

**UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
SOCIOEMOCIONAL PARA PROMOVER LA
CONDUCTA PROSOCIAL
Y PREVENIR LA VIOLENCIA
DURANTE LA ADOLESCENCIA**

**Maite Garaigordobil Landazabal
Facultad de Psicología
Universidad del País Vasco**

**E-mail: maite.garaigordobil@ehu.eus
Website: maitegaraigordobil.com**

INDICE

Resumen	3
1. Fundamentación teórica del programa	3
2. El programa de intervención	4
3. Metodología e instrumentos de evaluación del programa.....	10
4. Resultados del estudio de evaluación del programa	12
Anexo. Representación grafica de los efectos de los programas	16
Referencias Bibliográficas	21

RESUMEN

En este resumen se expone el diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención que fomenta el desarrollo socio-emocional, la conducta prosocial e inhibe la conducta violenta en adolescentes de 12 a 14 años. Las actividades del programa tienen como objetivos: (1) crear y promover el desarrollo del grupo (autoconcepto-concepto de los demás, comunicación, conducta prosocial, identificación-comprensión-expresión emocional, empatía, resolución de conflictos), (2) identificar y analizar creencias-percepciones-prejuicios, y (3) analizar la discriminación y reflexionar sobre los derechos humanos. El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son: 1) autoconocimiento-autoconcepto, 2) comunicación intragrupo, 3) expresión y comprensión de sentimientos, 4) relaciones de ayuda-cooperación, 5) percepciones-estereotipos, 6) discriminación-tolerancia-etnocentrismo, y 7) resolución de conflictos. La intervención consiste en la aplicación de una sesión semanal de 2 horas de duración durante un curso escolar. La propuesta utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción (juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing...) así como otras técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada, el micrófono...). En el estudio experimental realizado para evaluar los efectos de la intervención se utilizó un diseño multigrupo de medidas repetidas, pretest-intervención-posttest, con grupos de control. La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años, 125 experimentales (4 grupos) y 49 de control (2 grupos). Se administraron 16 instrumentos de evaluación pretest-posttest (adolescentes, padres, profesores). Los resultados de los ANCOVAs confirmaron un aumento significativo de: 1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; 2) las conductas asertivas, las conductas de consideración con los demás y las conductas de liderazgo; 3) la capacidad de empatía; 4) el autoconcepto-autoestima; 5) la imagen de los compañeros del grupo; 6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y 7) de la capacidad para analizar sentimientos negativos. Así mismo se confirmó una disminución de: 8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; 9) la ansiedad estado-rasgo; 10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas conductuales de timidez-retraimiento; y 11) de las conductas antisociales. En síntesis, el programa diseñado para adolescentes de 12-14 años se validó con una investigación que evidenció efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socio-emocional relacionados con la prevención de la violencia y la educación en derechos humanos.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

Este trabajo se fundamenta teóricamente en las conclusiones que se derivan de tres líneas de investigación. En primer lugar, la que encuadra evolutivamente el programa, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa, así como el papel que desempeña la interacción entre iguales en el desarrollo personal y social durante la adolescencia. La adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y la provisionalidad. El comienzo de la etapa está marcado por cambios biológicos, por transformaciones fisiológicas y físicas, sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente a la vida. La adolescencia es el momento en el que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Esta etapa del desarrollo vital es crucial, ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida, que después van a constituir la identidad personal adulta. En este contexto el grupo de iguales será una importante fuente de influencia para el desarrollo del adolescente (Aguirre, 1994; Hopkins, 1986; Noller y Callan, 1991).

La segunda línea de investigación subyacente al programa se refiere a los estudios que en las últimas décadas han analizado la conducta prosocial o conducta social positiva. La reflexión se opera en torno a los factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, y los beneficios de cooperar frente a competir para diversos factores del desarrollo personal y social. Desde estos estudios se ha evidenciado que la conducta prosocial es una conducta compleja ya

que está determinada por múltiples factores (culturales, familiares, escolares, personales...), pero, pese a esta complejidad, se confirma la eficacia de los programas de entrenamiento en el incremento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar, compartir, consolar... (Battistich et al., 1991; Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Beilinson, 2003; Carlson, 1999; Dyson, 2001; González Portal, 1994; Miller et al., 1991; Mikami, Boucher y Humphreys, 2005; Miller, Cooke, Test y White, 2003; Nath y Ross, 2001; Sullivan, 2003; Sterling, 1990; Zan y Hildebrandt, 2003).

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

2. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El conjunto de las actividades que configuran este programa de intervención para fomentar el desarrollo social y emocional durante la adolescencia, tiene 3 grandes objetivos: 1) crear y promover el desarrollo del grupo; 2) identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios; y 3) analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones. En un plano más concreto el programa se plantea diversos objetivos específicos que se detallan en el Cuadro 1.

CUADRO 1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

<i>CREAR Y PROMOVER EL DESARROLLO DEL GRUPO</i> • Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo. • Mejorar tanto el autoconcepto, la autoimagen así como el sentido de valía de los compañeros/as del grupo y el respeto por los demás. • Promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente... • Potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes. • Estimular la capacidad de cooperación, es decir, aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes. • Facilitar la expresión de variados sentimientos: Reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros/as del grupo. • Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. • Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos: Definición del conflicto; reconocimiento de las causas; desarrollo y situación actual; análisis y búsqueda de soluciones...
<i>IDENTIFICAR Y ANALIZAR PERCEPCIONES, ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS</i> • Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción. • Analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las percepciones de otros. • Ampliar miras, flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho. • Reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas. • Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés sobre la realidad que se estructuran con escasa información. • Diferenciar hechos y opiniones.

- Reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.

ANALIZAR LA DISCRIMINACIÓN, DISMINUIR EL ETNOCENTRISMO Y COMPRENDER LA INTERDEPENDENCIA

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

El programa de intervención ha sido diseñado y adaptado para su administración a grupos de adolescentes de 12 a 14 años, pero puede ser administrado a adolescentes de mayor edad. La propuesta utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción (juegos de comunicación, cooperación, dramatización, dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, estudio de casos, rol-playing...) así como otras técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate (discusión guiada, el micrófono...).

El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son: 1) autoconocimiento-autoconcepto, 2) comunicación intragrupo, 3) expresión y comprensión de sentimientos, 4) relaciones de ayuda-cooperación, 5) percepciones-estereotipos, 6) discriminación-etnocentrismo, y 7) resolución de conflictos (ver Cuadro 2).

CUADRO 2. MODULOS E INDICE DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

MÓDULOS	ACTIVIDADES
I. AUTOCONOCIMIENTO- AUTOCONCEPTO	1. Árboles de presentación 2. Una mirada en el espejo 3. Autobiografía 4. Encuentros 5. Caricatura 6. Roles o papeles en la vida 7. El foco 8. Espejo mágico
II. COMUNICACIÓN INTRAGRUPO	9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...? 10. Viaje a la Antártida 11. Polarización eléctrica 12. Aventura en la luna 13. El impacto: La Guerra. 14. El impacto: El Divorcio 15. Entrevistas 16. Acuerdos y discrepancias 17. La historia
III. EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE SENTIMIENTOS	18. Abanico de sentimientos 19. La bolsa de los sentimientos 20. El miedo 21. La Ira 22. Modelos 23. Frases incompletas 24. Imágenes 25. Situaciones Problema
IV. RELACIONES DE AYUDA Y	26. Localización de objetos 27. Sopa de Letras

MÓDULOS	ACTIVIDADES
COOPERACIÓN	28. Murales 29. El guión 30. Liberar al prisionero 31. Tangram cooperativo 32. El misterio del secuestro 33. El aduanero 34. Titular la foto 35. El fantasma del castillo
V. PERCEPCIONES Y ESTEREOTIPOS	36. Percepciones gráficas 37. Información y Clichés 38. Ideas y prejuicios 39. Hechos y opiniones 40. Periodismo crítico 41. Imágenes de otros pueblos 42. Asociación de palabras 43. La inmobiliaria
VI. DISCRIMINACIÓN Y ETNOCENTRISMO	44. Hablando de racismo 45. El extranjero 46. Situaciones de discriminación 47. Los chicos y las chicas 48. Restaurante internacional 49. Afirmaciones y hechos 50. Nacionales y extranjeros 51. Fotos conflictivas
VII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	52. El robo 53. La agresión 54. El rechazo 55. Consejo de Redacción 56. Jurado Popular 57. Una pelea de grupo 58. Opuestos y negociación 59. Fantasía-Realidad 60. Los burros

El módulo de autoconocimiento-autoconcepto tiene por objetivo general incrementar el autoconocimiento y el conocimiento de los miembros del grupo entre sí, fomentando los mensajes positivos que mejoren el autoconcepto. Un ejemplo de actividad de este módulo es *"el Foco"*. En esta actividad los participantes se dividen en equipos de 6. Cada miembro del equipo recibe 5 cartulinas blancas rectangulares con espacio para escribir 4 o 5 frases en cada una de ellas. Por turnos, cada miembro se convierte en "el foco" situándose en el centro del círculo que forman sus compañeros de equipo. Todos los miembros del equipo deben pensar cosas positivas del compañero-foco que está en el centro, y escribirlas en una de sus cartulinas. Posteriormente, rotativamente verbalizan los mensajes positivos al compañero-foco, y le entregan la cartulina que tiene estos mensajes escritos. Por turnos, los 6 miembros del equipo se convierten en foco recibiendo mensajes positivos de sí mismos por parte de sus compañeros, y se esfuerzan por pensar y verbalizar cualidades positivas de los demás.

El segundo módulo está dirigido a estimular la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa, la capacidad de dialogar... Un ejemplo de actividad de este módulo es *"Polarización eléctrica"*. En esta actividad una pared del aula representa el "Sí" y la opuesta representará el "No". Los jugadores se colocan en el centro del aula y el profesor/a dice en voz alta una afirmación o frase, da una palmada y todos los miembros del grupo se desplazan. O bien, se sitúan en la pared del "Sí", si están de acuerdo con la afirmación, o en la pared del "No", si están en contra. Nadie puede quedarse en medio. Posteriormente, el adulto pregunta las razones por las que se situaron en los respectivos polos. Cuando se han expuesto los principales argumentos el adulto informa que aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente, pueden desplazarse hacia ese lado, debiendo hacerlo más o menos en función del grado en el que los argumentos del otro grupo les hayan convencido. Si hay un cierto grado de acuerdo se puede intentar entre todos llegar a una frase de consenso en donde todos estarían más o menos de acuerdo. Con esta técnica se trabajan diversos contenidos temáticos.

Algunas afirmaciones utilizadas han sido: solucionaríamos el problema del racismo si las distintas razas vivieran en lugares diferentes, los hombres históricamente han dominado el mundo y así debe de seguir siendo, los marroquíes quitan el trabajo a las personas del país, un hombre vale si tiene dinero y cultura...

En el tercer módulo las actividades están dirigidas a facilitar la expresión y comprensión de sentimientos. Un ejemplo, es la actividad titulada *"el Miedo"*. En esta actividad, cada participante dibuja en un folio algún acontecimiento o situación que le haya hecho sentir esta emoción, escribiendo una frase debajo que clarifique el contenido del dibujo. Posteriormente, por turnos, van mostrando y comentando sus dibujos al grupo. Después de expresar diversas situaciones generadoras de miedo, se abre un debate sobre las reacciones o conductas que se derivan, es decir, las consecuencias del miedo, y en último lugar, se reflexiona sobre formas de afrontar estos sentimientos.

El cuarto módulo, está constituido por actividades que promueven las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros del grupo, es decir, cuya esencia consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común. Un ejemplo de juego que estimula las relaciones de ayuda es *"Localización de objetos"*. En esta actividad el grupo se divide en parejas, uno representa el rol de ciego y el otro el rol de guía. Posteriormente, se colocan muchos objetos distribuidos por todo el suelo del aula y se entrega una bolsa de basura a cada pareja. El guía de cada pareja deberá dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que éste recoja el mayor número de los objetos esparcidos por el suelo del aula, y que irá introduciendo en la bolsa. Después de 2 minutos de tiempo, se invierten los roles.

El quinto módulo de actividades está relacionado con las percepciones, estereotipos y prejuicios que se tienen de la realidad. Las actividades que configuran este módulo tienen por objetivo identificar y analizar las percepciones y creencias que los miembros del grupo tienen de la realidad, fomentando la apertura del pensamiento a otros posibles puntos de vista. Un ejemplo de esta actividad es *"Percepciones gráficas"*. En esta actividad se presenta a cada participante una imagen de una mujer en la que se puede percibir una mujer joven y/o una anciana. Los miembros del grupo individualmente deben indicar qué edad tiene la persona de la figura y destacar tres de sus principales características. Posteriormente, se contrastan las distintas edades asignadas a la dama y sus principales características, lo que pone de relieve las limitaciones fisiológicas y la subjetividad de la percepción. Con esta metodología se analizan varios ejemplos clásicos de ilusiones ópticas.

El sexto módulo, el de discriminación, tolerancia y etnocentrismo, incluye actividades para experimentar y reflexionar sobre diversas situaciones de discriminación debidas a raza, sexo, religión... Un ejemplo de las actividades de ese módulo es *"Situaciones de discriminación"*. En esta actividad cada miembro del grupo debe escribir en un papel una situación en la que se ha sentido o se sentiría discriminado. Después, todos los papeles se introducen en una bolsa, y se redistribuyen de tal modo que cada participante recibe una situación de discriminación distinta a la descrita por él mismo. Durante un minuto cada participante debe pensar soluciones a esa situación de discriminación que le ha tocado al azar y escribir esas soluciones en el papel. En la fase de debate, se leen en alto las situaciones de discriminación descritas y las soluciones de afrontamiento dadas. En este contexto se comenta la eficacia de las soluciones propuestas y se añaden otras que también pueden ser eficaces para afrontar la situación. Con las actividades de este módulo, además de trabajar con situaciones de discriminación que afectan directamente a los miembros del grupo, se abordan otras situaciones de discriminación que sufren grupos de seres humanos en el planeta.

El último módulo contiene actividades para el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos. En general, las actividades de este módulo plantean diversas situaciones problema (responder a una agresión, a una situación de rechazo, a un dilema moral...), frente a las que los miembros del grupo deben dar soluciones, seleccionando del conjunto de soluciones las que consideren que pueden ser más eficaces para resolver el problema planteado. Las soluciones dadas se expresan dramáticamente y se analizan verbalmente en el debate.

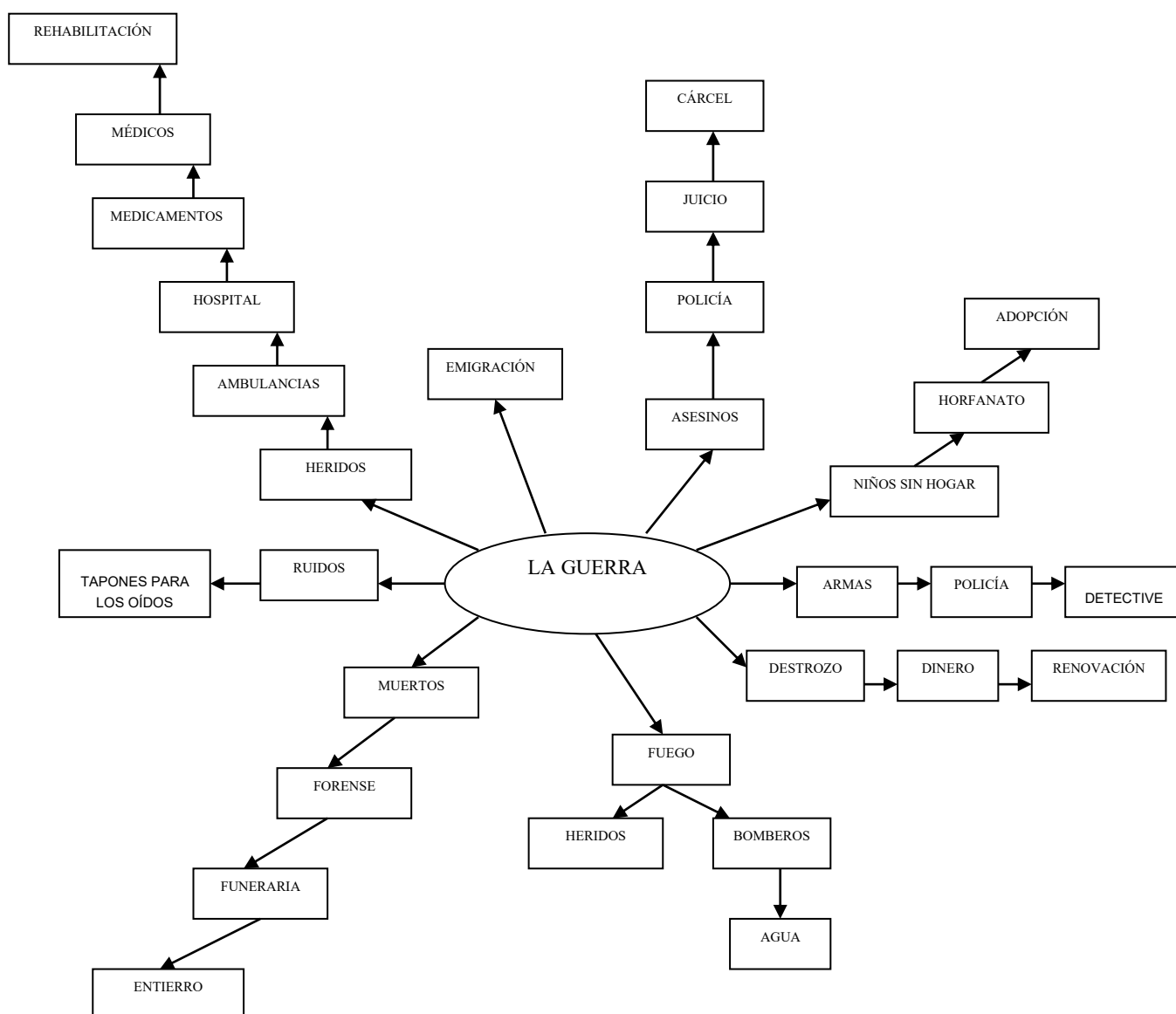
Después de revisar más de un millar de actividades se sistematizaron las actividades que configuran el programa de intervención. Algunas de las actividades incluidas en el programa han sido seleccionadas o adaptadas de otros programas que tenían por finalidad similares objetivos, mientras que otras actividades han sido creadas *"ad hoc"* para esta experiencia. No obstante, en relación a todas ellas se ha desarrollado y sistematizado una ficha técnica (ver ejemplo en el

Cuadro 3) que incluye: objetivos, descripción de la actividad, discusión, materiales, tiempo, y estructuración grupal.

CUADRO 3. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD "EL IMPACTO DE LA GUERRA"

EL IMPACTO: LA GUERRA	
Objetivos: • Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa. • Analizar las consecuencias inmediatas y a largo plazo de la guerra. • Clarificar formas de expresión de la violencia, causas, consecuencias y mecanismos de control.	
Descripción de la actividad: El grupo se divide en equipos de 6 u 8 participantes. Cada equipo recibe 1 folio, un lapicero, una goma, un rotulador, y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica de los resultados de la actividad. Distribuidos los equipos y el material se plantean las siguientes instrucciones: "Cada grupo debéis hacer una reflexión sobre las consecuencias de la guerra. En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas de la guerra. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias hacer con ellas una representación gráfica. En el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo, la guerra, de éste salen otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias derivadas de esas consecuencias primarias, y así sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten (véase Figura 1). Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los distintos equipos se articulará el debate.	
Discusión: El profesor/a sintetiza las consecuencias más importantes destacadas, añadiendo alguna más si fuera necesario. Puede realizar diversos comentarios, por ejemplo, "La guerra es el máximo exponente de la violencia humana. Las causas de las mismas suelen ser variadas, aunque las consecuencias suelen en general muy negativas como ya hemos visto....", y formular al grupo diversas preguntas para estimular el diálogo en base a situaciones concretas, por ejemplo: • Formas de expresión de la violencia (verbal, física, humillación, discriminación...). • Causas de la agresividad y la violencia (territorio, religión, raza...) • Formas de controlar la agresividad y de resolver los conflictos humanos de forma no violenta.	
Materiales: Folio, lapiceros, gomas, rotuladores, y pliego de papel de embalar. Pizarra.	Tiempo: 60' Estructuración grupal: PG-GG

FIGURA 1.- EJEMPLO DE PRODUCTO DE LA ACTIVIDAD "EL IMPACTO DE LA GUERRA"



El programa que se presenta se ha estructurado definitivamente después de administrar las actividades y de operar las modificaciones oportunas en función de lo observado durante su ejecución con cuatro grupos experimentales, es decir, con una metodología de investigación-acción. En general se ha mejorado la formulación inicial de las actividades a fin de facilitar al adulto la realización de la experiencia con un grupo de adolescentes. El procedimiento de aplicación del programa con los grupos experimentales ha mantenido una serie de variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención. Estas variables han sido:

1. **Constancia intersesional:** Se ha llevado a cabo una sesión de intervención semanal con una duración temporal de 2 horas, durante todo el curso escolar.
2. **Constancia espacio-temporal:** La experiencia en cada grupo se ha realizado el mismo día, en el mismo horario semanal y en mismo espacio físico, un espacio amplio y libre de obstáculos.
3. **Constancia de las figuras adultas que implementan el programa:** Las sesiones son dirigidas por el profesor/a-tutor/a que lleva a cabo la dirección de la dinámica del grupo con la ayuda de un colaborador/a cuyas funciones son la evaluación pretest-postest (administración

de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa), y la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de intervención).

4. **Constancia en la estructura o formato de la sesión:** Las sesiones se configuran siempre con la siguiente estructura. En primer lugar, con los miembros del grupo sentados en el suelo en posición circular, se plantean los objetivos y las instrucciones de la actividad. En un segundo momento, el grupo desarrolla la acción; y al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo se colocan de nuevo en posición circular y se abre una fase de discusión o debate en torno a la actividad realizada. Esta fase es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el profesor/a) en la que se analizan los resultados de la actividad llevada a cabo por el grupo. Sucesivamente, y siguiendo este esquema, se realizan aproximadamente 2 actividades en cada sesión de intervención. Todas las sesiones se articulan de este modo, con la excepción de la primera sesión en la que se incorpora lo que denominamos “*consigna de introducción al programa*” y de la última en la que se incluye “*el cuestionario de evaluación del programa*”. Esta consigna da encuadre a la intervención, consistiendo en una explicación general sobre los objetivos del programa de intervención y sobre el tipo de actividades que incluye. Así mismo, encuadra su temporalización (día y hora de la semana que se realizará el programa), y se identifica a las figuras adultas que intervendrán en esta experiencia.

3. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Para evaluar los efectos del programa en diversas variables sobre las que se hipotetizó que iba a tener un efecto, antes y después de realizar el programa, es decir, en la fase pretest y posttest se administraron 16 instrumentos de evaluación con adecuadas garantías psicométricas. La evaluación empleó multiinformantes (adolescentes, padres y profesores), y multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...). Tanto las variables medidas como los instrumentos de evaluación utilizados se describen en el Cuadro 4.

CUADRO 4. VARIABLES DEPENDIENTES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Programa 12-14 años (Garaigordobil, 2000 a)		
Variables evaluadas		Instrumentos de evaluación
Factores del desarrollo social y afectivo-emocional	Conductas sociales: Consideración por los demás Liderazgo. Autocontrol Retraimiento. Ansiedad.	BAS 3 Batería de socialización (autoevaluación y profesores) Silva y Martorell (1989)
	Altruismo	IA Inventario de altruismo Ma y Leung, (1991)
	Conducta antisocial	ASB Escala de conducta antisocial Adaptación de Martorell y Silva (1993)
	Asertividad: Conducta asertiva, sumisa y agresiva Autoasertividad. Heteroasertividad	EA Escala de asertividad Godoy et al. (1993) ADCA Autoinforme de conducta asertiva García y Magaz (1994)
	Relaciones intragrupo: Amistad y Prosocialidad	CS Cuestionario Sociométrico (compañeros del grupo) Garaigordobil (2000 b)

	Autoconcepto: Académico. Familiar. Social Emocional, Total. Positivo. Negativo. Global. Autoconcepto Positivo. Negativo. Autoconcepto-Autoestima	AFA Autonconcepto Musitu et al. (1991) LIA Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto Garaigordobil (2000 b) AC Escala de Autoconcepto Martorell et al. (1993)
	Imagen de los compañeros de grupo: Positiva. Negativa. Global	EC Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (compañeros del grupo) Garaigordobil (2000 b)
	Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales	EIS Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales Garaigordobil (2000 b)
	Capacidad para analizar sentimientos negativos: causas, consecuencias, resolución	CECAS Cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar sentimientos Garaigordobil (2000 b)
	Prejuicios Cogniciones positivas, negativas y neutras.	FIEP Frases incompletas para la evaluación de Prejuicios Garaigordobil (2000 b)
	Empatía disposicional	CE Cuestionario de evaluación de la empatía Merhabian y Epstein (1972)
	Ansiedad Estado-Rasgo	STAIC Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado-rasgo en niños Spielberger et al. (1973/1990)
	Problemas de Conducta: Académicos. Conducta antisocial. Timidez-retraimiento. Psicopatológicos. Ansiedad. Psicosomáticos.	EPC Escala de problemas de conducta (padres) Navarro et al. (1993).

Complementariamente, en la fase posttest, después de realizar semanalmente el programa, además de aplicar los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pretest, se incorpora un cuestionario de evaluación del programa que tiene por finalidad recoger la opinión y la percepción subjetiva que tienen de la experiencia los miembros del grupo que han participado en ella. El cuestionario para adolescentes explora con una escala de estimación (nada-algo-bastante-mucho), la percepción subjetiva de cambio que los adolescentes tienen en relación a diversas variables implicadas en la intervención o programa: amistad, participación, comunicación, relación de ayuda, cooperación, autoimagen, imagen de los demás, expresión emocional, asertividad, rechazo, agresividad, retraimiento, resolución de conflictos... Así mismo, se recoge información sobre el grado de placer o bienestar generado por la experiencia, y otras informaciones más cualitativas relacionadas con las actividades que en su opinión han sido más y menos interesantes del programa, con aspectos positivos y negativos de esta experiencia...

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio se han calculado las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, posttest y la diferencia posttest-pretest, así como análisis multivariados de varianza (Garaigordobil, 2000b). Los resultados obtenidos con los análisis de varianza realizados permiten confirmar que el programa aplicado a adolescentes de 12 a 14 años ha ejercido un efecto significativamente positivo al haber promovido:

1. **Una mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales:** Este cambio positivo se puso de relieve en el aumento del número de compañeros del aula que eran considerados amigos, es decir, un incremento de las relaciones de amistad dentro del grupo, y en el aumento del número de compañeros del aula que eran considerados como personas prosociales, es decir, se produce una mejora en la imagen que se tiene de los compañeros del grupo que son vistos como personas que ayudan, comparten y colaboran.
2. **Una disminución de los prejuicios:** El programa tuvo un efecto positivo sobre las cogniciones prejuiciosas que se evidenció en: a) un incremento de las frases de contenido afectivo positivo hacia otros grupos socio-culturales, es decir, frases en las que se indican cualidades positivas de esos colectivos (son buenos deportistas, bailan bien, son agradables, me gustan...); b) una disminución de las frases con contenidos afectivos negativos, rechazantes, prejuiciosos, discriminatorios o xenófobos (roban, son navajeros, machistas y chulos, me dan asco, no deben existir, los odio, no deberían dejarles salir de su país...); c) un incremento de las frases de contenido afectivo neutro, es decir, frases en las que se define más objetivamente al colectivo, sin implicarse afectivamente (hacen paella, hablan español, pertenecen a la CEE...); y d) una elevación del número de ideas aportadas en la tarea, es decir, de la fluidez de ideas asociativa.
3. **Un aumento de la autoasertividad:** Se confirmó un incremento de la autoasertividad o grado en el que la persona se concede a sí mismo los derechos básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo, hacer y rechazar peticiones, aceptar y rechazar críticas...).
4. **Un descenso de la ansiedad estado-rasgo:** El programa ejerció un efecto inhibitor de la ansiedad que se produjo tanto en la ansiedad estado (estados transitorios de ansiedad, tensión, preocupación, nerviosismo...), como la ansiedad rasgo (tendencia más estable de propensión a la ansiedad, personalidad ansiosa).
5. **Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás, de las conductas de liderazgo, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez en la interacción social:** La intervención potenció, desde la opinión de los propios adolescentes, el desarrollo conductas de consideración y preocupación por los demás, conductas sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados (autoevaluación). Además, los profesores también constataron un incremento de las conductas de liderazgo, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, así como una disminución de conductas de ansiedad-timidez, manifestaciones conductuales de ansiedad (miedo, nerviosismo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales (evaluación profesores).
6. **Una disminución de problemas de conducta antisocial y de conductas de timidez-retraimiento:** Los padres de los adolescentes observaron una disminución de conductas antisociales, conductas referidas a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos (“discute mucho”, “destruye cosas de los demás”) y a otros que no siéndolo pueden dificultar relaciones sociales adecuadas (“tiene cambios repentinos de humor”, “es obstinado, rencoroso, irritable”, “miente o engaña”, “desobedece las órdenes que se le dan”). Además, en la misma dirección que los profesores se evidenció un descenso tendencialmente significativo

de conductas de timidez-retraimiento que expresan tendencia a la soledad ("es solitario") y susceptibilidad en las relaciones sociales ("le afectan las bromas de los demás", "se avergüenza con facilidad", "se siente muy herido cuando se le critica") (evaluación padres).

7. **La inhibición del aumento de diversas conductas antisociales:** Los padres confirmaron un descenso de las conductas antisociales, sin embargo, la autoevaluación que los adolescentes realizaron sobre estas conductas evidenció únicamente la inhibición del aumento de determinadas conductas antisociales algunas de las cuales pueden aparecer con más frecuencia en este período evolutivo, conductas tales como mentir, no acudir al colegio, falsificar notas, romper objetos, pegar, fumar, beber... Así, desde la observación de los adolescentes, se confirma que el programa inhibe conductas de trasgresión a las normas sociales.
8. **Un incremento de la capacidad de empatía:** La intervención fomentó el desarrollo de la empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otros seres humanos.
9. **Una mejora del autoconcepto global:** La elevación del autoconcepto se manifestó en el incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para autodefinirse, es decir, el programa fomentó una mayor capacidad para ver aspectos positivos de uno mismo, valorándose más aspectos positivos que negativos.
10. **Una tendencial mejora del autoconcepto-autoestima:** Complementariamente se confirmó una mejora del autoconcepto-autoestima relacionada con la importancia del sí mismo en relación con los demás.
11. **Un aumento del autoconcepto social:** De las dimensiones del autoconcepto evaluadas se constató una mejora significativa en el autoconcepto social, imagen de sí mismo en las relaciones con los demás y un tendencial aumento del autoconcepto académico.
12. **Una mejora del concepto o imagen que se tiene de los compañeros del grupo:** La intervención estimuló un incremento significativo del número de adjetivos positivos seleccionados para definir a los compañeros del grupo, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de los compañeros, que evidencia una percepción más positiva de los miembros del grupo.
13. **Un aumento de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales:** Los resultados confirmaron que el programa fomentó la emergencia de nuevas estrategias cognitivas de interacción frente a situaciones como participar en un robo, entrar en un grupo, decir no, afrontar el rechazo, responder a una agresión...
14. **Un incremento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales:** Esto es, la intervención estimuló una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc.
15. **Un desarrollo de la capacidad para analizar sentimientos:** Las actividades del programa fomentaron un aumento de la capacidad de analizar las causas o factores que provocan sentimientos negativos tales como ira, tristeza, miedo o envidia, las consecuencias de los mismos, así como las formas de resolución o afrontamiento de estas perturbadoras emociones.

En síntesis, **los resultados de la evaluación del programa diseñado para adolescentes de 12-14 años** evidenciaron efectos positivos para un amplio abanico de factores del desarrollo socio-emocional. Con una muestra de 174 adolescentes, 125 experimentales (4 grupos) y 49 de control (2 grupos), se administraron sesiones semanales de 2 horas de duración durante un curso escolar (1997-1998). Los resultados de los análisis de varianza confirmaron un fuerte impacto del programa en diversos factores del desarrollo socio-emocional, en concreto se evidenció un aumento significativo de: 1) las relaciones amistosas y prosociales intragrupo; 2) las conductas asertivas, de las conductas de consideración con los demás y de las conductas de liderazgo; 3) la capacidad de empatía; 4) el autoconcepto-autoestima; 5) la imagen de los compañeros del grupo; 6) las estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas; y 7) de la capacidad para analizar sentimientos negativos. Así mismo se constató una disminución significativa de: 8) las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; 9) la ansiedad estado-rasgo; 10) las conductas sociales de ansiedad-timidez, los problemas conductuales de timidez-retraimiento; y 11) de las conductas antisociales (Garaigordobil, 1999c, 2000bcd, 2001, 2002ab, 2004b).

Lo primero que llama la atención es que el programa incide especialmente aumentando las variables positivas, pero en relación a las negativas aunque en ocasiones las disminuye, en otras únicamente neutraliza una involución que se observa en la tendencia general de los adolescentes de control ya que empeoran en varias conductas sociales y cogniciones exploradas. Siendo los sujetos de control muy homogéneos respecto a los experimentales, como así lo han confirmado los análisis multivariados, únicamente cabe explicar esta trayectoria negativa desde lo que son las características evolutivas de la adolescencia, es decir, una etapa de inestabilidad y de provisionalidad, una etapa de tensión, de ansiedad y de profundos cambios. Otro aspecto a resaltar es el hecho de que el programa ha afectado positivamente promoviendo cambios en diversos aspectos cognitivos (prejuicios, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de analizar sentimientos), relacionales (amistad y prosocialidad) y de personalidad (ansiedad, autoconcepto, autoestima, concepto de los compañeros del grupo). Aunque, también ha afectado positivamente en el plano conductual (conducta asertiva, autoasertividad, conducta antisocial, conductas de consideración por los demás, conductas de liderazgo), los cambios en el plano de la conducta parecen más resistentes en la adolescencia.

Por otro lado, los resultados obtenidos con el cuestionario apuntan en la misma dirección que los obtenidos en la evaluación experimental pretest-postest. La secuenciación de los subobjetivos ordenados en función del nivel de cambio informado (algo + bastante + mucho) permiten observar que un porcentaje importante de los adolescentes informó en el cuestionario haber cambiado en diversos objetivos del programa, ratificando las siguientes afirmaciones: 1) He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates; 2) He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas; 3) Ayudo y coopero más con los demás; 4) He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...); 5) Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general; 6) Escucho más atentamente cuando mis compañeros/as están hablando y expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente; 7) Estoy más atento a los sentimientos de los demás; 8) Respeto más las opiniones de otros compañeros/as; 9) He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos; y 10) Tengo en cuenta otras cosas de las personas a parte de su apariencia física...

Por otro lado, y desde una perspectiva más cualitativa, una de preguntas abiertas formuladas en el cuestionario de evaluación del programa preguntaba si "la experiencia llevada a cabo les había aumentado su interés por algún tema específico". Las respuestas de los adolescentes subrayan la emergencia de nuevos temas de interés, algunos relacionados con situaciones cercanas tales como: 1) Ha aumentado mi interés por la solidaridad, te vuelves más solidario, he pensado que hay que ser más solidario y menos egoísta con la gente; 2) En el machismo y feminismo; 3) Más interés por las demás personas; 4) Ha aumentado mi interés por los debates; 5) Ha hecho que piense más a menudo en compañeros marginados; 6) Ha hecho que ayude a mis compañeros a sentirse mejor; y 7) Me ha resultado interesante ver las distintas opiniones que se pueden dar de un hecho...

Así mismo, informan de un aumento del interés en temas relacionados con la marginación, la discriminación, el racismo, la guerra, el hambre y la pobreza del tercer mundo. Dicen haber

aumentado su sensibilidad y su conocimiento en relación a estos temas, dando respuestas tales como: 1) Me dio que pensar el juego que hablaba de la posesión de bienes en el mundo, en el juego del restaurante pude comprobar lo mal que lo pasan algunas personas pobres o los que viven en la calle; 2) He pensado más en temas como el racismo, la marginación, la discriminación... esto me motiva bastante y te vas preocupando más por estos temas y te vas dando cuenta de más cosas; y 3) Ha despertado mi interés por saber más sobre como viven los inmigrantes, los marroquíes, los árabes, los gitanos...

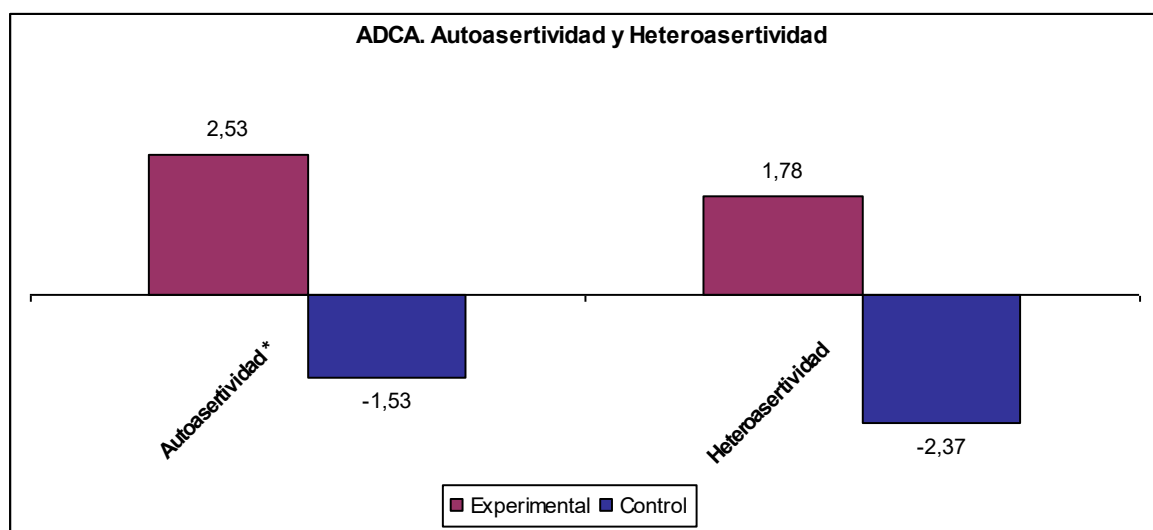
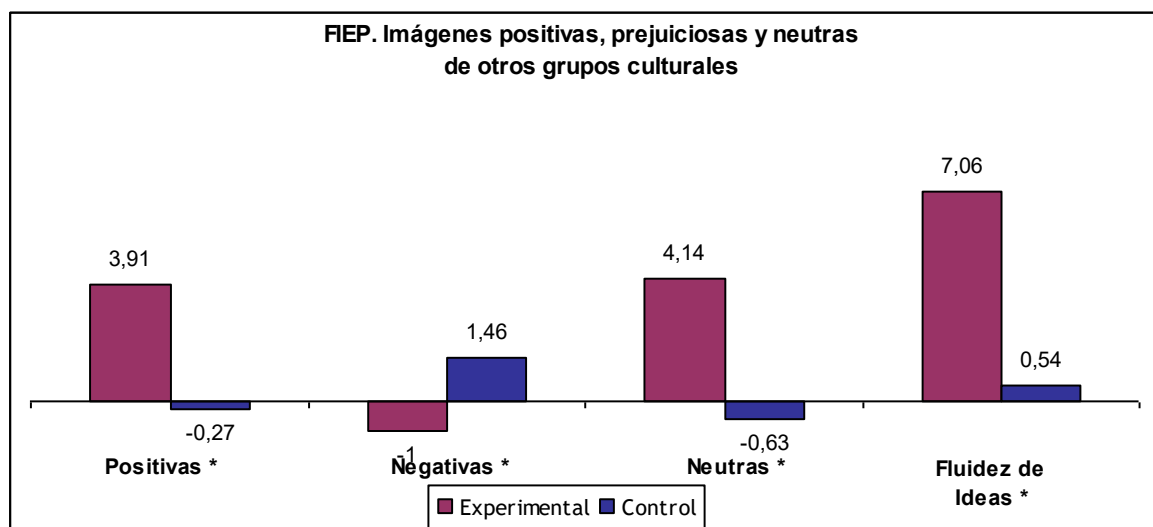
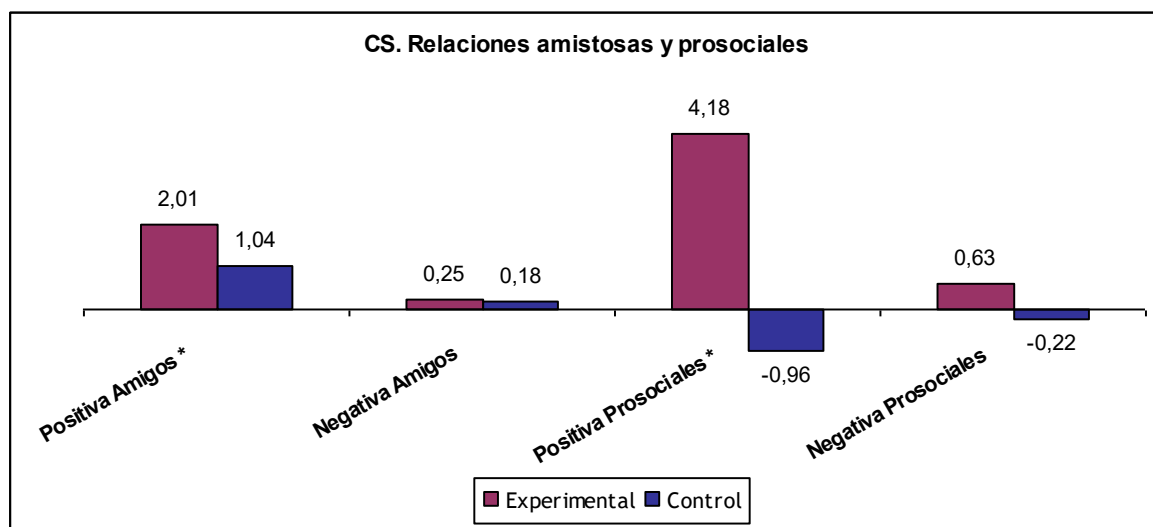
Incluso uno de los adolescentes dice haber puesto en marcha conductas de ayuda, llamando a un sitio para enviar dinero al mes y ayudar a un niño en la comida y lo que necesite... Por otro lado, una de preguntas abiertas del cuestionario preguntaba: ¿qué te ha parecido esta experiencia? Algunas de las respuestas literales expresadas fueron: 1) Mi experiencia ha sido muy buena; 2) Me ha parecido una experiencia interesante; 3) Me ha parecido excepcional por la parte de los sentimientos; 4) Me ha gustado bastante porque da a conocer cosas que son reales y tú ni te las imaginas y también te hace reflexionar mucho; 5) Me ha parecido buena ya que hace que te intereses o que te informes más sobre un tema que puede que antes no lo hayas tenido en cuenta; 6) Ha sido una experiencia divertida; y 7) Una experiencia bonita y educativa...

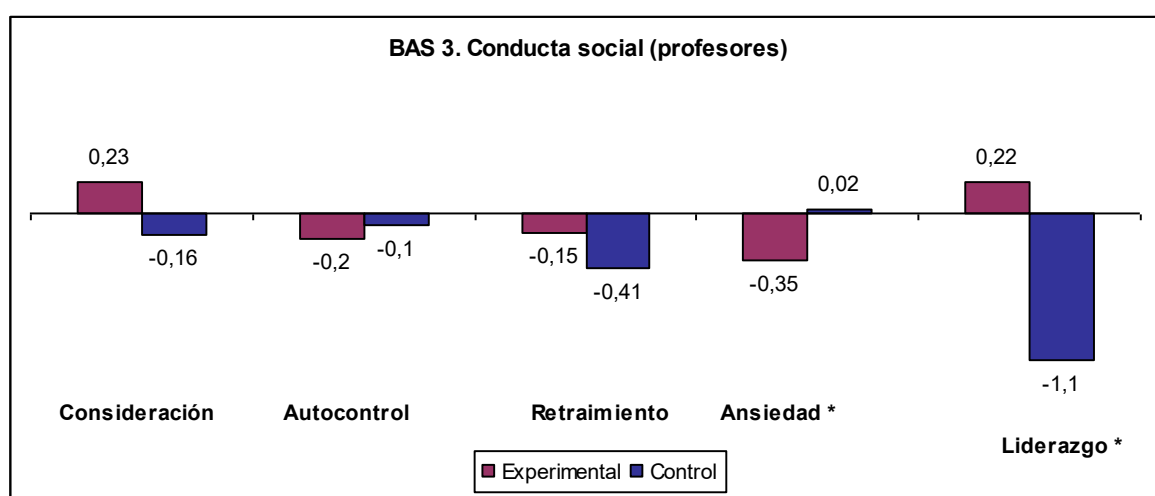
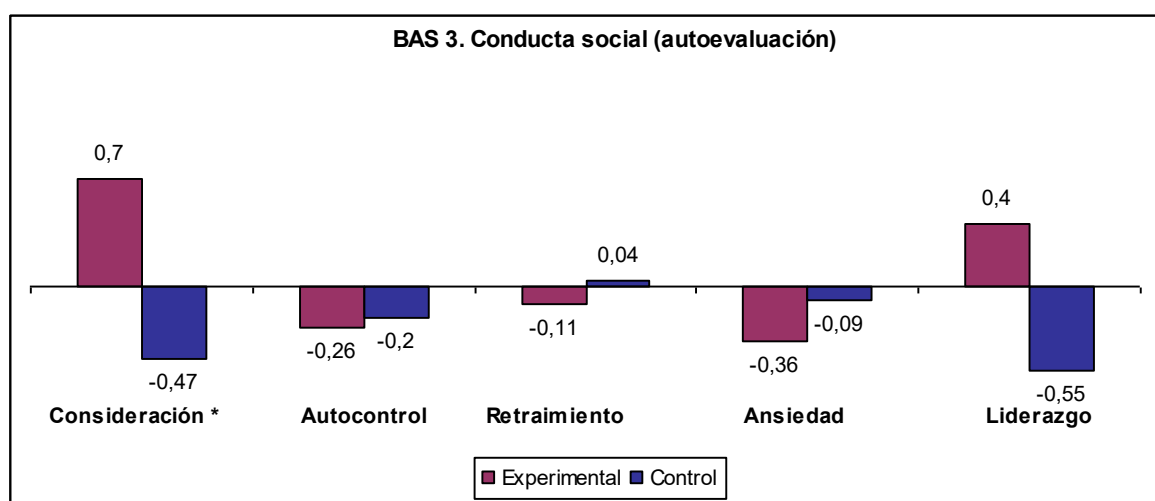
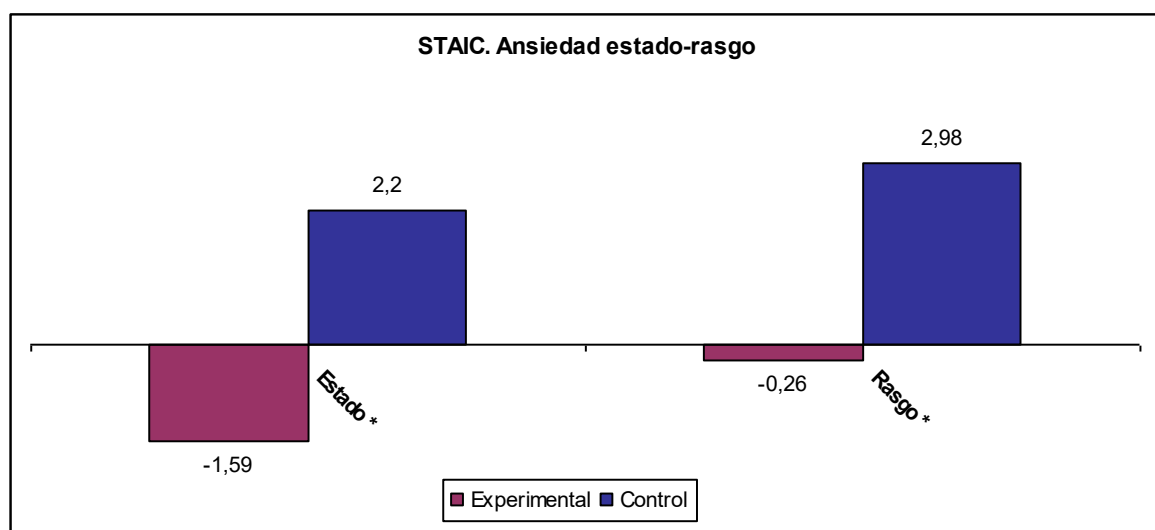
Otra pregunta del cuestionario solicitaba que los adolescentes expresaran de forma abierta si la experiencia realizada durante todo el curso escolar les había aportado algo. El análisis de las respuestas dadas ha permitido precisar 5 tipos de aportaciones. En primer lugar, se observa un grupo de respuestas donde destacan que la experiencia ha aportado una mejora en las relaciones sociales que se dan en el grupo. Ejemplos de estas respuestas son: "entiendo mejor a los demás, hablo más en el grupo y defiendiendo más mis opiniones, tengo más confianza en los demás, me ha aportado compañerismo, saber escucharnos, escucho más a las personas, antes tenía miedo a relacionarme y ahora no, todos somos más amables y agradables que antes, he aprendido a tener en cuenta las opiniones de los demás, me ha aportado buenos ratos con mis compañeros..."

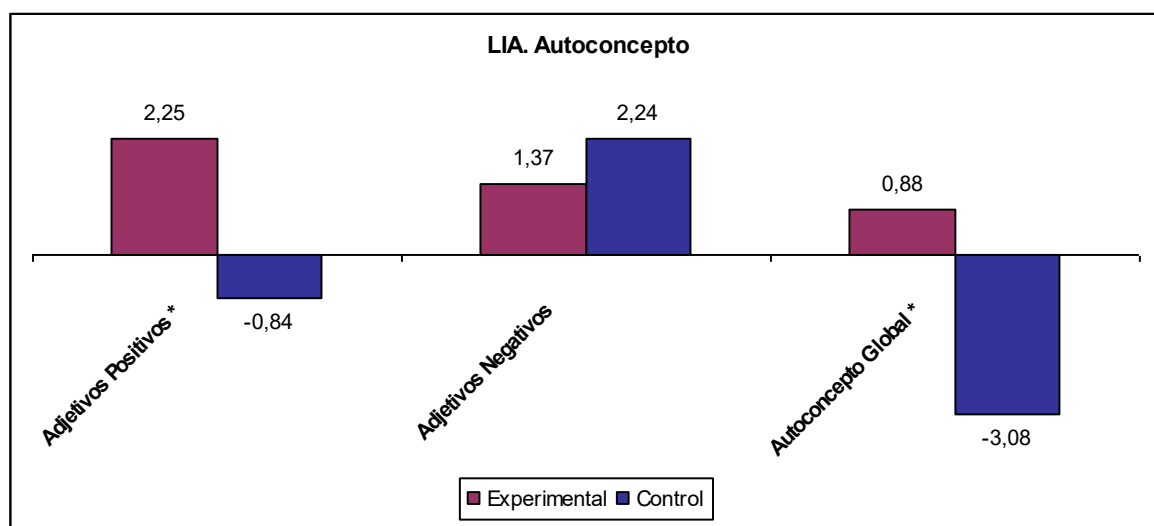
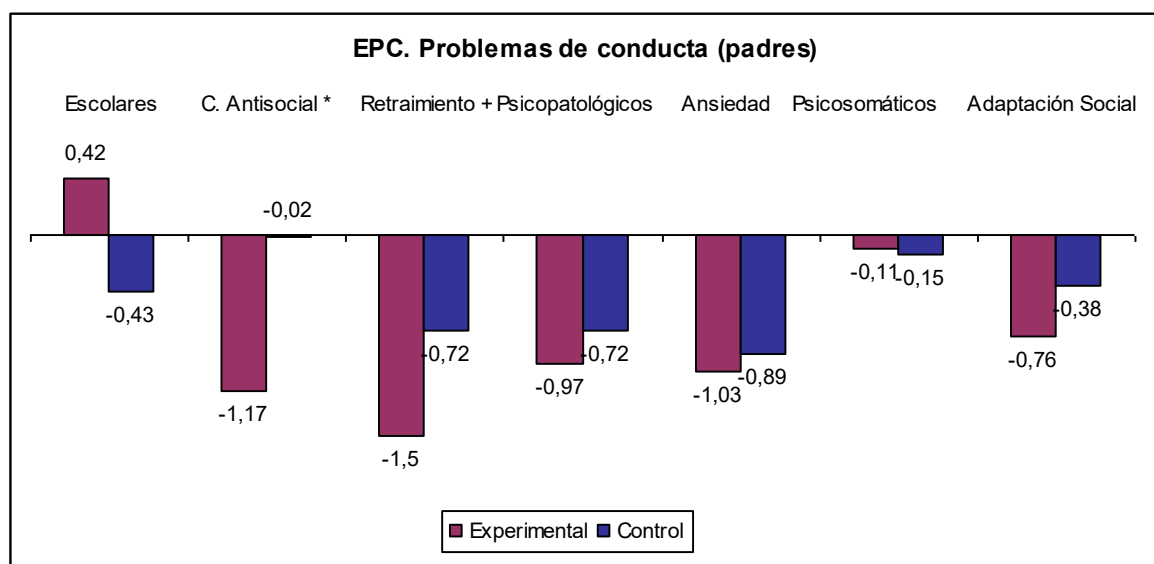
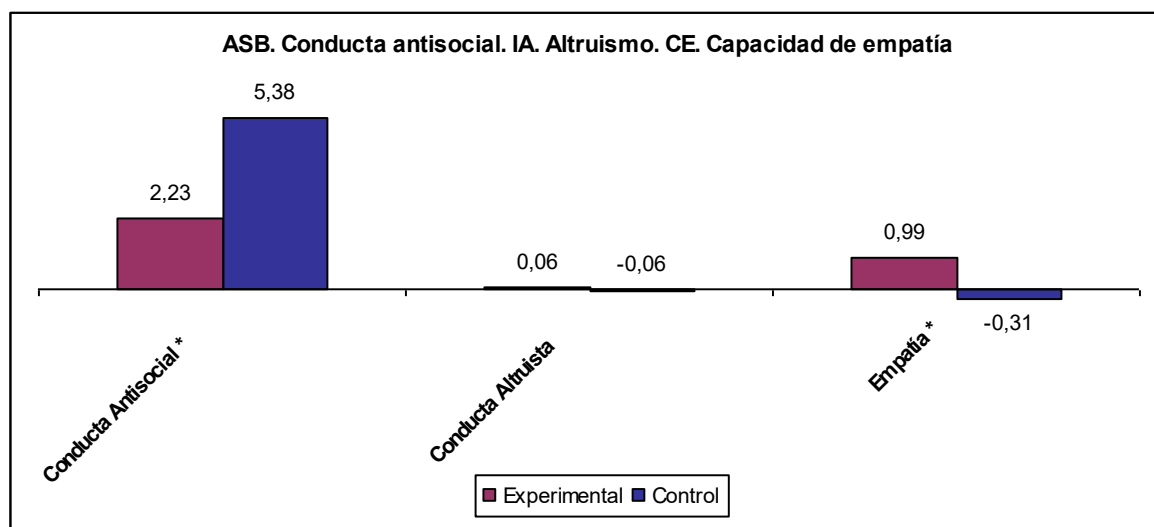
Otro grupo de respuestas hacen referencia a un mayor aumento de la sensibilidad a temas de discriminación, racismo o pobreza. Ejemplos de estas respuestas son: "me ha aportado información sobre el racismo, los gitanos y sobre otras razas, me ha aportado conocimientos sobre el trato a personas de otras razas que antes no sabía, me ha aportado más sentimientos hacia la gente pobre..." Un tercer grupo de respuestas, reflejan un aumento de las conductas prosociales como ayudar, cooperar o compartir, y se ponen de relieve en respuestas como: "ahora pienso más si las personas están solas o necesitan ayuda e intento ayudarles, ahora soy más solidario, al relacionarme con los demás trato de no herir a nadie al decir algo concreto, ahora soy más cooperadora..." El cuarto grupo de razones hace referencia a un aumento del nivel de expresión y comprensión emocional, así como de los sentimientos de empatía. Y en último lugar, también matizan cambios cognitivos, ya que varios adolescentes indican que esta experiencia les ha aportado: "pensar más en los sentimientos, pensar más en los demás, y no solo en mí mismo, saber más, nuevos conocimientos, nuevas ideas, algunas de mis ideas han cambiado, una nueva forma de ver las cosas..."

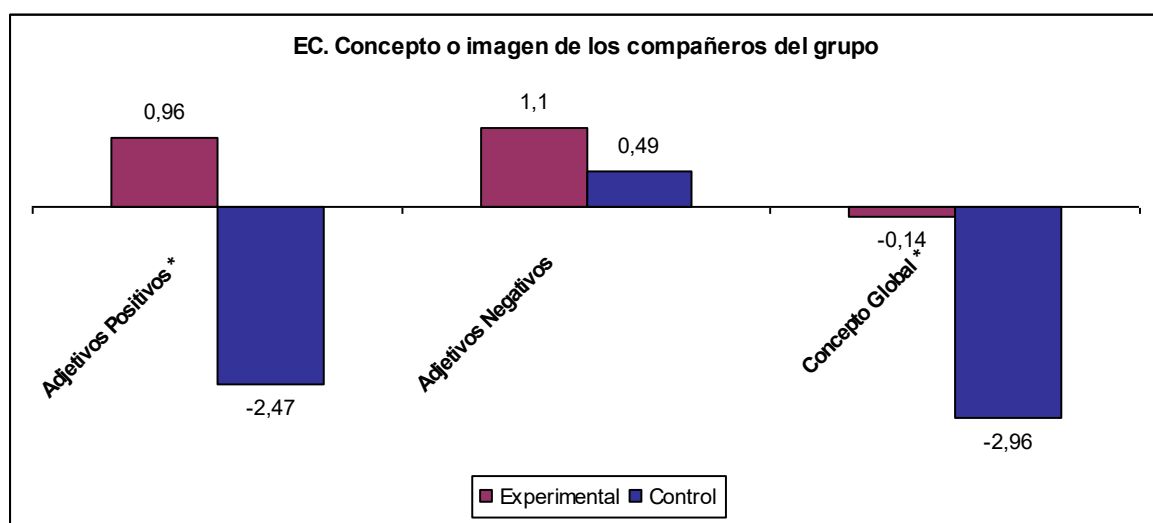
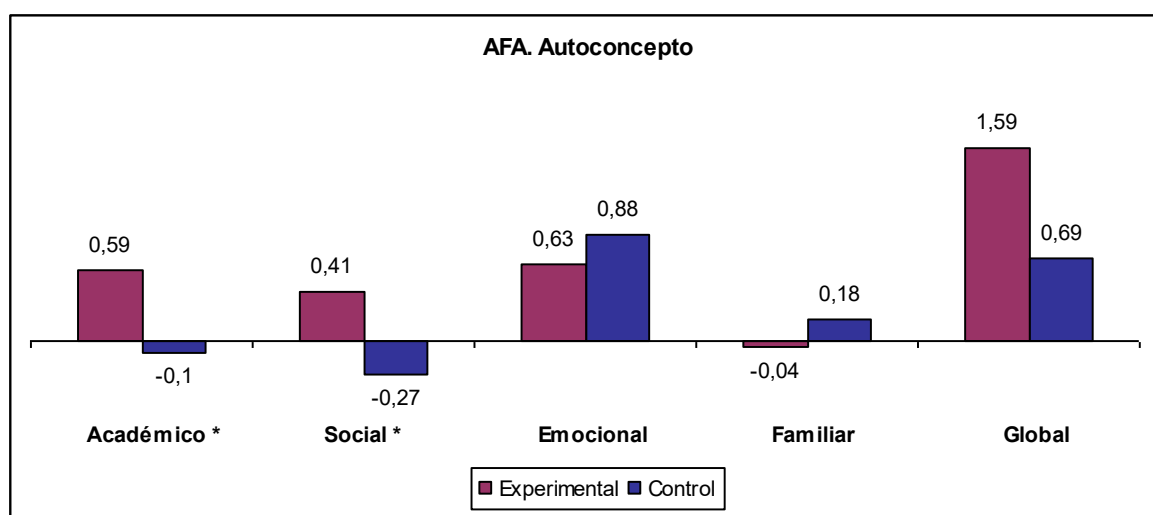
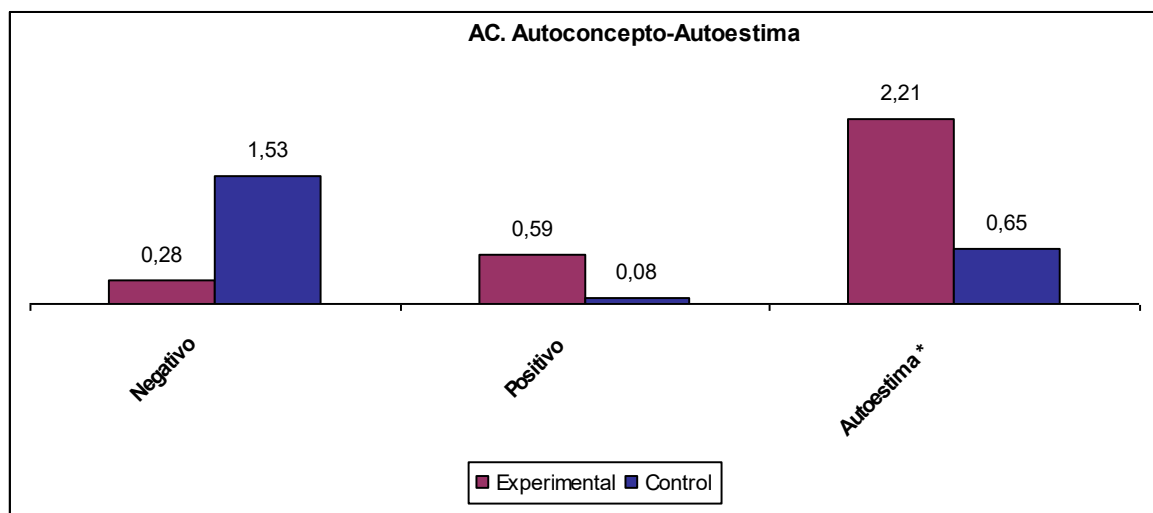
Los resultados obtenidos en el estudio, por un lado, validan la eficacia del programa para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo socio-emocional y, por otro lado, apuntan en la misma dirección de otras investigaciones que ponen de relieve los positivos efectos de este tipo de experiencias que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

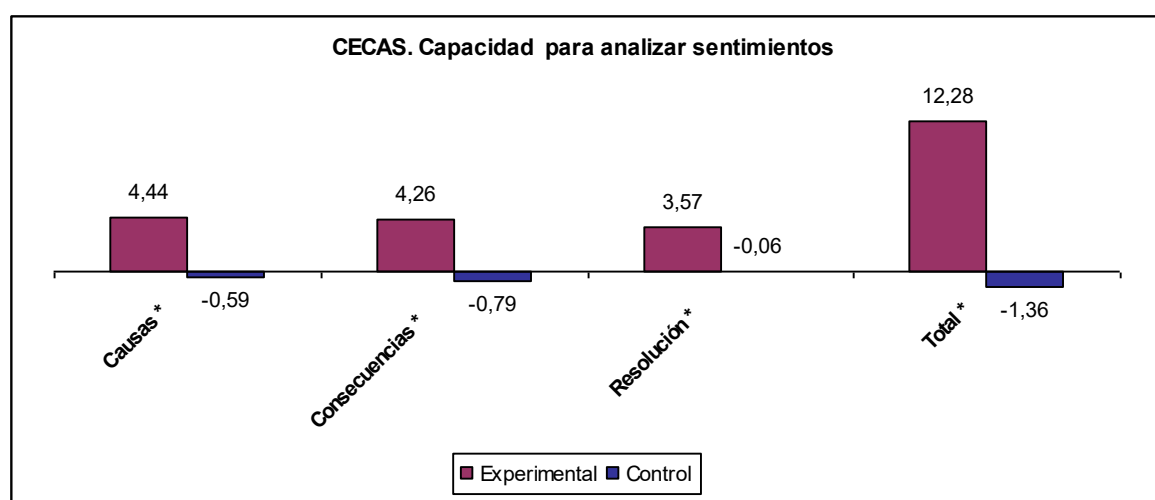
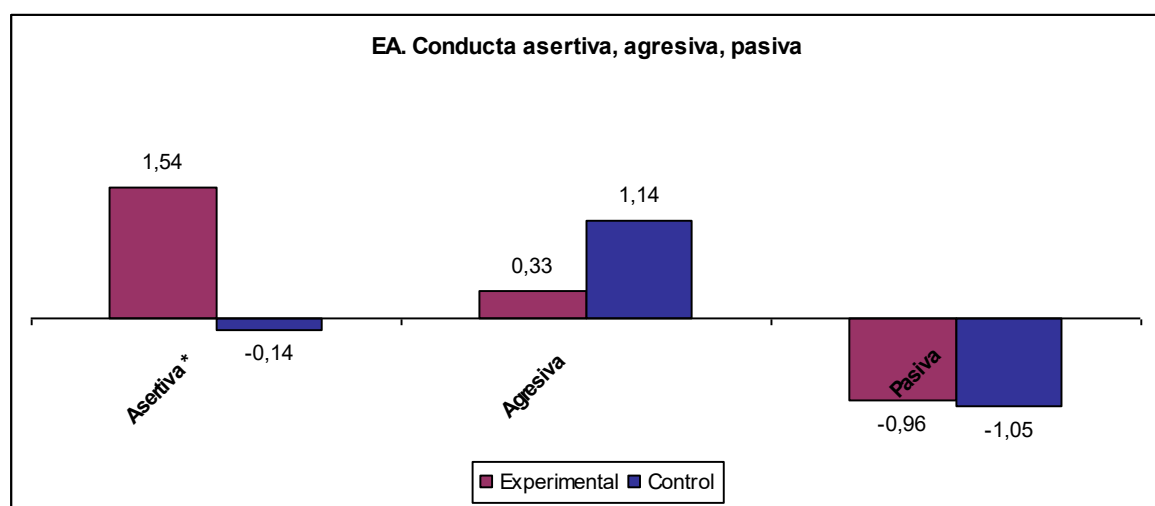
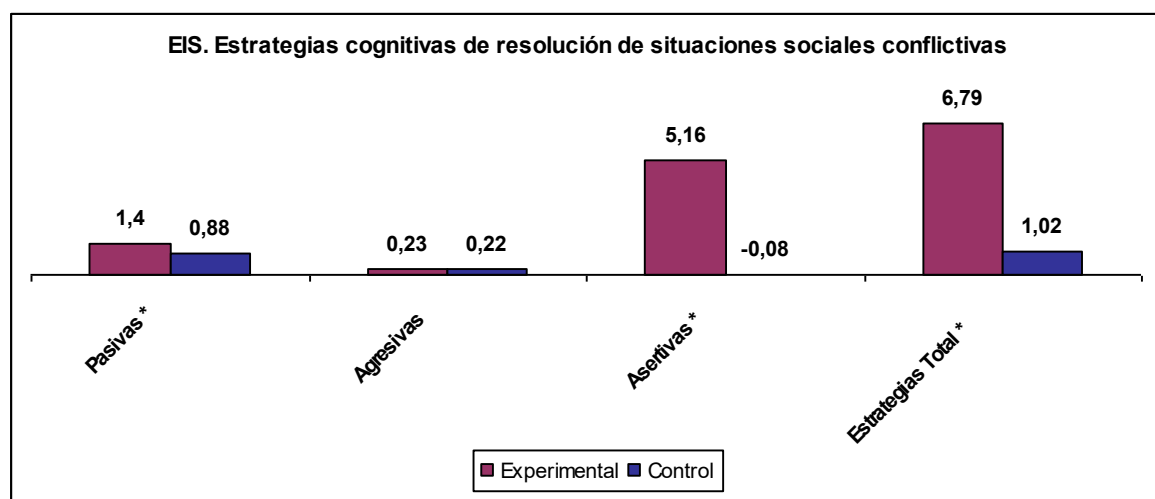
Gráfico 1
Representación gráfica del cambio en los participantes experimentales y control en factores del desarrollo social y emocional











MANUAL DEL PROGRAMA PARA ADOLESCENTES

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide. (2ª edición actualizada en 2008)

MANUALES DE LOS PROGRAMAS DE JUEGO COOPERATIVO PRECEDENTES

Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003). *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. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid: Pirámide.

Nota: Desde la página web (<http://www.sc.ehu.es/garaigordobil>) pueden descargarse los artículos citados en el texto relacionados con las evaluaciones de los programas JUEGO y del programa para adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., and Solomon, J. (1991). The Child

Bay-Hinitz, A., Peterson R., y Quilitch, H. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.

Beilinson, J.S. (2003). Facilitating peer group entry in kindergartners with impairment in social communication. *Language, Speech, y Hearing Services in Schools*, 34(2), 154-166.

Carlson, J.M. (1999). Cooperative games: A pathway to improving health. *Professional School Counseling*, 2(3), 230-236.

Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. En W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (V.3, pp1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.

Fisas, V. (2001). *Educar para una Cultura de Paz* (en www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas.html).

Garaigordobil, M. (1999). Diseño y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. En *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998 (Colección Investigación nº 142)* (págs. 117-150). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

Garaigordobil, M. (2000a). *Intervención Psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide

Garaigordobil, M. (2000b). Un estudio correlacional de las cogniciones prejuiciosas con diversas conductas sociales y con rasgos de personalidad. *Anuario de Psicología*, 31(3), 39-57.

Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.

Garaigordobil, M. (2002a). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(1), 1-22.

-
- Garaigordobil, M. (2002b). *Esku-Hartze psikologikoa nerabeengan. Nortasunaren garapenerako eta giza eskubideen arloko hezkuntzarako programa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a psychological intervention on factors of emotional development during adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80.
- García, M. y Magaz, A. (1994). *ADCA-1. Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: CEPE.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J. M., Martorell, M. C., Navarro, A. M. y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (págs. 141-174). Madrid: MEPSA.
- González, R. y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- González-Portal, M. D (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata. (Original publicado en 1988)
- Hopkins, J. R. (1986). *Adolescencia: Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Ma, H. K. y Leung, M. C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26(6), 745-759.
- Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). AC. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M.C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (págs. 25-53). Madrid: MEPSA.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23.
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W. y White, R. (2003). Effects of Friendship Circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 167-184.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (págs. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, J. (1998). *La bolsa de los valores*. Barcelona: Ariel.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto. Forma A*. Madrid: TEA.
- Nath, L. R. y Ross, S. M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 41-56.
- Navarro, A. M., Peiró, R., Llácer, M. D. y Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil*. (págs. 31-81). Madrid: MEPSA.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996a). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996b). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Romía, C. (1991). Educación para la paz. En M. Martínez y J. M. Puig (Eds.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (págs. 173-182). Barcelona: Graó.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1989). *BAS 3. Batería de Socialización. Autoevaluación*. Madrid: TEA.
- Spielberger, C.D. y colaboradores. (1990). *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA (original publicado en 1973).
- Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg & Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 581-584.
- Sullivan, P.A. (2003). Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school-age psychosocial development and self-esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 726.
- Tuvilla, J. (2004). Valores mínimos para crear en la escuela espacios de paz. En Tuvilla (Ed.), *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas* (págs. 219-234). Bilbao: Descleé de Brouwer. (consultado en <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/WebFolder/index.html>)
- Zan, B. y Hildebrandt, C. (2003). First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games. *Early Education and Development*, 14(4), 397-410.
-