

Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría

David Álvarez García*, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez, Celestino Rodríguez Pérez, Julio Antonio González Pienda y Paloma González Castro

Universidad de Oviedo, España

ABSTRACT

Effects on School Conflicts of a Conflict Resolution Program in Tutorship. The aim of this study was to test an intervention program to improve school coexistence in Secondary Education. The intervention program consisted of ten units for the training of students in conflict resolution. It was applied to classroom groups of first cycle of Compulsory Secondary Education, second cycle of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate of an IES by their teachers in tutoring schedule. The implementation of these units was accompanied by the use of this material by tutors to manage everyday school conflicts in a negotiated or mediated way. It was also accompanied by regular monitoring meetings. The students' perceived level of violence in the experimental classrooms was compared with the perceived level in the classrooms where intervention program was not applied. The results show that intervention was more effective in the first cycle of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate than in second cycle of Compulsory Secondary Education. They also show a greater impact on violence committed by the students than on violence committed by teachers. The influence of experimental mortality on the results is discussed.

Key words: school violence, conflict resolution, secondary education.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue poner a prueba un programa de intervención para la mejora de la convivencia. El programa de intervención consistió en un temario de diez unidades para la formación del alumnado en resolución de conflictos. Fue aplicado en un Instituto de Educación Secundaria, en aulas de primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato, por sus respectivos tutores en horario de tutoría. La aplicación de este temario fue acompañada del uso de este material por parte de los tutores para el afrontamiento negociado o mediado de ciertos conflictos en el centro y de reuniones periódicas de seguimiento. Mediante el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), se comparó el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado de las aulas experimentales con el percibido por el alumnado de las aulas en las que no se introdujo el programa de intervención, antes y después de su aplicación. Los resultados muestran una mayor eficacia de la intervención en primer ciclo de ESO y en Bachillerato que en segundo ciclo de ESO. También muestran un mayor impacto en la violencia por parte del alumnado que en la cometida por el profesorado. Se debate la influencia de la mortalidad experimental sobre los resultados obtenidos.

Palabras clave: violencia escolar, resolución de conflictos, educación secundaria.

* La correspondencia sobre este artículo puede dirigirse al primer autor a la dirección: Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, Plaza Feijóo s/n, 33003 Oviedo (España). E-mail: alvarezgardavid@uniovi.es

En la actualidad existe una preocupación social creciente respecto a la convivencia en el contexto escolar y, en particular, respecto a la aparición de hechos violentos en los centros educativos. La existencia, en mayor o menor medida, de violencia en los centros educativos es un hecho cierto (Álvarez García, Álvarez, Núñez, González Pienda, González Castro y Rodríguez, 2008; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Díaz Aguado, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Gutiérrez, Barrios, De Dios, Montero y Del Barrio, 2008; Rodríguez et al., 2002; Ortega, Calmaestra, y Mora-Merchán, 2008). Y, por cuanto tales hechos atentan contra derechos básicos tanto del profesorado como del alumnado afectado, merecen la atención que en la actualidad están recibiendo.

La violencia que tiene lugar en los centros educativos constituye en muchas ocasiones el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos. Por ello, educar para la convivencia no sólo ha de considerarse uno de los principales retos del sistema educativo sino también de nuestra sociedad en su conjunto. Se trata, por tanto, de un problema complejo, que debe ser abordado desde la pluralidad de contextos en los que el alumnado se socializa. La familia (Hernández, Gómez, Martín y González, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, 2002) o los diferentes ámbitos de ocio y entretenimiento (Ortega, Mora Merchán, y Jäger, 2007) tienen un papel determinante en este sentido. Pero el centro educativo también tiene un papel fundamental y, por ello, ha de disponer de los mecanismos y recursos necesarios para enseñar al alumnado a convivir dentro y fuera del aula.

Uno de los factores que más inciden en la adaptación social del alumnado, ya desde edades tempranas, es su capacidad para abordar conflictos interpersonales (Álvarez García, Álvarez, Núñez, González-Pienda, González Castro y Bernardo, 2007; Contreras y García, 2008; Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008). Su carencia, manifestada en estrategias pasivas o agresivas de afrontamiento, es origen de comportamientos desajustados. Partiendo del modelo propuesto por Crawford y Bodine (1996), la capacidad para abordar conflictos supone conocer las fases del proceso, las actitudes, principios y habilidades que permiten llegar a acuerdos a través de la negociación, la mediación o el consenso en grupo. Entre las habilidades que facilitan el afrontamiento constructivo del conflicto, destacan las de toma de perspectiva, referidas a la capacidad de ponerse en el lugar del otro y tratar de reconocer sus sentimientos e intereses (empatía); las habilidades comunicativas, que permiten expresar eficaz y respetuosamente ideas, así como escuchar con atención e interés al interlocutor (escucha activa); las habilidades de pensamiento creativo, que facilitan la propuesta de soluciones válidas al conflicto; las habilidades de pensamiento crítico, que se refieren, por un lado, a la autocrítica hacia los prejuicios propios y, por otro lado, a ser crítico con fuentes no fiables de información, como por ejemplo los rumores; y, finalmente, las habilidades emocionales, que permiten reconocer las emociones negativas, principalmente el enfado, y controlarlas.

La capacidad para abordar adecuadamente conflictos interpersonales es educable. De hecho, son numerosos los programas y las experiencias publicados en España para la mejora de la convivencia desde el centro educativo que tratan de enseñar al alumnado a abordar sus conflictos de manera constructiva. Sin embargo, los que van acompaña-

dos de estudios que tratan de examinar con cierto rigor su eficacia son una excepción (Del Rey y Ortega, 2001; Díaz Aguado, 1996, 2004; Galán, Mas, y Torrego, 2008; Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006; Ortega y Del Rey, 2001). En el presente trabajo se tratará de analizar el impacto en Educación Secundaria de la aplicación de un programa de Educación en Resolución de Conflictos, desarrollado por el tutor en horario de tutoría, sobre el nivel de violencia escolar percibido por el alumnado.

MÉTODO

Diseño

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente. En cada ciclo educativo (primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato) se aplicó el programa de intervención a algunas aulas (que constituyen el Grupo Experimental) y no a otras (Grupo Control). La variable independiente, el programa de intervención, tiene, por tanto, dos niveles (aplicación / no aplicación del programa). Tanto las aulas experimentales como las aulas control fueron evaluadas con el “Cuestionario de Violencia Escolar” (CUVE) (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006) antes y después de la introducción del programa de intervención. Las variables dependientes son, por tanto, cada uno de los factores que evalúa este cuestionario, los cuales se detallarán en el apartado “Instrumentos de medida”.

El fin último de este estudio de comprobar en qué medida la puesta en marcha del programa de intervención en aulas de Educación Secundaria es eficaz para la mejora de la convivencia determinó la conveniencia de aplicarlo a grupos naturales, ya formados (grupos-aula). Esto significa que, al no haber sido formados al azar, los grupos que se comparan (experimental y control) podrían diferir en más cosas que en la aplicación o no del programa de intervención. Si esto fuese así, se podría confundir el tamaño del efecto de la intervención con el de estas variables. Ante la imposibilidad de utilizar un Grupo Control equivalente, se trató de controlar la mayor parte de estas posibles variables extrañas. Para ello, por un lado, se utilizaron grupos experimental y control pertenecientes a un mismo centro. Con esto se pretendió controlar factores como el entorno socioeconómico del centro o los recursos con los que cuenta. Por otro lado, se trató de controlar estadísticamente, mediante análisis de covarianza (ANCOVA y MANCOVA), el efecto sobre las variables dependientes del nivel de violencia percibida previo a la intervención, del género y curso del alumnado y del hecho de que este hubiese repetido alguna vez curso o no.

Participantes

El alumnado evaluado pertenece a un centro asturiano de Educación Secundaria. El número de estudiantes válidos para los análisis MANCOVA en el pretest fue de 120 en primer ciclo, 132 en segundo ciclo y 95 en Bachillerato. El número de alumnos válidos para los análisis ANCOVA en posttest fue de 61 para el primer ciclo, 64 para el segundo ciclo y 21 para Bachillerato. La mortalidad experimental, por tanto, fue

importante, especialmente en Bachillerato. El motivo principal fue el hecho de que la investigación se diseñó para que los grupos experimental y control tuviesen un número lo más elevado y similar posible de sujetos. Y así fue. En el pretest, fueron evaluados 175 estudiantes en el grupo control y 172 en el experimental. Pero, para ello, se tuvo que pedir la colaboración, de cara a la aplicación de la intervención, no sólo de los tutores más motivados sino también de otros más indecisos. A pesar de que se hizo un esfuerzo por parte del equipo investigador para que no sucediese, parte de estos tutores abandonaron finalmente el proyecto durante su realización. Esto hizo que sus respectivos grupos quedasen desechados como experimentales, pero también como controles, pues habían desarrollado parte del programa. De este modo, se produjo una mortalidad experimental en el Grupo Experimental creciente en función del ciclo educativo: del 33,3% en primer ciclo, del 69,6% en segundo ciclo y del 87,3% en Bachillerato. En el Grupo Control también existió una apreciable mortalidad experimental, pero en menor medida que en el experimental.

Instrumentos de medida

Se utilizó el “Cuestionario de Violencia Escolar” (CUVE). Compuesto por 29 ítems, presenta una estructura de cinco factores de primer orden (“Violencia de profesorado hacia alumnado”, “Violencia física indirecta por parte del alumnado”, “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado”, “Violencia física directa entre alumnado” y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado”) y uno de segundo orden (“Violencia escolar”). El CUVE considerado en su totalidad ofrece un índice muy alto de fiabilidad ($\alpha = .926$). Los factores muestran índices menores, que van desde la alta fiabilidad del factor “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($\alpha = .875$) hasta la moderada fiabilidad de “Violencia física directa entre alumnado” ($\alpha = .672$) (Álvarez et al., 2006).

Programa de intervención

Los tutores aplicaron, en horario de tutoría, un temario para la Educación en Resolución de Conflictos, centrado principalmente en la mediación y dirigido al conjunto de la clase. Este temario consta de diez unidades. La Unidad 1, “El conflicto”, se concreta en una actividad “La flor del conflicto”, mediante la cual se pretende aclarar el concepto de conflicto y fomentar actitudes positivas hacia su afrontamiento. Se trata de una actividad participativa, de aprendizaje cooperativo, que trata de propiciar la reflexión, el debate y el cambio de actitudes. Con las unidades 2 y 3 -“Afrontamiento del conflicto sin ayuda de terceros” y “Gestión de conflictos con ayuda de terceros. La mediación”, respectivamente- se pretende que el alumnado conozca y experimente las principales formas de afrontamiento de conflicto, apreciando las virtudes de la negociación, la cooperación y la mediación. Para ello, se utilizan role-playings, juegos cooperativos y análisis de noticias de prensa. Con las unidades 4, 5, 6, 7 y 8 -“Habilidades de toma de perspectiva”; “Habilidades de pensamiento creativo”; “Habilidades comunicativas. La escucha activa”; “Habilidades emocionales”; y “Habilidades de pensamiento crítico”, respectivamente- se intenta entrenar al alumnado en las prin-

cipales habilidades para el afrontamiento de conflictos. Para ello se proponen role-playings y actividades de grupo, mediante las que el alumnado puede experimentarlas y conocer sus beneficios. La Unidad 9, “El proceso de mediación”, consiste en el análisis de un vídeo en el que se muestra el proceso de mediación, vinculando lo visto en las sesiones anteriores con lo que en él aparece. La décima y última unidad, “Práctica del proceso de mediación”, consiste en la presentación de casos hipotéticos ante los cuales practicar el proceso y las habilidades trabajadas, con el fin de perfeccionarlos y aclarar dudas. Muchas de las actividades desarrolladas en estas diez unidades se encuentran publicadas dentro de un programa más amplio, denominado “Aprende a Resolver Conflictos” -ARCO- (Álvarez García, Álvarez y Núñez, 2007).

Pero la introducción en el centro educativo del programa de intervención excede en la práctica la mera aplicación de un temario en horario de tutoría. Los tutores de las aulas experimentales informaron haber utilizado el material del temario (negociación y mediación) para el afrontamiento de problemas cotidianos entre los alumnos o entre alumnos y profesores. Asimismo, con la coordinación del Orientador del centro, los tutores de las aulas experimentales tuvieron reuniones periódicas para la puesta en común e intercambio de experiencias, tanto en relación con la aplicación del temario como con los conflictos cotidianos que iban siendo resueltos por medio de la mediación.

Procedimiento

Recogida de datos: Durante la primera quincena de noviembre los tutores administraron a sus respectivos alumnos el “Cuestionario de Violencia Escolar” (CUVE). Al final del curso, en el mes de junio, los tutores volvieron a aplicar el mismo cuestionario.

Intervención: Tras la evaluación inicial, los tutores de las aulas experimentales comenzaron la aplicación en sus aulas del temario de Educación en Resolución de Conflictos, durante la hora de tutoría. Con él se trató de formar a todo el alumnado del grupo-aula en resolución de conflictos en general y mediación en particular. El objetivo no fue crear un servicio formal de mediación sino que tanto el alumnado como el profesorado aplicasen lo aprendido de forma informal en su vida cotidiana, en el centro y fuera de él. De hecho, los tutores utilizaron en diferentes ocasiones los contenidos del temario para afrontar conflictos en el aula. Se trató de dotar a los profesores de materiales claros y directos que les permitieran ir totalmente dirigidos, con el fin de que, siendo una intervención concebida y dirigida por un agente externo al centro, fuese aplicada como surgida y llevada por el propio centro. Esto es importante porque se pretende que, por un lado, los profesores acaben no necesitando el apoyo permanente de alguien ajeno al centro y, por otro lado, que la comunidad educativa perciba iniciativa, compromiso e implicación del profesorado en la mejora de la convivencia, lo que repercutirá en la propia mejora de la situación. No obstante, se procuró estar a disposición del profesorado, asesorándoles y recogiendo sus apreciaciones para la mejora del programa. Durante la aplicación del programa, los tutores, coordinados por el Orientador, tuvieron reuniones periódicas para el intercambio de experiencias.

Análisis estadístico: Para analizar la eficacia de la intervención, se realizaron una serie de análisis de covarianza con los que se pretendió controlar estadísticamente el efecto sobre las variables dependientes del nivel de violencia percibida previo a la intervención, del género y curso del alumnado y del hecho de haber repetido alguna vez curso o no. Inicialmente, se analizaron los datos del pretest para comprobar si existían diferencias entre los grupos experimental y control en las variables dependientes antes del tratamiento. Primero, con la muestra total, se realizó un MANCOVA, con las variables “género”, “curso” y “repetición” como covariadas. Luego, dado que la variable “curso” mostraba una notable influencia, se realizaron análisis MANCOVA para cada ciclo, con las variables “género” y “repetición” como covariadas. Posteriormente, se analizaron los datos del posttest, con el fin de estimar el impacto de la aplicación o no aplicación de la intervención sobre las variables dependientes. Estos análisis se hicieron por ciclo educativo, controlando de este modo la variable “curso”. Para cada ciclo, se hicieron, en primer lugar, MANCOVAS con las variables “género” y “repetición” como covariadas y, posteriormente, ANCOVAS para cada variable dependiente, en los que se añadió a las variables “género” y “repetición” la puntuación en el pretest como covariada.

RESULTADOS

Análisis de diferencias en pretest correspondientes a la muestra total. Tomando en consideración todas las variables dependientes conjuntamente, no existen diferencias estadísticamente significativas en el pretest entre los grupos control y experimental (Lambda de Wilks= .993; $F_{5,338} = .444$; $p = .818$; $\eta^2 = .007$). Tampoco se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables dependientes si se analiza cada una de ellas por separado (ver tabla 1).

Con relación a las covariadas y considerando todas las variables dependientes conjuntamente, no explican las diferencias que hay en las variables dependientes entre el grupo experimental y el control de manera estadísticamente significativa ni la variable “género” (Lambda de Wilks= .996; $F_{5,338} = .295$; $p = .916$; $\eta^2 = .004$), ni la variable “repetición” (Lambda de Wilks= .982; $F_{5,338} = 1,205$; $p = .306$; $\eta^2 = .018$), pero sí la

Tabla 1. Diferencias en cuanto a la violencia escolar percibida entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en el pretest, correspondientes a la muestra total (n = 347).

Variables dependientes	Grupo Control (N= 175)		Grupo Experimental (N= 172)	
	Media	DT	Media	DT
Violencia de profesorado hacia alumnado	2,61	,74	2,68	,85
Violencia física indirecta por parte de alumnado	1,96	,69	2,00	,73
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	3,06	,72	3,03	,81
Violencia física directa entre alumnado	2,03	,77	1,97	,84
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	2,87	,82	2,84	,82
Violencia escolar	2,50	,59	2,50	,60

Mínimo = 1; Máximo = 5.

Diferencias no significativas al nivel $p \leq .05$, en todos los casos

variable “curso” (Lambda de Wilks= .862; $F_{5,338}= 10,832$; $p= .000$; $\eta^2= .138$). Observando la influencia de cada covariada sobre cada una de las variables dependientes por separado, el género no afecta de manera significativa a ninguno de los factores. La variable “repetición”, sin embargo, a pesar de que en conjunto no incide significativamente, sí lo hace sobre la “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,342}= 5,876$; $p= .016$; $\eta^2= .017$). Respecto al curso, las diferencias estadísticamente significativas halladas con los análisis considerando conjuntamente todas las variables dependientes, se deben a tres de ellas: la “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,342}= 23,847$; $p= .000$; $\eta^2= .065$), la “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,342}= 5,941$; $p= .015$; $\eta^2= .017$) y la “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,342}= 5,984$; $p= .015$; $\eta^2= .017$). Dado que la variable curso está relacionada significativamente con el nivel percibido de violencia, parece conveniente realizar los posteriores análisis por ciclo educativo.

Análisis de diferencias en pretest en primer ciclo de Secundaria. Considerando todas las variables dependientes de forma conjunta, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental (Lambda de Wilks= .982; $F_{5,112}= .400$; $p= .848$; $\eta^2= .018$). Tampoco si se analiza cada variable dependiente por separado (ver tabla 2). Con relación a las covariadas y tomando todas las variables dependientes de forma conjunta, no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes ni respecto a la variable “género” (Lambda de Wilks= .925; $F_{5,112}= 1,806$; $p= .117$; $\eta^2= .075$), ni a la variable “repetición” (Lambda de Wilks = .912; $F_{5,112}= 2,156$; $p= .064$; $\eta^2= .088$). Si se analiza cada variable dependiente por separado, la variable “género” no afecta significativamente a ninguna de ellas, pero sí “repetición”, que muestra una incidencia estadísticamente significativa en relación con la “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,116}= 5,193$; $p= .025$; $\eta^2= .043$).

Tabla 2. Diferencias en pretest y postest entre los grupos control y experimental de primer ciclo de Educación Secundaria en cuanto a violencia escolar percibida.

Variables dependientes	Pretest (MANCOVA)				Postest (ANCOVA)			
	Grupo Control (N= 75)		Grupo Experimental (N= 45)		Grupo Control (N= 31)		Grupo Experimental (N= 30)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Violencia de profesorado hacia alumnado	2,17	,62	2,39	,92	2,64	,81	2,73	,99
Violencia física indirecta por parte de alumnado	1,79	,69	1,91	,81	2,24	,86	1,85*	,63
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	2,99	,72	3,07	,83	3,49	,90	3,09	,72
Violencia física directa entre alumnado	2,02	,77	2,10	,86	2,51	1,08	2,00*	,67
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	2,50	,69	2,64	,86	3,05	,79	2,61*	,79
Violencia escolar	2,29	,55	2,42	,64	2,79	,77	2,46*	,55

Mínimo = 1; Máximo = 5.

* Diferencias significativas al nivel $p \leq .05$

Análisis de diferencias en pretest en segundo ciclo de Secundaria. Con el análisis conjunto de todas las variables dependientes, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental (Lambda de Wilks= .969; $F_{5,124}= .780$; $p= .566$; $h^2= .031$). Tampoco existen al analizar cada variable dependiente por separado (ver tabla 3). Con relación a las covariadas y considerando todas las variables dependientes conjuntamente, no inciden de manera estadísticamente significativa sobre las diferencias entre el grupo experimental y el control ni la variable “género” (Lambda de Wilks= .978; $F_{5,124}= .561$; $p= .730$; $\eta^2= .022$), ni la variable “repetición” (Lambda de Wilks= .981; $F_{5,124}= .490$; $p= .783$; $\eta^2= .019$). Tampoco inciden de manera estadísticamente significativa sobre ninguna de las variables dependientes por separado.

Análisis de diferencias en pretest en la muestra de Bachillerato. Tomando en consideración todas las variables dependientes en conjunto, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental (Lambda de Wilks= .933; $F_{5,87}= 1,246$; $p= .295$; $\eta^2= .067$). Tampoco existen sobre ninguna de las variables dependientes por separado (ver tabla 4). Con relación a las covariadas, no existen diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables dependientes ni respecto a la variable “género” (Lambda de Wilks= .927; $F_{5,87}= 1,377$; $p= .241$; $\eta^2= .073$), ni a la variable “repetición” (Lambda de Wilks= .930; $F_{5,87}= 1,314$; $p= .266$; $\eta^2= .070$). Tampoco el género afecta significativamente a ninguna de las variables dependientes por separado. La covariada “repetición”, sin embargo, sí muestra una influencia estadísticamente significativa sobre los factores “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,91}= 4,543$; $p= .036$; $\eta^2= .048$), “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,91}= 4,730$; $p= .032$; $\eta^2= .049$), “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,91}= 4,235$; $p= .042$; $\eta^2= .044$) y al factor general “Violencia escolar” ($F_{1,91}= 4,691$; $p= .033$; $\eta^2= .049$).

Tabla 3. Diferencias en pretest y postest entre los grupos control y experimental de segundo ciclo de Educación Secundaria en cuanto a violencia escolar percibida.

Variables dependientes	Pretest (MANCOVA)				Postest (ANCOVA)			
	Grupo Control N=76		Grupo Experimental N= 56		Grupo Control N= 47		Grupo Experimental N= 17	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Violencia de profesorado hacia alumnado	3,04	,61	2,81	,81	2,92	,71	2,48	,74
Violencia física indirecta por parte de alumnado	2,20	,67	2,18	,69	2,20	,70	2,29	,75
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	3,16	,72	3,08	,76	3,35	,80	3,02	,70
Violencia física directa entre alumnado	2,13	,82	2,10	,90	2,08	,75	1,92	1,02
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	3,25	,79	3,11	,82	3,17	,76	3,07	,72
Violencia escolar	2,76	,57	2,66	,55	2,74	,54	2,56	,64

Mínimo= 1; Máximo= 5.

Diferencias no significativas al nivel $p \leq .05$ en todos los casos.

Tabla 4. Diferencias en pretest y postest entre los grupos control y experimental de Bachillerato en cuanto a violencia escolar percibida.

Variables dependientes	Pretest (MANCOVA)				Postest (ANCOVA)			
	Grupo Control N= 24		Grupo Experimental N= 71		Grupo Control N= 12		Grupo Experimental N= 9	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Violencia de profesorado hacia alumnado	2,58	,70	2,75	,80	2,40	,71	2,19	,44
Violencia física indirecta por parte de alumnado	1,70	,51	1,91	,68	1,82	,46	1,46	,46
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	2,96	,70	2,96	,85	2,85 *	,70	2,00	,69
Violencia física directa entre alumnado	1,71	,54	1,78	,73	1,64 *	,33	1,26	,32
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	2,83	,73	2,75	,74	2,78 *	,65	2,16	,67
Violencia escolar	2,36	,51	2,43	,60	2,30**	,44	1,81	,35

Míni mo= 1; Máxim o= 5.

* Diferencias significativas al ni vel $p \leq .05$.

** Diferencias significativas al ni vel $p \leq .01$.

Análisis de diferencias en postest en Primer Ciclo de Secundaria. Los datos postest de la muestra de primer ciclo de Secundaria muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en cuatro de las seis variables dependientes evaluadas. Ya el análisis MANCOVA de todas las variables dependientes conjuntamente parecía indicar la existencia de diferencias significativas (Lambda de Wilks= .832; $F_{5,58} = 2,345$; $p = .052$; $\eta^2 = .168$). Si bien el nivel de significación no alcanzaba el límite exigido ($p \leq .05$), estaba muy próximo a serlo. El posterior MANCOVA realizado para cada variable dependiente por separado mostró que ese efecto observado en general se debía en concreto al impacto del tratamiento sobre las variables “Violencia física indirecta por parte del alumnado” ($F_{1,62} = 5,087$; $p = .028$; $\eta^2 = .076$), “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,62} = 4,309$; $p = .042$; $\eta^2 = .065$) y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,62} = 4,123$; $p = .047$; $\eta^2 = .062$). Los análisis ANCOVA efectuados posteriormente (ver tabla 2) incluyendo el nivel inicial como covariada, confirmaron, por un lado, la significación estadística de las diferencias en esos tres factores: “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,56} = 4,903$; $p = .031$; $\eta^2 = .081$), “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,56} = 5,985$; $p = .018$; $\eta^2 = .097$) y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,56} = 6,341$; $p = .015$; $\eta^2 = .102$). Por otro lado, mostraron cómo, una vez controlada esta variable, las diferencias pasaban a ser estadísticamente significativas también en el factor general de “Violencia escolar” ($F_{1,56} = 5,337$; $p = .025$; $\eta^2 = .087$) y casi en “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado” ($F_{1,56} = 3,798$; $p = .056$; $\eta^2 = .064$). Una vez controlado el nivel inicial, por tanto, la única variable dependiente en la que claramente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas fue “Violencia de profesorado hacia alumnado”. Por ello, la introducción del nivel anterior al tratamiento como covariada

cabe calificarla de un acierto, ya que la extracción del error a él debido permitió aumentar la potencia estadística de los análisis e incrementar la precisión de la estimación de los efectos del programa de intervención sobre las variables dependientes. Pero no sólo esto, sino que permitió estimar con mayor precisión el efecto del resto de las covariadas sobre las variables dependientes. En este sentido, ni el género del alumnado ni el haber o no repetido mostraron ninguna influencia estadísticamente significativa sobre ninguna de las variables dependientes en ninguno de los análisis realizados. El efecto del nivel inicial, por el contrario, sí que se ha demostrado estadísticamente significativo sobre el nivel posterior al tratamiento en las variables dependientes “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,56} = 10,852$; $p = .002$; $\eta^2 = .162$), “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,56} = 11,225$; $p = .001$; $\eta^2 = .167$) y en el factor general “Violencia Escolar” ($F_{1,56} = 5,620$; $p = .021$; $\eta^2 = .091$).

Análisis de diferencias en postest en Segundo Ciclo de Secundaria. Los datos postest de la muestra de segundo ciclo de Secundaria muestran la no presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental tras el programa de intervención para ninguna de las seis variables dependientes evaluadas. Si bien el análisis MANCOVA de todas las variables dependientes conjuntamente parecían indicar que sí existían diferencias estadísticamente significativas (Lambda de Wilks = .809; $F_{5,75} = 3,545$; $p = .006$; $\eta^2 = .191$), el realizado para cada variable dependiente por separado mostró que sólo existían para la variable “Violencia física indirecta por parte del alumnado” ($F_{1,79} = 4,231$; $p = .043$; $\eta^2 = .051$), no en el resto. También en el factor general de “Violencia escolar” dejan de existir. Los análisis ANCOVA efectuados posteriormente (ver tabla 3) incluyendo el nivel inicial como covariada, por un lado, mostraron cómo, una vez controlada esta variable extraña, las diferencias dejaban de ser estadísticamente significativas respecto a la variable “Violencia física indirecta por parte del alumnado” ($F_{1,59} = .030$; $p = .862$; $\eta^2 = .001$) y, por otro lado, confirmaron la no significación estadística de las diferencias en el resto de los factores y en el factor general de violencia escolar: “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,59} = 3,184$; $p = .079$; $\eta^2 = .051$), “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado” ($F_{1,59} = 2,926$; $p = .092$; $\eta^2 = .047$), “Violencia física directa entre alumnado” percibida por los estudiantes ($F_{1,59} = .012$; $p = .912$; $\eta^2 = .000$), “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,59} = .283$; $p = .597$; $\eta^2 = .005$), “Violencia escolar” ($F_{1,59} = 1,094$; $p = .300$; $\eta^2 = .018$). Por tanto, al igual que con la muestra de primer ciclo de Secundaria, la introducción del nivel inicial como covariada cabe calificarla de un acierto, ya que la extracción del error a él debido ha permitido aumentar la potencia estadística de los análisis e incrementar la precisión de la estimación de los efectos del programa de intervención y del resto de las covariadas sobre las variables dependientes. Así, otra de las covariadas, el género del alumnado, en el MANCOVA llevado a cabo con todas las variables dependientes conjuntamente mostró su influencia estadísticamente significativa sobre ellas (Lambda de Wilks = .759; $F_{5,75} = 4,761$; $p = .001$; $\eta^2 = .241$) y en el MANCOVA realizado con las variables dependientes por separado mostró su efecto significativo sobre tres de las variables dependientes “Violencia de profesorado hacia alumnado” ($F_{1,79} = 6,619$; $p = .012$; $\eta^2 = .077$), “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,79} = 5,693$; $p = .019$; $\eta^2 = .067$) y “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,79} = 8,314$; $p = .005$; $\eta^2 = .067$).

.095), permaneciendo estadísticamente significativa la influencia del factor general de “Violencia Escolar” ($F_{1,79} = 4,722$; $p = .033$; $\eta^2 = .056$). Sin embargo, con el ANCOVA, en el que, como se ha señalado, se incluyó el nivel inicial como covariada, su influencia deja de ser significativa en todas las variables dependientes. La importancia del nivel inicial como variable extraña a controlar queda también reflejada en el hecho de que ha mostrado un efecto estadísticamente significativo en el posttest sobre las variables “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,59} = 5,472$; $p = .023$; $\eta^2 = .085$) y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,59} = 10,309$; $p = .002$; $\eta^2 = .149$), así como sobre el factor general “Violencia Escolar” ($F_{1,59} = 8,935$; $p = .004$; $\eta^2 = .132$). Por último, cabe señalar que la covariada “repetición” no ha mostrado ninguna influencia estadísticamente significativa sobre ninguna de las variables dependientes en ninguno de los análisis de covarianza realizados con los datos en el posttest de la muestra de segundo ciclo de Secundaria.

Análisis de diferencias en posttest en la muestra de Bachillerato. Los datos posttest de la muestra de Bachillerato muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental tras el programa de intervención en cuatro de las seis variables dependientes. Aunque los primeros análisis MANCOVA realizados, en los que se consideraban todas las variables dependientes conjuntamente, indicaban la no existencia de diferencias significativas tras el tratamiento entre los grupos control y experimental (Lambda de Wilks = .582; $F_{5,14} = 2,013$; $p = .139$; $\eta^2 = .418$), los análisis MANCOVA posteriores, en los que se analizaron las diferentes variables dependientes por separado, indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas en los factores “Violencia física indirecta por parte del alumnado” ($F_{1,18} = 5,431$; $p = .032$; $\eta^2 = .232$), “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado” ($F_{1,18} = 7,915$; $p = .012$; $\eta^2 = .305$), “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,18} = 6,177$; $p = .023$; $\eta^2 = .256$) y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,18} = 6,529$; $p = .020$; $\eta^2 = .266$) así como en el factor general de “Violencia Escolar” ($F_{1,18} = 9,954$; $p = .005$; $\eta^2 = .356$). Con los análisis ANCOVA (tabla 4), en los que el nivel inicial se había sumado a “género” y “repetición” como covariada, siguen mostrando diferencias estadísticamente significativas los factores “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado” ($F_{1,16} = 7,701$; $p = .014$; $\eta^2 = .325$), “Violencia física directa entre alumnado” ($F_{1,16} = 7,827$; $p = .013$; $\eta^2 = .329$) y “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” ($F_{1,16} = 5,791$; $p = .029$; $\eta^2 = .266$) así como en el factor general de “Violencia Escolar” ($F_{1,16} = 10,226$; $p = .006$; $\eta^2 = .390$). En otro de los factores, la “Violencia física indirecta por parte del alumnado”, las diferencias entre los grupos control y experimental, estadísticamente significativas con el MANCOVA, dejaron de serlo aunque por muy poco en el ANCOVA ($F_{1,16} = 4,236$; $p = .056$; $\eta^2 = .209$). Respecto a la “Violencia de profesorado hacia alumnado” no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en el posttest.

En cuanto a las covariadas, en la muestra de Bachillerato el nivel inicial no ha demostrado tener la misma relevancia que en las muestras de primer y segundo ciclo de Secundaria: por un lado, no ha mostrado un efecto estadísticamente significativo sobre ninguna de las variables dependientes y, por otro lado, su introducción como covariada no ha ofrecido grandes cambios respecto al MANCOVA, en el que no se

tenía en cuenta. Respecto a la covariada “género”, no mostró un efecto estadísticamente significativo con el MANCOVA para todas las variables dependientes conjuntamente pero sí sobre algunas de ellas con el MANCOVA para cada variable por separado: sobre la “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,18} = 13,076$; $p = .002$; $\eta^2 = .421$) y sobre la “Violencia verbal de alumnado a profesorado” ($F_{1,18} = 6,326$; $p = .022$; $\eta^2 = .260$) así como sobre el factor general de “Violencia Escolar” ($F_{1,18} = 6,554$; $p = .020$; $\eta^2 = .267$). En los análisis ANCOVA posteriores, en los que el nivel inicial se introduce como covariada, el efecto del género sigue siendo estadísticamente significativo sobre estas tres mismas variables: “Violencia física indirecta por parte de alumnado” ($F_{1,16} = 5,204$; $p = .037$; $\eta^2 = .245$), “Violencia verbal de alumnado a profesorado” ($F_{1,16} = 4,723$; $p = .045$; $\eta^2 = .228$) y “Violencia Escolar” ($F_{1,16} = 6,305$; $p = .023$; $\eta^2 = .283$). Por último, respecto a la tercera de las covariadas, el haber o no repetido, en la muestra de Bachillerato, al igual que sucedía en las muestras de primer y de segundo ciclo de Secundaria, no ha mostrado un efecto significativo sobre ninguna de las variables dependientes.

DISCUSIÓN

El programa de intervención ha mostrado un mayor impacto con el alumnado de primer ciclo de ESO y de Bachillerato que con el de segundo ciclo de ESO. En segundo ciclo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control tras la intervención, en el postest, al igual que sucedía en el pretest. En cambio, en primer ciclo y en Bachillerato sí se aprecian. El alumnado de primer ciclo de Secundaria que ha participado en el programa de intervención y que fue evaluado en el postest percibe, tras la intervención, un nivel de “Violencia física indirecta por parte de alumnado”, “Violencia física directa entre alumnado”, “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” y “Violencia escolar” inferior de forma estadísticamente significativa al que es percibido por el alumnado evaluado en el postest al que no se le había aplicado, cuando en el pretest no existían esas diferencias. El alumnado de Bachillerato evaluado en postest que ha participado en el programa de intervención percibe, tras él, un nivel de “Violencia verbal de alumnado hacia alumnado”, “Violencia física directa entre alumnado”, “Violencia verbal de alumnado hacia profesorado” y “Violencia escolar” significativamente inferior al que es percibido por el alumnado evaluado en postest al que no se le ha aplicado, cuando en el pretest no existían diferencias estadísticamente significativas.

Sin embargo, el efecto de la intervención no ha sido de la misma naturaleza en primer ciclo de Secundaria que en Bachillerato. Se han observado diferentes pautas de resultados en los grupos experimental y control en función del ciclo (Figura 1). En primer ciclo, para todos los factores evaluados excepto “Violencia de profesorado hacia alumnado”, el grupo experimental, mientras que en el pretest presenta un nivel no significativamente diferente al del grupo control, en el postest muestra un nivel inferior al del grupo control de forma estadísticamente significativa o muy próxima a serlo. Las diferencias en el postest se deben a que el grupo control incrementa sus niveles y el experimental los mantiene. En segundo ciclo, en todos los factores la evolución de los

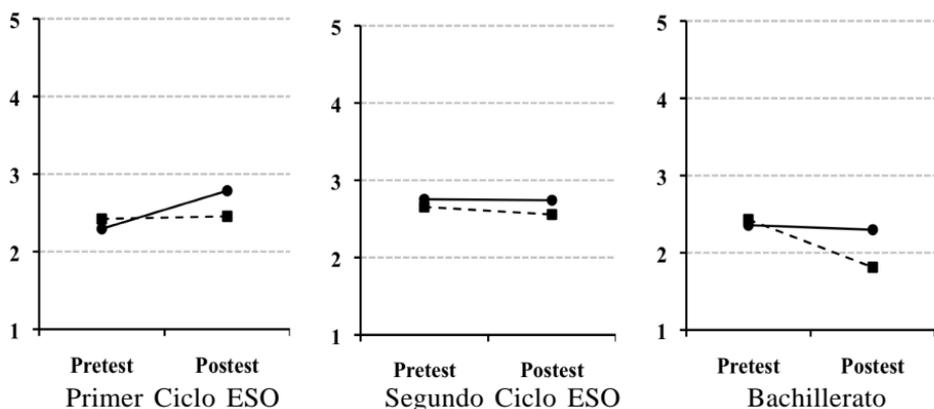


Figura 1. Pautas de resultados obtenidas en todas las variables dependientes excepto “Violencia de profesorado hacia alumnado”. Las líneas discontinuas representan los datos de los grupos experimentales, las continuas los del grupo control

grupos experimental y control corre paralela, no existiendo en ningún caso diferencias estadísticamente significativas ni en pretest ni en postest. La intervención, por tanto, no ha demostrado tener un efecto significativo en la muestra de segundo ciclo sobre las variables dependientes. En Bachillerato, en todos los factores excepto “Violencia de Profesorado hacia Alumnado”, las diferencias halladas en postest se deben a que el grupo control mantiene su nivel de pretest a postest, mientras que en el experimental decrece.

Por otro lado, el programa de intervención ha mostrado un mayor impacto en relación con la violencia protagonizada por el alumnado que con la protagonizada por el profesorado. En ninguno de los ciclos existieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en “Violencia de profesorado hacia alumnado” antes de la aplicación del programa de intervención y en ninguno de los ciclos se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a esta variable tras el tratamiento.

Para un correcto análisis de estos resultados se debe tener en cuenta una importante limitación que ha presentado este estudio: la mortalidad experimental. Constituye una importante amenaza contra la validez interna y puede haber condicionado el tamaño del efecto observado con la aplicación del programa de intervención. Como se ha indicado en el apartado *Participantes*, entre el pretest y el postest se perdió un notable porcentaje de sujetos, sobre todo en el Grupo Experimental y tanto mayor cuanto más avanzado era el ciclo educativo. Una posible razón puede haber sido la carga adicional de trabajo que supone para el tutor la aplicación de un programa de esta naturaleza durante el horario de tutorías. Esto haría que los tutores más cargados de trabajo y menos motivados o sensibilizados hacia el proyecto terminasen abandonándolo. De este modo, es posible que los resultados que se han obtenido se hayan debido no sólo al efecto del programa de intervención sino también a que los profesores que han completado el programa de intervención hayan sido los más motivados e implicados. El

nivel de implicación del profesorado, por lo tanto, sería una variable fundamental a tener en cuenta en la explicación de los resultados obtenidos.

Aunque los resultados deban ser considerados con las debidas precauciones, debido sobre todo a la mortalidad experimental, a partir de ellos se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, el programa de intervención ha mostrado un mayor impacto con el alumnado de primer ciclo de ESO y de Bachillerato que con el de segundo ciclo de ESO. Con los datos obtenidos no es posible determinar con seguridad a qué se debe. No obstante, el hecho de que el alumnado de segundo ciclo de ESO sea el que mayor nivel de violencia informó presenciar en el pretest, antes de la aplicación del programa de intervención, puede ser una posible clave explicativa. Ese podría ser un factor que dificultase la eficacia de la intervención puesta en marcha. En segundo lugar, el programa de intervención ha mostrado un mayor impacto en relación con la violencia protagonizada por el alumnado que con la protagonizada por el profesorado. Esto sugiere la necesidad de complementar el programa de intervención puesto a prueba con otras actuaciones no desarrolladas en él, como el consenso de normas o la asamblea de clase, por ejemplo. Este tipo de medidas podrían tener un mayor impacto en la percepción del alumnado respecto a si el profesorado castiga justamente, escucha a su alumnado o trata por igual a todos los estudiantes, que es lo que evalúa el factor "Violencia de profesorado hacia alumnado" del CUVE. En tercer lugar, la implicación del profesorado parece haber tenido una influencia muy relevante en los resultados obtenidos con la intervención. Este es un factor fundamental para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

El manejo de competencias para el afrontamiento de conflictos repercute positivamente en el clima de convivencia. Saber buscar un momento y lugar adecuados para el encuentro; saber escuchar y dialogar; interesarse y tener en cuenta los sentimientos e intereses de los demás; o ser capaz de controlar el enfado y no actuar impulsivamente, por ejemplo, son algunas competencias básicas para mantener una buena relación y comunicación con los demás. Tales competencias deben ser conocidas por los educadores, con el fin de utilizarlas ante sus conflictos cotidianos con niños y adolescentes y, también, de lograr que estos las utilicen para abordar sus propios conflictos. Esto último se puede realizar de forma implícita. Los padres y los maestros son modelos de conducta para el niño, que irá interiorizando estas formas de comportamiento desarrolladas de forma cotidiana por los mayores. Pero también se puede realizar mediante actividades explícitamente diseñadas para ello. En este trabajo se ha tratado de comprobar la eficacia de un programa de intervención creado para tal fin. Aunque siendo conscientes de las limitaciones de este estudio, los resultados obtenidos permiten ser optimistas respecto a las posibilidades de este tipo de actuaciones. Se tratará en el futuro, no obstante, de ejercer un mayor control sobre la mortalidad experimental, principal amenaza contra la validez interna de esta investigación.

REFERENCIAS

Álvarez L, Álvarez García D, González Castro P, Núñez JC y González-Pienda JA (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.

- Álvarez García D, Álvarez L y Núñez JC (2007). *Aprende a Resolver Conflictos*. Madrid: CEPE.
- Álvarez García D, Álvarez L, Núñez JC, González Pienda JA, González Castro P y Bernardo AB (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35, 3-8.
- Álvarez García D, Álvarez L, Núñez JC, González Pienda JA, González Castro P y Rodríguez C (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Cangas AJ, Gázquez JJ, Pérez Fuentes MC, Padilla D y Miras F (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Contreras A y García JA (2008). Cognitive components that contribute to social adaptation in children: prevention of bullying from pre-school education. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 217-226.
- Crawford D y Bodine R (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. US Department of Justice & US Department of Education.
- Del Rey R y Ortega R (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Díaz Aguado MJ (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado MJ (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado MJ (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Galán A, Mas C y Torrego JC (2008). Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. En JC Torrego (Ed.), *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 45-94). Madrid: Alianza.
- Garaigordobil M y Oñederra JA (2008). Bullying: Incidence of Peer Violence in the Schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- Gutiérrez H, Barrios A, De Dios MJ, Montero I y Del Barrio C (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 247-257.
- Hernández M, Gómez I, Martín MJ y González C (2008). Prevention of child-teenage violence: Parenting styles as protection factors. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 73-84.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Musitu G (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.

- Ortega R, Calmaestra J y Mora Merchán J (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega R y Del Rey R (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). En J Esperanza (Ed.), *Los problemas de la convivencia escolar: Un enfoque práctico* (pp.117-140). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Ortega R, Mora Merchán JA y Jäger T (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Pichardo MC, García T, Justicia F y Llanos C (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 441-452.
- Rodríguez FJ, Gutiérrez C, Herrero FJ, Cuesta M, Hernández E, Cabornero PG y Jiménez A (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Sánchez AM, Rivas MT y Trianes MV (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 353-370.

Recibido, 17 junio, 2008
Aceptado, 27 febrero, 2009