African American adolescent males using. *Evaluation Review*, 29, 128-148.
- Sege, R. D., Licenziati, V. G. y Webb, S. (2005). Bringing violence prevention into the clinic: the Massachusetts medical society violence prevention project. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 230-232.

- Simon, T. R., Ikeda, R. M., Smith, E. P., Reese, L. E., Rabiner, D. L., Miller-Johnson, S., Winn, D.-M., Dodge, K. A., Asher, S. R., Home, A. M., Orpinas, P., Martin, R., Quinn, W. H., Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Henry, D. B., Gay, F. N., Schoeny, M., Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N. y Allison, K. W. (2008). The Multisite Violence Prevention Project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-244.
- Slone, M. y Shoshani, A. (2008). Efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 348-358.
- Trujillo, H. M., González-Cabrera, J., León, C., Valenzuela, C. C. y Moyano, M. (2006). De la agresividad a la violencia terrorista: historia de una patología psicosocial previsible (Parte I). *Psicología Conductual*, 14, 273-288.
- Trujillo, H. M., Moyano, M., León, C., Valenzuela, C. C. y González-Cabrera, J. (2006). De la agresividad a la violencia terrorista: historia de una patología psicosocial previsible (Parte II). *Psicología Conductual*, 14, 289-303.

RECIBIDO: 3 de marzo de 2009

ACEPTADO: 16 de septiembre de 2009

