

LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO EN LA ESCUELA. EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA ENTRE ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA.

Ana Sandra Aguilar de Mendoza
Universidad Tecnológica de El Salvador

José Manuel Andreu Rodríguez
María Elena Peña Fernández
Universidad Complutense de Madrid



COLECCIÓN INVESTIGACIONES
Universidad Tecnológica de El Salvador

38





Título de la investigación
LA PREVENCIÓN DEL MALTRATO EN LA ESCUELA.
EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA ENTRE ALUMNOS
DE EDUCACIÓN MEDIA

Ana Sandra Aguilar de Mendoza
Universidad Tecnológica de El Salvador

José Manuel Andreu Rodríguez
María Elena Peña Fernández
Universidad Complutense de Madrid

La presente investigación es el resultado de un proyecto de la Universidad Tecnológica de El Salvador. Las solicitudes de información, separatas y otros documentos relativos al presente estudio pueden hacerse a la dirección postal: calle Arce, 1020, Universidad Tecnológica de El Salvador, Vicerrectoría de Investigación, Dirección de Investigaciones, calle Arce y 17^a avenida Norte, edificio José Martí, o al correo electrónico: ana.aguilar@utec.edu.sv o vicerectoriadeinvestigacion@utec.edu.sv

ISBN : 978-99961-48-26-2

San Salvador, 2013
Los derechos de autor son exclusivos
de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

371.58

A283p Aguilar de Mendoza, 1956 -

sv La prevención del maltrato en la escuela, experiencia de un programa entre alumnos de educación media / Ana Sandra Aguilar de Mendoza, José Manuel Andreu Rodríguez, María Elena Peña Fernández. - - 1ª. ed. - - San Salvador, El Salv. : Universidad Tecnológica de El Salvador, 2014.

90 p. : il. ; 28 cm. - - (Colección investigaciones ; v. 38)

ISBN 978-99961-48-26-2

1. Violencia en la educación-Prevención. 2. Disciplina escolar-Programas I. Título.

BINA/jmh

AUTORIDADES UTEC

Dr. José Mauricio Loucel

Presidente Junta General Universitaria

Lic. Carlos Reynaldo López Nuila

Vicepresidente Junta General Universitaria

Sr. José Mauricio Loucel Funes

Presidente UTEC

Ing. Nelson Zárate

Rector UTEC

La prevención del maltrato en la escuela. Experiencia de un programa entre alumnos de educación media
Ana Sandra Aguilar de Mendoza

Vicerrectoría de Investigación

Licda. Noris Isabel López Guevara

Vicerrectora

Licda. Blanca Ruth Orantes

Directora de Investigaciones

Guillermo Antonio Contreras

Diseño y Diagramación

Sr. Noel Castro

Corrección de Estilo

PRIMERA EDICIÓN

150 ejemplares

Junio, 2014

Impreso en El Salvador

Por Tecnoimpresos, S.A. de C.V.

19 Av. Norte, No. 125, San Salvador, El Salvador

Tel.:(503) 2275-8861 • gcomercial@utec.edu.sv

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | |
| I. Introducción..... | 7 |
| Objetivos de la investigación..... | 10 |
| II. Marco teórico..... | 11 |
| La violencia escolar..... | 11 |
| Modelos de programas de prevención de la violencia escolar..... | 12 |
| El conflicto como actividad cotidiana en la escuela..... | 15 |
| La educación emocional..... | 16 |
| Las habilidades sociales..... | 18 |
| Los valores en la convivencia pacífica..... | 19 |
| III. Marco de hipótesis..... | 22 |
| IV. Método..... | 23 |
| Participantes..... | 23 |
| Instrumentos..... | 25 |
| V. Resultados..... | 27 |
| Discusión de resultados..... | 51 |
| VI. Conclusiones y recomendaciones..... | 66 |
| Bibliografía..... | 69 |
| Anexos..... | 75 |

RESUMEN

El maltrato entre pares necesita abordarse mediante diversas estrategias psicopedagógicas. En este estudio se aborda desde la experiencia de la implantación de un programa a estudiantes de educación media (bachillerato), en cuyo nivel escolar conviven jóvenes adolescentes en un rango de edades de 14 a 21 años. En esta experiencia práctica, se diseñó un cuasiexperimento, bajo el diseño de Solomón, y se analizó la evidencia empírica obtenida, utilizando pruebas estadísticas cuantitativas, como el análisis descriptivo e inferencial utilizando chi cuadrado. Se profundizó utilizando estadísticos como la prueba t de Student, para muestras independientes en un diseño antes y después; y con pruebas de Anova de un factor con pruebas post hoc para comparaciones múltiples después del tratamiento en los cuatro grupos. Los datos fueron procesados en el programa SSPS, versión 21. Los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas en la práctica de las habilidades sociales, los valores positivos para el desarrollo de los y las adolescentes y la aplicación de pensamientos constructivos dentro de las interacciones de convivencia entre los grupos que recibieron el programa de prevención de maltrato entre pares y los grupos controles asignados en general. Sin embargo, se mostraron cambios en el valor *hedonismo*, que constituye un contravalor, en tanto que obstaculiza la presencia de los otros valores. También se encontró rigidez cognitiva, en la escala extremismo, que no permite la apertura a nuevas situaciones de aprendizaje. Estas variables persistieron, validando la aceptación de que las habilidades sociales, el pensamiento constructivo y la práctica de valores en los estudiantes de educación media que participaron en el programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar deben abordarse con mayor profundidad y que el programa debe reorientarse hacia la formación de la inteligencia emocional para desmontar aquellas variables que obstaculizan que los estudiantes asimilen nuevas experiencias para convivir pacíficamente.

Palabras claves: habilidades sociales, valores, pensamiento constructivo, maltrato entre pares.

I. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar entre pares es una de las aristas en las que se devela un fenómeno social que incide en el desarrollo humano en dos etapas tempranas de la vida, como es la niñez y la adolescencia.

En El Salvador, se han impulsado estudios para conocer más de cerca las características y manifestaciones de la violencia escolar. El interés está centrado en aprender durante la educación formal experiencias de convivencia pacífica y cultura de paz, que permitan a los y las adolescentes, una socialización positiva dentro y fuera de los espacios escolares (Chaux, 2012).

La posibilidad de formar valores para la convivencia pacífica determina, en alguna medida, que los niños, niñas y adolescentes gocen de una mayor posibilidad de bienestar físico, social y mental en la medida que se van desarrollando. Se aumenta la probabilidad de que los microsistemas como la familia y la escuela faciliten el apareamiento de factores protectores que prevengan la formación de conductas violentas a futuro, así como formar parte de otras subculturas que no favorezcan el desarrollo humano sustentable.

En la vida cotidiana, las relaciones interpersonales puestas en práctica en ámbitos como la escuela, la casa y el trabajo producen conflictos; entendiéndose estos como un esfuerzo que la persona individualmente realiza para obtener un resultado conveniente a sus necesidades, expectativas y aspiraciones. Este esfuerzo, al ponerse en común con los otros, genera dificultades en las interacciones colectivas.

El conflicto es inevitable, y es considerado como parte natural de cualquier relación de comunicación. El expresar y compartir los diferentes puntos de vista de los alumnos sobre su vida escolar facilita un conflicto constructivo, que distribuye de forma equitativa los recursos y el ejercicio del poder. El conflicto es parte de la vida organizacional de los y las estudiantes. El manejo del conflicto abre la posibilidad de explorar nuevas formas de convivencia (Gavilán y Alario, 2012).

Existen estudios diagnósticos sobre la problemática de la violencia entre pares (González, 2009; UMA, 2011; SIS, 2012; Aguilar, 2012) y algunos programas de prevención de la violencia (Aguilar, 2011, 2012; Mined, 2012; Eljach, 2011, Plan Internacional, 2012), los cuales en la actualidad están implantándose, pero no se han evaluado.

El enfoque de la violencia escolar debe estar centrado en una práctica educativa y preventiva. Para llevar a cabo esta práctica, se plantean varios programas: los basados en la mediación de conflictos (Díaz-Aguado, 2004; Ortega y Del Rey, 2003), cuyo requisito fundamental es el establecimiento de un equipo de mediadores aceptados por la comunidad estudiantil y que proporcionará en situaciones de conflicto, herramientas que podrán aplicar fácilmente y negociar una alternativa pacífica.

Los programas que abordan la resolución de problemas desde el enfoque cognitivo conductual y la terapia racional emotiva, aumentan el control interno de los agresores y regula las reacciones reactivas agresoras de las víctimas. Mientras que, los que fortalecen las habilidades sociales aumentan las habilidades socioafectivas de las y los adolescentes para responder ante los conflictos asertivamente. Estos facilitan practicar la deslegitimación de poder que sucede en el género, disminuyendo las conductas violentas hacia niñas, niños, adolescentes y mujeres. Los programas que se generan a través de la técnica de los círculos de calidad, cierran la brecha en los procesos de gestión de la convivencia y en la práctica de relaciones respetuosas y armónicas.

En El Salvador, la mayoría de estos programas están enfocados a la educación primaria y secundaria. En el departamento de Chalatenango se implantó un programa de convivencia pacífica basado en un manual de convivencia diseñado por el Ministerio de Educación y el Plan internacional (Mined, 2012). En el 2007, Plan internacional creó la guía “Paso a paso”. También la misma organización ha implantado en el Instituto Nacional del Paisnal el programa “Rescatando niñas y mujeres jóvenes excepcionalmente discriminadas”. El objetivo es la resolución de conflictos, formar voluntariado, enfocar el sentido ecológico y la práctica de valores (Plan Internacional, 2012). Otro proyecto exitoso es la “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno”, programa dentro del plan social educativo “Vamos a la Escuela”. (Mined, 2009).

Aunque no se encuentran programas diseñados para estudiantes de educación media, específicamente, es importante contar con herramientas psicoeducativas que aborden la violencia entre pares, especialmente en este nivel educativo. La violencia adopta características, durante la adolescencia, que al consolidarse dentro de la personalidad formarán en el adulto joven desventajas socioemocionales y perspectivas personales desfavorecedoras sobre la vida; y pueden aparecer signos y síntomas que alteren su salud mental, e incidan en el ajuste de su vida laboral, social y familiar (Gutiérrez, 2011).

Los currículos escolares favorecen la formación integral, incluyendo programas complementarios que se convierten en pilares estratégicos de

aprender a convivir. Existe, por lo tanto, la necesidad de realizar en los centros educativos acciones específicas de intervención en el ámbito educativo.

Los resultados de este estudio cuasiexperimental aportarán, a las prácticas educativas permanentes, elementos que fortalecerán la enseñanza y el aprendizaje del cuarto pilar del aprendizaje (Cid *et al.*, 2008). Se pretende aumentar la práctica de habilidades sociales entre los estudiantes de educación media; aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales, actitudes y sentimientos que favorezcan la convivencia pacífica, y reflexionar sobre los cambios positivos en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al aplicarlo en las prácticas de la convivencia con sus pares. La ayuda entre pares aumentará la capacidad de practicar habilidades relacionadas con solicitar y pedir apoyo a otros, expresar sentimientos, autocontrolarse y fortalecerse emocionalmente.

No existen programas psicosociales validados que incluyan indicadores de impacto que valoren si el abordaje acerca de la violencia escolar, en población de educación media, ha evidenciado una reducción en las relaciones de maltrato que se generan entre pares. Esta necesidad permite la búsqueda de soluciones dentro del marco de la convivencia pacífica. En los indicadores de seguridad ciudadana no se incluye un indicador que describa el maltrato entre pares. Se incluye como indicador la tasa de denuncia por maltrato infantil y de adolescente por cada mil personas menores de 18 años de edad (Ministerio de Seguridad y Justicia, 2013). La solución al problema del maltrato entre pares queda sin respuesta.

Un programa de prevención que cuente con indicadores formales para evaluar las acciones de prevención logrará describir los avances en el fortalecimiento de una cultura de paz ciudadana desde la educación en las aulas. Los aportes de la experiencia de un programa en la comunidad escolar inciden sobre la formación de valores; la adopción de nuevos estilos de convivencia; el establecimiento de normas democráticas de convivencia; la orientación y el condicionamiento de actitudes y conductas educables, aprendidas y consistentes con liderazgos pacíficos durante el período escolar y crea una percepción más favorable acerca del clima escolar en los que se encuentran inmersos los estudiantes (FODM, 2013; PNC, 2013).

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar los factores socioemocionales que inciden en la eficacia de un programa de prevención de maltrato entre pares en estudiantes de educación media.

Objetivos específicos:

- a) Diseñar un programa de intervención sobre prevención del maltrato entre pares para estudiantes de educación media.
- b) Ejecutar un programa de intervención sobre prevención de maltrato entre pares en estudiantes de educación media.
- c) Identificar las habilidades sociales que están presentes en las interacciones escolares y que inciden en los comportamientos de maltrato entre pares.
- d) Identificar la práctica de educación en valores sociopersonales, actitudes y sentimientos que favorezcan la convivencia pacífica.
- e) Valorar los cambios positivos en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media en un programa de intervención acerca de la prevención de la violencia escolar.

II. MARCO TEÓRICO

La violencia escolar

La violencia escolar ha sido investigada desde diferentes enfoques. Estudios bibliométricos, como los de López, M. (2008), acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar muestran que las áreas temáticas acerca de las que más se ha investigado y publicado están relacionadas con la violencia escolar, las habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo en el mundo. Los análisis realizados por esta autora en su estudio bibliométrico, evidencian que hasta el año 2007, las investigaciones consideran importante los valores y las creencias de la familia para diseñar las actividades de aprendizaje cooperativo.

Entre otros elementos analizados, la actitud de los alumnos es otra arista que también está incluida en las investigaciones en donde convergen las habilidades sociales y la violencia escolar. Hasta el 2007, se habían publicado una media de 6.7 documentos por año sobre este último tema (López, M., 2008).

En Centroamérica no hay datos comparables de los diferentes estudios que se han realizado acerca de la violencia interrelacional, Sí se encuentran estudios acerca de la violencia y las pandillas, pero hacia el maltrato entre pares no se pueden establecer comparaciones entre una investigación y otra, debido a que no se han empleado los mismos métodos y la recolección de la información es diferente (Ortega, 2005).

En Nicaragua se realizó un estudio sobre convivencia y riesgo de violencia en escuelas de primaria de Managua y su área metropolitana. Las variables estudiadas fueron sociodemográficas, como edad, sexo, género, dependencia económica y poblacional según distrito de residencia, y riesgo de violencia. La muestra presentaba una descripción que caracterizó la convivencia y el riesgo de violencia. A partir de sus resultados, se formuló el plan Lacovi (Ortega *et al.*, 2006).

Otra de las áreas en donde se han realizado estudios sobre violencia es la orientación escolar. Dentro de este contexto, se propone un programa de orientación como parte de la educación formal para la prevención y el desarrollo humano. La propuesta está orientada hacia la prevención de problemas sociales presentes en los jóvenes; puede abordarse a través de la formación de temas relacionados con educación para la vida, convivencia pacífica y educación para la igualdad (Bisquerra, 2006).

En esta misma área de orientación escolar se ha propuesto también, una intervención basada en dos ejes transversales: la educación tutorial y la inclusión de una materia transversal “educación para la paz y la convivencia” como un programa basado en la prevención (Pantoja, 2005).

Modelos de programas de prevención de la violencia escolar

Para abordar la violencia entre pares, violencia escolar o acoso escolar, la comunidad científica ha propuesto una serie de abordajes, dentro de programas que incluyen los valores como ejes centrales para trabajar la personalidad, la escuela, los actores del hecho educativo, la familia y la comunidad. Estos valores, al colocarlos dentro de una práctica escolar, forman las actitudes de convivencia; posturas que, además de encontrarse en la escuela, son formadas también en la familia, en el hogar (Aguilar, 2011).

Dentro de la escuela nos interesan aquellas actitudes que se vinculan con las relaciones de dependencia generadas en las relaciones interpersonales, que forman parte de la vida escolar. En la escuela las actitudes pueden ser traducidas a comportamientos que pueden observarse y medirse en el aula. Los valores y las actitudes integradas en una sola práctica también han sido utilizados para orientar y mejorar la conducta dentro de la escuela relacionada con todo el hecho educativo. Es importante considerar que habrán casos en que la socialización por sí misma no podrá regular algunas respuestas de agresión, y puede, probablemente, fomentar a largo plazo comportamientos violentos como estrategias de relación, y para solucionar problemas cotidianos en la escuela (Montañez *et al.*, 2010).

El modelo Sheffield, de Smithy Sharp (1994), de prevención de violencia, propone la creación de un reglamento que pueda ser puesto en práctica por el centro escolar. Este reglamento debe cumplir con los supuestos de que debe ser elaborado por toda la comunidad educativa y ser consensuado por esta. La estructura del modelo considera, para el cumplimiento de este, tres ejes de acción: el primero es realizar un análisis de las necesidades de docentes, estudiantes y comunidad educativa; elaborando un diagnóstico escolar por un comité. El segundo eje es realizar una intervención al currículo que se dará a los alumnos, utilizando la técnica de círculos de calidad, y una serie de estrategias pedagógicas, como la literatura (Eguía, 2000; Obiols, 1998), el drama y los videos. En el tercer eje de actuación se propone, además, que se realice una intervención individualizada de aquellas situaciones estudiantiles que necesitan solución y que inciden en el maltrato entre iguales, abordando

sobre todo a los agresores (Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004; citado en García, R., García, J. y González, I., 2008).

El modelo Save, de Ortega (1997), está basado en un programa inspirado en Olweus y Sheffield, con carácter correctivo y preventivo. El objetivo principal es mejorar las relaciones interpersonales que se generan en los centros escolares. Su propuesta gira alrededor de un enfoque ecológico y holístico, considerando a la escuela como una comunidad. Presenta el programa de prevención tres ejes principales de acción: uno de ellos es la gestión democrática; el segundo eje es el trabajo en grupo cooperativo; y el tercer eje es un programa de educación en valores, actitudes y sentimientos.

En este modelo es necesario implicar a los docentes en el programa porque, al dirigir los docentes el trabajo exclusivamente hacia el alumno, los participantes se vuelven cumplidores y no constructores de la satisfacción de sus necesidades. Esto se convierte en un error, en cuanto que en la gestión democrática, la educación emocional y la cooperación los procesos instruccionales deben contar con las aportaciones tanto del maestro innovador, como de la participación de todos y cada uno de sus estudiantes, como miembros activos y pertenecientes a la comunidad estudiantil. Esto lleva a que el docente juega un papel formador importante en el aprendizaje cooperativo (Del Rey, R. y Ortega, R., 2007).

Estudios de Cruz, Noroño, Fernández y Cadalso (2002) proponen intervenciones educativas a los padres de familia de hijos que habían sido diagnosticados con conducta agresiva, apoyando a los padres en la modificación de los estilos educativos agresivos que se aprendían en la familia (citado en Cid, *et al.*, 2008).

Se encuentran también, otras diversas propuestas de abordajes psicosociales como: las intervenciones cognitivas conductuales y las racionales-emotivas (Avilés, Irurtia y Alonso, 2008), habilidades socioafectivas con enfoque de género (Ortega, 2007); con enfoque de derecho y con enfoque de gestión de la convivencia (Díaz-Aguado, 2004).

Algunas propuestas están orientadas a trabajar el clima escolar como centro de la intervención (Del Barrio *et al.*, 2003; Bardisa, 2009). Otros autores plantean la mediación, de conflictos y la resolución de problemas y la construcción de climas escolares democráticos y participativos; también plantean una formación en el profesorado acerca de estos conflictos que se generan (Díaz-Aguado, 2004; Ortega y Del Rey, 2003).

Para Contreras (2007), la propuesta es que se debe facilitar al profesor de medios adecuados para adaptarlos a situaciones de conflicto nuevas, que requieran de habilidades sociales y condiciones para abordarse adecuadamente. Además, se debe considerar la promoción de conductas éticas y valores en toda la comunidad educativa si se desea una práctica de convivencia pacífica, justa, tolerante y respetuosa.

Para que la escuela innove, se pueden crear espacios apropiados para generar una práctica de convivencia: primero debe identificarse el malestar interior tanto de los profesores como el de los alumnos. En el caso de los estudiantes, puede manifestarse dicho malestar con la falta de participación, la pasividad y la obediencia. Estos comportamientos pueden, también, estar siendo atribuidos a factores externos; y se les da valor en esos contextos que están fuera de la escuela. Sin embargo, es necesario crear espacios para estas reflexiones. Para esto se propone una narrativa en donde se descubran aspectos no resueltos, con una construcción de preguntas y saberes (Halcartergaray, 2006).

Se presentan, además, modelos basados en la mediación de conflictos y aprendizajes cooperativos, abordando de manera integral el problema de maltrato entre pares (Abad J., 2008; citado en Torrego, J., 2008). En un estudio evaluativo, durante dos años, del programa “Juego del buen comportamiento” (JBC), se realizó un estudio experimental en dos grupos. Los resultados obtenidos fueron que las conductas disruptivas o agresivas se modificaron en el segundo año, y el grupo de control mantuvo las conductas iniciales (Cid, *et al.*, 2008).

Girard (1997) presenta un manual de resolución de conflictos basado en un programa de mediación de conflictos y la resolución alternativa ante disputas que pueden generarse en la escuela entre pares. Su prescripción es orientativa y los docentes juegan un papel importante en su conducción.

El programa educativo de prevención de maltrato denominado “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”, diseñado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, propone un programa que involucra a toda la comunidad educativa en proyectos conjuntos medioambientales, de coeducación y educación familiar. Incluye además estrategias de intervención directa con las víctimas, los agresores y los espectadores de la violencia (Ortega *et al.*, 1998).

El enfoque ecológico plantea una perspectiva global y sistémica, iniciada desde la familia, recorriendo los centros docentes, apoyada por los ámbitos sociocomunitarios, y terminando en el nivel social donde se incluyen aquellos

factores que también legitiman mediante sus ideologías la violencia, manteniendo brechas de desigualdad socioeconómicas y sociales (Tuvilla, 2006). Para este autor, es importante trabajar el refuerzo de vínculos afectivos y personales llamados *bonding*.

Para Tuvilla (2006), la cultura escolar está construida a partir de la cultura juvenil introducida por los estudiantes, que muchas veces es vista por los docentes como contraproducente a su formación, y muchas veces son sancionados de alguna manera por la autoridad escolar, condición que permite al estudiante verla como coercitiva y contraria a lo que piensa y siente, formando un desarraigo hacia la cultura escolar impuesto por la escuela.

Diversos trabajos, como los de Escámez y Ortega, 1987; Fernández, 2001; y Peiró, 2009, presentan líneas de intervención para la solución de conflictos basadas en el “Programa del profesor Escámez”, que aborda las actitudes vinculadas con los valores. Proponen como supuestos para poner en práctica los valores, la necesidad de que los estudiantes cuenten con predisposiciones afectivas, ideas, creencias, opiniones e intención, y comportamientos observables.

Estas intervenciones abordan la conflictividad desde una inclusión de la convivencia en un proyecto educativo democrático, con normas de convivencia claras, la conformación de un equipo directivo, y la adopción de nuevas enseñanzas. En este proyecto democrático, los docentes asumen otras funciones como motivadores en la mediación de conflictos, la promoción de aprendizajes cooperativos y la educación en valores (Escámez, 2001; citado en Peiró, 2009).

El conflicto como actividad cotidiana en la escuela

El conflicto es “toda actividad en la que unos hombres contienden con otros para la consecución de unos objetivos” (Funes, S. y Saint-Mezard, D., 2001). “Es un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben contraposición de intereses, valores y/o aspiraciones contrarias” (Vega, 2001; citado en Peiró, 2009). También se define como “diferencias sustanciales sobre interpretación de contenidos, procesos o hechos” (Rojas y Arapé, 2001; citado en Contreras, 2007).

La interrupción del curso normal de una clase generada por un conflicto entre estudiantes puede generar, a su vez, un conflicto de disciplina, y/o un incumplimiento de normas (Peiró, 2009). Los conflictos, por lo tanto, ocurren en la vida cotidiana escolar; y su identificación, comprensión y resolución ge-

neran en las interrelaciones entre estudiantes y maestros, cambios que pueden ser positivos si logran ponerse de acuerdo, y negativos si estos provocan interrupciones en las clases, agresiones entre los estudiantes, disconformidad entre los profesores o de los padres de familia (Contreras, 2007).

Los conflictos de disciplina se generan en los estudiantes que han tenido experiencias y modelos aprendidos no deseables, por lo que el papel del docente es importante para atender los efectos del comportamiento y las reacciones de los compañeros de clase (De la Caba, 2001).

Los supuestos o consideraciones en la escuela, para que el facilitador del programa de prevención de violencia sea un pacificador, son que se debe practicar la comunicación, la cooperación, la expresión emocional y la resolución del conflicto (Funes, S. y Saint- Mezard, D., 2001; Girard, 1997).

La educación emocional

El estudio sobre la educación emocional en el contexto escolar, con alumnado de distintos países, realizado por Peña y Canga en el 2009, con una muestra de 104 estudiantes de centros públicos de la Autonomía de Asturias, encontró puntuaciones bajas en la inteligencia emocional, sobre todo en la autoestima, afectando las relaciones con otras personas. Entre las conclusiones a las que llegaron está que las habilidades socioemocionales facilitan las relaciones interpersonales y potencian la convivencia social (Peña y Cangas, 2009).

En un estudio de Garaigordobil y Oñederra, en el 2010, sobre inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores, realizado en una muestra de 248 alumnos, en forma aleatoria, pertenecientes a educación secundaria, con edades entre los 12 a 16 años de edad, en el país vasco, se utilizó el CTI, *Inventario de pensamiento constructivo. Una medida de la inteligencia emocional* (Epstein, 2001), y se evidenció que tanto víctimas como agresores de acoso escolar presentan un bajo nivel de IE (Inteligencia emocional). Por lo que se debe considerar como necesario implantar programas que estimulen la inteligencia emocional, dado que los daños pueden manifestarse en conductas antisociales-delictivas, como quedó demostrado en su estudio, además de presentar altos índices de agresión (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Se espera que la escala global del pensamiento constructivo discrimine entre una inteligencia experiencial y una inteligencia emocional. Se pretende que los pensamientos sean más adaptativos, flexibles, ante diversas situaciones. Su correlación es positiva con medidas favorables, y es negativa con ajustes insatisfactorios (Epstein, 2007). Estudios en población de secundaria, en el país

Vasco, en el año 2010, demostraron que los estudiantes que recibían gratificaciones por conductas sociales positivas presentaban un alto pensamiento global.

Contrariamente, las conductas disociales correlacionaban con variables como extremismo y positivamente con la intolerancia. Los estudiantes que presentaron bajo nivel de pensamiento constructivo eran muy rígidos y puntuaban alto en pensamiento esotérico y creencias irracionales. Al igual, estudiantes que sufrían maltrato presentaron un bajo nivel de pensamiento constructivo. Por lo que se recomendó, al final del estudio, implantar programas que estimularan la inteligencia emocional para abordar el afrontamiento de situaciones escolares y aumentar valores como la responsabilidad, entre otros (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La emotividad facilita el afrontamiento de situaciones estresantes, de exceso y de adversidad; sus resultados bajos están relacionados con una baja autoestima, intolerancia a la frustración, incapacidad de sobreponerse a experiencias desagradables y a la desaprobación (Epstein, 2007).

La rigidez se relaciona con el escaso afecto, la escasa afabilidad, la depresión, la ira y la baja inteligencia. En esta faceta, el extremismo y la suspicacia pueden indicar, en una dirección negativa, una falta de apertura a nuevas experiencias (Epstein, 2007).

La rigidez también puede asociarse a la ilusión, mostrándose como una manera simplista de ver la vida. Las personas ilusas pueden mostrar una imagen confiable irreal de sí mismos. Su tendencia es hacia la evitación de realidades desagradables, por lo que puede correlacionarse con el pensamiento estereotipado. Un joven puede presentar su mejor esfuerzo sin serlo, solamente para evitarse problemas (Epstein, 2007).

Peña, Andreu, Barriga y Gibbs (2013), sugieren que se midan las conductas de externalización, cuando los estudiantes participen en programas psicológicos. En su validación del cuestionario HIT-Q, que evalúa las distorsiones cognitivas autosirvientes, encontraron que las distorsiones cognitivas estaban asociadas a conductas de externalización como la agresión y la conducta antisocial. Las distorsiones cognitivas egoístas perciben aceptables los comportamientos antisociales y atribuyen erróneamente sus comportamientos a los demás. Pueden suponer que los sucesos son inevitables. Sus resultados evidencian que hay un egocentrismo similar al presentado en los niños pequeños y que puede interpretarse como un “reflejo moral inmaduro que se forma en la etapa del juicio”.

Las habilidades sociales

Los programas de ayuda entre pares fortalecen las habilidades sociales de los y las jóvenes en los espacios escolares. La ayuda entre pares facilita la expresión de sentimientos, el autocontrol de las emociones como la ira y fortalece las habilidades empáticas, aumentando la resistencia a la frustración y la ambigüedad.

Las habilidades sociales son pautas de funcionamiento, basadas en la tríada de lo que se observa como conducta, lo que se siente y lo que se piensa (Roca, 2007). Estas pautas de funcionamiento al igual que los postulados sociales sobre la atracción, propuestos por Rodrigues (1993) explican, que se puede generar una percepción positiva comunicacional acerca del poder que se ejercen unos a otros pares.

Por lo tanto, la percepción que el grupo experimente, al trabajar las reacciones positivas y negativas suscitadas en los conflictos interpersonales dentro del aula y el centro educativo, incidirán en las reacciones negativas que surgen ante las divergencias de necesidades y expectativas estudiantiles acerca de un tema determinado. Para Rodrigues (1993), en el fenómeno de la atracción interpersonal hay eslabones afectivos como: el poder que ejercen unos a otros, las reacciones agresivas, la motivación a la cooperación, la cantidad de comunicación entre las personas y la percepción de unos acerca de la conducta de los otros (Rodrigues, 1993).

Para tener la capacidad de interactuar con otros y relacionarse con los demás es necesario modular el comportamiento y la manera de decir las cosas. Una buena comunicación facilita, además de fomentar la amistad y la cordialidad, el evitar conflictos y malos entendidos; es decir, ayuda a mejorar la forma en que nos comunicamos. Esta capacidad se convierte cualitativamente, en una habilidad de cómo hacerlo mejor. Por lo tanto, el poder solicitar algo, pedir permiso, aprender a expresarse, saber escuchar, solicitar peticiones, hacer valer los derechos y el respeto, sin entrar en conflictos o comportamientos agresivos, es lo que llamamos *habilidades sociales* (Acosta *et al.*, sf).

La resolución de problemas es considerada una habilidad social, que se basa en el desarrollo de valores, utilizando como fundamento los constructos teóricos del conflicto; y para ello se retoman técnicas alternativas a la confrontación de valores (López, Garrido, Rodríguez, y Paíno, 2002), o de desarrollo de valores morales (Lind, 2005).

El objetivo principal de trabajar con el desarrollo de valores es utilizar las habilidades cognitivas para ampliar la toma de perspectiva social ante el conflic-

to. El fundamento de la resolución de conflictos lo encontramos en la psicología social del conflicto de Deutsch y Collins (1951; citado por Rodrigues, 1993), que explica, a través de estudios experimentales de cooperación y competencia en situaciones de conflicto (manifestaciones comportamentales individuales en situaciones interpersonales), que muchas de las opiniones ante un tema social resultan opuestas o incompatibles (Rodríguez, 1993), y que estas pueden resolverse a través de la comunicación y análisis de los dilemas morales.

Los valores en la convivencia pacífica

“Un valor representa algo importante en la existencia humana.” (Domenéch, 2004) Para esta autora, en la escuela debe clarificarse este concepto de valor, y no puede deducirse como una simple clarificación; debe contextualizarse y extenderse a una práctica en toda la comunidad escolar, involucrando a los diferentes actores. En este contexto el profesor debe mostrar a sus alumnos, mediante el modelaje, algunas alternativas de cómo se validan en su propia persona (Domenéch, 2004).

Los valores que se practiquen en la comunidad escolar deben ser contextualizados, para que estos sean establecidos y consensuados por todos los involucrados y sean incorporados al currículo y a la organización del centro, en cuanto que todos los centros educativos son transmisores de valores (Pacheco *et al.*, 2006).

El papel del maestro, como uno de los involucrados en las relaciones interpersonales que se generan en la escuela, se extiende, además de propiciar dentro del aula un clima de confianza, a tener una disponibilidad para acercarse al alumno y escuchar sus necesidades. La afectividad y la aceptación facilitan que se aumente la intimidad, en la que los estudiantes puedan expresar sus sentimientos, dentro de un contexto de libertad de expresión afectiva. La expresión de sentimientos merece respeto, por lo tanto, el profesor debe establecer la posibilidad de la confidencialidad y la confianza de no ser desacreditado o no aprobado por lo que se dijo o se dejó de decir (Domenéch, 2004).

El valor se representa en una composición de dos o más criterios que lo justifican, a partir de ser razonado; o que se genera a partir de una consecuencia de un juicio. El desarrollo, en la adolescencia, requiere de una práctica comportamental basada en la adquisición de competencias, habilidades sociales y valores.

Según Antolín, *et al.*, (2011), El valor que se considera en los adolescentes es: la prosocialidad, como un valor que genera un comportamiento basado en una conducta determinada como positiva. “Toda conducta social positiva que se

realiza para beneficiar a otro, con o sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, preocupación por las necesidades y sentimientos del otro.” (López, M. 2008, p. 45; Antolín *et al.*, 2011.)

En un estudio descriptivo, en una muestra de 1214 participantes en centros educativos de España, los resultados explican que la pertenencia a grupos de iguales, conflictivos, influye en las conductas violentas presentes en la escuela. Se evidenció en este estudio un bajo porcentaje de participantes que declararon haber sufrido de violencia. Sin embargo, obtuvo mayor importancia haber observado escenas de violencia hacia otros; se evidenció, además, dentro de los resultados, la falta de valores como la solidaridad, la bondad, la generosidad; y la existencia de problemas emocionales en los niños y adolescentes participantes. Como resultado de este estudio, se propone un programa de intervención individual a cada estudiante para fortalecer la empatía y trabajar la causa de la violencia ejercida (Pérez y Gasquez, 2010).

El compromiso social es una participación activa en las actividades que se desarrollan en un espacio comunitario, social, institucional, político, y que llevan a un mismo fin (Antolín *et al.*, 2011), justicia e igualdad social: son consideradas como dos valores que lleva acciones tendientes a la consecución de un mundo justo e igualitario.

La responsabilidad es definida como el asumir personalmente aquellos actos que hemos ejecutado, y que traen una consecuencia real. La integridad, como un valor que incluye una actuación en el diario vivir de acuerdo con principios morales. La honestidad es definida como una valoración de sinceridad y una comunicación verdadera. El hedonismo, considerado como un antivalor, se define como una importancia al placer y una práctica de ocio que puede ser priorizada sobre las otras metas de vida; y el reconocimiento social como un valor de ser aprobado y admirado socialmente (Antolín *et al.*, 2011).

Los valores sociales y personales son contribuciones positivas de la persona a la sociedad, mientras que los valores personales generan actuaciones propias con seguridad y fortaleza personal. Ambos grupos de valores protegen a los adolescentes de formas de vida no congruentes con una vida sana.

Los valores individuales, como el hedonismo y el reconocimiento social, si bien es cierto deben estar dentro de la configuración de la persona, en puntuaciones altas pueden asociarse a conductas no congruentes con un desarrollo sano en el adolescente. Pueden estar presentes en culturas más individualistas y en adolescentes que son más vulnerables ante los problemas sociales. Como una estrategia de sobrevivencia, pueden ser adoptados por los jóvenes con facilidad y permitirles salir adelante a costa de sus metas propues-

tas (Antolín, *et al.*, 2011). El hedonismo puede ser reforzado con distorsiones cognitivas que al ser racionalizadas, evitan dañar la autoimagen de los adolescentes, aunque se involucren en comportamientos agresivos o antisociales

El hedonismo en los adolescentes se caracteriza por una preocupación de su imagen corporal, que incide en un comportamiento de comodidad y de bajo esfuerzo ante las actividades o tareas escolares. Puede combinar posturas relajadas con impulsivas que buscan el descanso. Por ello es considerada una disociación somática según constructos de la disociación del yo. “El hedonismo es una preocupación exagerada por la sensualidad o el disfrute corporal.” (Hernández y García, 2004.) El comportamiento hedónico, potencia la empatía y disminuye el sentimiento de culpa (Peña, *et al.*, 2013). Este no pensar en los demás, y centrar sus necesidades y expectativas en sí mismo, forma distorsiones cognitivas egoístas, que no permiten la apertura a cambios cognitivos y a practicar los valores sociopersonales.

Las pautas educativas sobre los valores no son exclusivas de la escuela, también se construyen en el entorno próximo como es la familia, los miembros adultos en cualquier escenario transmiten de generación en generación principalmente la obediencia y los buenos modales, pautas necesarias para la convivencia familiar y comunitaria (Eljach, 2011).

El informe Latinobarómetro 2010 mostró que el 89 % de los adultos quiere inculcar en sus hijos e hijas los buenos modales, y el 80 % de ellos desea inculcar la obediencia; otros valores son: trabajar duro, la dedicación y la perseverancia. Los valores que se mantuvieron en el mismo rango que en el 2002 fueron las creencias religiosas y ahorrar dinero. La tolerancia y el respeto subieron del 71 al 75 % en los deseos de crianza de los padres hacia los hijos (Eljach, S. 2011).

La inclusión de los valores en los programas educativos cada vez se fortalece y son prioritarios para estimular el desarrollo emocional de los estudiantes que están formando competencias (Escaméz, 2001; Ortega, 1997; Smithy y Sharp, 1994; Alonso y Pereira, 2000; citado en Antolín, *et al.*, 2011).

III. MARCO DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

Existe una diferencia significativa en las habilidades sociales, el pensamiento constructivo y la práctica de valores, generadas en los estudiantes de educación media que participan en un programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar y aquellos que no participan.

Hipótesis específicas

H1. La práctica de las habilidades sociales aumenta la capacidad de comunicación de necesidades entre los estudiantes de educación media, favoreciendo las interacciones escolares entre pares.

Ho1. La práctica de las habilidades sociales no aumenta la capacidad de comunicación de necesidades entre los estudiantes de educación media, desfavoreciendo las interacciones escolares entre pares.

H2. Al aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales se reduce la percepción de un clima escolar violento.

Ho2. Al aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales no se reduce la percepción de un clima escolar violento.

H3. Existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media en un programa de intervención acerca de prevención de la violencia escolar.

Ho3. No existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media en un programa de intervención acerca de prevención de la violencia escolar.

IV. MÉTODO

Investigación cuantitativa, diseño cuasiexperimental: preprueba-posprueba con grupo control, y diseño de Solomón; cuatro grupos posprueba, con dos grupos experimentales y dos grupos controles.

Participantes

La muestra total fue conformada por 100 estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y los 21 años de edad. Se seleccionaron cuatro aulas intactas de dos centros escolares públicos que atienden a estudiantes de educación media, y cuyos directores estaban interesados en que se abordara el problema de maltrato entre pares. La muestra no es equivalente, esto se consideró dado que los conflictos que suceden en el aula, involucran a todos los inscritos y no se puede separar a un miembro para equiparar el número con la cantidad de miembros de otra aula.

Los estudiantes pertenecían al primer año de bachillerato de dos instituciones públicas, distribuidos en un aula general y un aula técnica. Para que el sesgo producido por la desigualdad en la distribución por aula de participantes no afectara se utilizó el diseño de Solomón propuesto. En las instituciones trabajadas, el número de estudiantes inscritos en bachillerato general es menor que en los grupos de estudiantes inscritos en bachillerato técnico. Sin embargo, se tomaron todos los estudiantes de los bachilleratos generales, y solo un aula de los técnicos. Sus directores consideraron además, que los conflictos entre pares se generaban en los bachilleratos generales. Los grupos experimentales seleccionados fueron los bachilleratos generales y los grupos control fueron los bachilleratos técnicos.

Las instituciones escolares pertenecen al área urbana, en los municipios de Mejicanos, y de Soyapango, del departamento de San Salvador, considerados municipios de alto riesgo, cuyos contextos sociales sufren de pandillas que acosan y promueven la inserción de estudiantes dentro de la escuela (Cruz y Portillo, 1998; PNC, 2013). En ambas comunidades, la pandilla que predomina es la mara 13, cuyas evidencias se muestran en las paredes la comunidad manchadas con grafitis y en las listas de asistencia de los participantes al programa (ver anexo 2). Además, se obtuvieron datos mediante entrevistas a directores de ambas instituciones (comunicación personal, agosto, 2013).

Se distribuyó la muestra en dos grupos experimentales y dos grupos control. La selección y distribución de la muestra es no probabilística, inten-

cionada. Los grupos seleccionados tienen una matrícula aproximada de 30 a 40 estudiantes como máximo por aula. No todos los estudiantes asisten regularmente a clases; los listados varían entre 24 a 34 asistentes. La experiencia fue aplicar el mismo programa de prevención de maltrato entre pares distribuido en diez sesiones, durante seis semanas. Se consideraron como muestra efectiva los estudiantes que asistieron por lo menos a seis sesiones de tratamiento.

Tabla 1. Distribución muestral de los grupos según diseño de Solomón

| Grupo experimental | Pre prueba | Tratamiento | Post prueba |
|-------------------------------------|---------------|--|---------------|
| 1. Grupo cuasi experimental Inciere | Observación 1 | Programa de prevención de maltrato entre pares | Observación 2 |
| 2. Grupo cuasi experimental Japón | Observación 3 | Programa de prevención de maltrato entre pares | Observación 4 |
| 3. Grupo control Inciere | | | Observación 5 |
| 4. Grupo control Japón | | | Observación 6 |

Los criterios de inclusión de la muestra fueron que en la institución existiera evidencia de maltrato entre pares, ya sea por denuncia del evento o por acciones tomadas por los maestros, que las hayan identificado en esa aula; estudiantes suspendidos por presentar conductas disruptivas en el aula o casos concretos de maltrato entre pares.

La distribución geográfica de los estudiantes está relacionada con la residencia en área urbana, nivel socioeconómico bajo, todos en primer año de bachillerato, con expectativas de continuar sus estudios.

La muestra presenta las siguientes características: el 56,0 % (n = 56) de participantes pertenece a la primera institución objeto de estudio; y el 44,0 % (n = 44) de participantes pertenece a la segunda institución. Todos matriculados en primera año de bachillerato. Las edades oscilan entre los 14 y los 20 años de edad; la media es de 17 años (39,0 %); la edad en que deberían estar cursando el primer año de bachillerato es 16 años; el porcentaje de estudiantes con esta edad es del 22,0 % (n = 22). Los participantes de 15 años, conforman el 3,0 % (n = 3); en la edad de 18 años, que es considerada como el inicio de la adultez, se encontró un 26,0 % de estudiantes (n = 26); y de participantes con edades entre 19 y 20 años, se encontró el 10,0 % (n = 10). El rango acumulado de estudiantes con edades entre 18 a 20 años de edad es del 36,0 %. El grupo presenta estudiantes con sobre edad, de aproximadamente .9 puntos mayor que la edad de 16 años.

Según sexo, la muestra presentó la siguiente distribución: el 47 % de los participantes es masculino, y el 53 % es de sexo femenino. El 100 % declaró su residencia en el área urbana. El 53 % declaró que profesa la religión cristiana o evangélica; el 21 % declaró que no profesa religión; un 19 % son católicos; un 3 %, asiste a la iglesia mormona, y un 3,8 % no especificó. En cuanto al tipo de bachillerato, el 62 % está inscrito en el bachillerato general, mientras que el 38 % en el técnico.

Instrumentos

Se adaptó un cuestionario que contiene tres escalas que midieron situaciones sociales, clima escolar y valores sociopersonales. Se utilizó también, el inventario de pensamiento constructivo CTI, de Seymour Epstein (Epstein, 2001).

La escala del inventario de situaciones sociales ISS (Guaygua y Roth, 2008), que evalúa factores como autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o conformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Estos factores describen situaciones que requieren habilidades sociales como expresarse, aclarar, pedir, resistirse, oponerse y defender derechos. Presenta una fiabilidad de .842 de alfa de Cronbach, conteniendo veintinueve elementos. La medida de adecuación muestral de KMO es de .605, chi cuadrado de 1101.491, 406 gl, sig. 000, explicando el 52,644 de la varianza total explicada. Utilizando el método de rotación: normalización Varimax con Káiser.

El cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar Cuveco (Fernández-Baena, *et al.*, 2011), que evaluó dos factores: la presencia de experiencias de maltrato entre pares y la percepción del clima escolar. Presentó una fiabilidad de .849 de alfa de Cronbach, conteniendo catorce elementos. La medida de adecuación muestral de KMO es de .807, chi cuadrado de 574.326, 91 gl, sig. 000, explicando el 51.485 de la varianza total explicada. Utilizando el método de rotación: normalización Varimax con Káiser.

La escala de valores para el desarrollo positivo adolescente (EV-DPA) de (Suárez, *et al.*, 2011), que evalúa ocho factores: honestidad, reconocimiento social, hedonismo, prosocialidad, integridad, compromiso social, justicia e igualdad social, y responsabilidad. La escala presentó una fiabilidad de .827 de alfa de Cronbach, conteniendo veinticuatro elementos. La medida de adecuación muestral de KMO es de .721, chi cuadrado de 1335.507, 325 gl, sig. 000, explicando el 71.889 de la varianza total explicada. Utilizando el método de rotación: normalización Varimax con Káiser.

Se utilizó para el análisis de las observaciones preprueba y posprueba en los grupos experimentales, la *t* de Student. Para comparar los cuatro grupos posprueba según diseño de Solomón, se utilizó el análisis de varianza en lugar de la *t* de Student que permitió reducir la probabilidad de que algunas diferencias intragrupos resultaran significativas, debido al azar y no al tratamiento. En este caso, tenemos más de dos muestras o grupos con el mismo planteamiento. Posterior a la utilización del Anova de un factor, se procedió a los contrastes posteriores de comparaciones múltiples en los cuatro grupos; se analizaron las varianzas de muestras independientes entre los grupos y se establecieron las diferencias mínimas de las medias DSM, en las variables que explicaron cambios significativos.

Método de aprendizaje utilizado para el programa de prevención del maltrato entre pares

Método diseñado por el grupo investigador

Se diseñó un programa que retoma el enfoque cognitivo conductual, sus fundamentos y técnicas, diseñándose un programa fundamentado en diez sesiones grupales. Se aplicaron técnicas concretas para abordar los conflictos interpersonales y formas de solucionarlos; aprender a solicitar cambios de conducta; responder asertivamente ante las críticas; afrontar el comportamiento irracional de otros y manejar la ira (Roca, 2007).

Se trabajó como base el programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional de Elia Roca, en los capítulos: 6, que aborda los conflictos interpersonales; 7, que enseña como pedir cambios de conducta; 8, que muestra cómo responder asertivamente ante las críticas; 9, que facilita el afrontar el comportamiento irracional de otras personas, y el 10, que enseña el manejo de la ira (Roca, 2007).

En las sesiones de entrenamiento, se confrontó con un dilema moral, presentando, a través de una historia literaria o un video, el conflicto. Luego se motivó a los participantes a tomar una posición inicial y posteriormente a reflexionar sobre el dilema moral (Benedí, *et al.*, 2012; Segura, 2002, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2003).

Se utilizaron, además, textos literarios para presentar casos y utilizar recursos pedagógicos adaptados a jóvenes adolescentes (Domenéch, 2003; Obiols, 1998; Hernández y García, 1992). Se estimuló el trabajo en equipo, en donde se trabajó juegos de interacción, en donde cada miembro del grupo

aportó su conocimiento y compartía activamente sus valores sociopersonales. En la última sesión, se utilizaron las TIC's para diseñar un póster por grupo de trabajo, en donde plasmaron un valor que consideraron importante durante las sesiones. Finalmente participaron en la feria de logros al final del año, mostrando y divulgando a otros compañeros y profesores lo que habían aprendido. Se les entregó a sus padres, madres y cuidadores principales un diploma de participación en el programa.

V. RESULTADOS

Resultados descriptivos de la aplicación pretest de la escala del inventario de situaciones sociales, ISS, aplicadas a los grupos experimentales

Los resultados descriptivos acerca de las habilidades sociales que presentan los estudiantes, antes de recibir el programa de prevención, giran en torno a seis variables. Estas variables valoran las conductas que requieren de opinión, puntos de vista e ideas que retroalimentan el juicio para asumir posiciones personales, y también la expresión de ideas. También se valoran las conductas de los adolescentes que facilitan la comunicación, los mantienen comunicados con otras personas, y suponen un intercambio de información con las demás personas. Finalmente, se consideró valorar las dificultades de la libre expresión de emociones, sentimiento positivo y negativo y que requieren el mantenimiento de relaciones eficaces con otras personas.

Las variables descritas son: iniciar conversaciones, la defensa de los derechos, la autoexpresión del enfado y la conformidad, hacer peticiones, decir no y cortar interacciones.

Tabla 2. Habilidades sociales para obtener y/o demandar sus necesidades

| Ítems | Variable | N | M | DT | No % | Sí % | No sabe % |
|-------|---|----|------|------|-----------|-----------|-----------|
| 7 | Tengo dificultades para pedir explicaciones a mis compañeros que llegan muy atrasados a nuestras reuniones para hacer tareas. | 58 | 1.21 | 0.59 | 62.1 (36) | 29.3 (17) | 8.6 (5) |
| 8 | Tengo dificultad para expresar lo que pienso a mis amigos cuando piden mi opinión sobre ellos. | | 1.33 | 0.51 | 63.8 (37) | 34.5 (20) | 1.7 (1) |

| | | | | | | |
|----|---|------|------|-----------|-----------|---------|
| 11 | No sé cómo responder a la intromisión de alguien cuando interrumpe una conversación importante. | 1.47 | 0.57 | 46.6 (27) | 50 (29) | 3.4 (2) |
| 18 | Tengo dificultad para expresar mis convicciones religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás. | 1.28 | 0.52 | 65,6 (38) | 31.0 (18) | 3.4 (2) |
| 19 | Tengo dificultad para reclamar de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí. | 1.43 | 0.60 | 46.6 (27) | 48.3 (28) | 5.2 (3) |
| 20 | Tengo dificultad para pedir disculpas a mis amigos cuando mi comentario ha sido desagradable y fuera de lugar. | 1.89 | 0.67 | 59.6 (34) | 35.1 (20) | 5.3 (3) |
| 24 | Tengo dificultad para expresar disgustos cuando se discrimina a las personas por su apariencia física. | 1.40 | 0.53 | 56.9 (33) | 41.4 (24) | 1.7 (1) |

Para describir estas variables, se agruparon en tres variables compuestas que evidenciaron, primero, cómo los participantes obtienen y/o demandan sus necesidades; segundo, como ellos buscan o se acercan a otros para solicitar la ayuda o el apoyo entre compañeros, y tercero, como ellos se autorevelan. Es decir, cómo sus metacogniciones están vinculadas con las vivencias emocionales que le facilitan, en determinado momento, acciones de respuesta ante la adversidad, la negación o el fracaso de interactuar adecuadamente.

Los resultados que evidencian cómo los estudiantes obtienen y/o demandan sus necesidades fueron que los participantes en un 50,0 % no sabe cómo responder a otro estudiante que le interrumpe su conversación; un 48,3% tiene dificultades para reclamar de manera firme y directa si una conducta de un compañero le afecta a su persona, y un 41,4 % presenta dificultad para expresar su disgusto si sus compañeros están discriminando a otro compañero por su apariencia física.

Al describir las conductas facilitadoras de una buena comunicación con otras personas, y que suponen un intercambio de información mediante la variable búsqueda-acercamiento, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3. Habilidades sociales sobre búsqueda-acercamiento para una comunicación efectiva

| Ítems | Variable | N | M | DT | No % | Sí % | No sabe % |
|-------|---|----|------|------|-----------|-----------|-----------|
| 4 | Tengo dificultad para negar un préstamo cuando se trata de un(a) estudiante cercano(a). | 58 | 1.38 | 0.56 | 55.2 (32) | 41.4 (24) | 3.4 (2) |
| 13 | Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco. | | 1.38 | 0.62 | 48.3 (28) | 44.8 (26) | 6.9 (4) |
| 14 | No sé qué hacer cuando un(a) compañero(a) del sexo opuesto me saluda y empieza a conversar conmigo. | | 1.85 | 0.48 | 70.7 (41) | 27.6 (16) | 1.7 (1) |
| 15 | Tengo dificultad para expresar mi satisfacción cuando recibo un reconocimiento público. | | 1.35 | 0.61 | 50.0 (9) | 41.4 (24) | 6.9 (4) |
| 17 | No sé cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas. | | 1.52 | 0.54 | 44.8(26) | 53.4 (31) | 1.7 (1) |
| 22 | Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos. | | 1.49 | 0.57 | 43.9 (25) | 52.6 (30) | 3.5 (2) |
| 23 | Tengo dificultad para establecer límites cuando mis compañeros(as) invaden mi privacidad. | | 1.38 | 0.52 | 58.6 (34) | 39.7 (23) | 1.7 (1) |
| 27 | Tengo dificultad para iniciar una conversación con los compañeros en mi aula/escuela. | | 1.24 | 0.51 | 69.0 (40) | 27.6 (16) | 3.4 (2) |
| 28 | No sé cómo acercarme a un(a) compañero(a) del sexo opuesto que me gusta. | | 1.37 | 0.49 | 63.2 (36) | 36.8 (21) | 0.0 |
| 29 | No sé cómo iniciar una conversación con compañeros(as) con las que tengo diferencias de opinión, cuando es preciso hacerlo. | | 1.41 | 0.53 | 55.2 (32) | 43.1 (25) | 1.7 (1) |
| 5 | No sé qué hacer cuando una persona del sexo opuesto me saluda y empieza a conversar conmigo. | | 1.05 | 0.51 | 74.1 (43) | 15.5 (9) | 10.3 (6) |

Las dificultades para buscar y o acercarse a otro compañero y entablar una relación comunicativa que le facilite resolver conflictos escolares e interacciones positivas entre el mismo sexo y el sexo opuesto, se encuentran en un rango entre el 27 al 54 % de los participantes.

El 41,4 % tiene dificultades para negar un préstamo; el 44,8 %, presenta dificultad para iniciar conversaciones con extraños del mismo sexo; el 41,4% tiene dificultad para expresar su satisfacción cuando su esfuerzo es reconocido; el 53,4 % no sabe cómo abordar a personas extraña que empiezan a contarle sus problemas. Al 52,6 % de los participantes les resulta difícil hablar mal de sus amigos por temor a herir sus sentimientos; y el 43,1 % no sabe cómo iniciar conversaciones con compañeros con los que tiene diferencia de

En cuanto a la descripción de la variable *autorevelación*, que valora las dificultades de la libre expresión de emociones, los sentimientos positivo y negativo requeridos para el mantenimiento de relaciones eficaces con otras personas, se evidenció lo siguiente:

Tabla 3. Habilidades sociales de autorevelación

| Ítems | Variable | N | M | DT | No % | Sí % | No sabe % |
|-------|--|----|------|------|--------------|--------------|------------|
| 1 | Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un amigo que acaba de perder a un ser querido. | 58 | 1.43 | 0.53 | 53.4 (31) | 44.8 (26) | 1.7 (1) |
| 2 | Tengo dificultad para responder a comentarios desagradables y hostiles provenientes de amigos o compañeros de clase. | | 1.28 | 0.62 | 55.2 (32) | 36.2 (21) | 8.6 (5) |
| 3 | Me resulta difícil resistir de mis amigos cuando me piden hacer algo que no quiero. | | 1.41 | 0.56 | 51.7 (30) | 44.8 (26) | 3.4 (2) |
| 6 | No sé cómo pedir explicaciones a un(a) amigo(a), que ha sido grosero(a) conmigo. | | 1.34 | 0.51 | 62.1 (36) | 36.2 (21) | 1.7 (1) |
| 9 | No sé cuál es la mejor forma de expresar mi decisión cuando he cambiado de opinión. | | 1.47 | 0.54 | 50.0 (29) | 48.3 (28) | 1.7 (1) |
| 10 | Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona provenientes de extraños/ compañeros de clase. | | 1.19 | 0.51 | 70.7 (41) | 24.1 (14) | 5.2 (3) |

| | | | | | | |
|----|--|------|------|--------------|--------------|-------------|
| 12 | No sé cómo abordar a una persona que es grosera y vulgar conmigo, cuando necesite información de mi interés. | 1.34 | 0.55 | 58.6 (34) | 37.9 (22) | 3.4 (2) |
| 16 | Tengo dificultad para oponerme al pedido de sus amigos(as), cuando sus exigencias afectan mis intereses. | 1.36 | 0.55 | 56.9 (33) | 39.7 (23) | 3.4 (2) |
| 21 | Tengo dificultad para responder a comentarios y opiniones que juzgan negativamente mi forma de ser. | 1.43 | 0.53 | 53.4 (31) | 44.8 (26) | 1.7 (1) |
| 25 | Tengo dificultad para transmitir optimismo a personas que pasan por un momento difícil. | 1.28 | 0.56 | 62.1 (36) | 32.8 (19) | 5.2 (3) |
| 26 | Me cuesta trabajo expresar mi cambio de opinión a las personas para no ser visto como inseguro. | 1.22 | 0.62 | 56.9 (33) | 32.8 (19) | 10.3 (6) |

Entre un 24 y un 45 % de los jóvenes participantes sí presentan dificultades para experimentar emociones positivas. Pero tiene facilidad para experimentar emociones negativas; como por ejemplo, los resultados demuestran que un 70,7 % de los participantes no presenta dificultad para afrontar agresiones físicas. Las dificultades para expresarse libremente en determinadas situaciones que generan conflictos son más visibles, en cuanto que el 48,3 %, de los participantes no saben cuál es la mejor forma de expresar sus decisiones cuando han cambiado de opinión. Un 44,8 % presentó dificultades para expresar palabras de aliento ante pérdidas de seres queridos; no oponen resistencia a acciones solicitadas por sus amigos, aunque estos no las quieran hacer, y no son capaces de responder ante comentarios negativos que los otros hagan de ellos.

Prueba de hipótesis sobre habilidades sociales. Para analizar si había habido cambios en la adquisición de habilidades sociales antes y después del tratamiento, se aplicó una medida pre y post test, utilizando la prueba chi cuadrado. La hipótesis trabajada fue que al aumentar la práctica de habilidades sociales, aumentaría la capacidad de obtener y/o demandar apoyo; de solicitar ayuda y experimentar emociones que disminuyan los comportamientos de maltrato entre pares.

Al aplicar la prueba de chi cuadrado al primer grupo experimental, se evidencia que existen cambios entre las observaciones pre y post prueba, con respecto al tratamiento aplicado. Estos cambios se muestran en el 50 % de las respuestas de las escalas.

Tabla 4. Habilidades sociales que presentan cambios al tratamiento en el primer grupo cuasi experimental, según prueba chi cuadrado

| Ítem | Preprueba | | Posprueba | |
|--|----------------|---------|----------------|---------|
| | x ² | p < .05 | x ² | p < .05 |
| Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un amigo que acaba de perder a un ser querido. | 7.688a | .104 | 13.677b | .008 |
| Tengo dificultad para responder a comentarios desagradables y hostiles provenientes de amigos o compañeros de clases. | 11.125a | .025 | 12.710b | .013 |
| Tengo dificultades para pedir explicaciones a mis compañeros que llegan muy atrasados a nuestra reunión para hacer tareas. | 9.875a | .043 | 17.871b | .001 |
| Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona proveniente de extraños/compañeros de clase. | 18.000a | .001 | 13.355b | .010 |
| Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco. | .750a | .861 | 23.677b | .000 |
| No sé cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas. | .500a | .919 | 9.484b | .050 |
| Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos. | 1.250a | .741 | 12.710b | .013 |
| Tengo dificultad para establecer límites cuando mis compañeros(as) invaden mi privacidad. | 3.250a | .355 | 10.452b | .033 |
| Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos. | 1.250a | .741 | 12.710b | .013 |
| Tengo dificultad para establecer límites cuando mis compañeros(as) invaden mi privacidad. | 3.250a | .355 | 10.452b | .033 |
| Tengo dificultad para expresar disgustos cuando se discriminan a las personas por su apariencia física. | 3.000a | .392 | 16.258b | .003 |
| Me cuesta trabajo expresar mi cambio de opinión a las personas por no ser visto como inseguro. | 6.750a | .150 | 9.806b | .044 |
| Tengo dificultad para iniciar una conversación con los compañeros en mi aula/escuela. | 8.000a | .092 | 10.129b | .038 |
| No sé cómo acercarme a un(a) compañero(a) del sexo opuesto que me gusta. | 1.645a | .649 | 17.129a | .001 |

p ≤ 0.05

Utilizando la prueba chi cuadrado en el primer grupo experimental, los resultados evidencian que los cambios en cuanto a obtener y/o demandar sus necesidades fueron solamente en la expresión de emociones ante situaciones de pérdidas o discriminación de otros compañeros.

En cuanto a la habilidad para buscar o acercarse a otros y solicitar apoyo, se encontraron diferencias significativas en seis ítems, en donde después del tratamiento los participantes mostraron mayor facilidad para iniciar conversaciones, para escuchar a otros sus necesidades; para expresar lo que piensan y sienten incluso cuando el comentario es desfavorable, para establecer límites cuando sus compañeros quieren invadir su privacidad. Presentan mayor facilidad para iniciar conversaciones con sus compañeros de aula y acercarse a compañeros(as) del sexo opuesto y que les gustan. En este sentido, mejoraron su habilidad de comunicación con sus compañeros.

Los resultados que se encontraron en la variable *autorevelación* son más limitados, y las diferencias estadísticas significativas que muestran los logros postratamiento evidencian cambios favorables solamente en cuatro ítems. La expresión verbal de palabras alentadoras hacia sus compañeros y amigos que habían sufrido pérdidas fueron mejor valoradas, y el temor de verse como inseguro si expresaba su cambio de opinión mejoró. Sin embargo, no hubo cambios en la forma de resolver las agresiones físicas y responder de forma más pacífica ante comentarios desagradables u hostiles de sus compañeros.

En el segundo grupo experimental, al realizar una comparación de pre y post-tratamiento, utilizándose la prueba chi-cuadrado, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Habilidades sociales que presentan cambios al tratamiento en el segundo grupo cuasiexperimental, según prueba chi-cuadrado

| Ítem | χ^2 | Preprueba | χ^2 | Posprueba |
|---|----------|-----------|----------|-----------|
| Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un amigo que acaba de perder a un ser querido | 7.688a | .104 | 13.677b | .008 |
| Tengo dificultad para responder a comentarios desagradables y hostiles provenientes de amigos o compañeros de clases | 11.125a | .025 | 12.710b | .013 |
| Tengo dificultades para pedir explicaciones a mis compañeros que llegan muy atrasados a nuestra reunión para hacer tareas | 9.875a | .043 | 17.871b | .001 |
| Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona provenientes de extraños / compañeros de clase | 18.000a | .001 | 13.355b | .010 |

| | | | | |
|--|--------|------|---------|------|
| Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño del sexo opuesto que recién conozco | .750a | .861 | 23.677b | .000 |
| No sé cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas | .500a | .919 | 9.484b | .050 |
| Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos | 1.250a | .41 | 12.710b | .013 |
| Tengo dificultad para establecer límites cuando mis compañeros(as) invaden mi privacidad | 3.250a | .355 | 10.452b | .033 |

Descriptivamente, se realizó un análisis individual de los ítems que exploraron los cambios intragrupos antes y después del tratamiento. La cantidad de ítems en los cuales se observaron cambios en el tratamiento del segundo grupo cuasiexperimental disminuyeron. Los cambios en algunos ítems pudieron deberse al azar y no al tratamiento. De 29 ítems solo 4 mostraron cambios en la variable búsqueda-acercamiento. Los logros evidenciados fueron una mayor apertura hacia el inicio de conversaciones con personas del sexo opuesto que recién conozcan, o que les comentan sus problemas; el poder expresar opiniones desfavorables por temor a herir sentimientos ajenos, y más apertura para establecer límites cuando invaden su privacidad.

Sin embargo, para verificar si estos cambios no se deben al azar, se procedió a realizar los análisis inferenciales de las habilidades sociales logradas en el tratamiento debido al programa y no al azar.

Resultados inferenciales post prueba de las habilidades sociales en los grupos experimentales y controles

Los resultados que se encontraron utilizando la prueba *t* para muestras independientes y la prueba de Anova de un factor, con pruebas *hoc* de comparaciones múltiples después del tratamiento, permitieron realizar comparaciones entre los cuatro grupos.

Cada grupo tuvo diferente tamaño. Las muestras fueron de aula intacta, y completamente voluntaria su asistencia. Sin embargo, las medias presentadas en cada variable fueron similares.

Los grupos experimentales se codificaron como observaciones 2 y 4; los grupos controles se codificaron para evaluar todas las escalas como observaciones 5 y 6. El diseño planificado en un primer momento fue el diseño de Solomon, por lo que el procedimiento estadístico para analizar las muestras fue mediante la aplicación de la prueba *t* de Student, en donde se compararon la

observación 2 y 6, que corresponde al primer grupo experimental y el segundo grupo de control cruzado; luego, la comparación del segundo grupo experimental y el primer grupo control en las observaciones 4 y 5. Posteriormente se realiza un análisis de comparación de los cuatro grupos.

Los resultados fueron que a escala global. En la escala sobre habilidades sociales, después de recibir tratamiento, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentales y los grupos control.

Se procedió a explorar si existía alguna diferencia estadística significativa entre el grupo cuasi experimental y su grupo control de la misma institución educativa. Es decir, entre las observaciones 2 y 5. Los resultados evidenciaron que se presentan diferencias significativas en cuanto a ítems individuales, que solo son parte de una dimensión de la variable otorgar-demandar para expresar disgustos cuando se discriminan a las personas por su apariencia física ($Mo_4 = 3.13$, $Mo_5 = 4.22$, $t = -2.665$, $\rho = .011$, $F = 9.832$, según prueba de Levene, asumiendo varianzas iguales). Además, se encontraron diferencias significativas al presentar dificultad para negar un préstamo cuando se trata de un(a), estudiante cercano(a) ($Mo_2 = 3.97$, $Mo_5 = 2.89$, $t = -2.957$, $\rho = .005$, $F = 9.649$, según prueba de Levene, asumiendo varianzas iguales), que es una dimensión de la variable búsqueda-acercamiento.

En los resultados obtenidos entre las observaciones 4 y 6, que corresponden al segundo grupo cuasi experimental y su grupo control, se encontró, en el ámbito individual, que en el ítem que exploró las dificultades para negar un préstamo cuando se trata de un(a), estudiante cercano(a) se presentaron diferencias significativas en el grupo control ($Mo_4 = 3.04$, $Mo_6 = 4.05$, $t = -2.445$, $\rho = .019$, $F = 13.517$, según prueba de Levene, asumiendo varianzas iguales, $\rho = .001$), que corresponde a la dimensión de búsqueda-acercamiento.

En cuanto a las dificultades para pedir explicaciones a un amigo(a) que ha sido grosero(a) con el participante, se encontraron diferencias significativas en las observaciones 4 y 6, presentando mayores dificultades en el grupo control ($Mo_4 = 3.00$, $Mo_6 = 3.95$, $t = -2.156$, $\rho = .037$, $F = 9.050$, según prueba de Levene, asumiendo varianzas iguales, $\rho = .004$.) Este ítem muestra la habilidad de poder mantener una interacción que no lleve a una respuesta de agresiones, y que incluye la experiencia de vivir emociones negativas o desagradables.

Al analizar las habilidades sociales en cuanto a no saber cuál es la mejor forma para expresar decisiones cuando se ha cambiado de opinión, se encontraron diferencias significativas en el grupo experimental ($Mo_4 = 3.54$, $Mo_6 = 2.55$, $t = 2.202$, $\rho = .033$, no significativa para prueba de Levene). Los cambios

que se lograron se focalizan a la misma institución, y en algunas dimensiones de las variables estudiadas para efectos del tratamiento.

Al realizar comparaciones múltiples entre los grupos experimentales y los grupos control utilizando el Anova, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 6. Prueba de homogeneidad de varianzas de las habilidades sociales en los cuatro grupos, según pruebas de Levene

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | α |
|------------------------|-----------------------|-----|-----|----------|
| Iniciar conversaciones | .088 | 3 | 96 | .966 |
| Defensa de derechos | .839 | 3 | 96 | .476 |
| Autoexpresión | 1.036 | 3 | 96 | .380 |
| Enfado y conformidad | 1.603 | 3 | 96 | .194 |
| Peticiones | .520 | 3 | 96 | .670 |
| No y cortar | 1.926 | 3 | 96 | .130 |

No se evidencian diferencias significativas en la homocedaticidad de la muestra. Por lo que en los resultados se tomaron los valores de varianzas iguales.

A partir de estos resultados se compararon los tratamientos entre los grupos cuasi experimentales y los grupos controles, utilizando prueba Anova de un factor (ver tabla 7).

Tabla 7. Comparación del tratamiento sobre habilidades sociales en los grupos cuasi experimentales y controles según Anova de un factor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | α |
|------------------------|-------------|-------------------|----|------------------|------|----------|
| Iniciar conversaciones | Intergrupos | 5.338 | 3 | 1.779 | .045 | .987 |
| | Intragrupos | 3795.702 | 96 | 39.539 | | |
| | Total | 3801.040 | 99 | | | |
| Defensa de derechos | Intergrupos | 56.130 | 3 | 18.710 | .608 | .611 |
| | Intragrupos | 2953.710 | 96 | 30.768 | | |
| | Total | 3009.840 | 99 | | | |
| Autoexpresión | Intergrupos | 3.284 | 3 | 1.095 | .053 | .984 |
| | Intragrupos | 1971.556 | 96 | 20.537 | | |

| | | | | | | |
|----------------------|-------------|----------|----|--------|-------|------|
| | Total | 1974840 | 99 | | | |
| Enfado y conformidad | Intergrupos | 123.082 | 3 | 41.027 | 1.373 | .256 |
| | Intragrupos | 2869.668 | 96 | 29.892 | | |
| | Total | 2992.750 | 99 | | | |
| Peticiones | Intergrupos | 56.666 | 3 | 18.889 | 1.749 | .162 |
| | Intragrupos | 1036.574 | 96 | 10.798 | | |
| | Total | 1093240 | 99 | | | |
| No y cortar | Intergrupos | 15.359 | 3 | 5.120 | .376 | .770 |
| | Intragrupos | 1305.641 | 96 | 13.600 | | |
| | Total | 1321.000 | 99 | | | |

Se exploraron seis variables, de habilidades sociales, y no se presentan cambios estadísticamente significativos al realizar comparaciones entre grupos. No existen diferencias que evidencien cambios en las habilidades sociales después de haber recibido tratamiento los participantes. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula, afirmándose que en los grupos tratados la práctica de habilidades sociales no aumentó la capacidad de comunicación de necesidades entre los estudiantes de educación media expuestos al programa de prevención de maltrato entre pares, lo que desfavorece las interacciones escolares que promueven la convivencia pacífica.

Resultados descriptivos e inferenciales de la aplicación posprueba de la escala sobre el clima social Cuveco en los grupos experimentales y controles

Además de aplicar la escala de habilidades sociales a los participantes del programa de prevención de violencia para educación media, se aplicó el cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar Cuveco (Fernández-Baena *et al.*, 2011). En estos resultados se plantean las dos variables principales: la presencia de experiencias de maltrato entre pares y la percepción del clima escolar.

Prueba de hipótesis sobre el clima escolar. El análisis de la hipótesis que planteó que al aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales se reduce la percepción de un clima escolar violento, evidenció en los resultados obtenidos, que al contrastar la variable experiencias de maltrato entre pares, en los cuatro grupos, los cambios son perceptibles en el ámbito de los grupos cuasiexperimental y su respectivo grupo control dentro de la misma institución.

En las observaciones 2 y 5, que pertenecen al mismo centro educativo, los estudiantes durante las sesiones oralmente negaban que existieran situaciones de violencia en su institución. Sin embargo, el programa logró que identificaran que sí existían situaciones de violencia entre pares. Utilizando la prueba *t* para muestras independientes, se evidencian diferencias significativas que expresan que el grupo cuasiexperimental está más expuesto a la violencia en su centro escolar ($Mo_2 = 9.2432$, $Mo_5 = 5.8889$, $t = 2.239$, $p = .029$, asumiendo varianzas iguales según prueba de Levene). El grupo control continuó con la misma percepción. Se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, ya que al aumentar la práctica de educación en valores, en el grupo cuasiexperimental, no se redujo la percepción de un clima escolar violento.

En las observaciones 4 y 6, que corresponden a la segunda institución, el grupo control aumentó la percepción de sufrir experiencias de maltrato; a la inversa del grupo cuasiexperimental, el cual, al final del tratamiento, identificó en su centro escolar menos experiencias de maltrato ($Mo_4 = 6.5652$, $Mo_6 = 8.2632$, $t = -.997$, $p = .534$, asumiendo varianzas iguales según prueba de Levene). El grupo cuasi experimental, identificó que su clima escolar es menos violento, postratamiento. Estos resultados tampoco aceptan la hipótesis alterna que manifiesta que al aumentar la práctica de valores sociopersonales se reduce la percepción de un clima escolar violento, ya que estadísticamente no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos. Ambos grupos redujeron su percepción de haber sufrido violencia.

Estadísticamente, utilizando la prueba Anova de un factor, se analizó que, dadas estas situaciones de exposición de violencia, era necesario verificar si la diferencia presentada en la observación 02 se debía al azar o al tratamiento. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 8. Descriptivos de experiencia de maltrato en el centro escolar en los cuatro grupos

| | | N | M | DT | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95 % | | Mínimo | Máximo |
|--------------------|---------------|----|------|------|--------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| Expos violencia | Observación 2 | 37 | 9.24 | 5.64 | 0.93 | 7.36 | 11.12 | 0.00 | 25.00 |
| | Observación 4 | 23 | 6.57 | 4.84 | 1.01 | 4.47 | 8.66 | 0.00 | 15.00 |

| | | | | | | | | |
|---------------|----|------|------|------|------|-------|------|-------|
| Observación 5 | 18 | 5.89 | 4.17 | 0.98 | 3.81 | 7.96 | 0.00 | 16.00 |
| Observación 6 | 19 | 8.26 | 6.20 | 1.42 | 5.28 | 11.25 | 0.00 | 25.00 |
| Total | 97 | 7.79 | 5.43 | 0.55 | 6.70 | 8.89 | 0.00 | 25.00 |

Para comparar los cuatro grupos se utilizó la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, la cual arrojó que las muestras presentan varianzas iguales (ver tabla 9).

Tabla 9. Prueba de homogeneidad de varianzas acerca de la experiencia de maltrato en los cuatro grupos, según pruebas de Levene

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|-------------------------|-----------------------|-----|-----|------|
| Experiencia de maltrato | 1,007 | 3 | 93 | ,393 |

Los resultados encontrados analizados según Anova de un factor, muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos cuasi experimentales y sus grupos controles (ver tabla 10).

Tabla 10. Comparación del tratamiento sobre experiencia de maltrato en los grupos cuasiexperimentales y controles según Anova de un factor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | α |
|-------------------------|-------------|-------------------|----|------------------|-------|----------|
| Experiencia de maltrato | Intergrupos | 181.951 | 3 | 60.650 | 2.130 | .102 |
| | Intragrupos | 2647.925 | 93 | 28.472 | | |
| | Total | 2829.876 | 96 | | | |

Al realizar comparaciones múltiples con pruebas post hoc para establecer la diferencia mínima de las medias DSM, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas, con una $p = 0.05$, entre las medias de las observaciones 2 y 5. Los resultados en ambos análisis evidencian, que en la primera institución donde se aplicó el programa de prevención de violencia entre pares hay una identificación de que existen estudiantes que sufren experiencias de violencia escolar (ver tabla 11) que en la primera observación pre prueba no identificaron o no era reconocida por los estudiantes.

Tabla 11. Comparaciones múltiples en los cuatro grupos, según pruebas post hoc para establecer la diferencia mínima de las medias DSM

| Diferencia de medias (I-J) | | | | Intervalo de confianza al 95 % | | | | |
|----------------------------|---------------|---------------|----------------------------|--------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-------|
| Variable dependiente | | | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | α | Límite inferior | Límite superior | |
| Expos violencia | DMS | Observación 2 | Observación 4 | 2.678 | 1.42 | .062 | -0.14 | 5.49 |
| | | | Observación 5 | 3.354* | 1.53 | .031 | 0.31 | 6.40 |
| | | | Observación 6 | 0.980 | 1.51 | .517 | -2.01 | 3.97 |
| | Observación 4 | Observación 2 | Observación 2 | -2.678 | 1.42 | .062 | -5.49 | 0.14 |
| | | | Observación 5 | 0.676 | 1.68 | .688 | -2.66 | 4.01 |
| | | | Observación 6 | -1.698 | 1.65 | .307 | -4.98 | 1.59 |
| | Observación 5 | Observación 2 | Observación 2 | -3.354* | 1.53 | .031 | -6.40 | -0.31 |
| | | | Observación 4 | -0.676 | 1.68 | .688 | -4.01 | 2.66 |
| | | | Observación 6 | -2.374 | 1.76 | .179 | -5.86 | 1.11 |
| | Observación 6 | Observación 2 | Observación 2 | -0.980 | 1.51 | .517 | -3.97 | 2.01 |
| | | | Observación 4 | 1.698 | 1.65 | .307 | -1.59 | 4.98 |
| | | | Observación 5 | 2.374 | 1.76 | .179 | -1.11 | 5.86 |

Obsérvese que, utilizando corrección con DSM, existe una significación estadística, entre la observación 2 y 5 que pertenecen a la misma institución. El grupo cuasiexperimental después del tratamiento, identifica con mayor claridad que está expuesto a la violencia, el grupo control no.

Análisis inferenciales sobre la percepción de un clima de violencia de los grupos experimentales y controles

Para probar la hipótesis que afirma que al aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales se reduce la percepción de un clima escolar violento, se realizaron diferentes análisis. En un análisis global entre las observaciones experimentales y controles según diseño de Solomón, no se encuentran diferencias significativas, utilizando la prueba t para muestras independientes.

Sin embargo, se encontró diferencias significativas utilizando la prueba t entre las observaciones dentro del segundo centro educativo en cuanto a la variable percepción de un clima de violencia, en los grupos experimental y control, registrados en las observaciones 04 y 06; encontrando que el grupo control presenta una mayor percepción de que su institución es violenta ($Mo_4 = 12.54$, $Mo_6 = 16.45$, $t = -2.066$, $p = .045$, no significativa para prueba de Levene).

Las observaciones 2 y 5 de la primera institución educativa, muestran que existe una diferencia estadísticamente significativa en el primer grupo experimental ($Mo_2 = 15.79$, $Mo_5 = 12.44$, $t = 1.824$, $p = .049$, $F = 3.901$, asumiendo varianzas iguales según prueba de Levene, $\alpha = .005$.) Ver tabla 12.

En los grupos de la primera institución se encontró una mayor percepción de clima de violencia en el grupo experimental; y en los grupos de la segunda institución, el grupo control fue el que percibió más un clima de violencia escolar. Los datos presentan la misma tendencia de percepción de exposición a la violencia.

Comparando los resultados de las cuatro observaciones postratamiento, bajo la prueba Anova, se realizaron múltiples análisis entre los cuatro grupos; y los resultados fueron que las medias de las observaciones 02 y 06 son más altas y su dispersión es mayor.

Tabla 12. Descriptivos del clima de violencia percibidos por los estudiantes de los cuatro grupos

| | | N | M | DT | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95 % | | Mínimo | Máximo |
|-----------|---------------|-----|-------|------|--------------|--|-----------------|--------|--------|
| | | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| climaviol | Observación 2 | 38 | 15.79 | 6.91 | 1.12 | 13.52 | 18.06 | 0.00 | 24.00 |
| | Observación 4 | 24 | 12.54 | 5.69 | 1.16 | 10.14 | 14.94 | 1.00 | 24.00 |
| | Observación 5 | 18 | 12.44 | 5.16 | 1.22 | 9.88 | 15.01 | 0.00 | 21.00 |
| | Observación 6 | 20 | 16.45 | 6.86 | 1.53 | 13.24 | 19.66 | 0.00 | 24.00 |
| Total | | 100 | 14.54 | 6.49 | 0.65 | 13.25 | 15.83 | 0.00 | 24.00 |

La variable clima de violencia, presenta una igualdad de varianzas en los cuatro grupos (ver tabla 13).

Tabla 13. Prueba de homogeneidad de varianzas, sobre clima de violencia percibido en los cuatro grupos de estudiantes, según pruebas de Levene

| | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | α |
|-----------|-----------------------|-----|-----|----------|
| climaviol | 1.575 | 3 | 96 | .200 |

Al comparar el tratamiento recibido por los grupos experimentales contra los grupos controles, utilizando Anova de un factor, se evidencian que no existen diferencias estadísticas significativas (ver tabla 14).

Tabla 14. Comparación del tratamiento sobre clima de violencia en los grupos cuasi experimentales y controles según Anova de un factor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | α |
|-----------|--------------|-------------------|----|------------------|-------|----------|
| climaviol | Inter-grupos | 307.171 | 3 | 102.390 | 2.548 | .060 |
| | Intra-grupos | 3857.669 | 96 | 40.184 | | |
| | Total | 4164,840 | 99 | | | |

Se realizaron comparaciones múltiples entre los cuatro grupos, y se establecieron cuáles eran esas diferencias mínimas presentes (ver tabla 15).

Tabla 15. Comparaciones múltiples sobre el clima de violencia percibido en los cuatro grupos de estudiantes, según pruebas post hoc para establecer la diferencia mínima de las medias DSM

| | | | | Intervalo de confianza al 95 % | | | | |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------------|--------------|----------|-----------------|-----------------|
| Variable dependiente | | | | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | α | Límite inferior | Límite superior |
| climaviol | DMS | Observación 2 | Observación 4 | 3.248 | 1.65 | .052 | -0.03 | 6.53 |
| | | | Observación 5 | 3.345 | 1.81 | .068 | -0.26 | 6.95 |
| | | | Observación 6 | -0.661 | 1.75 | .707 | -4.14 | 2.82 |
| | | Observación 4 | Observación 2 | -3.248 | 1.65 | .052 | -6.53 | 0.03 |
| | | | Observación 5 | 0.097 | 1.98 | .961 | -3.83 | 4.02 |
| | | | Observación 6 | -3.908* | 1.92 | .044 | -7.72 | -0.10 |
| | Observación 5 | Observación 2 | -3.345 | 1.81 | .068 | -6.95 | 0.26 | |
| | | Observación 4 | -0.097 | 1.98 | .961 | -4.02 | 3.83 | |
| | | Observación 6 | -4.006 | 2.06 | .055 | -8.09 | 0.08 | |
| | Observación 6 | Observación 2 | 0.661 | 1.75 | .707 | -2.82 | 4.14 | |
| | | Observación 4 | 3.908* | 1.92 | .044 | 0.10 | 7.72 | |
| | | Observación 5 | 4.006 | 2.06 | .055 | -0.08 | 8.09 | |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Las diferencias de medias entre los grupos cuasiexperimental y control de la primera institución educativa no evidenciaron significancia estadística. Mientras que, en el grupo cuasiexperimental y el control de la segunda institución educativa, si existen diferencias estadísticas significativas en donde el programa de tratamiento ha reducido la percepción de un clima escolar violento. Esto implica que se acepta la hipótesis alterna que afirma que al aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales abordada durante el tratamiento reduce la percepción de un clima violento y se rechaza la hipótesis nula.

Resultados inferenciales de la aplicación posprueba de la escala sobre la práctica de valores DPA en los grupos experimentales y controles

La escala sobre la práctica de valores DPA, aplicada a los participantes del programa de prevención de violencia, analizó los siguientes valores: *reconocimiento social, prosocialidad, justicia, compromiso, hedonismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social*. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en la práctica de valores entre los grupos experimentales y controles de ambas instituciones estudiadas. En cuanto a los resultados entre grupos. Utilizando la prueba t, en la segunda institución, se encontró que la variable hedonismo evidencia diferencias significativas en el grupo experimental y su grupo control ($Mo_4 = 14.92$, $Mo_6 = 11.30$, $t = 2.727$, $p = .009$, significativa para prueba de Levene). Ver tabla 16.

Tabla 16. Comparaciones posprueba en el segundo grupo experimental y su grupo control sobre los VDPA, según prueba de Levene para varianzas iguales

| Variable | | F | p | t | gl | p (bilateral) | Diferencia de medias | Error típ. de la diferencia |
|-----------------------|-------------------------------------|-------|------|-------|-------|------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Reconocimiento social | Se han asumido varianzas iguales | .009 | .23 | 2.011 | 42 | .051 | 3.900 | 1.94 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | 2.014 | 40.82 | .051 | 3.900 | 1.94 |
| Hedonismo | Se han asumido varianzas iguales | 2.314 | .136 | 2.727 | 42 | .009 | 3.617 | 1.33 |
| | No se han asumido varianzas iguales | | | 2.786 | 41.90 | .008 | 3.617 | 1.30 |

ONEWAY reconocimiento social prosocialidad justicia compromiso hedonismo honestidad responsabilidad valores sociales BY Grupo

Analizando los resultados mediante la prueba Anova de un factor, las variables de la escala DPA: *reconocimiento social, prosocialidad, justicia, compromiso, honestidad, responsabilidad y valores sociales* no presentaron diferencias estadísticas significativas. La variable hedonismo es la más sensible estadísticamente, en cuanto que es considerado un valor individualista propio de la cultura y muchas veces considerado un contravalor, en tanto que obstaculiza el desarrollo positivo del resto de los valores positivos. El hedonismo del grupo cuasiexperimental de la segunda institución educativa presenta una media mayor que la del grupo control de su misma institución (ver tabla 17).

Tabla 17. Descriptivos sobre los VDPA reconocimiento social y hedonismo en los estudiantes de los cuatro grupos

| | | N | M | DT | Error típico |
|-----------------------|---------------|-----|-------|------|--------------|
| Reconocimiento social | Observación 2 | 38 | 14.55 | 6.41 | 1.04 |
| | Observación 4 | 24 | 17.50 | 6.45 | 1.32 |
| | Observación 5 | 18 | 14.17 | 5.10 | 1.20 |
| | Observación 6 | 20 | 13.60 | 6.34 | 1.42 |
| | Total | 100 | 15.00 | 6.27 | 0.63 |
| Hedonismo | Observación 2 | 37 | 11.95 | 4.36 | 0.72 |
| | Observación 4 | 24 | 14.92 | 4.81 | 0.98 |
| | Observación 5 | 18 | 14.28 | 4.11 | 0.97 |
| | Observación 6 | 20 | 11.30 | 3.80 | 0.85 |
| | Total | 99 | 12.96 | 4.51 | 0.45 |

Las varianzas de las variables *reconocimiento social, prosocialidad, justicia, compromiso, hedonismo, honestidad, responsabilidad y valores sociales* no son estadísticamente significativas según prueba de Levene. La homocedasticidad de los cuatro grupos es igual, por lo que se asumen varianzas iguales (ver tabla 18).

Tabla 18. Prueba de homogeneidad de varianzas, sobre VDPA, percibido en los cuatro grupos de estudiantes, según pruebas de Levene

| Variabes | Estadístico de Levene | gl1 | gl2 | Sig. |
|-----------------------|-----------------------|-----|-----|------|
| Reconocimiento social | 1.271 | 3 | 96 | .289 |
| Prosocialidad | 1.035 | 3 | 95 | .381 |
| Justicia | .955 | 3 | 96 | .417 |
| Compromiso | 1.137 | 3 | 96 | .338 |
| Hedonismo | .770 | 3 | 95 | .514 |
| Honestidad | .848 | 3 | 96 | .471 |
| Responsabilidad | .789 | 3 | 96 | .503 |
| Valores sociales | .406 | 3 | 96 | .749 |

Utilizando Anova de un factor, al comparar grupos se evidenció que existe una diferencia significativa en la variable hedonismo (ver tabla 19).

Tabla 19. Comparación del tratamiento sobre el valor hedonismo, en los grupos cuasi experimentales y controles según Anova de un factor

| | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----------|-------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| Hedonismo | Intergrupos | 216.302 | 3 | 72.101 | 3.853 | .012 |
| | Intragrupos | 1777.536 | 95 | 18.711 | | |
| | Total | 1993.838 | 98 | | | |

Para verificar cual era la diferencia entre los grupos, se procedió a corregir según la prueba de diferencias mínimas de las medias DSM (ver tabla 20).

Tabla 20. Comparaciones múltiples sobre el valor hedonismo, presente en los cuatro grupos de estudiantes, según pruebas post hoc para establecer la diferencia mínima de las medias DSM

| Variable dependiente | | | Intervalo de confianza al 95 % | | | | | |
|----------------------|-----|---------------|--------------------------------|--------------|----------|-----------------|-----------------|-------|
| | | | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | α | Límite inferior | Límite superior | |
| Hedonismo | DMS | Observación 2 | Observación 4 | -2.971* | 1.13 | .010 | -5.22 | -0.72 |
| | | | Observación 5 | -2.332 | 1.24 | .064 | -4.80 | 0.14 |

| | | | | | | |
|---------------|---------------|---------|------|------|-------|-------|
| | Observación 6 | .646 | 1.20 | .592 | -1.74 | 3.03 |
| Observación 4 | Observación 2 | 2.971* | 1.13 | .010 | 0.72 | 5.22 |
| | Observación 5 | .639 | 1.35 | .637 | -2.04 | 3.32 |
| | Observación 6 | 3.617* | 1.31 | .007 | 1.02 | 6.22 |
| Observación 5 | Observación 2 | 2.332 | 1.24 | .064 | -0.14 | 4.80 |
| | Observación 4 | -.639 | 1.35 | .637 | -3.32 | 20.39 |
| | Observación 6 | 2.978* | 1.41 | .037 | 0.19 | 5.77 |
| Observación 6 | Observación 2 | -.646 | 1.20 | .592 | -3.03 | 1.74 |
| | Observación 4 | -3.617* | 1.31 | .007 | -6.22 | -1.02 |
| | Observación 5 | -2.978* | 1.41 | .037 | -5.77 | -0.19 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Confirmada utilizando Anova de un factor $\alpha = .012$, $F = 3.853$ inter-grupos, muestra que el grupo experimental de la observación 4 presenta las medias más altas de hedonismo.

Análisis descriptivos e inferenciales sobre el pensamiento constructivo de los adolescentes, en los grupos post prueba

El pensamiento constructivo de los estudiantes en los grupos participantes se valoró en cuanto que, al aplicársele un programa de prevención de violencia, es necesario considerar la inteligencia emocional que facilita el cambio cognitivo, emocional y actitudinal en las personas. El Inventario de pensamiento constructivo, CTI, analizó las variables del *pensamiento constructivo global*, PCG, en sus escalas: *emotividad*, EMO; *eficacia*, EFI; *pensamiento supersticioso*, SUP; *Rigidez*, RIG; *pensamiento esotérico*, ESO, e *ilusión*, ILU. La hipótesis planteada fue que existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media, en un programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar.

Prueba de hipótesis sobre pensamiento constructivo. En cuanto al *pensamiento constructivo* general de los estudiantes, el pensamiento constructivo global PCG, esperado en los grupos experimentales tenía que presentar una media alta; que fuera \geq a una media = 50, con una DT = 10, con respecto a los grupos controles, utilizando un diseño de Solomón y calculados mediante la prueba *t*. Los resultados encontrados son que en los cuatro grupos las medias son ≤ 50 (ver tabla 21). No se encontraron diferencias estadísticas significativas.

Tabla 21. Cuadro de medias y desviaciones típicas del pensamiento constructivo general, presentadas en los cuatro grupos experimentales y controles

| | Grupos | N | M | DT |
|-----|---------------|-----|-------|------|
| PCG | Observación 2 | 32 | 39.06 | 6.70 |
| | Observación 4 | 25 | 40.12 | 8.08 |
| | Observación 5 | 21 | 38.05 | 5.86 |
| | Observación 6 | 22 | 43.50 | 9.14 |
| | Total | 100 | 40.09 | 7.64 |

Los contrastes entre las observaciones 02 y 05 del primer centro educativo muestran que no hay diferencias estadísticas significativas en alguna variable del *pensamiento constructivo*.

Al comparar la segunda institución en las observaciones 04 y 06, se encontró que la variable *extremismo* presentó una diferencia utilizando la prueba *t* pre y posprueba ($Mo_4 = 69.16$, $Mo_6 = 62.45$, $t = 2.119$, $p = .040$, asumiendo igualdad de varianza). El grupo cuasiexperimental presenta más ideas extremas que el grupo control. El *extremismo* presenta constructos actitudinales vinculados con el contenido del pensamiento (Epstein, 2001), que al ser comparados entre el segundo grupo experimental (observación 04) y el grupo control (observación 06), los cambios posprograma logran evidenciar un aumento para procesar cognitivamente pensamientos negativos y totalitarios que interfieren en la búsqueda de alternativas de solución a las situaciones que generan conflictos entre pares.

Al igual la escala creencias irracionales que pertenece a la variable *pensamiento esotérico*, presentó diferencias estadísticas significativas ($Mo_4 = 59.80$, $Mo_6 = 53.41$, $t = 2.787$, $p = .008$, asumiendo igualdad de varianzas). El grupo cuasiexperimental presentó más *creencias irracionales* postratamiento que su grupo control.

Analizando la escala general sobre el *pensamiento constructivo global* PCG, según la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene, hay homogeneidad de varianzas, por lo que se acepta la hipótesis de nulidad, $F = 2.236$, a un nivel de significación de una $p < 0.05$. El nivel de *pensamiento constructivo global*, de los grupos experimentales, no difiere de los grupos controles. Se compararon los grupos utilizando la prueba Anova de un factor, encontrando que no existen diferencias estadísticas significativas que demuestren cambios favorables en la inteligencia emocional de los participantes al programa (ver tabla 22).

Tabla 22. Comparación del tratamiento sobre el *pensamiento constructivo global* PCG, en los grupos cuasi experimentales y controles según Anova de un factor

| | | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----|--------------|--------------|----------------------|----|---------------------|-------|------|
| PCG | Inter-grupos | (Combinados) | 377.223 | 3 | 125.741 | 2.236 | .089 |
| | Intragrupos | | 5398.967 | 96 | 56.239 | | |
| | Total | | 5776.190 | 99 | | | |

Realizando comparaciones preprueba y posprueba, entre el primer grupo cuasiexperimental (observación 02) y su grupo control (observación 05), según diseño de Solomón y utilizando la prueba *t*, el grupo expuesto al tratamiento de prevención de violencia no obtuvo cambios con respecto a su grupo control que no se expuso al programa de tratamiento ($Mo_2 = 60.53$, $Mo_5 = 63.05$, $t = -.916$, no significativa; asumiendo igualdad de varianzas). El extremismo es igual en ambos grupos.

Los resultado en el segundo grupo cuasiexperimental (observación 04) y su grupo control (observación 06), presentó resultados inversos. El grupo cuasiexperimental presentó un mayor *extremismo* ($Mo_4 = 69.16$; $Mo_6 = 62.45$; $t = 2.081$, $p = .043$; asumiendo igualdad de varianzas). El grupo que recibió el tratamiento aumento su extremismo en comparación con su grupo control de la misma institución educativa.

Analizando las variables en forma específica utilizando la prueba Anova para los cuatro grupos, en cuanto a las variables *emotividad*, *eficiencia*, *pensamiento supersticioso*, *pensamiento esotérico e ilusión*, los grupos cuasiexperimentales continuaron presentando la misma tendencia de no presentar cambios cognitivos ni prácticos en su pensamiento constructivo inicial. En la variable *rigidez*, sí se evidencian cambios en el segundo grupo experimental, específicamente en sus escalas de *extremismo y suspicacia* (ver tabla 23). Este cambio se presenta en la observación 4, postratamiento del segundo grupo cuasiexperimental.

Tabla 23. Descriptivos de la variable *rigidez*, en los cuatro grupos de tratamiento

| | | N | Media | DT |
|-----|---------------|-----|-------|--------|
| RIG | Observación 2 | 32 | 61.56 | 9.883 |
| | Observación 4 | 25 | 66.28 | 11.062 |
| | Observación 5 | 21 | 63.29 | 8.045 |
| | Observación 6 | 22 | 63.50 | 8.959 |
| | Total | 100 | 63.53 | 9.671 |
| Ext | Observación 2 | 32 | 60.53 | 10.236 |
| | Observación 4 | 25 | 69.16 | 10.601 |
| | Observación 5 | 21 | 63.05 | 9.041 |
| | Observación 6 | 22 | 62.45 | 11.079 |
| | Total | 100 | 63.64 | 10.668 |
| Sus | Observación 2 | 32 | 59.56 | 12.904 |
| | Observación 4 | 25 | 62.24 | 10.092 |
| | Observación 5 | 21 | 56.76 | 10.089 |
| | Observación 6 | 22 | 61.14 | 9.135 |
| | Total | 100 | 59.99 | 10.906 |
| Int | Observación 2 | 32 | 57.94 | 13.149 |
| | Observación 4 | 25 | 55.56 | 11.889 |
| | Observación 5 | 21 | 59.33 | 11.960 |
| | Observación 6 | 22 | 56.18 | 12.152 |
| | Total | 100 | 57.25 | 12.275 |

Aplicando Anova, a la variable *rigidez*, conformada por las escalas de *extremismo*, *susplicacia e intolerancia*; en general, no es sensible al tratamiento. Sin embargo, en la escala *extremismo*, si se evidencian cambios en $F=3.495$, a una $p = .019$ (ver tabla 24).

Tabla 24. Comparación del tratamiento para la variable *rigidez*, en los grupos cuasiexperimentales y controles según Anova de un factor

| | | | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|-----|-------------|--------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| RIG | Intergrupos | (Combinados) | 314.209 | 3 | 104.736 | 1.124 | .343 |
| | | Intragrupos | 8944.701 | 96 | 93.174 | | |
| | | Total | 9258.910 | 99 | | | |
| Ext | Intergrupos | (Combinados) | 1109.304 | 3 | 369.768 | 3.495 | .019 |
| | | Intragrupos | 10157.736 | 96 | 105.810 | | |
| | | Total | 11267.040 | 99 | | | |
| Sus | Intergrupos | (Combinados) | 380.155 | 3 | 126.718 | 1.068 | .367 |
| | | Intragrupos | 11394.835 | 96 | 118.696 | | |
| | | Total | 11774.990 | 99 | | | |
| Int | Intergrupos | (Combinados) | 202.776 | 3 | 67.592 | .441 | .724 |
| | | Intragrupos | 14713.974 | 96 | 153.271 | | |
| | | Total | 14916.750 | 99 | | | |

Para comprobar las diferencias de medias para el *extremismo*, se aplicó a las comprobaciones de medias de columna las correcciones de Bonferroni, evidenciándose las diferencias significativas que presenta el primer grupo experimental con respecto al segundo grupo experimental postratamiento (ver tabla 25).

Tabla 25. Comparaciones múltiples sobre la escala *extremismo*, perteneciente a la variable *rigidez*, presente en los cuatro grupos de estudiantes, según pruebas post hoc para establecer la diferencia mínima de las medias DSM

| Comparaciones múltiples | | 95 % IC | | | | | | |
|-------------------------|------------|---------------|---------------|----------------------------|--------------|-------|--------|-------|
| Variable dependiente | | | | Diferencia de medias (I-J) | Error típico | P | LI | LS |
| Ext | Bonferroni | Observación 2 | Observación 4 | -8.629* | 2.75 | .013 | -16.03 | -1.23 |
| | | | Observación 5 | -2.516 | 2.89 | 1.000 | -10.30 | 5.27 |
| | | | Observación 6 | -1.923 | 2.85 | 1.000 | -9.60 | 5.75 |
| | | Observación 4 | Observación 2 | 8.629* | 2.75 | .013 | 1.23 | 16.03 |
| | | | Observación 5 | 6.112 | 3.05 | .285 | -2.09 | 14.32 |
| | | | Observación 6 | 6.705 | 3.01 | .168 | -1.40 | 14.81 |
| | | Observación 5 | Observación 2 | 2.516 | 2.89 | 1.000 | -5.27 | 10.30 |
| | | | Observación 4 | -6.112 | 3.05 | .285 | -14.32 | 2.09 |

| | | | | | | |
|---------------|---------------|--------|------|-------|--------|------|
| | Observación 6 | .593 | 3.14 | 1.000 | -7.86 | 9.05 |
| Observación 6 | Observación 2 | 1.923 | 2.85 | 1.000 | -5.75 | 9.60 |
| | Observación 4 | -6.705 | 3.01 | .168 | -14.81 | 1.40 |
| | Observación 5 | -.593 | 3.14 | 1.000 | -9.05 | 7.86 |

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Al especificar qué tan significativa era la diferencia entre grupos, entre los grupos cuasiexperimentales, la diferencia de medias según la prueba Bonferroni confirmó que la media del segundo grupo cuasiexperimental es mayor que las medias del primer grupo cuasiexperimental y los dos grupos controles postratamiento.

La variable *ilusión* presentó diferencias entre las observaciones 4 y 5, utilizando la prueba *t* para muestras independientes, en la faceta de *pensamientos estereotipados*. Sin embargo, al someterla al análisis de una Anova, hay igualdad de varianzas, según el estadístico de Levene; y al contrastarla con los grupos, esta diferencia no es significativa con una $p = .05$. En las correcciones de Bonferroni, en las pruebas post hoc, se evidencia, según el DMS, la diferencia en las observaciones 4 y 5. Aunque estos datos evidencian que el grupo cuasiexperimental (observación 04), presenta una mayor tendencia hacia la visión simplista y una evitación a situaciones desagradables, (con respecto a la observación cinco del grupo control), los resultados no son suficientes para sostener que hay cambios en los pensamientos estereotipados de los participantes del programa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, afirmando que no existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media en un programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar.

Discusión de resultados

Dado que el cuasiexperimento se desarrolló con muestras intencionadas basadas en aula intacta, se trabajó con los asistentes del día escolar; y aunque se estimó una muestra máxima de 40 participantes por aula, al iniciar el proceso, en cada aula la asistencia presentó un promedio de 26 estudiantes por sesión. En la primera institución, se trabajó un aula con más estudiantes que en la segunda. La voluntariedad al programa ocasionó que en algunas sesiones los estudiantes no llegaran ese día a clases o no entraran a la sesión. Aunque ambas instituciones tienen mecanismos de control para que sus alumnos entren a clases, algunos de sus estudiantes hacen otras actividades que obstaculizan el desarrollo de la actividad para todos.

Todos los estudiantes estaban formalmente inscritos, en primer año de bachillerato; los grupos experimentales eran de los bachilleratos generales de dos años; los grupos controles estaban conformados con estudiantes del bachillerato técnico de tres años.

Las diferencias de edades en los grupos, aunque cuantitativamente y a simple vista pueden no causar conflicto, ya en el proceso haciendo uso de técnicas de observación cualitativas, se marca su diferencia cognitiva. Los jóvenes de menor edad son excluidos, introvertidos y callados; los mayores de 18 años ejercen más poder, y entre ellos se encuentran jóvenes con mayor preferencia hacia las pandillas; en su comportamiento ante las burlas, los juegos, el saludo, las entradas al grado, la música que escuchan se observa su liderazgo. Por otra parte, atienden las indicaciones si estás les parecen atractivas o interesantes.

También, gestualmente pueden medir el impacto de su imagen con la autoridad a través de su mirada, muchas veces penetrante o enigmática. En las actividades realizadas durante la ejecución del programa, los dibujos o letras escritas tienen cierta similitud con los grafitis de las pandillas (ver anexo 1). En ambas instituciones los estudiantes masculinos no se inscriben en las listas de asistencia en la casilla 18, y no dan explicaciones del porqué (ver anexo 2). En varios casos se inscriben en esa casilla las estudiantes femeninas.

En ambas instituciones, la muestra de estudiantes de sexo masculino predomina; queda la duda del porqué, a medida que avanzan los grupos hacia la finalización de la educación media, las jóvenes femeninas dejan de estudiar. Esta pregunta puede esclarecerse en una próxima exploración. Sin embargo, las adolescentes de la muestra presentan características de personalidad que las hacen percibirse como fuertes; se puede escuchar en ellas lenguaje soez, lenguaje grosero, comportamientos evitativos y de segregación hacia otros con el fin de protegerse.

Al declarar su residencia, predomina la residencia en área urbana en más del 97 %; la minoría rural corresponde a la segunda institución, en cuyos alrededores hay pequeñas áreas rurales insertadas con otras colonias consideradas urbanas. La ruralidad es considerada a partir de las condiciones que dificultan el acceso al agua potable, la luz eléctrica y la facilidad de transporte.

Los resultados arrojan que la profesión de fe en sus familias es la cristiana-evangélica, en más del 61 % de los participantes. Más de un 20 % no profesa alguna religión; hay pocos estudiantes que profesan la religión católica o la mormona.

La ejecución de un programa de prevención de maltrato entre pares fue uno de los objetivos planteados en este cuasiexperimento. El análisis de los efectos que genera un programa de prevención de maltrato, en estudiantes de educación media, permite reconsiderar los supuestos bajo los cuales se diseña. El comportamiento y las reacciones de los compañeros, así como la expresión emocional, son considerados en los programas diseñados por De la Caba (2001). Encontramos en la literatura de otros autores una gama de proyectos de convivencia que muchas veces se retoman y se aplican evaluando posteriormente solo algunos indicadores o ninguno. También encontramos programa extensos, que para ejecutarlos necesitan bastante esfuerzo y tiempo, voluntad del docente y de la Dirección del centro escolar. Los estudios evaluativos del programa “Juego del buen comportamiento” (JBC), obtuvo resultados favorables sobre conductas disruptivas hasta el segundo año de haberse implementado (Cid, *et al.*, 2008).

En esta experiencia se ha iniciado por abordar la parte individual de los estudiantes. Aunque algunos autores no están a favor de las intervenciones individuales, por sus efectos, sin embargo, estos resultados negativos no se encuentran documentados. Las propuestas teóricas basadas en investigaciones expofactas han dirigido las guías para aplicar programas. Sin embargo, pocos autores muestran los resultados de sus programas.

Sobre este punto, la experiencia que se tuvo con el programa diseñado en esta investigación se basó en las propuestas teóricas cognitivas conductuales, principalmente de varios autores, mezcladas con enfoques socioemocionales (Roca, 2007; Hernández y García, 1992; Pérez y Gasquez, 2010). Se buscaron técnicas, y fueron adaptadas a la cultura y al lenguaje salvadoreño; se consideró el contexto social y de violencia en el que viven las comunidades educativas.

Las variables extrañas relacionadas con la sobreedad de los estudiantes no se puede controlar bajo el supuesto de la educación inclusiva en donde, independientemente de la edad, todos tienen derecho a recibir educación. El 36,0 % de los participantes presenta edades en un rango entre 18-20 años. En el plan social, “Vamos a la escuela”, se plantea un programa de educación inclusiva, cuyo objetivo es brindar oportunidades de acceso en todos los niveles educativos a estudiantes con necesidades especiales o situaciones de riesgo, en centros educativos y comunidades que sufren de discriminación y exclusión. No menciona restricción a la formación regular integrando adolescentes con adultos, se plantea la necesidad de equiparar inequidades planteando la posibilidad de continuar los estudios en educación media (Mined, 2009).

La otra variable extraña que no se pudo controlar es la permeabilización de las pandillas hacia el centro escolar, porque existen estudiantes que viven en comunidades con dominio de las pandillas o son parte de familias criminógenas. Sin embargo, desde el enfoque educativo actual, todos son iguales, y el trato hacia los estudiantes es igual y digno. En los estudios de Cruz y Portillo (1998) en los municipios de alto riesgo, existe un acoso y promoción de la inserción de estudiantes que pertenecen a pandillas. Entre los factores asociados a las políticas públicas y al medio ambiente externo, que incluye la Policía Nacional Civil de El Salvador esta los “vecindarios con presencia de pandillas, y la aceptación de una cultura de violencia” (PNC, 2013), situación que ocurre en las comunidades donde están ubicadas las instituciones educativas participantes (ver anexo 2).

En el caso de esta muestra, los dos centros educativos presentan un perfil de estudiante con carencias en sus habilidades sociales y su práctica de valores. Sus centros educativos están localizados en comunidades donde la pandilla MS13 controla el territorio; el contexto escolar se ve permeado por esta situación. Los miembros de estos grupos son parte de las familias que habitan estas comunidades y colonias; su influencia cultural y su modo de ver la vida permea la escuela.

Ningún estudiante declaró pertenecer a la pandilla. Las evidencias son cualitativas, en cuanto que dejan en la lista de asistencia al programa la casilla 13 para que escriba el nombre el estudiante que ellos creen que controla la escuela o el grado. Por otra parte, se reúsan a colocar su nombre en la casilla 18, a menos que el profesor o la autoridad observe y pregunte, o se lo asigne (anexo 2). La música que escuchan está relacionada con letras de canciones pandilleriles (anexo 3).

Regularmente la escuela norma que no utilicen aparatos para escuchar música o hablar por teléfono dentro del centro escolar, sin embargo, ellos los guardan entre su cuerpo y su uniforme (anexo 3). La muestra en ambos centros educativos cumplió con el criterio que se explicó a sus directores: debían ser aulas en donde se evidenciaran conflictos o disrupciones. Los grupos asignados plantean cada día disrupciones colectivas en las aulas. Aunque registran la asistencia, los estudiantes pueden escabullirse y no recibir sus clases o no asistir al instituto.

No se debe omitir que la muestra fue extraída de forma intencionada. Se realizó una promoción con cada director y se trabajó con aquellos directores interesados en mejorar el clima escolar. Se recibió todo el apoyo de la planta docente y de la supervisión del Ministerio de Educación. Los resultados solo

muestran las condiciones individuales de participantes que podríamos incluir dentro de un programa como parte del tratamiento psicosocial al problema del maltrato entre pares, que se genera en los centros educativos donde se atiende educación media (bachillerato). En otra experiencia, se tendría que estudiar más de cerca cuál es el estado de los padres que entran a un programa de prevención de maltrato entre pares y luego hacer otro estudio para valorar la disponibilidad, las actitudes y las expectativas de los docentes y del mismo centro escolar.

Se observó que, aunque la edad mayor de los estudiantes fue de 20 años, la apariencia de algunos de ellos es de más edad. Toda la muestra es de primer año de bachillerato, por lo que se espera a un joven en un rango entre 15 a 17 años de edad. La sobreedad en estos grupos, aunque no se estudió el efecto sobre los otros, incide en la toma de decisiones. Se observó que los jóvenes de más edad pueden realizarle bromas a uno de menor edad y todos se burlan; pero esta direccionalidad en el mensaje no puede regresar. Si un joven de menos edad, le juega una broma a uno de más edad, los demás hacen caso omiso, no se ríen; y el de más edad tiene la probabilidad de amonestarlo bruscamente (anexo 4).

Con el sexo femenino es diferente. Una joven es capaz de preguntar, en palabras soeces, qué es lo que se hará en la actividad; puede agredir verbalmente a un joven de más edad, y todos se reirán, buscándole términos femeninos a la situación. La joven adolescente también tiene la posibilidad de buscar comportamientos de introversión, sumisión o conformidad. La frase común es “no meterse con los varones”.

En cuanto a la resolución de conflictos, ambos sexos pueden expresar con sinceridad sus respuestas para solucionar problemas; estas respuestas son rígidas y llevan explícitamente palabras soeces o groseras. Cumplen con las normas dentro de la escuela; tratan con respeto a sus profesores y autoridades; siguen las indicaciones de sus autoridades; se exponen a sanciones, castigos y llamadas a sus padres, suspensiones de clase hasta que sus padres se presenten y se reúnan con los profesores, y propongan nuevas conductas proactivas, el mantenimiento de este comportamiento no se midió y durará hasta que el estudiante entre en una nueva conducta disruptiva.

En ambas instituciones tratan de buscar el apoyo de los padres de familia y de sancionar, en tanto que la disciplina debe procurar una regulación adentro de la institución. Los profesores se perciben vulnerados ante las exigencias del Ministerio de Educación, las demandas de los padres de familia, más las amenazas de la delincuencia pandilleril, que acecha el contexto escolar. Para Eljach (2011) las pautas educativas deben construirse en los entornos próxi-

mos, como la familia y la comunidad. En este sentido, el apoyo de los padres en estas comunidades es poco y asisten en su mayoría por obligatoriedad a las reuniones escolares (comunicación personal, agosto, 2013).

Para cumplir el primer objetivo específico, se diseñó un programa de intervención acerca de la prevención del maltrato entre pares. El programa se desarrolló en diez sesiones, dos veces por semana, trabajándose el conflicto, las habilidades sociales, los valores y la afectividad (ver anexo 6). el diseño fue de elaboración propia basado en constructos teórico de varios autores. Para cumplir el segundo objetivo, de ejecutar un programa de intervención acerca de la prevención de maltrato entre pares en estudiantes de educación media. El programa diseñado se desarrolló desde el mes de agosto a octubre del año 2013. El diseñar y ejecutar el programa cuantitativamente supone un reto que puede, en determinado punto metodológico, considerar que el programa no obtuvo los cambios propuestos. Sin embargo, los análisis inferenciales que compararon los cuatro grupos: dos cuasiexperimentales y dos grupos control, y que mostraron que después de recibir tratamiento sobre habilidades sociales no se encontraron diferencias estadísticas significativas con una probabilidad ($p = 0.05$), permiten inferir que el programa aplicado no es suficiente para realizar cambios comportamentales en estudiantes con estas características.

Independientemente de haber recibido o no el programa sobre habilidades sociales, los grupos analizados presentan dificultades para iniciar conversaciones, defender sus derechos, autoexpresarse, expresar enfados o conformidad, hacer y recibir peticiones, decir no y cortar.

Los participantes en esta experiencia recibieron muy pocas sesiones grupales, y no se atendieron aquellos casos específicos; no se abordó la variable si era miembro o tenía preferencias hacia la pandilla; no estuvo considerado en el estudio la interferencia de variables como la afiliación a la pandilla y lo que implica su subcultura. Esta variable así como permea el aprendizaje también ha logrado permear la identidad del yo; las habilidades sociales como pautas de funcionamiento; la asimilación de valores humanos positivos y necesarios para la convivencia pacífica dentro de la escuela, y la construcción individual de una inteligencia emocional que logre crear metacogniciones positivas para el buen desarrollo en adolescentes.

También se debe considerar que, aunque en un primer acercamiento, los maestros estuvieron de acuerdo con la implantación del programa, quedando para otra experiencia la exploración acerca de la capacitación que deben poseer para abordar este problema; si tienen, por otro lado, los recursos para apoyar esfuerzos; o si tienen programas específicos para abordar a los padres de familia.

La escuela ante los comportamientos de violencia que se presentan en general, tiene diferentes estrategias, desde el apoyo proporcionado por la policía nacional en los alrededores del centro escolar hasta las entrevistas individuales a los padres de familia, o cuidadores principales, acerca de la adaptación y comportamiento del o de la joven estudiante. Sin embargo, se conoce que los docentes necesitan herramientas psicopedagógicas para abordar el clima escolar no solo hacia dentro de la organización escolar, sino con toda la comunidad de padres de familia y las redes sociales existentes fuera de la escuela.

El tercer objetivo de esta experiencia investigativa pretendió identificar las habilidades sociales que están presentes en las interacciones escolares y que inciden en los comportamientos de maltrato entre pares para lograr en ellos la capacidad de obtener y/o demandar apoyo, solicitar ayuda y experimentar emociones positivas que disminuyan el comportamiento de maltrato entre pares.

Los cambios que se experimentaron en cada centro escolar, antes y después de tratamiento, al aplicarles una pre y posprueba, evidencian que no hay cambios significativos globales en las habilidades sociales del grupo cuasiexperimental.

En la variable *obtener y/o demandar*, los participantes presentaron dificultades para solicitar, expresar o pedir explicaciones acerca de eventos que ocasionan conflictos, ya sea ocasionados por otros o que ellos los hayan generado. Esto implica que prefieren callarse o asumir comportamientos evitativos.

Los resultados descriptivos de ambos grupos cuasiexperimentales, evidenciaron que en el 50,0 % de los/las participantes las dificultades encontradas están vinculadas a no saber responder de manera asertiva a otro compañero(a) que interrumpe sus conversaciones, más del 48 % no pueden reclamar si las conductas de sus compañeros(as) les afecta y más del 41 % no puede expresar su disgusto ante las discriminaciones a otros compañeros por factores físicos. Los análisis descriptivos utilizando la prueba chi cuadrado en el primer grupo cuasiexperimental (observación 02) confirmaron que después del tratamiento se mejoró en la expresión de emociones ante situaciones de pérdidas o discriminación de otros compañeros. Esto implica que las reacciones agresivas hacia los otros pares se mantienen después de la aplicación del programa. No se presentaron cambios estadísticos significativos en el segundo grupo cuasiexperimental (observación 04).

En cuanto a la búsqueda-acercamiento de los participantes hacia sus compañeros, se encontró que ambos grupos experimentaron cambios, pequeños y focalizados, hacia algunas habilidades que pueden en determinado momento, facilitar una comunicación en donde expresen de forma propositiva sus necesidades y facilite la búsqueda de soluciones a sus conflictos. Halcartega-

ray (2006), propone espacios donde los estudiantes identifiquen su malestar y expresen por que no participan, aborden su percepción de obedecer y porque se genera la pasividad.

Los estudiantes, ante los conflictos que se generan en el aula, presentan conductas evitativas que ellos consideran que no los meterán en mayores problemas; no los pueden afrontar; carecen de habilidades para decir no y cortar, enfadarse o expresar sus disgustos.

A más del 41 % de los participantes se les dificulta prestar dinero u objetos que fue evidenciado por Aguilar (2012) en su estudio sobre acoso escolar en estudiante de educación media. El 44,8 % se le dificulta hablar con personas del mismo sexo que no conoce, el 41,4 % no es capaz de expresa su satisfacción si es reconocido su esfuerzo. Para Antolín et al. (2010) el reconocimiento social como valor es necesario y la habilidad para reconocerlo es fundamental para percibir un mundo justo e igualitario. Más del 52 % encuentra difícil hablar mal de sus amigos por temor a herir sentimientos y el 43,1 % no sabe cómo iniciar conversaciones con los compañeros que no comparten su misma opinión. Garaigordobil y Oñederra (2010) considera que la emotividad facilita el afrontamiento a situaciones estresantes. La incapacidad para afrontar situaciones desagradables y recibir la desaprobación solo evidencia una baja autoestima y una intolerancia a la frustración.

Las carencias en sus habilidades sociales muestran la baja capacidad para solicitar apoyo a otros, que les hacen preferir la opción de mostrar actitudes y comportamientos de conformidad y sumisión, sobre todo ante situaciones que podrían descubrirlos y hacer pensar que son diferentes.

Los resultados demuestran que no tienen la capacidad para expresar sus enfados sin agredir, por lo que practicar conductas evitativas les facilita que se manejen mejor en el medio. Estos comportamientos inciden en que no desarrollan habilidades de autocrítica para poder afrontar conflictos cotidianos. Esto se evidencia en el 70 % de los participantes, que declararon que no presentan dificultades para afrontar agresiones físicas hacia su persona; que devuelven las agresiones recibidas con agresiones explícitas hacia el agresor. Las respuestas declaradas durante las sesiones recibidas en uno de los grupos cuasiexperimentales evidencian sus reacciones para solucionar conflictos en el aula (ver anexo 6).

Las dificultades en experimentar emociones positivas y la facilidad para expresar emociones negativas evidencian que carecen de habilidades sociales que los llevan a la confrontación del conflicto y no a la solución del conflicto, esto es congruente con los constructos teóricos que sostienen la justificación

de los programas de López, et al. (2002) y que enfatizan la necesidad de aprender habilidades cognitivas para ampliar la perspectiva social de resolución de conflictos.

Después del tratamiento los participantes del segundo grupo cuasiexperimental (observación 04) al programa de prevención de maltrato entre pares, presentaron pequeños cambios en la habilidad de comunicación con sus compañeros, una mayor apertura al establecer límites cuando es invadida su privacidad, una mayor apertura hacia el inicio de conversaciones con personas del sexo opuesto y la expresión de opiniones con sus compañeros de clase. Esto evidencia que mejoraron sus habilidades de comunicación con sus compañeros. El primer grupo cuasiexperimental no presentó cambios estadísticamente significativos.

En cuanto a la *autorevelación*, solo el primer grupo experimentó cambios significativos parciales. Las expresiones de autorevelación son metacogniciones que tendrían los participantes que desarrollar para no resolver conflictos en forma agresiva o de la misma manera en la que se generaron.

En este sentido, también presentaron dificultades para expresarles a otros que cambiaron de opinión. Los jóvenes consideran que no es necesario expresar sus cambios de opinión, sino solamente hacerlo si les conviene. Rodrigues (1993), planteó que la psicología social del conflicto de Deutsch y Collins en 1951, aborda la necesidad de resolver aquellas diferencias opuestas e incompatibles que se generan en las opiniones personales, las cuales resultan en algunos casos incompatibles. Sin embargo se enfatiza que estas diferencias pueden resolverse comunicándose y analizando las alternativas. Si los jóvenes no presentan esta habilidad para comunicar sus diferencias y no trabajan las formas de resolver sus opiniones opuestas o incompatibles, será difícil que puedan aprender a convivir en contextos pacíficos.

Entre los resultados de la exploración de las habilidades sociales en esta variable de *autorevelación*, un 44,8 % no son capaces de expresar palabras de aliento ante las pérdidas de sus seres queridos. Posiblemente el estado de violencia actual en el país facilita la vivencia de un aplanamiento afectivo, que forme en el pensamiento del joven el concepto de que la muerte provocada o ejecutada por otra persona es normal.

La dificultad para desarrollar habilidades sociales, favorece su dificultad para resistirse a acciones solicitadas por sus amigos, aun en contra de sus deseos, y no son capaces de responder asertivamente ante comentarios negativos sobre ellos, lo que genera una baja autoestima.

En los grupos tratados, la práctica de habilidades sociales no aumentó la capacidad de comunicación de necesidades entre los estudiantes de educación media expuestos al programa de prevención de maltrato entre pares, lo que desfavorece las interacciones escolares que promueven la convivencia pacífica. Peiró (2009) consideró que las habilidades sociales son como pautas de funcionamiento, la carencia de ellas para solicitar apoyo o expresar necesidades son importantes y deben abordarse para que no se conviertan en una disrupción de disciplina, una reacción agresiva de uno o varios miembros de una clase.

Los logros postratamiento encontrados en la variable autorevelación son más limitados en ambos grupos cuasiexperimentales. Utilizando la prueba *t* las pérdidas sufridas fueron mejor valoradas y mejoró su autoestima abordando sus temores a percibirse inseguros(as). Se mantuvo la misma tendencia en la forma en que resuelven las agresiones físicas. Analizando los resultados sobre las habilidades sociales no se encontraron diferencias estadísticas significativas que predigan que ambos grupos cuasiexperimentales mejoren sus habilidades sociales con respecto a los grupos controles asignados según diseño de Solomón.

Si se puede valorar utilizando prueba *t*, que los cambios solo se focalizan a la misma institución y en algunas dimensiones de las variables demandar-otorgar, búsqueda-acercamiento y autorevelación. Para verificar si estos cambios no se debieron al azar se utilizó la prueba Anova de un factor, la prueba de homocedasticidad de la muestra según Levene, y las pruebas de comparación múltiple entre los cuatro grupos. Las muestras presentaron varianzas iguales, y no se encontraron diferencias que evidencien cambios en las habilidades sociales después de haber recibido tratamiento los participantes. Por lo tanto, la hipótesis alterna planteada se rechaza y se acepta la nula que afirma que en los grupos tratados la práctica de habilidades sociales no aumentó la capacidad de identificar las necesidades de comunicación entre los estudiantes de educación media, lo que desfavorece las interacciones escolares que promueven la convivencia pacífica.

El cuarto objetivo de este cuasiexperimento se orientó hacia el aumentar la práctica de educación en valores sociopersonales; actitudes y sentimientos que favorezcan la convivencia pacífica. Las variables analizadas fueron los valores *reconocimiento social, prosocialidad, justicia, compromiso, hedonismo, honestidad responsabilidad y compromiso social*.

Los resultados evidenciaron la presencia de variables individuales, que al ser practicadas colectivamente se convierten en antivalores. El valor *hedonismo*,

encontrado significativamente en todos los grupos, obstaculiza el desarrollo positivo de otros valores importantes de practicar para mejorar el clima escolar percibido como negativo. El hedonismo es propio de culturas individualistas; el persistir, aún después de haber recibido un programa de prevención de violencia, crea la expectativa de trabajar más detalladamente los factores familiares que están formando a los jóvenes en sus hogares.

Retomando el concepto que es en el hogar donde se forman mejor los valores, posiblemente se encuentre en las familias de estas comunidades esta variable como efecto de una protección contra la vivencia de comunidades violentas afectadas por pandillas. Al contrastar la hipótesis sobre la práctica de educación en valores, no se encontraron diferencias significativas en las variables *reconocimiento social, prosocialidad, justicia, compromiso, hedonismo, honestidad, responsabilidad y compromiso social* para los cuatro grupos. Sin embargo, los resultados presentan en el primer grupo cuasiexperimental menor hedonismo y mayor percepción de clima escolar violento. Y en segundo grupo cuasiexperimental, mayor hedonismo y menor percepción de un clima escolar violento.

Estos resultados indican que la mejoría de la percepción del clima escolar en el segundo grupo cuasiexperimental no se debió al tratamiento aplicado, sino a que el alto nivel de hedonismo no les permite reflexionar acerca de los efectos negativos del maltrato; se les dificulta aceptar que se están generando acciones de maltrato y que no les importa si lo ejercen o lo sufren. En el primer grupo cuasiexperimental, los resultados contrarios permiten inferir que el bajo nivel de hedonismo les facilita identificar que en su centro escolar continúan los comportamientos de maltrato entre pares y que estos no han disminuido.

Al aplicar la prueba Anova de un factor, la variable más sensible y que presentó diferencias estadísticas significativas es el *hedonismo*, un valor negativo, desarrollado en personas individualistas y considerado un contravalor. Para Antolín, *et al.* (2011) el hedonismo está asociado a comportamientos incongruentes con el sano desarrollo de los adolescentes y los vuelve vulnerables ante los problemas sociales. El grupo cuasiexperimental (observación 04) presentó las medias más altas de hedonismo. Hernández y García (2004) consideran al hedonismo una disociación somática, que se vincula a la disociación del yo. Existe en los estudiantes una preocupación exagerada por la comodidad y el bajo esfuerzo que buscan el descanso. Por otro lado Antolín, *et al.* (2011) considera que este contravalor es una estrategia de sobrevivencia, fácil de adoptar y que les permite salir adelante sacrificando las metas que se propongan. Esta falta de valores positivos y la presencia de contra valores y

problemas emocionales requiere una intervención individual a cada estudiante según Pérez y Gasquez (2010).

En ambos casos de esta experiencia, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, afirmando que el aumento en la práctica de valores en los estudiantes que participaron en el programa de prevención de maltrato entre pares no redujo la percepción de un clima escolar violento.

La evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar exploró la presencia de maltrato entre pares y la percepción del clima escolar. Evaluar el clima escolar antes y después del tratamiento estuvo orientado a identificar si los participantes después de recibir el tratamiento disminuían los maltratos entre pares dentro de sus aulas o centro escolar. Por otro lado, si después del tratamiento cambiaban la percepción que tenían del clima de violencia que se generaba en el centro escolar.

En cuanto a la variable *exposición a la violencia*, en el primer grupo cuasiexperimental, antes del tratamiento, los estudiantes negaban que sufrían actos de maltrato entre pares. Posteriormente se demostró que ellos lograron identificar la exposición a la violencia. Estos hallazgos son importantes en cuanto que el grupo cuasiexperimental en un primer momento expresaba no sufrir de violencia; los malos tratos para ellos eran normales, una práctica normal dentro de un contexto violento. La exposición de los actos violentos continuos no permitió una disminución de comportamientos violentos. El grupo control continuó con la misma percepción acerca de su exposición a la violencia escolar. Para Tuvilla (2006), las ideologías de violencia legitiman los comportamientos violentos y estos son percibidos como normales.

Los cambios en el tratamiento se pudieron evaluar solamente dentro de la misma institución. Sin embargo entre los resultados se evidenció que el programa logró que los participantes identificaran la existencia de maltrato entre pares. Utilizando la prueba t para muestras independientes el primer grupo cuasiexperimental (observación 02), declaró estar más expuesto a situaciones de violencia que el grupo control. Durante las sesiones de tratamiento los participantes negaban oralmente que existieran situaciones de violencia en su institución, al finalizar el tratamiento declararon que si sufrían de actos violentos. Este es un logro para el programa debido a que todo cambio necesita que primero se identifique y se reconozca que existe un problema. Para efectos de la investigación, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, ya que al aumentar la práctica de educación en valores, en el grupo cuasiexperimental, no se redujo la percepción de un clima escolar violento.

Los resultados obtenidos en el segundo grupo cuasiexperimental (observación 4) mostraron que surgió una disminución en la percepción de sufrir experiencias de maltrato; a la inversa del primer grupo cuasiexperimental (observación 2), el cual, al final del tratamiento, identificó en su centro escolar una mayor experiencia de maltrato. Al no evidenciar diferencias estadísticas significativas de haber reducido ambos grupos su percepción de haber sufrido violencia, según diseño experimental (ver tabla 10), se analizaron las diferencias encontradas estableciendo las diferencias mínimas entre grupos. Lo que muestran los resultados es que en el grupo cuasiexperimental (observación 2), la aplicación del programa facilita la identificación de comportamientos de maltrato hacia ellos(as) y hacia los compañeros, situación que no era visible en la primera observación o no era reconocida por los estudiantes (ver tabla 11).

En el segundo grupo cuasiexperimental no se mostraron cambios estadísticos significativos, los estudiantes no lograron identificar que sufrían actos violentos. Sin embargo, el grupo control de su misma institución aumentó su percepción acerca del sufrimiento de maltratos que era objeto. Al analizarlo desde medidas de comparación pos hoc, con diferencia mínima de las medias DSM, solo ocurrieron cambios en el primer grupo cuasi experimental y su grupo control. Los resultados apuntan a que en la primera institución educativa donde se aplicó el programa de prevención de maltrato entre pares, los estudiantes continuaron sufriendo experiencias de violencia escolar.

En cuanto a la percepción de un clima de violencia, se analizó desde el diseño de Solomón, después del tratamiento, utilizando la prueba t para muestras independientes. Los resultados demuestran que existe una diferencia estadística significativa en el primer grupo cuasiexperimental. Los estudiantes de este grupo perciben, al final del tratamiento, un clima escolar más violento que los del grupo control asignado por el diseño. Para el segundo grupo cuasiexperimental, si hubo una reducción de la percepción de un clima de violencia. Estos resultados presentan la misma tendencia que en la exposición a la violencia. Para explicar estos resultados se compararon los cuatro grupos y se encontró que las medias de las observaciones 2 y 6 son más altas y su dispersión es mayor. Es decir, al comparar el tratamiento no se evidenciaron que existen diferencias estadísticas significativas que muestren cambios en la práctica de comportamientos de maltrato y que se perciba el clima escolar favorecedor hacia la convivencia pacífica.

El programa sirvió, en este caso, para deslegitimar los actos violentos y llamarlos por su nombre; que sean reconocidos y que consideren, en un primer momento, que existen para que puedan abordarlos de acuerdo con sus

necesidades. El primer grupo cuasiexperimental es el que experimentó el sufrimiento de más comportamientos de maltrato entre pares.

En el segundo grupo cuasiexperimental y su grupo control, los resultados toman otra dirección. Aunque las diferencias estadísticas son significativas, el grupo control asignado es el que percibió un mayor clima violento, en su centro escolar, que el grupo cuasiexperimental. Se recuerda que este grupo es el que declaró menos sufrimiento de exposición a la violencia escolar, por lo tanto, esto influyó en su percepción del clima violento en su entorno escolar.

El quinto objetivo trabajado estuvo orientado a identificar los cambios positivos en el pensamiento constructivo que generara el programa de prevención de maltrato entre pares. La inteligencia emocional facilitaría el cambio cognitivo, emocional y actitudinal en los estudiantes que recibieron el programa de prevención de maltrato entre pares.

El Inventario de pensamiento constructivo, CTI, analizó las variables del *pensamiento constructivo global*, PCG, en sus escalas: *emotividad*, EMO; *eficacia*, EFI; *pensamiento supersticioso*, SUP; *Rigidez*, RIG; *pensamiento esotérico*, ESO, e *ilusión*, ILU. La hipótesis planteada fue que existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media, en un programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar.

Se evaluaron todas las escalas de la prueba CTI, presentando en la escala del pensamiento general, PCG, una media de ≤ 50 . Lo esperable es que las medias de los grupos cuasiexperimentales fueran mayores a este percentil. Por otra parte, se evidenció que los grupos cuasiexperimentales no difirieron de los controles. Por lo tanto, los participantes que recibieron el programa no mejoraron su pensamiento constructivo en general. Los cuatro grupos presentaron medias muy bajas, debajo del percentil 50. Esto indica que presentan dificultades en su emotividad, son pocos eficaces, mantienen un pensamiento supersticioso, esotérico y de ilusión.

El *pensamiento constructivo global*, según la prueba de Levene muestra que hay igualdad de varianzas entre los cuatro grupos, y la Anova de un factor evidenció que no existen diferencias estadísticas significativas que demuestren cambios favorables en la inteligencia emocional de los participantes al programa de prevención de maltrato entre pares por lo que se acepta la hipótesis de nulidad. Garaigordobil y Oñederra (2010), encontró en su estudio que los estudiantes que sufrían maltrato presentaron muy bajo nivel de pensamiento constructivo, presentaban alta rigidez y puntuaban alto en creencias irracionales y pensamiento esotérico.

El análisis específico de cada variable realizado mediante la prueba *t* para los grupos cuasiexperimentales y sus controles dentro de la misma institución determinaron que en la variable *rigidez*, sí se evidencian cambios en el segundo grupo cuasiexperimental, específicamente en sus escalas de *extremismo* y *susplicacia* (ver tabla 23). Este cambio se presenta en la observación 4, postratamiento del segundo grupo cuasiexperimental.

La variable *rigidez*, la cual está compuesta por las escalas: *extremismo*, *susplicacia* e *intolerancia*, en su escala *extremismo*, se evidencian diferencias entre los dos grupos cuasiexperimentales (observaciones 2 y 4). Es decir, el primer grupo es menos extremo que el segundo. Las afirmaciones vinculadas con el contenido del pensamiento muestran la falta de apertura a la experiencia que pudo proporcionar el programa, esto explica porque no se realizaron los cambios esperados en las habilidades sociales, en la práctica de valores y la percepción de un clima escolar menos violento. Los cambios posprograma logran evidenciar un aumento para procesar cognitivamente pensamientos negativos y totalitarios que interfieren en la búsqueda de alternativas de solución a las situaciones que generan conflictos entre pares. En estudios de Garaigordobil y Oñederra (2010), las conductas disociales correlacionaban positivamente con el *extremismo*.

Las diferencias encontradas se verificaron aplicando Anova de un factor ($F = 3.495$, a una $p = .019$ (ver tabla 24) y posteriormente se corrigieron las diferencias de medias con pruebas pos hoc. Las correcciones de Bonferroni mostraron cambios significativos (ver tabla 25). La media del segundo grupo cuasiexperimental es mayor que las medias del primer grupo cuasiexperimental y los dos grupos controles postratamiento.

Otra variable que se presentó fue *pensamiento esotérico*, que en su escala de *creencias irracionales*, la prueba *t* mostró que el segundo grupo cuasiexperimental (observación 4) postratamiento aumento sus creencias más que su grupo control dentro de la misma institución. Para Epstein (2007), la ilusión está asociada a la rigidez. Esto facilita que los jóvenes muestren comportamientos simplistas, formen imágenes irracionales de su realidad que también están asociadas a las ilusiones. Esta forma de percibir su realidad les permite evitar realidades que les causen desagrado.

Al realizar un análisis de la variable *ilusión*, en la escala de pensamientos estereotipados, las diferencias estadísticas encontradas no afirman claramente que haya diferencias estadísticas significativas, que deduzcan que la *ilusión* en los participantes se asocia claramente a las creencias irracionales y a la rigidez. A la luz de estos hallazgos, se rechaza la hipótesis alterna y se

acepta la hipótesis nula, afirmando que no existen diferencias significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar los estudiantes de educación media en un programa de intervención sobre prevención de la violencia escolar.

La hipótesis nula aceptada acerca de la no existencia de diferencias estadísticas significativas en el pensamiento constructivo de los jóvenes, al participar en un programa de intervención acerca de prevención de la violencia escolar, no afirma que el programa no sea útil, sino que permite aclarar por qué los participantes no pudieron reflexionar acerca de los temas que se abordaron en el programa. Una visión simplista de las cosas, la evitación de situaciones desagradables, no permitió que realizaran los cambios cognitivos necesarios para hacer el cambio. Las variables negativas presentes en los grupos cuasi experimentales los colocaron en la misma posición que sus grupos controles.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La aplicación de un programa de prevención de maltrato entre pares, desde un enfoque cognitivo conductual, nos permite a corto plazo considerar qué se está haciendo eficazmente y qué debe cambiarse para mejorarlo a corto plazo. Sin embargo, aunque el ejercicio se haga con una muestra de aula intacta, debe procurarse que el grupo que recibe el tratamiento sea más consistente en la asistencia, aun cuando este tenga un carácter de voluntariedad y un consentimiento informado necesario. La pérdida de sujetos o atrición, que se genera en la asistencia a las sesiones, puede en determinado momento segar los resultados.

Todo programa debe no solo estar basado en investigaciones en otras poblaciones similares, sino establecer en su interior, en una primera fase, un período para diagnosticar el estado real de sus participantes. Muchos programas realizan una prueba de entrada superficial, pero no toman en cuenta las evidencias empíricas que surgen después de sus primeras aplicaciones. La experiencia de aplicar un programa y encontrar el estado real de las variables que necesitamos modificar nos orienta hacia dónde debemos dirigir nuestro mayor esfuerzo.

En los estudiantes de educación media de El Salvador existen programas de prevención de maltrato entre pares. No obstante, son evaluados desde

otros enfoques e indicadores. Se hace necesario que también sean evaluados desde parámetros específicos, tanto cuantitativos como cualitativos, para poder identificar por qué estos son efectivos o útiles, y cuáles son los comportamientos concretos que cambian.

La disponibilidad del programa no solo debe tener como receptor principal el estudiante. Se trabaje antes o después, los docentes deben conocerlo para reforzarlo mientras llegan las nuevas sesiones, reforzando la práctica de las habilidades sociales y los valores aprendidos por los estudiantes en el resto de la semana. Cada programa implantado a partir de modelos participativos y talleres implica un presupuesto. Si el centro educativo no tiene un presupuesto asignado para materiales no podrá implantarlo dentro de las condiciones mínimas deseables. Se necesita un apoyo presupuestario para este tipo de programa.

La experiencia de este programa lleva a la necesidad de profundizar en otro y a tomar medidas repetidas, en aquellos estudiantes que se encuentran con puntajes bajos, para provocar una discontinuidad que evidencie que se han superado las carencias en los participantes. Si no se tratan las carencias individuales, los cambios cognitivos personales no se pondrán en juego dentro de la colectividad. Esto implica que debe haber una bidireccionalidad entre lo individual y lo colectivo. Las direcciones de los centros escolares deben proponer estrategias de convivencia escolar que favorezcan el clima organizacional y, simultáneamente, trabajar con los jóvenes en programas más intensos y de más duración, con un sistema de monitoreo más periódico para lograr efectividad en el desarrollo de los adolescentes.

Los programas basados en el desarrollo de modelos conceptuales orientan a la recolección de la evidencia empírica que puede encontrarse en los grupos escolares; pero también es importante identificar la cultura escolar que se genera en las interacciones, y, a partir de ella, crear el programa que más se ajuste a las necesidades y expectativas de los estudiantes. En la experiencia que se realizó, retomando las experiencias de otros programas en poblaciones similares o próximas, se descubrió que algunas variables relacionadas con su individualidad, y otras propias del contexto, provocan cambios en el programa y en sus efectos. Existe la probabilidad de que un programa aplicado a una muestra en un centro educativo no logre los mismos resultados en otro similar. Por otra parte, es necesario considerar la subcultura de un grupo minoritario. En este caso, la pandilla; ellos han impuesto reglas dentro de la comunidad escolar; códigos que no son observados o explicados explícitamente pero que

forman parte del currículo oculto de formación estudiantil. La afectación es mayor en el ámbito de educación media.

Finalmente, la mayoría de programas está destinado hacia grupos de estudiantes en grados inferiores al de bachillerato. Sin embargo, esta experiencia con estudiantes de educación media sostiene que este grupo de adolescentes será, en pocos años, el adulto temprano convertido en un ciudadano joven que tiene que lidiar con la presión social y la formación ciudadana para ejercer sus derechos, expresar su descontento, ambivalencias y estados afectivos sanos. Es necesario enseñarle, antes de que se retire de su educación formal, aquellas estrategias psicoeducativas que le facilitarán esa transición hacia una adultez sana, con adecuados recursos de afrontamiento a la violencia y en ambientes de convivencia pacífica.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2008). “El maltrato entre iguales, prevención e intervención en los centros educativos”. En Torrego, J., 2008. El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su evaluación y desarrollo, pp. 347- 395. España: Alianza Editorial.
- Acosta, A.; López, J.; Segura, I. y Rodríguez, E. (sf). “Programa de educación para la convivencia”. Cuaderno de habilidades sociales, Universidad de Granada, España. Recuperado en: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/cultura_y_deporte/orientacion/orientacion/otros_temas/Habilidades%20sociales%20para%20ni%F1os.pdf
- Aguilar, A. (2011). “Programa psicopreventivo de educación para la vida efectiva en adolescentes UTEC- PGR”. 1ª. Edición, El Salvador: Tecnoimpresos, S.A. de C.V.
- Aguilar, A. (2012). “Estrategias pedagógicas implementadas para estudiantes de educación media y el acoso escolar (*bullying*)”. Colección de investigaciones, Universidad Tecnológica de El Salvador, No. 21, pp. 1-96.
- Antolín, L.; Oliva, A.; Pertegal, M. y López, A. (2011). “Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente”. Revista *Psicothema*, 2011, vol. 23, no. 1, pp. 153-159. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72717207024.pdf>
- Avilés, J.; Irurtia, M. y Alonso, Ma. (2008). “Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas”, Revista Amazónica, de psicopedagogía, psicología
- Benedí, M., Salanova, I., Palacian, J., Salanova, V. y Jiménez, P. (2012). *Intervención educativa con los menores de 14 años que presentan conductas calificadas como faltas o delitos por la ley penal*. Revista de educación social Res, publicación digital, No. 15, pp. 1-12. Recuperada en <http://www.eduso.net/res>.
- Bisquerra (2006). “Orientación psicopedagógica y educación emocional”. Revista *Estudios sobre Educación*, ESE, Universidad de Navarra, No. 11, pp. 9-25.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editorial Taurus, Prisa Ediciones: Colombia.

- Cid P., Díaz, A., Pérez, M., Torruela, M. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, año XIV, (2), pp. 21-30. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- Contreras, A. (2007). “Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula”. *Revista ORBIS/Ciencias humanas*, año 2, No. 6, págs. 85-118. Venezuela.
- Cruz, J. y Portillo, N. (1998). *Solidaridad y violencia en las pandillas del gran San Salvador. Más allá de la vida loca*. UCA Editores: San Salvador.
- Del Barrio, C.; Martín, E.; Montero, I.; Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). “La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles”. *Infancia y Aprendizaje* 26 (1) 25-47.
- De la Caba, M. (2001). “Educación afectiva”, Servicio editorial, Universidad del País Vasco. Recuperado en: <http://www.sc.ehu.es/miwcaom/EDUCAFEC.PDF>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007), “Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla”. *Escuela Abierta*, 2007, vol. 10, pp. 77-89. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es>.
- Díaz-Aguado, M. (2004). “Convivencia escolar y prevención de la violencia”. Ministerio de educación. Instituto de Tecnologías Educativas, recuperado en: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recur-sos_orientacion/g_2_accion_tutorial/g_2_3.materiales_varios/01.Pre-vencion_violencia.pdf
- Domenéch, I. (2004). *Recursos para fomentar los valores*, España: Editorial Ceac.
- Eguía, J. (2000). *Educación en la tolerancia y la responsabilidad*. Editorial EOS: España.
- Eljach, S. (2011). “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo”. Plan internacional y Unicef, Panamá.
- Epstein, S. (2007). CTI. *Inventario de pensamiento constructivo*, TEA Ediciones, S.A.: España.
- Escámez J. y Ortega, P. (1987). “Educar en la solidaridad, programa pedagógico”, *Revista Española de pedagogía*, vol. 45, No. 178, pp. 499-530.

- Fernández, A. (2001). "Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autorregulación verbal". *Revista de psicología General y aplicada*, vol. 54, No. 4, pp. 681- 690. Recuperada en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2364992.pdf.
- Fernández-Baena, J.; Trianes, M.; De la Morena, M.; Escobar, M.; Infante, L. y Blanca, M. (2011). "Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar". *Anales de Psicología*. Vol. 27, No. 1, pp. 102-108, recuperado de <http://www.redalyc.org>.
- FODM (2013). "Programa conjunto reducción de violencia y construcción de capital social en El Salvador". Naciones Unidas, El Salvador. Recuperado en: <http://www.naciones.unidas.org/sv/fodm-paz/componente-3/prevencción-y-atención-de-la-violencia-en-centros-educativos-de-san-salvador>
- Funes, S. y Saint-Mezard, D., (2001).
- García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Editorial Narcea, S.A. de Ediciones. España.
- García, R.; García, J. y Talaya, I. (2008). "Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación secundaria", *Revista Transatlántica de educación*, No. 4, págs. 107-118.
- Garrido,),
- Garrido, 1997, 2012;
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores". *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, No. 2, pp. 243-256.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2012). "Efecto del aprendizaje cooperativo en el uso de estrategias de aprendizaje", *Revista Iberoamericana de educación*, OEI, No. 60/2.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. España: editorial Granica.
- González, J. (2009). "*Bullying* en El Salvador: un análisis descriptivo en centros escolares de tercer ciclo de educación básica". Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de El Salvador. Recuperado en <http://www.psicología-online.com>.

- Guaygua, M. y Roth E. (2008). “Desarrollo y Adaptación del Inventario de Situaciones Sociales (ISS): Validación factorial de criterio y cálculo de confiabilidad”. Revista Ajayu, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Vol. VI, N° 2.
- Gutiérrez, J. (2011). “La violencia social, delincuencia asociada a la salud mental en los salvadoreños”. Colección de Investigaciones, Universidad Tecnológica de El Salvador, No. 7.
- Halcartergaray, M. (2006). “Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media”. Tesis, Portal de tesis electrónicas de la Universidad de Chile. Recuperado en: <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/106016>
- Hernández, P. y García, Ma. (2004). Piele. *Programa isntruccional para la educación y liberación emocional*. TEA Ediciones, S.A.: España.
- Lapponi, S. (2001). “Conflicto y resolución de conflictos escolares: la experiencia de mediación escolar en España”. Documento incluido en la Sede Virtual de Consejo Educativo (XXIII Escuela de verano del Consejo Educativo de Castilla y León), recuperado de: [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Conflicto_Mediacion\(Funes-2001\)21p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.mediacion.ADR/Conflicto_Mediacion(Funes-2001)21p.pdf)
- Lind, G. (2005). “Guía Dilemas Morales, El método Konstanz de dilemas morales”. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Recuperado de: www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_1GuiaDilemasMorales-03.pdf
- López, M.; Garrido, V.; Rodríguez, F. y Paíno, S. (2002). “Jóvenes y competencia social: un programa de intervención 2. Revista Psicothema, vol. 14, supl. Recuperado de: www.psicothema.com/pdf/3486.pdf
- López, M. (2008). “Efectos del aprendizaje cooperativo en habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997-2007”. Tesis doctoral, Repositorio institucional de la Universidad de Alicante, recuperado en: <http://hdl.handle.net/10045/11068>
- Mined (2009). Transformación de la educación, Programa social educativo 2009- 2014 “vamos a la escuela”. Ministerio de educación, gobierno de El Salvador: El Salvador.

- Minec (2006). “Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo”. Ministerio de Educación Gobierno de Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200810031633390.Cartilla%20res.conflic.pdf>
- Montañez, M.; Bartolomé, R.; Parra, M. y Montañés, J. (2010). “El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas”. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No. 24, pp.1-13. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282831>
- Obiols, Nuria (1998). *Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura*, España: Editorial Ceac.
- Ortega, R. (1997). “El proyecto Sevilla antiviolencia escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”, *Revista de educación*, 313, pp. 143-161.
- Ortega, R. y colaboradores (1998). “La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Recuperado en www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf
- Ortega, R. (2007). “Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria”. *Revista mexicana de investigación educativa*, RMIE, vol. 10, No. 26, pp.787-804.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Editorial Graó, de Irif. S. L. Barcelona, España.
- Pacheco, J.; Zorrilla, Ma.; Céspedes, P. y Ávila, Ma. (2006). “Plan de orientación y acción tutorial para educación primaria”. Recuperado en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Programas/programas/1203419586393_wysiwyg_1161788185681_gades.pdf
- Pantoja, A. (2005). “La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. La orientación escolar en centros educativos”. Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Recuperado en: http://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Plan Internacional (2012). Plan internacional y la incidencia política por los derechos de los niños, niñas y adolescentes en América Latina. Casos para el aprendizaje y la reflexión. Recuperado en: http://bibliotecaplan.org/wp-content/uploads/2012/10/Informe-Incidencia-Politica_NUEVO.pdf

- Peña, A. y Canga, Ma. (2009). *La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países*. Editorial Cenfint, vol. 2, núm. 3, pp. 199-210, España.
- Peña, M., Andreu, J., Barriga, A. y Gibbs, J. (2013). “*How I think*” *Questionnaire (HIT-Q) in adolescents*, *Psicothema*, vol. 25, n°. 4. pp. 542-548. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72728554019.pdf>
- Pérez, M. y Gasquez, J. (2010). “Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela, según los estudiantes”, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 10, No. 3, pp. 427-437.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Editorial Club Universitario, España.
- PNC (2013). *Estrategia nacional de prevención de la violencia*. Gobierno de El Salvador, Ministerio de Justicia y Seguridad Pública. Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, Estados Unidos. Recuperado en: http://www.seguridad.gob.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=3692:estrategia-nacional-de-prevencion-de-la-violencia&catid=25:avisos-ciudadano
- Postigo, S.; González, R.; Mateu, C.; Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). “Diferencias conductuales según género en convivencia escolar”. *Psicothema*, vol. 21, n°. 3. pp. 453-458.
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Acde Ediciones: España.
- Rodríguez, A. (1993). *Psicología Social*. Editorial Trillas: México.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Tuvilla, J. (2006). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Artes gráficas Gandolfo, España.
- UMA (2011). “*Bullying en los centros educativos públicos de Sonsonate*”. Universidad Modular Abierta, Centro Universitario de Sonsonate. Recuperado de <http://www.uma.edu.sv>.

ANEXOS

Anexo 1. Dibujos realizados por los estudiantes en uno de los talleres.



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia del programa.

Anexo 2. Listado de asistencia donde se registra la no aceptación de la pandilla contraria.

| Asistencia a talleres "Prevención de maltrato entre pares" | | |
|--|-----------------------|------|
| Fecha: del 25 de agosto del 2012 al 2 de Octubre del 2012 | | |
| Grado: Primer año de Bachillerato | | |
| Responsable: Licda. Ana Sandra Aguilar de Hernández | | |
| Nombre: | | |
| Código: | | |
| Fecha: 25/09/12 | | |
| No. | Nombre del estudiante | Nota |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | | |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |

| Asistencia a talleres "Prevención de maltrato entre pares" | | |
|--|-----------------------|------|
| Fecha: del 25 de agosto del 2012 al 2 de Octubre del 2012 | | |
| Grado: Primer año de Bachillerato | | |
| Responsable: Licda. Ana Sandra Aguilar de Hernández | | |
| Nombre: | | |
| Código: | | |
| Fecha: 25/09/12 | | |
| No. | Nombre del estudiante | Nota |
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | | |
| 28 | | |
| 29 | | |
| 30 | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia del programa.

Anexo 3. Uso de dispositivos para escuchar música o comunicarse, durante las actividades escolares.




Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia del programa.

Anexo 4. Estudiante realizando bromas.



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia del programa.

Anexo 5. Instrumento utilizado

| | |
|---|---|
|  | <p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE EL SALVADOR VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN/DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES.</p> |
| <p>CUESTIONARIO SOBRE HABILIDADES SOCIALES, VALORES Y MALTRATO ENTRE PARES.</p> | |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar las habilidades sociales entre los estudiantes de educación media para disminuir el deterioro del clima socioemocional del centro escolar. • Aumentar la capacidad de resolución de conflictos entre los estudiantes de educación media, aumentando la práctica de educación en valores sociopersonales, actitudes y sentimientos que favorezcan la convivencia pacífica. | |
| <p>El cuestionario consta de información socioeducativa y 3 escalas. Las escalas abordan las habilidades sociales, el clima escolar, y la escala de valores para el desarrollo positivo del adolescente.</p> | |
| <p>La información generada es confidencial. Servirá exclusivamente para mejorar la calidad educativa. Tu participación es importante. El tiempo estimado para responder es de 30 minutos aproximadamente. Al final firma el cuestionario para indicar que la información que proporcionas es voluntaria.</p> | |

INFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Nombre de la institución educativa: _____
 Departamento: _____
 Municipio: _____
 Fecha de aplicación del cuestionario: _____

Marque con un cheque el número que acompaña a sus cualidades socioeducativas.

- | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----------------------|----------|---|---|--------|--------|--------|--------|---|---|---|---|
| <p>1. Edad _____</p> | <table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Masculino</td> <td style="padding: 2px;">Femenino</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">2</td> </tr> </table> | Masculino | Femenino | 1 | 2 | | | | | | | | |
| Masculino | Femenino | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| <p>2. Área de residencia</p> <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Rural</td> <td style="padding: 2px;">Urbana</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">2</td> </tr> </table> | Rural | Urbana | 1 | 2 | <p>3. Religión _____</p> | | | | | | | | |
| Rural | Urbana | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| <p>4. Tipo de bachillerato</p> <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Bachillerato general</td> <td style="padding: 2px;">Bachillerato técnico</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">2</td> </tr> </table> | Bachillerato general | Bachillerato técnico | 1 | 2 | <p>5. Grado escolar</p> <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1° año</td> <td style="padding: 2px;">2° año</td> <td style="padding: 2px;">3° año</td> <td style="padding: 2px;">4° año</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; padding: 2px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">2</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">3</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">4</td> </tr> </table> | 1° año | 2° año | 3° año | 4° año | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Bachillerato general | Bachillerato técnico | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| 1° año | 2° año | 3° año | 4° año | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | |

Indicaciones: lea atentamente cada una de las siguientes frases, que describen situaciones cotidianas y marque con una (X), la opción que refleje la forma en la que usted actúa.

| | | | | |
|-----------------------|------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| A | B | C | D | E |
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |

| No. | Frases de situaciones cotidianas. | A | B | C | D | E |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un amigo que acaba de perder a un ser querido | | | | | |
| 2 | Tengo dificultad para responder a comentarios desagradables y hostiles provenientes de amigos o compañeros de clase | | | | | |
| 3 | Me resulta difícil resistir la insistencia de mis amigos, cuando me piden hacer algo que no quiero | | | | | |
| | | A | B | C | D | E |
| 4 | Tengo dificultad para negar un préstamo cuando se trata de un (a) estudiante cercano (a) | | | | | |
| 5 | No sé qué hacer cuando una persona del sexo opuesto, me saluda y empieza a conversar conmigo | | | | | |
| 6 | No sé cómo pedir explicaciones a un (a) amigo (a) que ha sido grosero (a) conmigo | | | | | |
| 7 | Tengo dificultad para pedir explicaciones a mis compañeros que llegan muy atrasados a nuestra reunión para hacer tareas. | | | | | |
| 8 | Tengo dificultad para expresar lo que pienso a mis amigos cuando piden mi opinión sobre ellos | | | | | |
| 9 | No sé cuál es la mejor forma de expresar mi decisión cuando he cambiado de opinión | | | | | |
| 10 | Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona provenientes de extraños / compañeros de clase | | | | | |
| 11 | No sé cómo responder a la intromisión de alguien cuando interrumpe una conversación importante | | | | | |
| 12 | No sé cómo abordar a una persona que es grosera y vulgar conmigo, cuando necesito información de mi interés | | | | | |
| 13 | Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco | | | | | |
| 14 | No sé qué hacer cuando un (a) compañero (a) del sexo opuesto, me saluda y empieza a conversar conmigo | | | | | |
| 15 | Tengo dificultad para expresar mi satisfacción cuando recibo un reconocimiento público | | | | | |
| 16 | Tengo dificultad para oponerme al pedido de mis amigos (as) cuando sus exigencias afectan mis intereses | | | | | |
| 17 | No sé cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas | | | | | |
| 18 | Tengo dificultad para expresar mis convicciones religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás | | | | | |
| 19 | Tengo dificultad para reclamar de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí | | | | | |
| 20 | Tengo dificultad para pedir disculpas a amigos cuando mi comentario ha sido desagradable y fuera de lugar | | | | | |
| 21 | Tengo dificultad para responder a comentarios y opiniones que juzgan negativamente mi forma de ser | | | | | |
| 22 | Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los amigos, por temor a herir sus sentimientos | | | | | |
| 23 | Tengo dificultad para establecer límites cuando mis compañeros (as) invaden mi privacidad | | | | | |
| 24 | Tengo dificultad para expresar disgusto cuando se discrimina a las personas por su apariencia física | | | | | |
| 25 | Tengo dificultad para transmitir optimismo a personas que pasan por un momento difícil | | | | | |
| 26 | Me cuesta trabajo expresar mi cambio de opinión a las personas por no ser visto como inseguro | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 27 | Tengo dificultad para iniciar una conversación con los compañeros en mi aula /escuela | | | | | |
| 28 | No sé cómo acercarme a un (a) compañero (a) del sexo opuesto que me gusta | | | | | |
| 29 | No sé cómo iniciar una conversación con compañeros (as) con las que tengo diferencias de opinión, cuando es preciso hacerlo | | | | | |

Indicaciones: Las siguientes preguntas se refieren a situaciones que han podido pasar en tu instituto o complejo educativo, Marca con una equis (X) el número que elijas junto a la frase.

| | | | | |
|-------|---------|------------------|--------------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Nunca | Una vez | Algunas veces si | Casi siempre | Siempre |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Me han empujado (pasillo, patio, portón, baños). | | | | | |
| 2 | Me han dado puñetazos o patadas. | | | | | |
| 3 | Me han golpeado con un objeto. | | | | | |
| 4 | Me han robado algún objeto. | | | | | |
| 5 | Me han dicho que me iban a lastimar o golpear. | | | | | |
| 6 | Me han roto cosas. | | | | | |
| 7 | Me han amenazado. | | | | | |
| 8 | Se han burlado de mí o me han despreciado. | | | | | |
| 9 | Los estudiantes usan drogas. | | | | | |
| 10 | Los estudiantes destrozan cosas. | | | | | |
| 11 | Los estudiantes se meten en peleas. | | | | | |
| 12 | Los estudiantes roban cosas. | | | | | |
| 13 | Los estudiantes amenazan a otros estudiantes. | | | | | |
| 14 | Se dicen malas expresiones (malas palabras). | | | | | |

Indicaciones: En una escala del 1 al 7 contesta marcando con una equis (X), como son de importante para ti las siguientes cuestiones:

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|------------|---------------------|----------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Nada importante | Poco importante | Algo importante | Importante | Bastante importante | Muy importante | Lo más importante |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta | | | | | | | |
| 2 | Recibir elogios de las demás personas | | | | | | | |
| 3 | Ser admirado por los demás | | | | | | | |
| 4 | Defender los derechos de los demás | | | | | | | |
| 5 | Pertenecer o participar en organizaciones sociales | | | | | | | |
| 6 | Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece | | | | | | | |
| 7 | Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás | | | | | | | |
| 8 | Responder a las necesidades de los demás | | | | | | | |
| 9 | Ser sincero con los demás | | | | | | | |
| 10 | Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo | | | | | | | |
| 11 | Luchar contra las injusticias sociales | | | | | | | |
| 12 | Participar en algún grupo comprometido socialmente | | | | | | | |
| 13 | Buscar cualquier oportunidad para divertirse | | | | | | | |
| 14 | Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree | | | | | | | |
| 15 | Divertirse a toda costa | | | | | | | |
| 16 | Trabajar para el bienestar de los demás | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 17 | Ser leal y fi el con los demás | | | | | | | |
| 18 | Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto | | | | | | | |
| 19 | Que las demás personas me admiren | | | | | | | |
| 20 | No culpar a otros de nuestros errores | | | | | | | |
| 21 | Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal | | | | | | | |
| 22 | Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás | | | | | | | |
| 23 | Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo | | | | | | | |
| 24 | Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros | | | | | | | |

Anexo 6. Matriz de registro de afrontamiento de agresiones físicas

| SUJETO | ALTERNATIVAS |
|--------|---|
| 1 | Bueno yo me defendería sea como me imaginaria y no llegar tan lejos |
| 2 | Tratar de resolver el problema dialogando |
| 3 | Tratar de resolver el problema dialogando |
| 4 | Tratar de resolver el problema dialogando |
| 5 | Seguir haciéndome el tonto |
| 6 | Dialogar con el haber que sucede o sino golpearlo para acabar con esto |
| 7 | Golpearlo pero mejor sería hablar para arreglar el problema |
| 8 | Hablar con él para que respete si no puede haber problemas si no hace caso |
| 9 | Pues hablar con él o con un adulto para buscar ayuda |
| 10 | Enfadarme |
| 11 | Agredirlo o enfrentarlo a golpes para que deje de joder. Enfadarme |
| 12 | Enfadarme cualquiera podría salir lastimado |
| 13 | Hablar con el orientador o hablar con el subdirector porque hablando se entiende |
| 14 | Golpeándolo para que así ya no le sigan molestando |
| 15 | Pues que hable con él y si no entiende darle duro |
| 16 | Seguir haciéndome la tonta y si no pues golpearla para defenderme |
| 17 | Decirle que pare y si no hace caso golpearlo |
| 18 | Golpearlo para defenderme sensación de no ser apoyado por mis compañeros de clase |
| 19 | Seguirse haciendo el tonto pero si no entiende sería enfrentarse a el |
| 20 | Seguir haciéndome la tonta enfadarme golpearla para defenderme |
| 21 | Golpearlo para defenderme enfadarme |

RECOPIACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES PUBLICADAS 2008-2013

| PRODUCTO | COLECCIÓN |
|--|--|
| Curso de Derecho Penal Salvadoreño. Parte General Volumen III. Teoría de la ley penal. Miguel Alberto Trejo Escobar | Colección Jurídica |
| Etnografía de salvadoreños migrantes en Brentwood y Hempstead Nueva York Jorge Arturo Colorado Berrios | Facultad de Ciencias Sociales |
| Proyecto de registro y reconocimiento de sitios arqueológicos históricos de El Salvador (PAHES-UTEC) José Heriberto Erquicia Cruz | Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Antropología |
| En defensa de la Patria. Historia del Conflicto Armado en El Salvador 1980-1992 General Humberto Corado Figueroa | |
| Las controversiales fichas de fincas salvadoreñas. Antecedentes, origen y final. José Luis Cabrera Arévalo | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. Escuela de Antropología |
| Recopilación Investigativa. Tomo I | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| Recopilación Investigativa. Tomo II | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| Recopilación Investigativa. Tomo III | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| Apuntes sobre Mercadeo moderno José A. Exprúa | |
| El Estado Constitucional Dr. Mario Antonio Solano Ramírez | Colección Jurídica |
| Las agrupaciones ilícitas como delincuencia organizada Leonardo Ramírez Murcia | Colección Jurídica |
| La mujer dormida. Novela corta Eduardo Badía Serra | Colección Literaria |
| Koot. Revista de museología No. 1 | Museo Universitario de Antropología |
| De la ilusión al desencanto. Reforma económica en El Salvador 1989-2009 Juan Héctor Vidal | Colección Ciencias Sociales |
| Casa Blanca Chalchuapa, El Salvador. Excavación en la trinchera 4N Nobuyuki Ito | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. Escuela de Antropología |

| | |
|---|--|
| Recopilación Investigativa 2009. Tomo 1 | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| Recopilación Investigativa 2009. Tomo 2 | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| Recopilación Investigativa 2009. Tomo 3 | Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social |
| El nuevo proceso civil y mercantil salvadoreño | Colección Jurídica |
| Koot. Revista de museología No. 2 | Museo Universitario de Antropología |
| Discursos en el tiempo para graduados y otros temas educativos José Adolfo Araujo Romagoza | |
| Recopilación Investigativa 2010 | Vicerrectoría de Investigación |
| Recopilación Investigativa 2010 | Vicerrectoría de Investigación |
| Recopilación Investigativa 2010 | Vicerrectoría de Investigación |
| Decisiones Dr. Jorge Bustamente | |
| Compendio Gramatical. José Braulio Galdámez | |
| Foro económico: El Salvador 2011 | Colección Ciencias Sociales |
| La violencia social delincinencial asociada a la salud mental en los salvadoreños. Investigación Dr. José Ricardo Gutiérrez Quintanilla | Vicerrectoría de Investigación |
| Recopilación de investigación 2011 Tomo I | Vicerrectoría de Investigación |
| Recopilación de investigación 2011 Tomo II | Vicerrectoría de Investigación |
| Recopilación de investigación 2011 Tomo III | Vicerrectoría de Investigación |
| Programa psicopreventivo de educación para la vida efectividad en adolescentes UTEC-PGR Ana Sandra Aguilar de Mendoza- Milton Alexander Portillo | Vicerrectoría de Investigación |
| El lenguaje delincinencial en El Salvador. Braulio Galdámez | |
| Medicina tradicional entre los indígenas de Izalco, Sonsonate, El Salvador Beatriz Castillo | Colección Ciencias Sociales |
| Contenido y proyección del anteproyecto de constitución política de 1950. Dr. Alfredo Martínez Moreno | Colección Jurídica |
| Revista Koot No 3 Dr. Ramón Rivas | Museo Universitario de Antropología |

| | |
|---|------------------------------------|
| <p>Causas de la participación del clero salvadoreño en el movimiento emancipador del 5 de noviembre de 1811 en El Salvador y la postura de las autoridades eclesiales del Vaticano ante dicha participación. Claudia Rivera Navarrete</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>Estudio Histórico proceso de independencia: 1811-1823 Tomo II Dr. José Melgar Brizuela</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>El Salvador insurgente 1811-1821 Centroamérica. Tomo III César A. Ramírez A.</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>Antropología en El Salvador. Recorrido histórico y descriptivo Dr. Ramón Rivas</p> | <p>Colección Ciencias Sociales</p> |
| <p>Representatividad y pueblo en las revueltas de principios del siglo XIX en las colonias hispanoamericanas Héctor Raúl Grenni Montiel.</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>Guía básica para la exportación de la Flor de Loroco, desde El Salvador hacia España, a través de las escuelas de hostelería del País Vasco. Álvaro Fernández Pérez</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>La regulación jurídico-penal de la trata de personas especial referencia a El Salvador y España Hazel Jasmin Bolaños Vásquez</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |
| <p>Infancia y adolescencia en la prensa escrita, radio y televisión salvadoreña Camila Calles Minero Morena Azucena Mayorga</p> | <p>Colección Investigaciones</p> |

RECOPIACIÓN DE COLECCIONES “CUADERNILLOS” 2008-2013

| TITULO | COLECCIÓN |
|---|-----------------------------|
| El método en la investigación. Breve historia del derecho internacional humanitario desde el mundo antiguo hasta el tratado de Utrecht Colección de Derecho No. 1 Dr. Jaime López Nuila Lic. Aldonov Frankeko Álvarez Ferrufino | Colección de Derecho |
| Modo de proceder en el recurso de casación en materias: civiles, mercantiles y de familia Colección de Derecho No. 2 Dr. Guillermo Machón Rivera | Colección de Derecho |
| La administración de justicia y la elección de los magistrados de la corte suprema de justicia luego de los acuerdos de paz Colección de Derecho No. 3 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez | Colección de Derecho |
| La Proyección Social una propuesta práctica Colección Cuaderno No. 1 Lic. Carlos Reynaldo López Nuila | Rectoría Adjunta |
| Hacia una nueva cultura jurídica en materia procesal civil y mercantil Colección de Derecho No. 4 Lic. Juan Carlos Ramírez Cienfuegos | Colección de Derecho |
| La educación: ¿derecho natural o garantía fundamental? Dr. Jaime López Nuila | Colección de Derecho |
| Realidad Nacional 1 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez | Colección Ciencias Sociales |
| Realidad Nacional 2 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez | Colección Ciencias Sociales |
| Realidad Nacional 3 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez | Colección Ciencias Sociales |
| Realidad Nacional 4 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez | Colección Ciencias Sociales |
| Realidad Nacional 5 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez | Colección Ciencias Sociales |

| | |
|--|---------------------------------------|
| <p>Realidad Nacional 6 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez</p> | <p>Colección Ciencias Sociales</p> |
| <p>Realidad Nacional 7 Lic. Rene Edgardo Vargas Valdez Lic. Aldonov Frankeko Álvarez</p> | <p>Colección Ciencias Sociales</p> |
| <p>Obstáculos para una investigación social orientada al desarrollo Colección de Investigaciones Dr. José Padrón Guillen</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Estructura familia y conducta antisocial de los estudiantes en Educación Media Colección de Investigaciones No. 2 Luis Fernando Orantes Salazar</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Prevalencia de alteraciones afectivas: depresión y ansiedad en la población salvadoreña Colección de Investigaciones No. 3 José Ricardo Gutiérrez</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Violación de derechos ante la discriminación de género. Enfoque social Colección de Investigaciones No. 4 Elsa Ramos</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Diseño de un modelo de vivienda bioclimática y sostenible. Fase I Colección de Investigaciones No. 5 Ana Cristina Vidal Vidales</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Importancia de Iso indicadores y la medición del quehacer científico Colección de Investigaciones No. 6 Noris López de Castaneda</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Situación de la educación superior en El Salvador Colección de Investigaciones No. 1 Lic. Carlos Reynaldo López Nuila</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>La violencia social delincuencia asociada a la salud mental. Colección de Investigaciones No. 7. Lic. Ricardo Gutiérrez Quintanilla</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador Colección de Investigaciones No. 8 Luis Fernando Orantes</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |
| <p>Aproximación etnográfica al culto popular del Hermano Macario en Izalco, Sonsonate, El Salvador. Colección de Investigaciones No. 9 José Heriberto Erquicia Cruz</p> | <p>Vicerrectoría de Investigación</p> |

| | |
|--|--------------------------------|
| <p>La televisión como generadora de pautas de conducta en los jóvenes salvadoreños Colección de Investigaciones No. 10 Edith Ruth Vaquerano de Portillo Domingo Orlando Alfaro Alfaro</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Violencia en las franjas infantiles de la televisión salvadoreña y canales infantiles de cable Colección de Investigaciones No. 11 Camila Calles Minero Morena Azucena Mayorga Tania Pineda</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Factores que influyen en los estudiantes y que contribuyeron a determinar los resultados de la PAES 2011 Colección de Investigaciones No. 12 Saúl Campos Blanca Ruth Orantes</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Responsabilidad legal en el manejo y disposición de desechos sólidos en hospitales de El Salvador Colección de Investigaciones No. 13 Carolina Lucero Morán</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Obrajes de añil coloniales de los departamentos de San Vicente y La Paz, El Salvador Colección de Investigaciones No. 14 José Heriberto Erquicia Cruz</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>San Benito de Palermo: elementos afrodecendientes en la religiosidad popular en El Salvador. Colección de Investigaciones No. 16 José Heriberto Erquicia Cruz y Martha Marielba Herrera Reina</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Formación ciudadana en jóvenes y su impacto en el proceso democrático de El Salvador Colección de Investigaciones No. 17 Saúl Campos</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Turismo como estrategia de desarrollo local. Caso San Esteban Catarina. Colección de Investigaciones No. 18 Carolina Elizabeth Cerna, Larissa Guadalupe Martín y José Manuel Bonilla Alvarado</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Conformación de clúster de turismo como prueba piloto en el municipio de Nahuizalco. Colección de Investigaciones No. 19 Blanca Ruth Galvez García, Rosa Patricia Vásquez de Alfaro, Juan Carlos Cerna Aguiñada y Oscar Armando Melgar.</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Mujer y remesas: administración de las remesas. Colección de Investigaciones No. 15 Elsa Ramos</p> | Vicerrectoría de Investigación |

| | |
|---|--------------------------------|
| <p>Estrategias pedagógicas implementadas para estudiantes de educación media Colección de Investigaciones No. 21 Ana Sandra Aguilar de Mendoza</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Participación política y ciudadana de la mujer en El Salvador Colección de Investigaciones No. 20 Saúl Campos Morán</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Estrategia de implantación de clúster de turismo en Nahuizalco (Propuesta de recorrido de las cuatro riquezas del municipio, como eje de desarrollo de la actividad turística) Colección de Investigaciones No. 22 Blanca Ruth Gálvez Rivas Rosa Patricia Vásquez de Alfaro Óscar Armando Melgar Nájera</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Fomento del emprendedurismo a través de la capacitación y asesoría empresarial como apoyo al fortalecimiento del sector de la Mipyme del municipio de Nahuizalco en el departamento de Sonsonate. Diagnóstico de gestión. Colección de Investigaciones No. 23 Vilma Elena Flores de Ávila</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Proyecto migraciones nahua-pipiles del postclásico en la Cordillera del Bálsamo Colección de Investigaciones No. 24 Marlon V. Escamilla William R. Fowler</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Transnacionalización de la sociedad salvadoreña, producto de las migraciones Colección de Investigaciones No. 25 Elsa Ramos</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Imaginario y discursos de la herencia afrodescendiente en San Alejo, La Unión, El Salvador Colección de Investigaciones No. 26 José Heriberto Erquicia Cruz Martha Marielba Herrera Reina Wolfgang Effenberger López</p> | Vicerrectoría de Investigación |
| <p>Metodología para la recuperación de espacios públicos Colección de Investigaciones No. 27 Ana Cristina Vidal Vidales Julio César Martínez Rivera</p> | Vicerrectoría de Investigación |



Ana Sandra Aguilar de Mendoza. Docente investigadora y Psicóloga. Posee una Maestría en Docencia e Investigación Educativa, y una Maestría en Salud Pública. Ha recibido un post grado en Docencia educativa y un post grado en Gerencia de los servicios de salud. Las investigaciones realizadas han sido sobre Psicología, violencia, educación y drogas. En el año dos mil trece, realizó la investigación sobre “Prevención del maltrato en la escuela. Experiencia de un programa entre alumnos de educación media”, y un estudio sobre “Prevalencia del consumo de tabaco en estudiantes universitarios”. También realizó una investigación sobre “Estrategias pedagógicas implementadas en los centros escolares de educación media para prevención del bullying escolar”. Como investigadora participante colaboró en un estudio conjunto con 10 universidades del país coordinado por la OEA, realizando el “Primer estudio nacional sobre consumo de drogas y otras problemáticas en la población estudiantil universitaria de El Salvador”. Investigó como investigadora participante en el “Primer estudio sobre consumo de drogas y de otras problemáticas en población estudiantil de cinco universidades de El Salvador- 2010”, y en la evaluación de un “Programa psicopreventivo de educación para la vida efectividad en adolescentes UTEC- PGR”. De estos estudios se han generado diferentes publicaciones de libros y artículos.

En su experiencia docente ha trabajado para varias universidades del país, como la Universidad Tecnológica de El Salvador, Universidad Evangélica de El Salvador, y Universidad Dr. Andrés Bello, en las especialidades de la Carrera de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Enfermería.

A participado en los Primeros auxilios psicológicos e intervención en crisis por situaciones de desastres, MINSAL- UTEC: Tormenta IDA, tormenta E- 12 auxiliando a poblaciones vulnerables. Participa actualmente en proyectos de desarrollo local en Huizucar, como parte de la práctica de psicología comunitaria. Ha colaborado en proyectos de atención psicológica a niños hospitalizados del hospital nacional de niños Benjamín Bloom, atención psicológica a jóvenes de alto riesgo en la Fundación EDYTRA polígono Don Bosco, Proyecto de atención psicológica a niños beneficiarios de la Comunidad Monseñor Oscar Arnulfo Romero COAR. Proyecto de atención psicológica a adultos mayores que asisten a los clubes de adultos mayores en San Vicente, Mejicanos, Quezaltepeque, San Salvador. Ha colaborado en los programas de FUNDASIDA, usuarios viviendo positivos. En FUNDASALVA, en el programa de rehabilitación a jóvenes pandilleros. Colaboró en el programa de atención a niños y mujeres víctimas de maltrato y abuso, de la DIVISION DE SERVICIOS JUVENILES Y FAMILIA DE LA PNC. En el Proyecto de reinserción psicosocial a ex internos beneficiarios del programa postpenitenciario, DGCP. Apoyó en el proyecto de apoyo a la red juvenil GUAZAPAN, el proyecto de atención a centros escolares de alto riesgo, del MINED, y en Mensajeros de la Paz, al programa de niños con discapacidades físicas y mentales, como parte de la práctica psicosocial que se desarrolla en el pregrado con los estudiantes de la Licenciatura en Psicología.



José Manuel Andreu Rodríguez. Doctor en Psicología Clínica, profesor titular en la Facultad de Psicología, Universidad Complutense De Madrid. Posee una Maestría en Psicología Clínica, Legal y Forense. Es Licenciado en Psicología en la especialidad de psicología clínica.

Los proyectos de investigación desarrollados como investigador principal, inician desde el año 1998, hasta la fecha. Entre las investigaciones realizadas, tienen mención “Procesos cognitivos y emocionales en la agresión: implicaciones socioeducativas” y el “Estudio de la violencia en las relaciones de pareja entre adultos: Análisis descriptivo y epidemiológico en población general”, como miembro del equipo de investigación ha participado en “Atributos psicológicos relacionados con la agresión en jóvenes y adolescentes de distintas culturas”, “Justificación y prevención de los comportamientos agresivo y antisocial: Especial atención a diferencias sexuales y culturales”, “Factores de riesgo y de protección del consumo de drogas y conducta antisocial en adolescentes: implicaciones preventivas” y “Diseño y evaluación de un programa de prevención escolar en drogodependencias”.

Ha publicado diferentes artículos científicos en revistas con índice de impacto como: International Journal of Psychology and Psychological Therapy, European Journal of Developmental, Ansiedad y Estrés, Psicología Conductual, Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, Journal of Organisational Transformation and Social Change, Psicopatología Clínica Legal y Forense, Social Behavior & Personality, Psicothema, Neuroscience and Biobehavioral Reviews, y Salud y Drogas. Su último artículo: Psychometrical properties of the “How I think” Questionnaire (HIT-Q) in adolescents, fue publicado por la Revista Psicothema, en el año

Ha participado en congresos nacionales e internacionales, con temas sobre: Cuestionario HIT: Un instrumento de medida de las distorsiones cognitivas asociadas a la agresión juvenil, Distorsiones cognitivas y agresión juvenil: Un estudio en muestras comunitarias, Distorsiones cognitivas auto-sirvientes y auto-humillantes en delinquentes juveniles, Development of an antisocial behavior scale in Spanish adolescents, Agresividad e impulsividad en adolescentes: Un enfoque desde el procesamiento de la información social, Aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza práctica de los trastornos psicopatológicos, Agresividad, impulsividad y consumo de alcohol en adolescentes: Análisis por edad y género, Psicología de la agresión y la violencia en adolescentes, La impulsividad como factor predictor de la agresión en adolescentes: Implicaciones psicopedagógicas y The reactive-proactive aggression questionnaire: Construct and convergent validity to measure impulsive and premeditated aggression among Spanish adolescents, entre otros.

Se desempeña como profesor del programa de doctorado “Psicología Clínica, Forense y de la Salud. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos I: Psicología clínica. Ha asesorado tesis como Director de diferentes tesis doctorales. Sus cursos de formación y actualización de conocimientos se enmarcan en agresión y violencia, modelización con ecuaciones estructurales, organización y diseño de asignaturas, aplicaciones de plataforma Moodle y campos virtuales.



Maria Elena de la Peña Fernández. Doctora en Psicología Clínica, profesora contratada en la Facultad de Psicología, Universidad Complutense De Madrid. Posee una Maestría en Psicología Clínica, Legal y Forense. Es Licenciada en Psicología en la especialidad de psicología clínica.

Los proyectos de investigación desarrollados como investigadora principal, inician desde el año 2008, hasta la fecha. Entre las investigaciones realizadas, tienen mención el “Análisis descriptivo de las repercusiones de la prueba pericial en el ámbito civil y penal de la jurisprudencia y legislación española”, la “Eficacia de un programa psicológico para jóvenes delincuentes en el Centro Penitenciario de Alcalá Meco” y un “programa de asesoramiento y evaluación psicológica clínico- pericial de menores con problemas de abuso sexual y/o maltrato”.

Ha publicado diferentes artículos científicos en revistas con índice de impacto como Ansiedad y Estrés, Psicología conductual/ behavioral, revista de psicopatología y Psicología clínica, Journal of Child & Adolescent Substance Abuse y Psicopatología clínica, Legal y Forense. Su último artículo: Psychometrical properties of the “How I think” Questionnaire (HIT-Q) in adolescents, fue publicado por la Revista Psicothema, en el año 2013.

Ha participado en congresos nacionales e internacionales, con temas sobre aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza práctica de los trastornos psicopatológicos, agresividad e impulsividad en adolescentes: un enfoque desde el procesamiento de la información social, el análisis de la violencia en las relaciones de pareja en una muestra de estudiantes universitario, la impulsividad como factor predictor de la agresión en adolescentes: Implicaciones psicopedagógicas y sex and Age Differences in Spanish Dating Violence.

Se desempeña como profesora del programa de doctorado “Psicología Clínica, Forense y de la Salud. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos I: Psicología clínica. Ha asesorado tesis como Directora de diferentes tesis doctorales. Sus cursos de formación y actualización de conocimientos se enmarcan en nuevos métodos docentes, desarrollo de competencias, y aplicaciones de plataforma Moodle y campos virtuales.

En esta experiencia práctica, se diseñó un cuasiexperimento, bajo el diseño de Solomón, y se analizó la evidencia empírica obtenida, utilizando pruebas estadísticas cuantitativas, como el análisis descriptivo e inferencial utilizando chi cuadrado. Se profundizó utilizando estadísticos como la prueba *t* de Student, para muestras independientes en un diseño antes y después; y con pruebas de Anova de un factor con pruebas post hoc para comparaciones múltiples después del tratamiento en los cuatro grupos.

