

Evaluación psicológica del proyecto VyVE

M^a Angeles Melero & Raquel Palomera
Universidad de Cantabria



Índice

1. ¿Qué se evalúa?	4
1.1. Qué es PPV (Prevenir para Vivir)	4
1.2. Qué es VyVE (Vida y Valores en Educación)	8
2. ¿Quiénes participan? (Muestra)	10
2.1. Muestra de Centros	10
2.2. Muestra Total (alumnos-as, familias y docentes)	12
2.2.1. Muestra de alumnas y alumnos	15
3. ¿Cómo hemos evaluado? (Procedimiento)	17
3.1. Diseño y procedimiento general	17
3.2. Variables medidas	20
3.3. Instrumentos utilizados	22
3.3.1. Características técnicas	22
3.3.2. Fiabilidad	29
4. ¿Cómo son los grupos al inicio?: Análisis del punto de partida	30
5. ¿Cómo son los grupos tres años después? (Postest): Efectos de la intervención psicoeducativa sobre el desarrollo socio-personal de los estudiantes	34
5.1. Comparaciones pretest-postest a través de los autoinformes de los sujetos	35
5.1.1. Comparación pretest-postest entre Experimental-Control	35
5.1.2. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV	39
5.1.3. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV por sexo	64
5.1.4. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV por curso	73
5.1.5. Comparación pretest-postest entre Vyve+PPV y NoPPV	79
5.1.6. Comparación pretest-postest Vyve-PPV-NoPPV, controlando la influencia de algunas covariables (ANCOVA)	81
5.1.7. Comparación en los efectos (solo postest) sobre las relaciones profesor-alumno, clima escolar y rendimiento escolar	87
5.1.8. Comparación en los efectos (solo postest) sobre búsqueda de sensaciones y somatización	103
5.2. Resultados a través de los heteroinformes	105
5.2.1. Resultados de la comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV a partir de los padres/madres como Informantes	105
5.2.2. Resultados de la comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV a partir de los docentes como informantes	105

6. Efectos indirectos de las habilidades mejoradas con la intervención psicoeducativa	115
7. Discusión de Resultados y Conclusiones	117
8. Recomendaciones	123
9. Referencias bibliográficas	127
10. Índice de tablas	
1. Tipo y número de actividades por curso trabajadas en la aplicación del PPV sobre la muestra objeto de evaluación	6
2. Número y tipo de actividades realizadas por los sujetos de la muestra a lo largo de tres cursos	7
3. Número de centros experimentales y control en el pretest y en el postest	11
4. Composición de la muestra: número de sujetos por centro	12
5. Muestra pretest y postest por centro y sector	13
6. Curso escolar que cursaba la muestra en Pretest y en Postest	16
7. Porcentaje de sujetos que componen la muestra por curso	16
8. Número de sujetos que componen la muestra y porcentaje por condición experimental	16
9. Rango de edad, media de edad y desviación típica de la muestra	16
10. Número de sujetos que componen la muestra y porcentaje por sexo	17
11. Variables adaptativas y desadaptativas medidas	21
12. Instrumentos utilizados y datos recogidos en el pretest y en el postest	22
13. Diferencias significativas entre centros experimentales y centros control en pretest	31
14. Resumen de los efectos estadísticamente significativos en la comparación Control-Experimental entre Pretest y Postest	38
15. Resumen de los efectos estadísticamente significativos en la comparación Vyve-PPV-NoPPV entre pretest y postest	62

1. ¿Qué se evalúa?

En este informe se presentan los resultados de la evaluación del impacto psicológico de dos programas desarrollados e implementados simultáneamente por la Fundación Botín (FB): Vida y Valores en Educación (VyvE) y Prevenir para Vivir (PPV), dentro de su proyecto de Educación Responsable. El primero se ha aplicado solo en dos centros escolares de Cantabria, al que se añadió un tercero cuando los sujetos pasaron de Primaria a Secundaria. En el caso del segundo, se ha aplicado, al menos parcialmente, en un gran número de escuelas de todo el territorio de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se complementa con el de evaluación pedagógica (Argos, Ezquerro, Salvador y Osoro, 2010).

Ambos programas los describiremos brevemente en los siguientes apartados.

1.1. Qué es PPV (Prevenir Para Vivir)

Es un programa diseñado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, 2004) dirigido al desarrollo integral de los niños y jóvenes con el objeto de prevenir problemas de conducta y comportamientos de riesgo para la salud.

Se trata de un programa sistemático de actividades, organizado por edades, que cubre desde 1º de Educación Infantil (3 años) hasta 4º ESO (16 años). Trabaja las siguientes habilidades psicológicas:

- Autoestima
- Actitudes hacia la salud
- Actitudes hacia las drogas
- Autocontrol
- Habilidades para la toma de decisiones
- Habilidades para la interacción social
- Habilidades de oposición
- Habilidades de autoafirmación
- Capacidad de autoexpresión emocional
- Capacidad de empatía

Este conjunto de habilidades psicológicas se entrenan en todos los cursos, pero va cambiando el peso de cada una de ellas y, en consecuencia, la carga de trabajo en la aplicación longitudinal del programa. De esta forma, y por poner un ejemplo, la habilidad de toma de decisiones tiene poco peso en Educación Infantil y mucho en Educación Se-

Tabla 1. Tipo y número de actividades por curso trabajadas en la aplicación del PPV sobre la muestra objeto de evaluación

	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	1º ESO	2º ESO
Autoestima	1	1	1	1	2	1
Autoafirmación	1	0	0	1	1	0
Autocontrol	1	1	0	1	0	1
Empatía	1	1	1	0	1	0
Hb. Interacción	1	1	2	0	1	2
Hb. Oposición	0	0	1	1	1	0
Toma Decisiones	0	0	1	0	0	1
Autoexpresión Emocional	0	1	0	1	0	1
Actitudes Salud	2	2	1	1	0	1
Actitudes hacia las drogas	0	0	0	1	1	0
TOTALES	7	7	7	7	7	7

Tabla 2. Número y tipo de actividades realizadas por los sujetos de la muestra a lo largo de tres cursos

	3º Pri a 5º Pri	4º Pri a 6º Pri	5º Pri a 1º ESO	6º Pri a 2º ESO
Autoestima	3	3	4	4
Autoafirmación	1	1	2	2
Autocontrol	2	2	1	2
Empatía	3	2	2	1
Hb. Interacción	4	3	3	3
Hb. Oposición	1	2	3	2
Toma Decisiones	1	1	1	1
Autoexpresión Emocional	1	2	1	2
Actitudes Salud	5	4	2	2
Actitudes hacia las drogas	0	1	2	2
TOTALES	21	21	21	21

cundaria, mientras que la capacidad de empatía tiene mucho peso en Educación Infantil y poco en Educación Secundaria. El programa no explica los fundamentos teóricos a que han acudido los autores para otorgar los distintos pesos a las diferentes habilidades. Tampoco hay una definición de las habilidades trabajadas desde el programa.

Para cada curso escolar, se han diseñado siete actividades. Podemos decir, por tanto, que es un programa de baja intensidad, dado que los alumnos en bastantes ocasiones cuentan solo con una actividad por curso para una determinada habilidad psicológica, o a veces con ninguna. A continuación, se pueden ver las actividades por curso (tabla 1). Incluimos solo los de aquellos cursos que han formado parte de nuestra evaluación.

En la tabla siguiente (tabla 2) puede observarse el número y tipo de actividades trabajadas por los sujetos de nuestra muestra durante los tres cursos que esperamos para valorar el impacto del programa.

El programa consta de unos cuadernillos de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, con fichas de papel y lápiz que sirven de base a la dinámica grupal que debe tener lugar en cada sesión. En el cuaderno del profesor, cada actividad tiene una ficha en la que figura: a) descripción de la actividad; b) objetivos; c) materiales; d) tiempo aproximado; e) qué hacer antes de iniciar la actividad; f) explicación del desarrollo de la actividad; g) comentario final que ha de realizar el docente después de la actividad. La información que se aporta al docente en cada uno de esos apartados es realmente detallada. Cuando se trata de la evaluación del impacto del programa sobre los niños, esto constituye una gran ventaja, dado que se incrementa la probabilidad de aplicación homogénea del programa por parte de todos los docentes.

Los cuadernos para alumnos contienen las fichas que tienen que cumplimentar en cada actividad. Algunas de éstas tienen extensión al hogar; por tanto, los alumnos tienen que seguir realizándolas en su casa, con la ayuda e implicación de su familia.

1.2. Qué es VyVE (Vida y Valores en la Educación)

VyVE es una ampliación de PPV para profundizar en la comprensión y expresión emocional e incluir dos campos más: valores y creatividad. Se trata de un programa de promoción del desarrollo psicológico y de innovación educativa que la Fundación Botín impulsa y financia dentro de su proyecto *Educación Responsable*, con la colaboración coordinada del departamento de Educación, Artes Plásticas y Música de la propia Fundación.

Al igual que en el caso de PPV, pretende utilizar de forma sistemática y organizada diversos recursos y estra-

tegias para apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas, implicando directamente a sus familias y centros escolares.

Los principales objetivos de este proyecto, dirigido a personas entre 3 y 15 años, son favorecer el desarrollo madurativo integral de los niños y niñas en las diferentes dimensiones de su personalidad (intelectual, afectivo-emocional y social); incrementar los niveles de calidad educativa incidiendo en la mejora del clima de centro y facilitar la comunicación entre educadores, alumnos/as y familias.

Los docentes, padres y estudiantes, así como equipos directivos de estos centros, forman parte de esta iniciativa trabajando desde las diferentes áreas de conocimiento (lengua, educación física, música, plástica, conocimiento del medio, etc.), y participando en una diversidad de acciones. Por un lado, han sido tareas orientadas a trabajar directamente distintas habilidades socio-emocionales (el programa Prevenir para Vivir en Educación Infantil y Primaria, o *¿Y tú qué sientes?* en Educación Secundaria, normalmente implementado en horas de tutorías). Las actividades sobre valores han abarcado tareas con cuentos y con películas, y las actividades sobre creatividad han incluido asistencia a exposiciones, cine-forum y audiciones musicales, y trabajo anterior y posterior a estas sesiones. Estas actividades se han insertado en diversas materias del currículo escolar (Lengua, Música, Plástica), y se han complementado a través de actividades llevadas a cabo fuera de los espacios de la escuela (generalmente, en locales de la Fundación Botín).

El número total de sesiones por curso escolar en educación primaria y secundaria oscila entre 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo.

Otra característica del programa VyVE es que implica la presencia de las familias en su desarrollo, del mismo modo que PPV. Las familias han asistido a sesiones formativas en los centros y han tomado parte activa en la extensión de actividades iniciadas en el aula y continuadas en el hogar. Asimismo, ha habido comunicación entre los diferentes participantes en las actividades culturales-educativas que la Fundación promueve a nivel comunitario.

Los profesores han acudido a sesiones formativas específicas del programa de 1 ó 2 horas en sus escuelas. En los Centros de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria también se les ha ofrecido la posibilidad de participar en tres seminarios de formación progresiva (10 horas cada módulo), que han versado sobre diversas metodologías psico-educativas: resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo, modificación de conducta, habilidades de comunicación, etc.

2. ¿Quiénes participan? (Muestra)

2.1. Muestra de Centros

Los dos grupos experimentales no fueron seleccionados para esta investigación ya que constituyen la población, es decir, son los dos únicos centros de Cantabria que han estado llevando a cabo el Proyecto VyVE. No obstante, si hubo una selección de estos dos centros previa a esta evaluación, por parte de la Fundación Botín y de acuerdo con la Consejería de Educación, para convertirlos, precisamente, en centros “experimentadores” del Proyecto VyVE. Esta primera selección no fue controlada por parte de este equipo de investigación, pero los documentos a los que hemos tenido acceso (Fundación Botín, 2005; 2006) indican que se realizó con criterios objetivos, en los que hubo que combinar distintos aspectos. En cualquier caso, no se trató de una selección teniendo en cuenta la idoneidad de los mismos de cara a poder llevar a cabo de manera controlada y rigurosa la evaluación del posible impacto psicológico de PPV y VyVE, lo que dificulta el control de resultados y su interpretación.

Los dos centros experimentales son muy distintos entre sí, y además creemos que constituyen prototipos de dos perfiles de centros educativos que son frecuentes en nuestro país: un centro concertado religioso urbano de gran tamaño y un centro público rural cercano a la capital y relativamente bien comunicado con ella, de una sola línea (pequeño). Este último tipo de centro es muy frecuente en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La selección de los centros control fue realizada con la ayuda de personal técnico de la Consejería de Educación, que conocen muy bien todos y cada uno de los centros educativos de Cantabria, por lo que asegurábamos que mantuvieran características lo más similares posible a las de cada uno de los dos centros experimentales. Estos centros control se comprometieron a no implicarse, durante la duración de esta evaluación, en actividades que de algún modo pudieran estar relacionadas con el programa, es decir, que tuvieran que ver con el entrenamiento, más o menos sistemático, en habilidades socioemocionales.

Así pues, los centros control tenían las mismas características que los experimentales correspondientes en cuatro parámetros básicos: titularidad (público/concertado religioso), tamaño (1 línea/3 líneas), oferta educativa (Infantil y Primaria/Infantil, Primaria y Secundaria) y hábitat (rural/urbano). Otros aspectos relevantes, y en concreto, el número de inmigrantes también fue similar en ambos tipos de centro.

Por cada centro experimental (VyVE1 y VyVE2) fueron seleccionados, para el pretest, dos centros control: uno ha-

bía aplicado PPV (PPV1 y PPV2) y el otro no había aplicado ningún programa que tuviera que ver con habilidades socioemocionales (NoPPV1 y NoPPV2) (tabla 3). Esto nos podía permitir observar el efecto absoluto y relativo de VyVE en comparación a PPV. En el postest se añadieron otros dos centros, cuando los alumnos de los centros públicos (que solo tienen Ed. Infantil y Ed. Primaria) pasaron a los Institutos de Educación Secundaria a cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): VyVE3, PPV3 y NoPPV3. Por esta razón, el número de los centros a evaluar pasó de 6 a 9 entre pretest y postest. Los alumnos de los centros concertados pudieron seguir cursando la ESO en el mismo centro, así que el número de estos centros no se incrementó, pero sí el de los públicos.

Tabla 3. Número de centros experimentales y control en el pretest y en el postest

		CONCERTADO		PUBLICO	
		PRET	POST	PRET	POST
EXPER	VyVE	1	1	1	2
CONTROL	PPV	1	1	1	2
	No PPV	1	1	1	2
TOTALES		3	3	6	

Los datos procesados por el SPSS, y usados para la descripción de la composición de la muestra, corresponden a 586 niños-as en el pretest y a 509 en el postest. A continuación figura el número de sujetos por centro (tabla 4).

Tabla 4. Composición de la muestra: número de sujetos por centro

	PRETEST	POSTEST
VyVE1	230	213
VyVE2	52	23
VyVE3	–	20
PPV1	94	86
PPV2	71	30
PPV3	–	26
NoPPV1	91	79
NoPPV2	48	16
NoPPV3	–	26
Total	586	519

2.2. Muestra total (alumnos-as, familias y docentes)

La muestra de alumnos-as, familias y docentes, tanto del pretest como del postest puede verse en la siguiente tabla (tabla 5), en donde también figura la pérdida muestral – que, en algunos casos, fue ganancia- o, expresado de otra forma, los porcentajes de participación.

Tabla 5. Muestra pretest y postest por centro y sector, con indicación del grado de participación de los diferentes sectores (niños/adolescentes, familias, docentes). Los centros experimentales son los centros en los que se aplicó VyVE y los centros control son los que aplicaron PPV y los que no aplicaron nada

		POBLACIÓN	MUESTRA PRETEST	MUESTRA POSTEST	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Pret (% participación)	PÉRDIDA (o ganancia) MUESTRAL Pretest-Postest (% participación)	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Post (% participación)
SUJETOS (Niños-as y Adolescentes)	Centros Experiment	340	282	256	82,94	90,78	75,3
	Centros Control	332	304	253	91,56	83,22	76,2
	Total Sujetos	672	586	509	87,2	86,86	75,74
FAMILIAS ¹	Centros Experiment	340	233	241	68,52	103,43	70,9
	Centros Control	332	267	206	80,42	77,15	62
	Total Familias	672	500	447	74,40	89,4	66,5
DOCENTES	Centros Experiment	Pret 16	--	17	--	--	94,4
		Post 18	--	--	--	--	--
	Centros Control	Pret 15	--	31	--	--	81,6
		Post 38	--	--	--	--	--
	Total Docentes	Pret 31	--	48	--	--	85,7
		Post 56	--	--	--	--	

¹⁾**Observaciones:** En la columna Población, el número de Familias debería ser ligeramente menor al de número de Sujetos, dado que había familias con más de un hijo en los cursos y grupos evaluados. Si el número que aparece aquí es idéntico en ambos casos, se debe a que tenían que rellenar todos los instrumentos solicitados por cada hijo/a que tuvieran perteneciente a la muestra.

Se observa que, considerándola globalmente, la muestra del postest disminuyó respecto a la del pretest (ver tabla 5), aunque excepcionalmente hay algún aula en la que el número de participantes ha sido superior en el postest que en el pretest, debido a que alguna familia no dio la autorización en el pretest y sí la da para el postest. En estos casos, aunque siempre hemos permitido la participación, hemos procedido a eliminar de la muestra a estos sujetos para el análisis. La muestra del postest constituye el 86,86% de la muestra del pretest y el 75,74% de la muestra inicial (ver tabla 5).

Acabamos de indicar que tuvimos, como en cualquier investigación longitudinal, diversas fuentes de pérdida muestral, que iremos señalando a continuación. Pero ya de antemano conviene señalar que la muestra sobre la que realizamos la evaluación son niños y niñas sin especiales necesidades educativas, sin problemas de aprendizaje dignos de reseñar, con un nivel curricular correspondiente al del ciclo donde está escolarizado (especialmente en comprensión lectora), y con un aprendizaje suficiente del español oral y escrito (aunque ésta no fuera su lengua materna).

En lo que se refiere a los niños-as con necesidades educativas específicas, en algunos centros adaptamos los instrumentos a alguno de estos niños para lograr su inclusión en el proceso de evaluación de la clase aunque no formaron parte de la muestra final de estudio. En cualquier caso, su número es muy pequeño.

En algunas aulas sí encontramos algún niño-a emigrante con un aprendizaje del español demasiado escaso como para hacer válidas las pruebas y, por tanto, tampoco forma-

ron parte de la muestra. Otros factores de pérdida de muestra han sido la no asistencia a clase de algunos niños durante todas las horas en que hemos llevado a cabo la evaluación. Como a las familias se les solicitó que dieran por escrito una conformidad informada, también se perdieron sujetos por la respuesta negativa de aquéllas. Por último, también perdimos sujetos por el cambio de centro, al pasar de 6º de Primaria en un centro público de Primaria a 1º de ESO en un Instituto de Enseñanza Secundaria. No todos los sujetos que realizaron este paso se concentraron en el centro que este equipo de investigación evaluó.

Todas estas fuentes de pérdida de muestra fueron las habituales y creemos que no ocasionaron, en conjunto, una disminución grave de la muestra inicial completa. Creemos que tampoco fue una pérdida sesgada. En general, los datos de participación fueron elevados, es decir, con poca pérdida de sujetos a consecuencia de la no autorización por parte de las familias.

En síntesis, podemos señalar las siguientes circunstancias generadoras de pérdida de muestra:

- No asistencia de algunos estudiantes que en el pretest estaban en 5º o 6º a los IES públicos en los que se concentró la mayoría de nuestra muestra de 1º y 2º de ESO.
- No autorización por parte de las familias a que sus hijos-as realizaran las pruebas. Se ha dado el caso de familias que dieron la autorización en el pretest y no en el postest.

Tabla 6. Curso escolar que cursaba la muestra en Pretest y en Postest

PRETEST	3° (8-9 años) ↘	4° (9-10 años) ↘	5° (10-11 años) ↘	6° (11-12 años) ↘
POSTEST	5°	6°	1° ESO (12-13 años)	2° ESO (13-14 años)

Tabla 7. Porcentaje de sujetos que componen la muestra por curso

	3° Primaria (%)	4° Primaria (%)	5° Primaria (%)	6° Primaria (%)	1° ESO (%)	2° ESO (%)
PRETEST	19,1	26,8	27,5	26,6	--	--
POSTEST	--	--	18,1	25,4	26,1	25,2

- c. Insuficiente comprensión lectora de algunos sujetos.
- d. Insuficiente comprensión del español escrito por ser inmigrante reciente.
- e. Desfase curricular de más de un curso o dificultades de aprendizaje de cierta gravedad.
- f. Negativa de algún sujeto adolescente a cumplimentar las pruebas, a pesar de autorización por parte de su familia.

2.2.1 Muestra de alumnos y alumnas

En este apartado vamos a proceder a hacer un análisis más minucioso de la muestra de alumnos, que constituye el principal sector de la muestra total.

Los sujetos que forman parte de la muestra eran estudiantes de Primaria (cursos 3°, 4°, 5° y 6°) en el pretest, y de Primaria (5° y 6° de Primaria) o ESO (1° y 2° de ESO) en el caso del postest. Al tratarse de un estudio longitudinal, en una y otra fase se trata de los mismos sujetos (tabla 6).

En la tabla siguiente constan los datos de los sujetos participantes en función del curso que realizaban en los dos momentos de la evaluación (tabla 7).

Atendiendo a la condición experimental, los sujetos se repartían del modo que puede verse en la siguiente tabla (tabla 8).

En la tabla 9 figuran los datos correspondientes a la edad de los sujetos tanto en el pretest como en el postest.

Por último (tabla 10), ofrecemos los datos de la muestra de alumnos-as en función de la composición sexual.

Tabla 8. Número de sujetos que componen la muestra y porcentaje por condición experimental

	MUESTRA PRETEST N total y %	MUESTRA POSTEST N total y %
Centros VyVE	282 (48,12%)	256 (49,32%)
Centros PPV	165 (28,16%)	142 (27,36%)
Centros No PPV	139 (23,72%)	121 (23,31%)
Total Sujetos	586	519

En las distintas tablas que hemos ofrecido puede comprobarse que, en general, la muestra está equilibrada respecto de las principales variables relevantes (curso, condición experimental y sexo). El principal desequilibrio se observa en los porcentajes de distribución por curso. Se da la circunstancia que 3° de Primaria en el pretest y 5° de Primaria en el postest son los cursos menos representados. Se debió a que el equipo investigador no pudo evaluar a uno de los grupos de 3° de un centro control debido a su baja competencia lectora, en opinión del equipo directivo del centro.

Tabla 9. Rango de edad, media de edad y desviación típica de la muestra

	RANGO EDAD	MEDIA EDAD	DESVIACIÓN TÍPICA
PRETEST	7-12	9,43	1,2
POSTEST	9-14	12	1,2

Tabla 10. Número de sujetos que componen la muestra y porcentaje por sexo

	MUESTRA PRETEST		MUESTRA POSTEST	
	N	%	N	%
Chicas	298	50,86	261	50,29
Chicos	288	49,14	258	49,71
Totales	586	100	519	100

3. ¿Cómo hemos evaluado? (Procedimiento)

3.1. Diseño y procedimiento general

Esta investigación ha empleado un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest (tiempo 1)-postest (tiempo 2) con grupo de control. El objetivo era comprobar si había habido cambios en la competencia socio-emocional y/o en comportamientos de ajuste psico-social indirectos (ver tabla

11) de los niños y niñas, y averiguar en qué medida se habían podido deber precisamente al programa.

Se ha indicado anteriormente que se llevó a cabo en los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria en el pretest y a estos mismos sujetos tres cursos después (postest), cuando estaban acabando de cursar 5º y 6º de Primaria, y 1º y 2º de ESO respectivamente, tanto en los centros experimentales como en los centros control.

Se eligieron estos cursos porque están formados por niños que tienen desarrollado un nivel mínimo de meta-análisis como para poder participar activamente como informantes de su propio desarrollo y actitudes, aunque teníamos dudas respecto de las posibilidades de los sujetos de 3º y 4º para poder llevar a cabo esta tarea con eficacia. Se consideró igualmente, que tres años sería el período mínimo para comenzar a observar algunos cambios en el desarrollo de las habilidades psicológicas trabajadas.

Se administraron una serie de pruebas e instrumentos psicológicos, a diferentes informantes: niños y niñas, docentes y familias (preferentemente, madres). La finalidad fue doble: por un lado, medir las variables dependientes sobre las que se suponía que el proyecto VyVE podría tener un impacto positivo y, por otro, controlar –midiéndolas– algunas de las numerosas variables extrañas que podrían estar influyendo en un estudio y un proceso de estas características.

Efectivamente, los niños y niñas reciben constantemente, y a lo largo de cada día, muchos más estímulos que el proyecto VyVE o que el programa PPV. Algunos de estos estímulos son concretos y más o menos observables y medibles, pero otros son difusos, operan en silencio y son difíciles de percibir y mucho más de medir. En muchas ocasiones, algunos de estos estímulos pueden tener mucha más capacidad de influencia que un programa psicoeducativo. Además, cada individuo es único desde el punto de vista psicológico e interpreta a su manera las influencias que está “recibiendo” de acuerdo con sus características psicológicas propias. Por eso es previsible que el proyecto VyVE no tenga los mismos efectos sobre un individuo que sobre otro, aunque nuestro objetivo ha sido evaluar el efecto grupal, es decir, el efecto del programa en la mayoría de los estudiantes que han sido entrenados.

El pretest se realizó en los meses de octubre a diciembre de 2006 (curso 2006-2007). El postest tuvo lugar en los últimos meses (abril, mayo, junio) del curso 2008-2009. Habían transcurrido dos años y 6 meses, y 3 cursos escolares. Para esta segunda fase, se volvió a solicitar autorización de las familias por el mismo procedimiento detallado anteriormente.

La aplicación se llevó a cabo en 3 ó 4 sesiones de 1 hora de duración, dependiendo de la edad de los sujetos,

en días separados, sin ocupar las horas de las materias que gustan mucho a los niños (Educación Física, Educación Plástica, Educación Musical), y evitando los viernes. Aunque las pruebas se aplicaron a todos los sujetos presentes en el aula, no formaron parte de la muestra aquellos con necesidades educativas específicas, con problemas de comprensión lectora o que no dominaban el español. Esta información era aportada por docentes y orientadores de los centros.

Los instrumentos, que se detallan en un apartado posterior, fueron administrados por las propias experimentadoras, con ayuda de dos becarias, licenciadas en Psicopedagogía, que fueron específicamente formadas en la aplicación de los instrumentos utilizados en esta evaluación.

Lo más resaltable fueron los problemas que presentaron los niños y niñas de 3º a la hora de cumplimentar algunas de las pruebas, algo que ya preveíamos pero que no pudimos evitar debido a la falta de pruebas psicológicas para estas edades.

Para aplicar las pruebas e instrumentos seleccionados se contactó con todos los centros telefónicamente y asimismo se visitaron, con la finalidad de explicarles en qué iba a consistir la evaluación, el tiempo y las condiciones que iba a requerir así como para poder solicitar la autorización de las familias. Se solicitó esta autorización mediante una carta en la que se indicaba toda la información precisa para que pudieran dar un consentimiento informado. En el sobre, que repartía cada tutor a los alumnos y cada uno de éstos a su familia, se incluía la citada carta, el impreso de autorización para que lo devolvieran firmado en caso de aceptar y un sobre franqueado para que lo pudieran enviar directamente a las experimentadoras. Otra posibilidad era entregarlo de nuevo a su hijo/a para que éste se lo diera al tutor o tutora, y éste, a su vez, al equipo investigador. La mayoría de las familias eligieron esta segunda opción.

A consecuencia del paso de los sujetos pretest de centros de Primaria a centros de Secundaria (públicos, en la mayoría de los casos) fue necesario extender la aplicación del Proyecto VyVE, para que estos adolescentes continuaran realizando las actividades y formación iniciada en Primaria. De este cometido se ocupó la Fundación Botín. La selección de las actividades que daban continuidad al Proyecto VyVE y al PPV iniciados en Primaria fue debatida entre la FB y las autoras de este informe.

Hasta aquí hemos relatado la aplicación de diferentes instrumentos al sector de alumnos-as, pero también otros sectores (familias y docentes) actuaron bien como informantes de las capacidades de los niños/adolescentes, bien como informantes de sí mismos.

A los tutores, se les solicitó que rellenaran, en el postest, el BASC-T, un heteroinforme que incluye también una versión para padres, además de la versión de autoinforme (BASC-S) que cumplimentaron los niños-as y adolescentes, tal como hemos indicado. Este instrumento, en el nivel 2 (BASC-T2), está compuesto de 149 ítems, y en el nivel 3 (BASC-T3), de 137.

En lo que respecta a las familias, en el pretest se les pidió que rellenaran un instrumento sobre cuál era su estilo educativo con el hijo/a objeto de esta evaluación. Y en el postest que cumplimentaran bien el BASC-P2 o bien el BASC-P3, dependiendo de la edad de su hijo o hija. El número de ítems del BASC-P2, es de 134 y el de BASC-P 3 de 123. Se aprovechó el sobre en el que iba la carta y el impreso de autorización para introducir estas pruebas.

En todo momento, la evaluación se llevó a cabo de forma informada, voluntaria y anónima mediante un sistema de códigos construido por las investigadoras.

3.2. Variables medidas

Figura a continuación (tabla 11) la lista de variables evaluadas en esta investigación. Se puede observar que no solo se han medido las habilidades implicadas en el programa aplicado sino algunas otras para observar la posible transferencia.

3.3. Instrumentos utilizados

Los instrumentos y datos que se han utilizado son los siguientes (ver tabla 12).

3.3.1 Características Técnicas

Algunas de las características técnicas de cada uno de estos instrumentos figuran en lo que sigue:

- **Cuestionario de datos socio-demográficos.** En él se recoge información sobre el sexo, fecha de nacimiento, curso, centro educativo y localidad.
- **BASC.** Distribuido por TEA y construido por Reynolds y Kamphaus (2004), evalúa a través de diversas escalas tanto aspectos positivos del desarrollo (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima y confianza en sí mismo) como aspectos negativos (ansiedad, depresión, atipicidad, agresividad, problemas de atención, problemas de aprendizaje, hiperactividad, retraimiento, búsqueda de sensaciones, problemas externalizados, problemas internalizados, problemas de conducta, somatización, actitud negativa hacia el colegio y hacia los profesores, falta de locus de control, estrés social, sentido de incapacidad). También aporta dimensiones globales mediante puntuaciones compuestas a partir de las puntuaciones de las escalas: ajuste personal, desajuste clínico, desajuste escolar, índice de síntomas emocionales y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad, estrés social).

En el pretest, con los niños-as, se ha utilizado la versión de autoinforme para 6-12 años (S2), y en el postest igualmente la versión S2 y, para los adolescentes,

Tabla 11. Variables adaptativas y desadaptativas medidas

VARIABLES ADAPTATIVAS	VARIABLES DESADAPTATIVAS
• Atención Emocional (atención a las propias emociones)	• Ansiedad
• Claridad Emocional (identificación y comprensión de emociones propias)	• Depresión
• Reparación Emocional (estrategias de regulación emocional)	• Estrés social (ansiedad en las relaciones sociales)
• Prosocialidad (capacidad de realizar acciones a favor de otros sin esperar recompensas materiales) a factores externos)	• No locus control (atribuciones causales de su comportamiento)
• Empatía (capacidad para saber y experimentar lo que puede estar sintiendo el otro)	• Sentimiento incapacidad
• Asertividad (capacidad para defender los derechos propios sin agredir)	• Rechazo social (relaciones sociales negativas con los pares)
• Autoestima	• Actitud negativa hacia colegio
• Confianza sí mismo	• Actitud negativa hacia profesor
• Actitudes positivas salud (seguimiento instrucciones médicas, actitudes negativas hacia tabaco y alcohol)	• Atipicidad (psicoticismo)
• Relaciones positivas con padres	• Somatización (salud física derivada de estado psicológico)
• Afecto familiar	• Búsqueda de sensaciones (comportamientos arriesgados)
• Normas-disciplina familiar	• Desajuste clínico
• Estilo educativo parental	• Desajuste escolar
• Clima social escolar	• Desajuste emocional (ISE)
• Relación profesor-alumno/a	
• Rendimiento escolar	
• Ajuste personal	

Tabla 12. Instrumentos utilizados y datos recogidos en el pretest y en el postest

INSTRUMENTOS NIÑOS	AUTORES	PRET	POST
Cuestionario datos socio-demográficos		SÍ	SÍ
BASC2-S Nivel 2 (6-11 años) ó BASC3-S Nivel 3 (12-18 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)	SÍ	SÍ
TMMS-C (Inteligencia Emocional Percibida)	Rockhill y Greener (1999)	SÍ	SÍ
EMPATÍA	Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999)	SÍ	SÍ
PROSOCIALIDAD	Del Barrio, Moreno y López (2001)	SÍ	SÍ
ASERTIVIDAD	Gambrill y Richey (1975)	SÍ	SÍ
TOMA DE DECISIONES/AUTOCONTROL	Observatorio Europeo Drogas y Toxicomanía (2003)	SÍ	NO
ACTITUDES HACIA SALUD	F.A.D. (2004)	SÍ	SÍ
ESTILO EDUCATIVO PARENTAL (versión hijos)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)	SÍ	SÍ
CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR	Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006)	NO	SI
CALIFICACIONES FINALES CURSO		NO	SÍ
INSTRUMENTOS DOCENTES			
BASC2-T (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)	NO	SÍ
BASC3-T (12-18 años)		NO	SÍ
INSTRUMENTOS FAMILIAS			
ESTILO EDUCATIVO PARENTAL (versión padres)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)	SÍ	NO
BASC2-P (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)	NO	SÍ
BASC3-P (12-18 años)	NO	SÍ	

la S3, ambos de respuesta bipolar (Si/No). La fiabilidad (alfa de Cronbach) de las dimensiones globales varía, según datos aportados por los autores del instrumento, de 0.77 a 0.91, con un valor promedio de 0.86. La fiabilidad de las escalas es más variable y oscila entre 0.90 y 0.29 de la escala de Confianza en sí mismo, que es realmente baja. Las escalas más fiables son Actitud Negativa hacia el colegio, Ansiedad, Atipicidad, Depresión, Relaciones Interpersonales y Autoestima. Las menos fiables, Somatización, Relaciones con los padres y Confianza en sí mismo.

Asimismo, en el postest se ha utilizado la versión 2 y 3 del heteroinforme de padres y de profesores-tutores sobre el comportamiento de los chicos-as. La fiabilidad del instrumento de los padres en los datos de los creadores del instrumento, presenta una media de 0,70, variando desde 0.67 a 0.77 en las distintas escalas, y siendo mayor en las dimensiones globales. En el caso de la versión para docentes, la fiabilidad media de las escalas es de 0.80, moviéndose entre 0.54 y 0.93; en el caso de las dimensiones globales estas alfas aumentan, siendo la fiabilidad media de 0.91 (entre un 0.76 y un 0.96).

- **Trait Meta-Mood Scale-Children; TMMS-C.** Basado en el original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995 (versión infantil de Rockill y Greener, 1999), sirve para medir la inteligencia emocional per-

cibida en tres factores: atención a las propias emociones, claridad en la identificación, discriminación y comprensión emocional y habilidad para reparar estados de ánimo negativos. Utiliza una escala Likert de 5 grados (1, Totalmente de acuerdo; 5, Totalmente en desacuerdo) en 16 ítems. Las puntuaciones altas son indicio de mayor competencia emocional auto-percibida.

Ejemplos de ítems son: "A menudo pienso en mis emociones" (Atención Emocional), "Normalmente, me siento confundido sobre lo que siento" (Claridad Emocional), "Cuando me enfado, pienso en las cosas buenas de la vida" (Reparación Emocional).

Los investigadores informan de coeficientes de Cronbach para la versión infantil que van desde 0.58 a 0.76 (Scime y Norvilitis, 2006).

- **Empatía** (Índice de Empatía para Niños y Adolescentes de Bryant, 1982; adaptación española de Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper, 1999). Valora los componentes afectivos y emocionales de la empatía, es decir, la responsividad emocional de los niños ante las emociones de los demás. Este instrumento constituye una adaptación para población infantil y adolescente de la escala de lápiz y papel para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Está formado por 22 ítems de respuesta bipolar (Si/No) con ítems directos e inversos. Esta escala ha sido utilizada en numerosos

estudios (Lasa, Holgado, Carrasco y del Barrio, 2008; Lovett y Sheffield, 2007). Los autores informan de coeficientes de Cronbach de 0.64 a 0.73 (Mestre et al., 1999). Ejemplos de ítems son: “Me siento triste al ver a una chica que no encuentra a nadie con quien jugar”, “A veces lloro cuando veo la televisión”, “No me disgusta cuando veo a un compañero de clase castigado por no obedecer las normas escolares”. Las puntuaciones altas son indicio de presencia de empatía.

- **Escala de Comportamiento Prosocial** (Caprara y Pastorelli, 1993; adaptación española de Del Barrio, Moreno y López, 2001). Este cuestionario presenta quince situaciones típicas del entorno escolar o del hogar familiar, en las que el niño/a tiene que contestar en una escala de tres grados (*a menudo, algunas veces, nunca*) la frecuencia con que realiza las conductas expuestas. Evalúa cuatro factores: control emocional, cooperación, expresión de afecto positivo y confianza en el otro. Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007) obtuvieron un Alpha de Cronbach de 0.74 y Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) de 0.69. Ejemplos de ítems son: “Intento consolar al que está triste”, “Comparto con los/as amigos/as las cosas que me gustan”, “Presto mis juegos”. Las puntuaciones altas son indicio de mayor actitud prosocial.
- **Inventario de Asertividad** (Gambryll y Richey, 1975). Esta escala es una de las más utilizadas para medir aserción en trabajos clínicos y de investigación. Con ella se pueden recoger tres tipos de información: a) malestar que sufre el sujeto ante situaciones específicas de aserción; b) probabilidad que tiene de reaccionar asertivamente en situaciones específicas; c) situaciones en las cuales a la persona le gustaría reaccionar más asertivamente (Carrasco, Clemente y Llavona, 1998).

El sujeto responde a 40 ítems en una escala Likert de 5 grados (1=nunca a 5=siempre), en los que indica la frecuencia con la que realiza las conductas sociales expresadas. Se presentan situaciones relacionadas con: rechazar peticiones, expresar y reconocer las limitaciones personales, iniciar contactos sociales, expresar sentimientos positivos, encajar críticas, discrepar de las opiniones de otras personas, ejercer derechos, hacer críticas a otros.

Botvin, Griffin, Díaz e Iffill-Williams (2001) hallaron una fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.83 cuando usaron este instrumento con adolescentes. Utilizado con sujetos de 6º de Primaria, Griffin, Botvin, Scheier, Doyle y Williams (2003) encontraron una fiabilidad de 0.76. Las puntuaciones altas indican buena asertividad.

Ejemplos de ítems son: “Pedir un favor a alguien”, “Decir que no a alguien que quiere quedar contigo”, “Expresar una opinión contraria a la que defiende la persona que está hablando”, “Decir a un amigo/a que te está molestando algo que hace o dice”.

- **Actitudes hacia la Salud** (FAD, 2004): mediante 6 ítems en una escala Likert de 5 puntos (1, Totalmente de acuerdo; 5, Totalmente en desacuerdo), evalúa la frecuencia con que los niños realizan conductas dirigidas a promocionar y mantener la salud, la importancia que le prestan a la salud como un estado positivo a conseguir y mantener, así como el grado en que muestran actitudes negativas hacia el consumo de drogas comunes en la sociedad (alcohol, tabaco). Ejemplos de ítems son: “Si un alimento es saludable, procuro comerlo aunque no me guste mucho”, “Beber alcohol hace que una fiesta sea más divertida”. Las puntuaciones altas son indicio de actitudes positivas hacia comportamientos saludables.
- **Escalas para Evaluar los Estilos Educativos Parentales**, versión para hijos-as (EA-H y ENE-H) (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2006; Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). Este instrumento mide la percepción que los hijos-as tienen acerca del estilo educativo de su padre/madre, a través de las dos dimensiones clásicas: afecto-comunicación y normas-exigencias. La Escala de Afecto se compone, a su vez, de dos factores: 1) afecto-comunicación (ejemplos de ítems: “Me consuela cuando estoy triste”, “Habla conmigo de los temas que son importantes para mí”) y 2) crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos (“Lo que hago le parece mal”, “Le gustaría que fuera diferente”). Cada uno de estos factores consta de 10 ítems que se contestan en una escala Likert de 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo, siempre), con un rango de puntuaciones de 10 a 50. Los autores de este instrumento informan de una fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.87 para el primero de los factores, y de 0.81 para el segundo. La segunda, Escala de Normas y Exigencias, consta de tres factores, que representan tres posibles estilos de los padres para establecer y exigir el cumplimiento de normas: inductivo, rígido e indulgente. Ejemplos de ítems son, respectivamente: “Me explica las razones por las que debo cumplir las normas”, “Me exige respeto absoluto a su autoridad”, “Me dice sí a todo lo que le pido”. Los dos primeros factores tienen 10 ítems (rango de puntuaciones entre 10 y 50) y para el tercero hay 8 (rango de puntuaciones entre 8 y 40), siendo la escala de 5 grados de frecuencia la

misma que en el caso de la Escala de Afecto. Este instrumento tiene otra versión para padres/madres, que ha sido la rellenada por las familias. En este caso, la fiabilidad encontrada por los autores fue de 0.80 para el primero de los factores, de 0.72 para el segundo y de 0.64 para el tercero.

- **Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar**, creado por Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006) a partir del California School Climate and Safety Survey (Rosenblatt y Furlong, 1997), se centra en evaluar la calidad de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos/as, entre alumnos y, en general, entre todas las personas que forman parte de un centro. La literatura científica muestra cómo este clima social de centro no sólo actúa como mediador en la promoción de comportamientos ajustados y en el logro de un buen rendimiento escolar sino también como preventivo de comportamientos agresivos, entre otros. El cuestionario cuenta con 14 ítems de tipo Likert (1, Totalmente en desacuerdo; 5, Totalmente de acuerdo) y ha demostrado propiedades psicométricas adecuadas. Presenta dos factores: a) Clima referente al Centro, con 8 ítems (0.77 de consistencia interna o alfa de Cronbach con adolescentes) y con un rango de puntuaciones 8-40; y Clima referente al Profesorado, con 6 ítems (alfa de Cronbach de 0.72) y con un rango de 6-30. El ítem "Se puede confiar en la mayoría de la gente de este centro" es un ejemplo del primer factor y el ítem "Me siento cómodo hablando con los profesores de mis problemas" lo es del segundo.

En la tabla 12 es posible comprobar que la mayoría de ellos habían sido aplicados en el pretest. Sin embargo, hay que señalar algunos cambios que afectaron al postest:

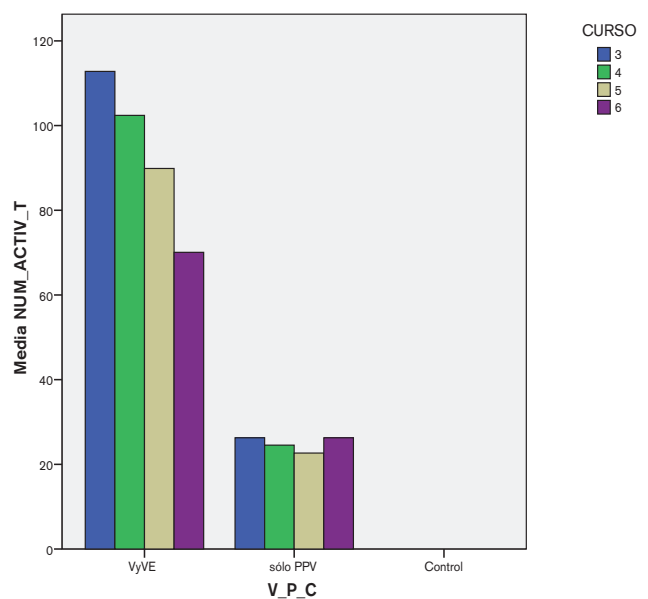
- Hubo que eliminar la escala de Toma de Decisiones (Observatorio Europeo de Drogas y Toxicomanías, 2003), debido a la baja fiabilidad alcanzada en el pretest.
- Tras el análisis de las puntuaciones obtenidas por padres o hijos-as sobre el estilo educativo familiar no se encontraron diferencias significativas por lo que sólo se han utilizado las aportadas por los hijos y en el postest no se volvió a pasar este instrumento a los padres.
- Tuvimos que incorporar en el postest las versiones del BASC correspondientes al rango de edad 12-18 años (BASC nivel 3), debido al aumento de edad de la muestra. La versión S3 incluye variables nuevas (en concreto, somatización y búsqueda de sensaciones) que, en consecuencia, sólo aparecen en el postest.

- En el postest incluimos las versiones del BASC correspondientes a heteroinformantes, la de docentes (BASC-T 2 y BASC-T 3) y la de familia (BASC-P 2 y BASC-P 3), debido a que es interesante no contar sólo con autoinformes.
- De las calificaciones escolares de los cursos 2006-7 y 2008-2009 solicitadas para comprobar si la posible mejora en las habilidades socioemocionales se traduce en un incremento del rendimiento escolar hemos obtenido sólo algunas del curso 2008-09.
- Añadimos en el postest la medición de la percepción que los sujetos tienen del clima imperante en el centro, ya que creemos que los efectos del programa en tres años pueden observarse de una manera indirecta a través de la mejora del clima de la escuela, en mayor grado que directamente sobre competencias concretas del desarrollo infantil, sobre las que a su vez actuaría como catalizador.
- También, como medida de control, solicitamos a la FB el registro de actividades que han realizado en cada centro a lo largo de estos tres años. El número de actividades desarrolladas en función del grupo y curso se pueden observar en la siguiente gráfica (gráfica 1).

3.3.2. Fiabilidad de los instrumentos

En lo que se refiere a los instrumentos cumplimentados por los niños-as en el pretest, el TMMS solo alcanza una fiabilidad adecuada en la escala de Reparación Emocional. En los cursos de 3º y 4º, la escala de Atención Emocional no es fiable, y tampoco lo es en 3º la de Claridad Emocional.

Gráfica 1. Media de actividades por grupo experimental a lo largo de los tres cursos



De todas maneras, se pueden observar estos resultados, aunque con mucha precaución. Es muy probable que los sujetos no hayan comprendido esas dos escalas, al ser demasiado abstractas.

La fiabilidad es nula en la escala que mide Toma de Decisiones, por lo que no será utilizada para el análisis de resultados. Asimismo, son bajas en fiabilidad las escalas de Actitudes hacia la Salud y Empatía. Las escalas de Asertividad y Prosocialidad muestran una fiabilidad adecuada y el BASC, alta.

Observamos que el grado de dificultad en el metaconocimiento de los procesos cognitivos y emocionales requeridos varía en función del instrumento, siendo TMMs (Inteligencia Emocional Perciba) el más difícil; la fiabilidad aumenta cuando los instrumentos requieren un procesamiento más sencillo y están descritos en términos conductuales en lugar de mentales.

En el caso del postest, excepto la escala de Atención Emocional, el resto de escalas son adecuadas para utilizar en el análisis.

Los instrumentos cumplimentados por docentes y familias presentan una fiabilidad adecuada.

4. ¿Cómo son los grupos pretest? Análisis del punto de partida

En términos generales, en el pretest la muestra presenta, en la mayoría de las escalas del BASC, medias bajas, excepto

en Autoestima, Confianza en sí mismo y Relaciones Positivas con Amigos y Padres, que son muy altas. En el resto de las pruebas las medias son medio-altas, excepto en Empatía, Normas Familiares o Estilo Indulgente, donde aparecen bajas puntuaciones. Por otro lado, las desviaciones típicas no muestran una gran dispersión de las puntuaciones.

A continuación (tabla 13) aparecen brevemente expuestas las diferencias intergrupales (únicamente las significativas) encontradas en función de la situación experimental (VyVE/Control PPV/Control No PPV) de los grupos antes de la intervención psicoeducativa (pretest).

Respecto al grupo experimental total, es superior en Relaciones Positivas con los Padres, y mantiene, asimismo, un ajuste psicológico mejor que el grupo control, destacando éste por tener medias significativamente más elevadas en diversas variables desadaptativas. Esta superioridad desaparece en la comparación con el grupo control PPV, lo que puede querer decir que PPV (y/o la labor paralela con las familias que se está llevando a cabo) está teniendo un efecto beneficioso sobre estos niños y niñas por igual en este punto de partida.

Por otro lado, cuando salen diferencias en alguna medida de Inteligencia Emocional, siempre lo son a favor del grupo control. En cambio, en la única ocasión en que aparecen diferencias en Prosocialidad, lo son a favor de uno de los centros experimentales.

En general observamos lo siguiente:

Tabla 13. Diferencias significativas entre centros experimentales y centros control en pretest (EXP T: Vyve; Control T: Control PPV+Control No PPV)

COMPARACIONES GRUPO EXPERIMENTAL / GRUPO CONTROL		
	Variables adaptativas	Variables desadaptativas
EXP T/CONTROL T	ExpT ↑Relac Posit Padres ContrT ↑ Atención Emoc [↑ Empatía]	ContrT ↑ ActNegCole ↑ ActNegProf ↑ Ansiedad ↑ Depresión ↑ No Locus ↑ Sent Incapac
EXP T/CONTROL PPV	ExpT ↑Relac Posit Padres ContrPPV ↑ Atenc Emoc	ContrPPV ↑ ActNegCole ↑ ActNegProf ↑ Ansiedad ↑ No Locus ↑ Sent Incapac
EXP T/CONTROL NO-PPV	ExpT ↑Relac Posit Padres	ContrPPV ↑ ActNegCole ↑ ActNegProf ↑ Ansiedad ↑ Sent Incapac

- En algunas de las variables medidas nunca hemos encontrado diferencias significativas: en concreto, en claridad emocional y autoestima.
- Apenas hemos encontrado diferencias evolutivas.
- Hay diferencias sexuales claras, siendo a favor de las niñas las que tienen que ver con aspectos adaptativos, y teniendo los niños medias significativamente más altas en los aspectos desadaptativos.
 - Las niñas nunca puntúan significativamente más alto que los niños en ninguna de las variables desadaptativas.
 - Los niños nunca obtienen medias significativamente más elevadas que las niñas en ninguna de las variables adaptativas.
 - De todos los contrastes efectuados, éste es el que presenta un mayor número de variables con diferencias significativas.
- En las distintas comparaciones entre los centros experimentales y los centros control, hay una serie de variables que no presentan nunca diferencias. Éstas son: Claridad Emocional, Reparación Emocional, Confianza en Sí Mismo, Prosocialidad Ayuda, Actitudes Positivas hacia la Salud y Estrés Social.
- En los diferentes contrastes entre los centros experimentales y los centros control, hay más variables desadaptativas que variables adaptativas que presenten diferencias.
 - Entre las variables adaptativas con diferencias, están Prosocialidad y Asertividad y, sobre todo, Relaciones Positivas con los Padres, variable que aparece más veces con diferencias significativas.
 - Destacan los centros experimentales en Relaciones Positivas con los Padres, y los centros control en Reparación Emocional.
 - Entre las desadaptativas, varias de ellas aparecen prácticamente en todas las comparaciones con diferencias significativas: sobre todo, Actitudes Negativas hacia el Colegio, Actitudes Negativas hacia el Profesor y Ansiedad, seguidas de Sentimiento de Incapacidad y No Locus de Control; en una ocasión cada una aparece, Depresión e Impulsividad (Prosocialidad-Control: Impulsividad).
 - Cuando aparecen diferencias significativas en variables desadaptativas, las medias más altas pertenecen siempre a los centros control.
- Sintetizando aún más, podemos señalar que los centros experimentales son significativamente mejores en Relaciones Positivas con los Padres, mientras que los centros control presentan medias significativamente más elevadas en variables desadaptativas.

Información detallada sobre los datos del pretest y otros análisis complementarios se pueden consultar en el II Informe de Seguimiento (Melero & Raquel, 2008). Y en el punto siguiente figuran los descriptivos básicos (media y desviación típica), para cada variable en la que se han obtenido diferencias significativas pretest-postest.

5. ¿Cómo son los grupos tres años después?: Efectos de la intervención psicoeducativa sobre el desarrollo socio-personal de los estudiantes

Para llevar a cabo este análisis vamos a estudiar, en un primer momento (en todos los puntos 5.1.), la información aportada por las pruebas que han rellenado los propios estudiantes a través de autoinformes (pruebas que han rellenado aportando información sobre ellos mismos). En un segundo momento (punto 5.2.) se incluyen los datos obtenidos a través de los instrumentos que han cumplimentado otros informantes, en concreto dos grupos de heteroinformantes: padres/madres (punto 5.2.1.) y docentes (5.2.2.).

Analizamos en el punto 5.1. y en los puntos 5.1.1. a 5.1.6. todas aquellas variables, pertenecientes a los autoinformes, de las que tenemos medidas tanto entre el pretest como en el postest. Éstas son la mayoría. La excepción la constituyen tres grupos de variables (incluidas en los puntos 5.1.7 y 5.1.8):

a) por un lado, dos variables (relaciones profesor-alumno, clima escolar) que no incluimos en el pretest para no hacer excesivamente fatigosa la tarea de rellenar las pruebas por parte de los niños, y no utilizar demasiados días para ello y que, de esta manera, fuera más fácil que los centros (sobre todo los centros control) aceptaran la aplicación.

c) por otro lado, la variable “rendimiento escolar”, en la que hemos tenido dificultades para que los centros nos entregaran las calificaciones y, en consecuencia, solo contamos con las del postest.

d) por último, otras dos variables (búsqueda de sensaciones y somatización), pertenecientes al BASC, que no estaban presentes en la versión para menores de 12 años que fue la cumplimentada por los estudiantes en el pretest.

5.1. Comparaciones pretest-postest a través de los autoinformes de los sujetos

5.1.1. Comparación pretest-postest entre Experimental-Control

Vamos a describir en este apartado los datos correspondientes a las pruebas que se han pasado a los niños y ado-

lescentes de la muestra en las dos ocasiones que lo hemos hecho (octubre/noviembre de 2006 y abril-mayo de 2009).

Los siguientes resultados se han obtenido comparando los datos de los dos centros experimentales con los datos del resto de los centros. En este primer análisis, pues, hemos agrupado los centros Control PPV con los centros Control No-PPV (Control) y los hemos comparado con los centros experimentales (Experimental). Para ello se han realizado ANOVAS de medidas repetidas, en los que el factor intersujetos ha sido el grupo (Experimental/Control) y el factor intrasujeto ha sido el tiempo (es decir, los dos momentos de medida o de evaluación de las habilidades de los niños y niñas).

La mayoría de las variables presentan significatividad estadística en la variable "tiempo", lo que es lógico y esperable en el desarrollo psicológico de estas edades. Algunas de ellas presentan significatividad estadística en la variable "grupo". Pero estas diferencias grupales, aunque alcancen significatividad estadística, y nos indiquen que un grupo es significativamente superior a otro en alguna variable, no sirven para demostrar la efectividad de un programa. Los úni-

cos resultados importantes de cara a este objetivo son los relacionados con la interacción tiempo por grupo.

Presentamos, a continuación, los resultados de las variables que han obtenido bien un efecto significativo en la interacción tiempo por grupo, bien una tendencia, y después incluimos una tabla-resumen (tabla 15) que incluye todos los resultados obtenidos en esta comparación.

Claridad emocional

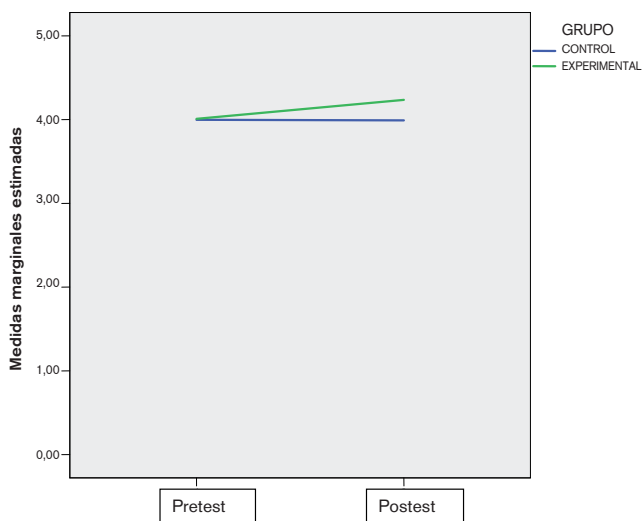
Entre las variables que forman parte de Inteligencia Emocional, solo ésta, presenta un resultado relevante. Hay diferencias significativas a favor del grupo experimental en la interacción tiempo por grupo. El grupo experimental sube en "claridad emocional" significativamente más que el grupo control, que de hecho queda prácticamente igual entre pretest y posttest.

Podemos mencionar otra variable, prosocialidad, en la que sin llegar a ser significativa la interacción tiempo por grupo, sí puede hablarse de una tendencia hacia la significatividad.

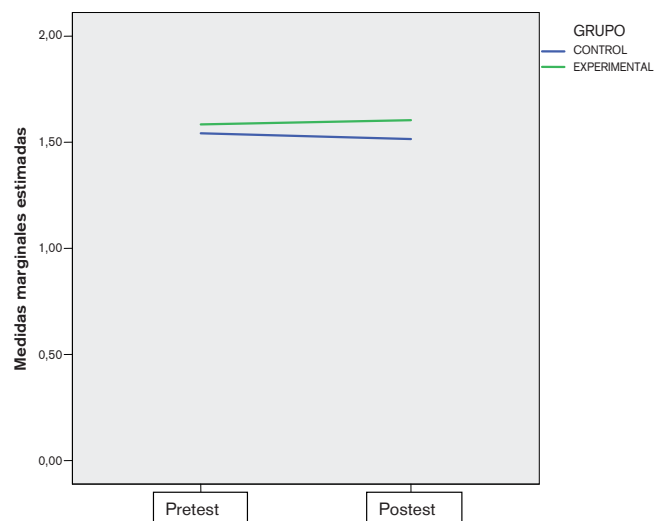
Estadísticos descriptivos de Claridad Emocional

	GRUPO	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
Claridad	CONTROL	3,9978	,71369	228
	EXPERIMENTAL	4,0092	,75148	217
	Total	4,0034	,73156	445
Claridad_2	CONTROL	3,9912	,68731	228
	EXPERIMENTAL	4,2362	,66739	217
	Total	4,1107	,68791	445

Medias marginales estimadas de Claridad emocional



Medias marginales estimadas de Prosocialidad



Estadísticos descriptivos de Prosocialidad

	GRUPO	Estadísticos descriptivos		N
		Media	Desviación típica	
PROSOC	CONTROL	1,5420	,24642	222
	EXPERIMENTAL	1,5839	,20990	216
	Total	1,5627	,22984	438
PROSOC_2	CONTROL	1,5149	,23290	222
	EXPERIMENTAL	1,6037	,21860	216
	Total	1,5587	,23004	438

Prosocialidad

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo (pero sube muy poco). El experimental tiene una media más alta que el control en el postest, habiendo partido de una media más baja que el control en el pretest. El grupo control baja (pero baja muy poco) mientras que el experimental sube

Tabla 14. Resumen de los efectos estadísticamente significativos en la comparación Control-Experimental entre Pretest y Postest (sombreadas en amarillo, las variables adaptativas y en naranja, las desadaptativas)

Variables medidas	Efectos significat.	Efecto Tiempo	Efecto Grupo	Efecto Interacción	Media más alta en Pret	Media más alta en Post	Suben/ Baján	Favorab a Exp
CLARIDAD EMOCIONAL	SI	SI	SI	SI	EXP	EXP	Exp sube; Cont baja	SI
REPARACIÓN EMOCIONAL	SI	NO	NO	NO	CONTR	EXP	Ambos bajan	SI
EMPATÍA	SI	NO	NO	NO	CONTR	EXP	Ambos suben	SI
ASERTIVIDAD	SI	NO	NO	NO	CONTR	EXP	Ambos suben	SI
ACTIT SALUD	SI	NO	NO	NO	EXP	EXP	Ambos bajan	
PROSOCIALID	NO	NO	NO	NO (tendencia)	CONTR	EXP	Exp sube; Cont baja	SI
AUTOESTIMA	SI	NO	NO	NO	EXP	CONTR	Ambos bajan	NO
CONFIANZA en SI MISMO	SI	NO	NO	NO	EXP	EXP	Ambos bajan	
RELAC POSITIVAS PADRES	SI	NO	NO	NO	EXP	CONTR	Ambos bajan	NO
AJUSTE PERSONAL	SI	NO	NO	NO	EXP	EXP	Ambos bajan	
ACTIT NEGATIV hacia COLEGIO	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
ACTIT NEGATIV hacia PROFESOR	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
ANSIEDAD	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos bajan	SI?
DEPRESIÓN	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
ESTRÉS SOCIAL	SI	NO	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
NO LOCUS	SI	NO	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
SENTIMIENTO INCAPACIDAD	NO	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
ATIPICIDAD	SI	NO	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos bajan	SI?
RECHAZO SOCIAL	SI	NO	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
DESAJUSTE CLINICO	NO	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Exp sube; Cont igual	
DESAJUSTE ESCOL	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?
ISE (Probl emocion)	SI	SI	NO	NO	CONTR	CONTR	Ambos suben	SI?

En **verde**, la situación más favorable (hay interacción tiempo por grupo): mientras el experimental sube, el control baja o permanece igual.

En **morado**, la siguiente situación más favorable para el experimental: aquélla en la que el control parte de una media más alta en el pretest y, sin embargo, es el experimental el grupo que obtiene la media más alta en el postest.

En **rosa**, otro caso favorable al experimental: en este caso se trata de las variables desadaptativas, en las que el experimental nunca obtiene la media más alta en el postest (aunque tampoco en el pretest). Además, hay efecto del grupo en la mayoría de ellas, lo que implica que la diferencia de medias entre ambos grupos es significativa.

En **azul**, la situación menos favorable: aquélla en la que el experimental parte con ventaja en el pretest y, sin embargo, el control obtiene la mayor media en el postest.

5.1.2. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV

Ésta es una comparación básica y, por ello, vamos a describir lo sucedido en cada variable dependiente medida, una por una. En este apartado, cuando en las tablas o en las gráficas aparece “C” o “Control” se refiere al grupo NoPPV.

Claridad emocional

Hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo entre Vyve y PPV, a favor de Vyve. No hay efecto significativo del tiempo, pero sí del grupo. La medias del pretest y del postest son prácticamente iguales en los tres grupos en el pretest, y en el postest la mayor es la de Vyve. Vyve sube más que los otros dos grupos, que permanecen prácticamente igual.

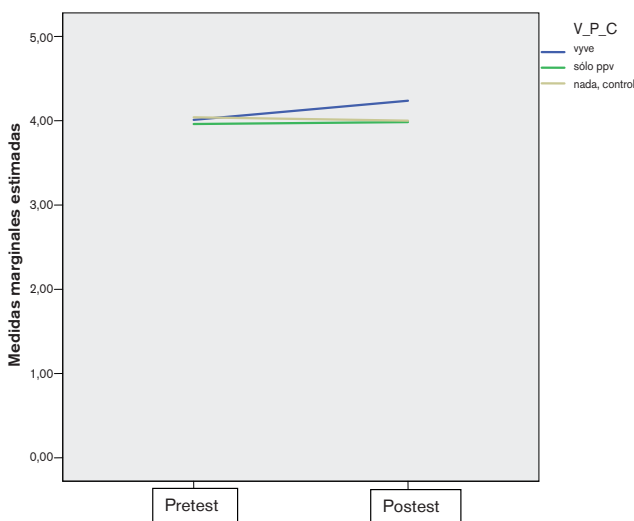
Reparación emocional

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Hay efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Los tres bajan, pero el que menos lo hace es Vyve, y NoPPV el que más. PPV sigue la misma tendencia que

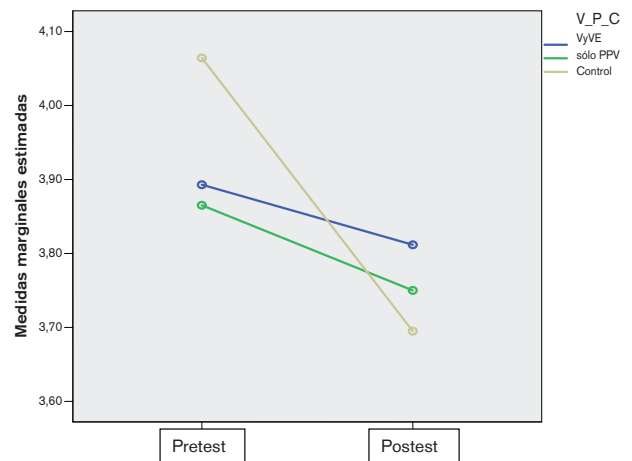
Estadísticos descriptivos de Claridad emocional

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
Claridad	vyve	4,0092	,75148	217
	sólo ppv	3,9614	,68205	123
	nada, control	4,0405	,75010	105
	Total	4,0034	,73156	445
Claridad_2	vyve	4,2362	,66739	217
	sólo ppv	3,9837	,74914	123
	nada, control	4,0000	,61041	105
	Total	4,1107	,68791	445

Medias marginales estimadas de Claridad emocional



Medias marginales estimadas de Reparación emocional



Estadísticos descriptivos de Reparación emocional

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
Reparación	V_P_C	Media	Desviación típica	N
	VyVE	3,8929	,86108	231
	sólo PPV	3,8651	,87501	126
	Control	4,0642	,86093	109
Total		3,9254	,86646	466
Reparación_2	VyVE	3,8117	,87739	231
	sólo PPV	3,7500	,92844	126
	Control	3,6950	,95219	109
	Total	3,7677	,90849	466

Vyve. Vyve tiene la media más alta en el postest, no así en el pretest (que la tiene NoPPV). Vemos, pues, que Vyve y PPV, en comparación a NoPPV, tienen un buen comportamiento en esta variable, aunque la interacción no llegue a ser significativa.

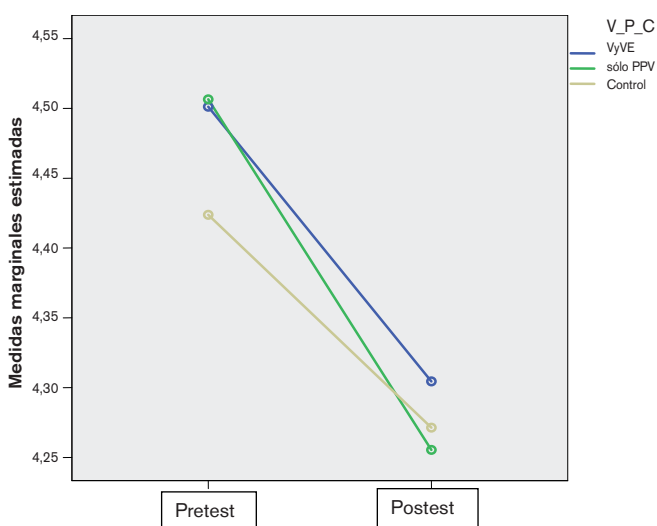
Actitudes hacia la salud

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Hay efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. VyVE, junto con PPV, tiene en el pretest una media mayor que NoPPV, y la mayor media en el postest. Todos bajan.

Estadísticos descriptivos de Actitudes hacia la salud

	V_P_C	Media	Estadísticos descriptivos	
			Desviación típica	N
ACT_POSIT_ SALUD	VyVE	4,5012	,46035	152
	sólo PPV	4,5065	,50079	63
	Control	4,4238	,49200	65
	Total	4,4844	,47652	280
ACT_POSIT_ SALUD_2	VyVE	4,3044	,66412	152
	sólo PPV	4,2554	,59922	63
	Control	4,2713	,53288	65
	Total	4,2857	,61974	280

Medias marginales estimadas de Actitudes hacia la salud

**Prosocialidad**

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. No hay efecto significativo del tiempo, pero sí del grupo. Scheffé da significativo entre VyVe y PPV. La media más alta tanto en el pretest como en el postest corresponde a Vyve. Solo sube Vyve, los otros dos grupos bajan. Aunque la interacción no da significativa, Vyve (no así PPV) sigue la tendencia esperable tras la aplicación del programa.

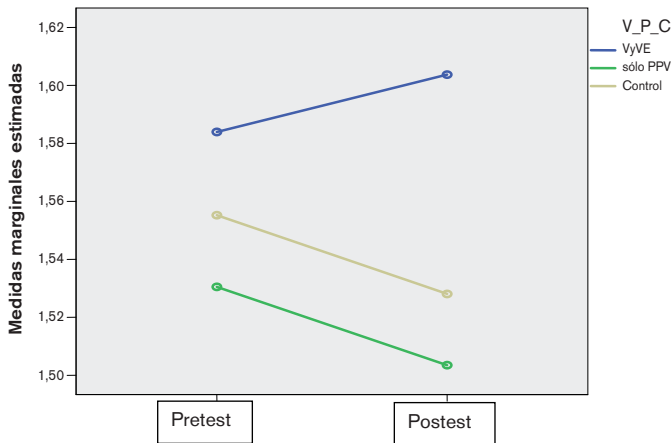
Asertividad

Hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo entre Vyve y NoPPV, favorable a Vyve. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Todos suben pero Vyve sube más que NoPPV, grupo que incrementa muy poco su puntuación entre pretest y postest.

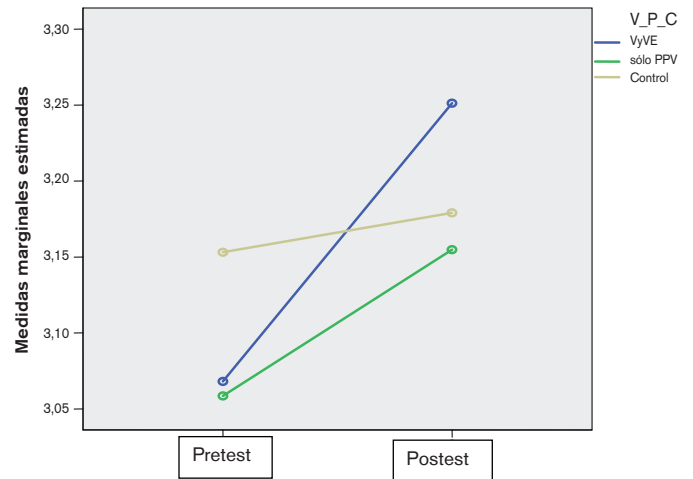
Estadísticos descriptivos de Prosocialidad

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
PROSOC	VyVE	1,5839	,20990	216
	sólo PPV	1,5305	,26373	119
	Control	1,5552	,22533	103
	Total	1,5627	,22984	438
PROSOC_2	VyVE	1,6037	,21860	216
	sólo PPV	1,5035	,24650	119
	Control	1,5281	,21658	103
	Total	1,5587	,23004	438

Medias marginales estimadas de Prosocialidad



Medias marginales estimadas de Asertividad



Estadísticos descriptivos de Asertividad

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ASERTIVIDAD	VyVE	3,0681	,40341	163
	sólo PPV	3,0585	,48709	88
	Control	3,1531	,48386	80
	Total	3,0861	,44715	331
ASERTIVIDAD_2	VyVE	3,2512	,35175	163
	sólo PPV	3,1548	,35475	88
	Control	3,1791	,35876	80
	Total	3,2082	,35582	331

Empatía

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Los tres grupos suben entre el pretest y el posttest de manera muy parecida.

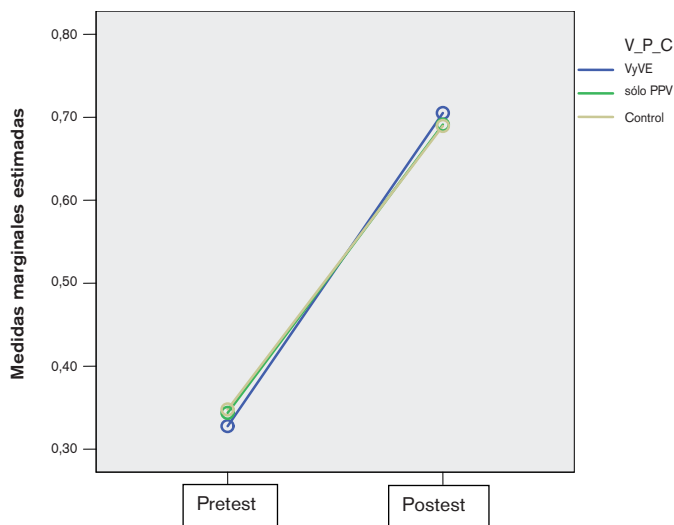
Autoestima

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Todos bajan. Vyve tiene la media más alta en el pretest y, en cambio, la más baja en el posttest.

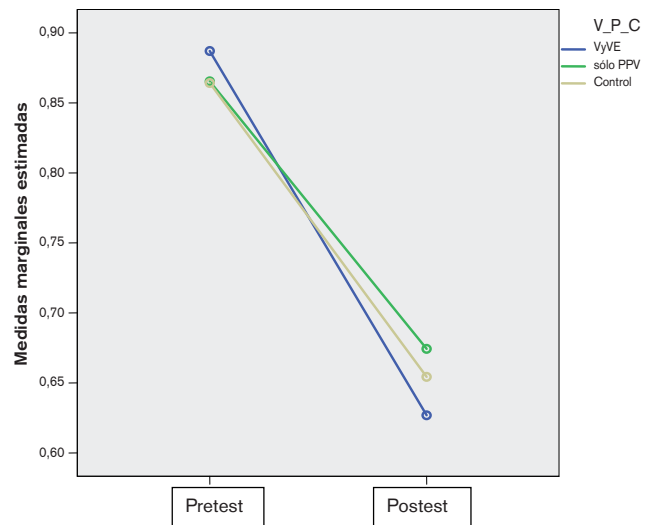
Estadísticos descriptivos de Empatía

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
EMPATÍA	VyVE	,3278	,12859	209
	sólo PPV	,3438	,14136	112
	Control	,3479	,14791	101
	Total	,3368	,13681	422
EMPATÍA_2	VyVE	,7051	,14797	209
	sólo PPV	,6912	,13727	112
	Control	,6895	,14966	101
	Total	,6977	,14547	422

Medias marginales estimadas de Empatía



Medias marginales estimadas de Autoestima



Estadísticos descriptivos de Autoestima

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
AUTOESTIMA	VyVE	,8870	,20786	239
	sólo PPV	,8654	,24911	130
	Control	,8642	,25080	108
	Total	,8760	,22953	477
AUTOESTIMA_2	VyVE	,6269	,32074	239
	sólo PPV	,6744	,30135	130
	Control	,6543	,31549	108
	Total	,6461	,31439	477

Confianza en sí mismo

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Vyve tiene las medias más altas en pretest y en posttest. Todos bajan.

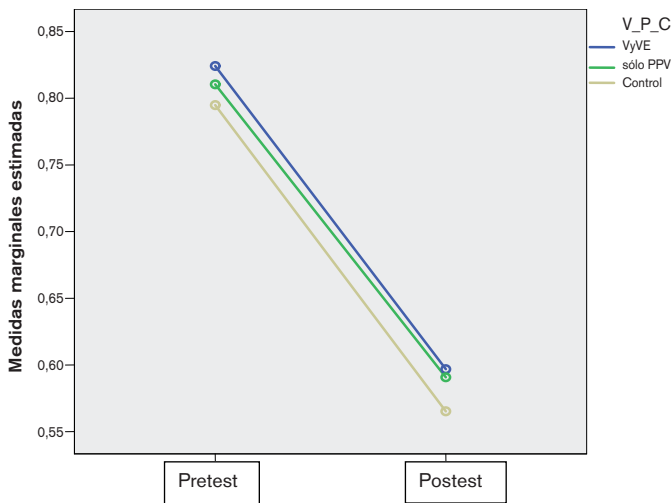
Relaciones positivas con los padres

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Hay efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. La media más alta corresponde a Vyve en el pretest y a PPV en el posttest. Todos bajan.

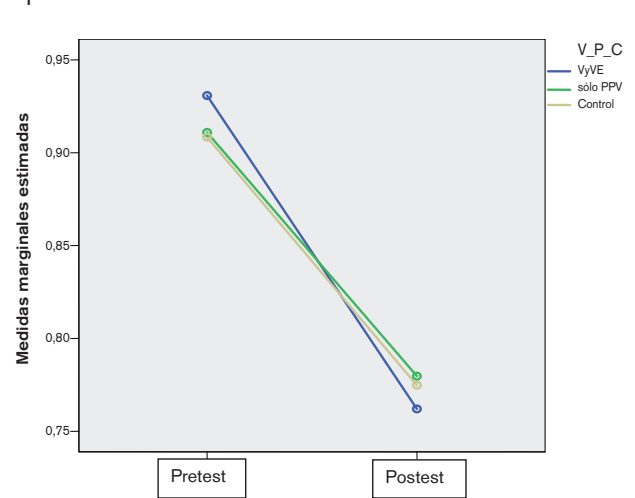
Estadísticos descriptivos de Confianza en sí mismo

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
CONF_SI_MISMO	VyVE	,8241	,15534	235
	sólo PPV	,8104	,17369	127
	Control	,7948	,17297	106
	Total	,8137	,16461	468
CONF_SI_MISMO_2	VyVE	,5968	,30217	235
	sólo PPV	,5907	,28713	127
	Control	,5653	,30603	106
	Total	,5880	,29868	468

Medias marginales estimadas de Confianza en sí mismo



Medias marginales estimadas de Relaciones positivas con los padres



Estadísticos descriptivos de Relaciones positivas con los padres

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
REL_POS_PADRES	VyVE	,9308	,09754	237
	sólo PPV	,9109	,12750	128
	Control	,9084	,10826	107
	Total	,9203	,10909	472
REL_POS_PADRES_2	VyVE	,7620	,20313	237
	sólo PPV	,7797	,18586	128
	Control	,7748	,18738	107
	Total	,7697	,19482	472

Ajuste personal

No hay efectos significativos en la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. La media más alta en el pretest corresponde a Vyve (y la más baja a NoPPV), mientras que en el postest la más alta la tiene PPV, estando Vyve prácticamente igualado a NoPPV. Todos bajan considerablemente.

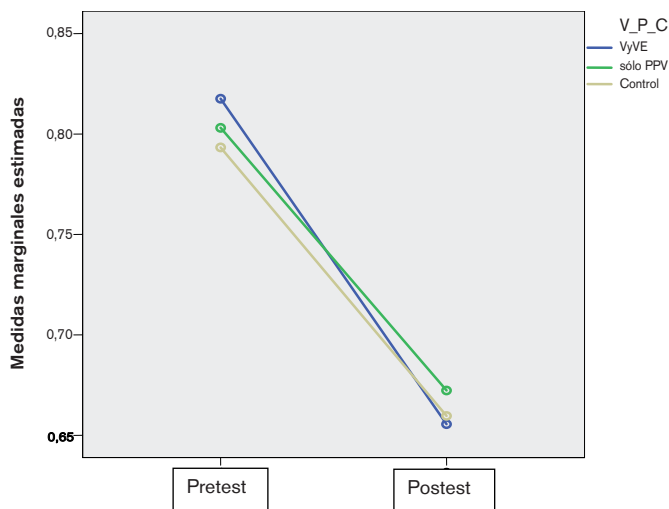
Actitudes negativas hacia el colegio

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo y del grupo. Scheffé arroja un contraste significativo entre Vyve y PPV. La media más baja en pretest es la de Vyve y la más alta la del NoPPV, mientras que en el postest la del NoPPV es la

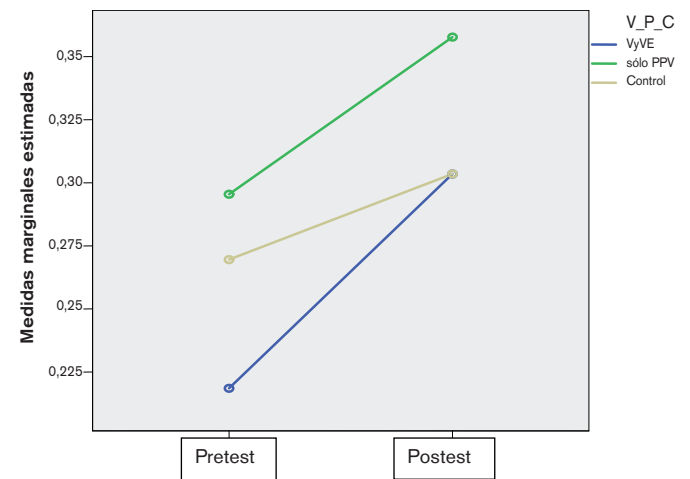
Estadísticos descriptivos de Ajuste personal

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
AJUSTE_PERSONAL	VyVE	,8176	,10097	227
	sólo PPV	,8031	,11522	121
	Control	,7933	,11813	104
	Total	,8081	,10923	452
AJUSTE_PERSONAL_2	VyVE	,6555	,18529	227
	sólo PPV	,6723	,17235	121
	Control	,6596	,17770	104
	Total	,6610	,17992	452

Medias marginales estimadas de Ajuste personal



Medias marginales estimadas de Actitudes negativas hacia el colegio



Estadísticos descriptivos de Actitudes negativas hacia el colegio

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ACT_NEG_COLEG	VyVE	,2185	,23735	242
	sólo PPV	,2955	,28825	132
	Control	,2695	,27936	108
	Total	,2510	,26337	482
ACT_NEG_COLEG_2	VyVE	,3035	,21057	242
	sólo PPV	,3577	,20653	132
	Control	,3035	,17755	108
	Total	,3183	,20355	482

más baja y la más alta la de PPV. Suben todos, pero el que menos NoPPV.

Actitudes negativas hacia el profesor

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo y del grupo. Scheffé no da significativo. Todos suben mucho, pero el que más Vyve, que

acorta en el postest las diferencias del pretest, aunque mantiene las medias más bajas tanto en el pretest como en el postest.

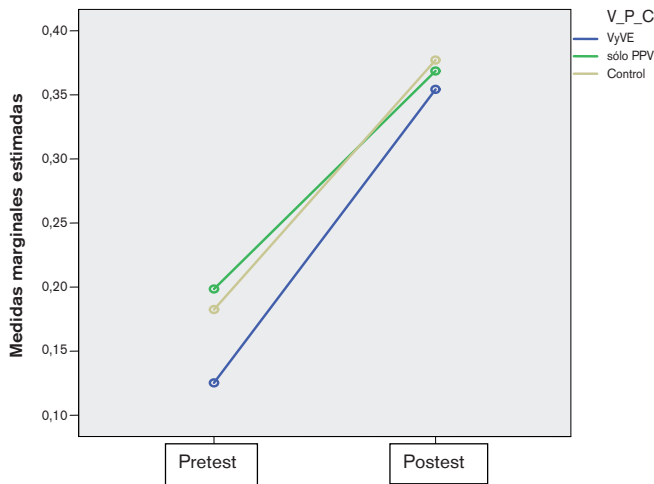
Ansiedad

Hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo entre PPV y NoPPV, a favor de PPV. Efecto significativo del tiempo y del grupo. Scheffé da significativo entre

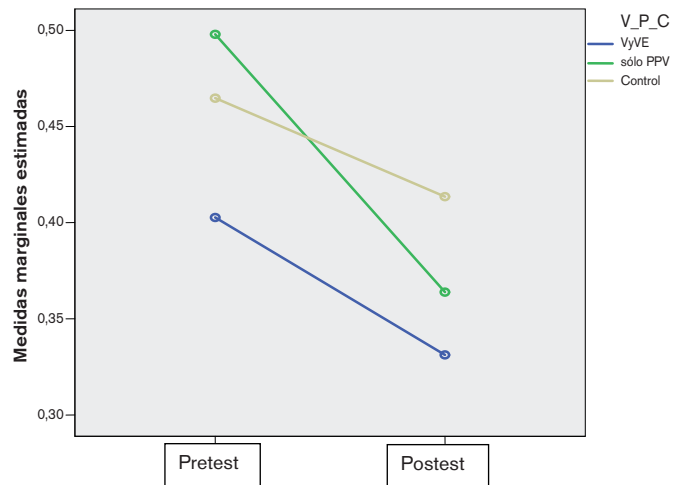
Estadísticos descriptivos de Actitudes negativas hacia el profesor

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ACT_NEG_PROF	VyVE	,1252	,17549	236
	sólo PPV	,1985	,21878	131
	Control	,1825	,22198	109
	Total	,1585	,20165	476
ACT_NEG_PROF_2	VyVE	,3543	,28080	236
	sólo PPV	,3686	,26698	131
	Control	,3772	,26451	109
	Total	,3635	,27298	476

Medias marginales estimadas de Actitudes negativas hacia el profesor



Medias marginales estimadas de Ansiedad



Estadísticos descriptivos de Ansiedad

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ANSIEDAD	VyVE	,4027	,25024	233
	sólo PPV	,4979	,23124	129
	Control	,4648	,26575	101
	Total	,4428	,25162	463
ANSIEDAD_2	VyVE	,3312	,18826	233
	sólo PPV	,3639	,21219	129
	Control	,4135	,19624	101
	Total	,3583	,19913	463

Vyve y PPV, y entre Vyve y NoPPV. Todos bajan, pero PPV el que más, siendo Vyve el que mantiene las medias más bajas tanto en pretest como en posttest.

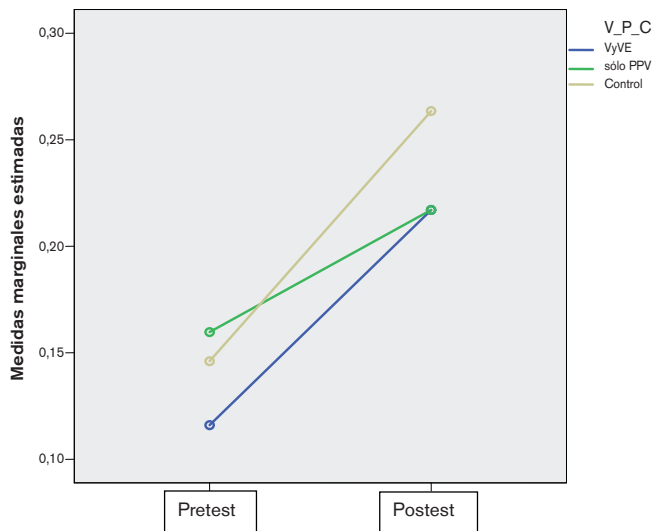
Depresión

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo pero no del grupo. La

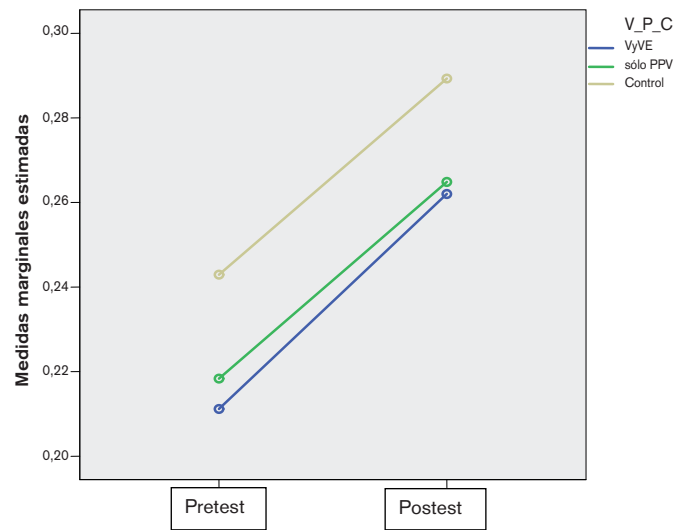
Estadísticos descriptivos de Depresión

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
DEPRES	VyVE	,1160	,16838	227
	sólo PPV	,1597	,20907	129
	Control	,1460	,18024	105
	Total	,1351	,18388	461
DEPRES_2	VyVE	,2170	,19947	227
	sólo PPV	,2171	,18339	129
	Control	,2635	,20618	105
	Total	,2276	,19722	461

Medias marginales estimadas de Depresión



Medias marginales estimadas de Estrés social



Estadísticos descriptivos de Estrés social

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
ESTRES_SOC	VyVE	,2112	,20302	236
	sólo PPV	,2183	,20069	129
	Control	,2429	,22096	106
	Total	,2203	,20650	471
ESTRES_SOC_2	VyVE	,2620	,18363	236
	sólo PPV	,2649	,18705	129
	Control	,2893	,19218	106
	Total	,2689	,18645	471

media más baja tanto en pretest como en posttest es la de Vyve. Todos suben, el que menos PPV que es el grupo con mejor comportamiento en esta variable.

Estrés social

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo.

Todos suben. Vyve tiene las medias más bajas tanto en pretest como en postest.

y en el postest la de PPV (que está prácticamente igualado con Vyve). En el postest se reducen las diferencias iniciales entre PPV y Vyve, aunque de forma no significativa.

No locus

No hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Todos suben. La media más baja en el pretest es la de Vyve

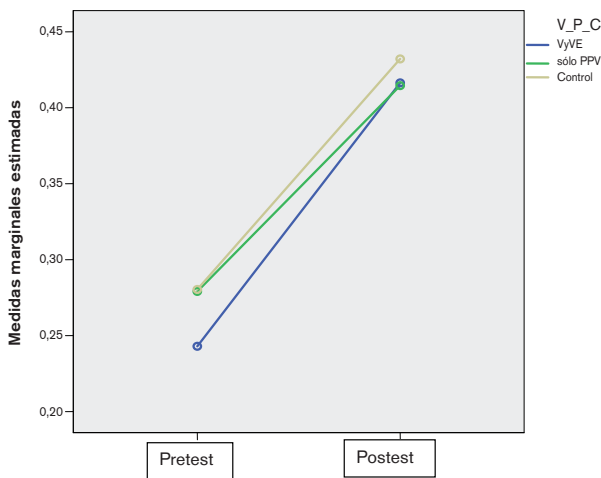
Sentimiento de incapacidad

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. No hay efecto significativo del tiempo, pero sí

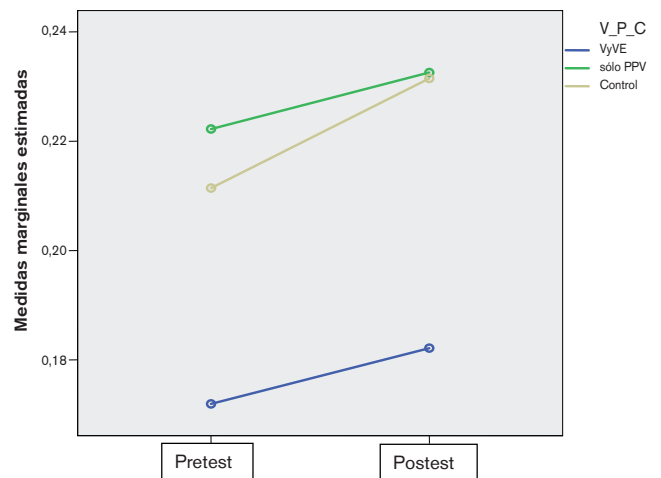
Estadísticos descriptivos de No locus

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
NO_LOCUS	VyVE	,2430	,20810	230
	sólo PPV	,2791	,22559	129
	Control	,2804	,23593	107
	Total	,2616	,21991	466
NO_LOCUS_2	VyVE	,4164	,26043	230
	sólo PPV	,4145	,22887	129
	Control	,4321	,23930	107
	Total	,4195	,24682	466

Medias marginales estimadas de Depresión



Medias marginales estimadas de Estrés social



Estadísticos descriptivos de Sentimiento de incapacidad

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
SENT_INCAP	VyVE	,1719	,17154	237
	sólo PPV	,2222	,20127	129
	Control	,2114	,18908	108
	Total	,1946	,18510	474
SENT_INCAP_2	VyVE	,1821	,18346	237
	sólo PPV	,2326	,20270	129
	Control	,2315	,16719	108
	Total	,2071	,18671	474

del grupo. Todos suben. Los contrastes post-hoc dan significativa la diferencia entre Vyve y PPV y entre Vyve y NoPPV. Las medias más bajas corresponden a Vyve, tanto en el pretest como en el postest.

Rechazo social

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Hay efecto significativo del tiempo, pero no del

grupo. Todos suben mucho. Las medias más bajas corresponden a Vyve, tanto en el pretest como en el postest.

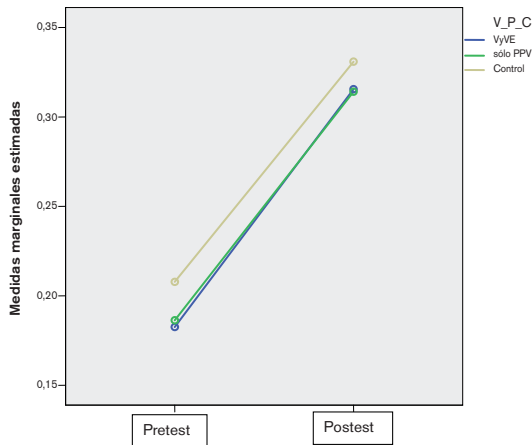
Atipicidad

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo, pero no del grupo. Las medias más bajas corresponden a Vyve, tanto en el pretest como en el postest. Todos bajan.

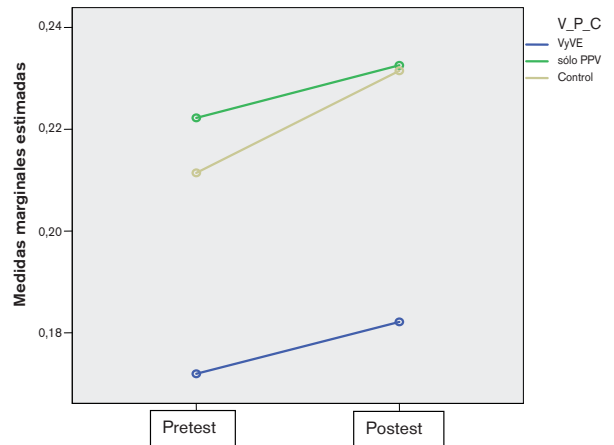
Estadísticos descriptivos de Rechazo social

		Estadísticos descriptivos		
V_P_C		Media	Desviación típica	N
RECHAZ_SOC	VyVE	,1826	,17704	241
	sólo PPV	,1863	,18261	130
	Control	,2078	,19400	108
Total		,1893	,18238	479
RECHAZ_SOC_2	VyVE	,3155	,21215	241
	sólo PPV	,3141	,21575	130
	Control	,3309	,23530	108
Total		,3186	,21817	479

Medias marginales estimadas de Rechazo social



Medias marginales estimadas de Atipicidad



Estadísticos descriptivos de Atipicidad

		Estadísticos descriptivos		
V_P_C		Media	Desviación típica	N
ATIPICIDAD	VyVE	,2762	,24092	227
	sólo PPV	,3083	,23959	125
	Control	,3048	,26624	105
Total		,2915	,24653	457
ATIPICIDAD_2	VyVE	,2460	,18350	227
	sólo PPV	,2505	,17771	125
	Control	,2938	,18926	105
Total		,2582	,18392	457

Desajuste clínico

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. No hay efecto significativo del tiempo, pero sí del grupo. Contrastes post-hoc dan diferencias significativas entre Vyve y NoPPV. La media más baja es la de Vyve, tanto en el pretest como en el postest, aunque Vyve y NoPPV suben y PPV baja.

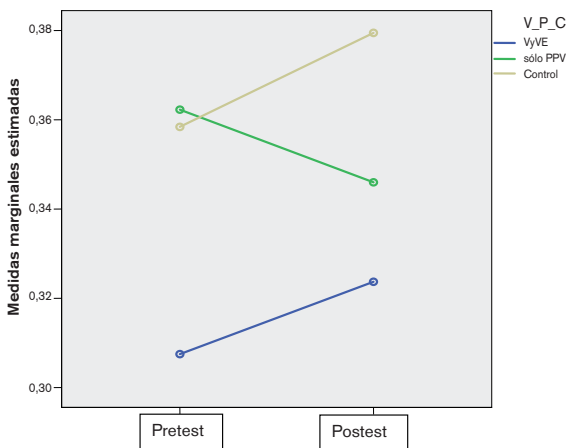
Desajuste escolar

No hay diferencias significativas en la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo y del grupo. Contrastes post-hoc dan diferencias significativas entre Vyve y PPV. La media más baja es la de Vyve, tanto en el pretest como en el postest. Todos suben considerablemente, más Vyve que los otros dos grupos.

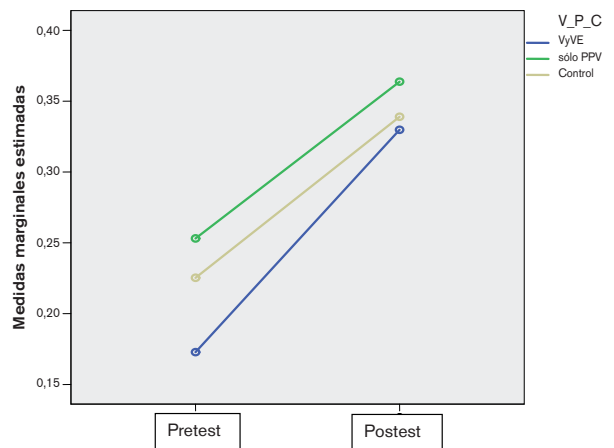
Estadísticos descriptivos de Desajuste clínico

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
DESAJUSTE_CLINICO	VyVE	,3075	,20326	208
	sólo PPV	,3623	,19790	122
	Control	,3584	,22866	97
	Total	,3347	,20902	427
DESAJUSTE_CLINICO_2	VyVE	,3237	,16516	208
	sólo PPV	,3460	,16068	122
	Control	,3795	,15662	97
	Total	,3427	,16310	427

Medias marginales estimadas de Desajuste clínico



Medias marginales estimadas de Desajuste escolar



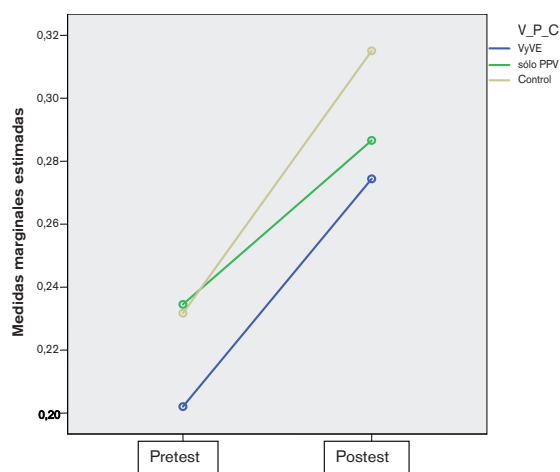
Estadísticos descriptivos de Desajuste escolar

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
DESAJUSTE_ESCOLAR	VyVE	,1728	,18228	235
	sólo PPV	,2531	,23046	126
	Control	,2253	,21197	108
	Total	,2065	,20569	469
DESAJUSTE_ESCOLAR_2	VyVE	,3298	,21809	235
	sólo PPV	,3638	,19240	126
	Control	,3390	,19319	108
	Total	,3410	,20593	469

Estadísticos descriptivos de Inestabilidad emocional (ISE)

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ISE	VyVE	,2020	,15936	206
	sólo PPV	,2345	,16308	115
	Control	,2317	,17567	96
	Total	,2178	,16460	417
ISE_2	VyVE	,2744	,16167	206
	sólo PPV	,2866	,16045	115
	Control	,3151	,16718	96
	Total	,2871	,16303	417

Medias marginales estimadas de Inestabilidad emocional (ISE)



Inestabilidad emocional (ISE)

No hay efectos significativos en la interacción tiempo por grupo. Efecto significativo del tiempo y no del grupo pero existe una tendencia. La media más baja tanto en pretest como en posttest es la de Vyve. Todos suben considerablemente.

A continuación presentamos una tabla con el resumen de los resultados presentados previamente en este punto (tabla 15).

Tabla 15. Resumen de los efectos estadísticamente significativos en la comparación Vyve-PPV-NoPPV entre pretest y posttest ("C" corresponde a NoPPV)

Variables medidas	Efectos significat.	Efecto Tiempo	Efecto Grupo	Efecto Interacción	Media más alta	Media más alta en Pret	Suben/ Bajan en Post	Favorab a Vyve y/o PPV
CLARIDAD EMOCIONAL		NO	SÍ	SÍ	Iguals	VyVE	Vyve sube P y C igual	SÍ
REPARACIÓN EMOCIONAL		SÍ	NO	NO	CONTR	VyVE	Bajan todos (V el que menos)	SÍ
EMPATÍA		SÍ	NO	NO	CONTR	VyVE	Todos suben, más Vyve	SÍ
ASERTIVIDAD		SÍ	NO	SÍ (entre V y C)	CONT	VyVE	Todos suben, sobre todo Vyve	SÍ
ACTIT SALUD		SÍ	NO	NO	VyVE	CONTR	Todos bajan	NO
PROSOCIALIDAD		SÍ	NO	NO	VyVE	VyVE	Solo sube VyVE	SÍ
AUTOESTIMA		SÍ	NO	NO	VyVE	¿??	Todos bajan	NO
CONFIANZA en SI MISMO		SÍ	NO	NO	VyVE	VyVE	Todos bajan	
RELAC POSITIVAS PADRES		SÍ	NO	NO	VyVE	PPV	Todos bajan (VyVE el que más)	NO
AJUSTE PERSONAL		SÍ	NO	NO	VyVE	PPV	Todos bajan	--
ACTIT NEGATIV hacia COLEGIO		SÍ	SÍ	NO	CONTR	PPV	Todos suben	NO

Variables medidas	Efectos significat.	Efecto Tiemp	Efecto Grupo	Efecto Interacción	Media más alta	Media más alta en Pret	Suben/ Bajan en Post	Favorab a Vyve y/o PPV
ACTIT NEGATIV hacia PROFESOR	NO	SÍ	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben (VyVE el que más)	NO
ANSIEDAD	SÍ	SÍ (entre V y C; y entre V y P)	SÍ (entre V y P, y entre V y C)		V la+baj	V la+baj	Todos bajan, sobre todo P	SÍ
DEPRESIÓN	SÍ	SÍ	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben, el que menos P	SÍ
ESTRÉS SOCIAL	SÍ	NO	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben	--
NO LOCUS	SÍ	NO	NO		V la+baj	V y P las + baj	Todos suben	SÍ
SENTIMIENTO INCAPACIDAD	NO	SÍ (entre V y P; y entre V y C)	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben	--
ATIPICIDAD	SÍ	NO	NO		V la+baj	V la+baj	Todos bajan	--
RECHAZO SOCIAL	SÍ	NO	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben	--
DESAJUSTE CLINICO	NO	SÍ (entre V y C)	NO		V la+baj	V la+baj	V y C suben; P baja	SÍ
DESAJUSTE ESCOL	SÍ	SÍ (entre V y P)	NO		V la+baj	V la+baj	Todos suben	--
ISE (Probl emocion)	SÍ	NO	NO		V la+baj	V la+baj	Todos bajan	--

5.1.3. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV por SEXO

por grupo por sexo. Asimismo es prácticamente significativa la interacción grupo por sexo.

Claridad emocional

No solo hay un efecto significativo de la interacción tiempo por grupo del que hemos informado en el apartado anterior, sino también un efecto significativo de la interacción tiempo

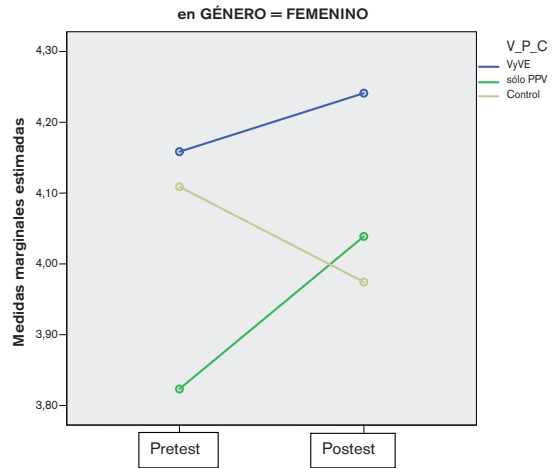
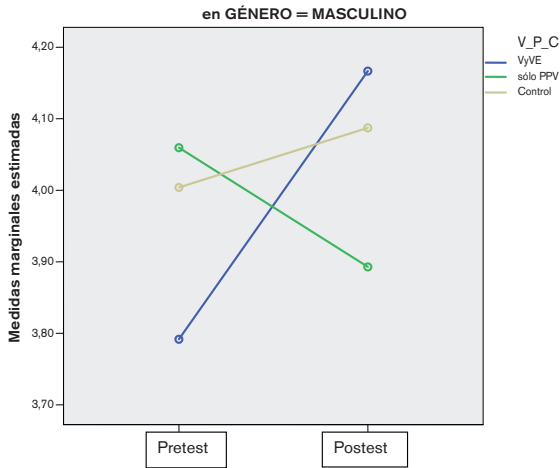
Reparación emocional

Hay efecto significativo del tiempo y casi de la interacción tiempo por grupo.

Estadísticos descriptivos de Claridad emocional

	V_P_C	GÉNERO	Estadísticos descriptivos		
			Media	Desviación típica	N
Claridad_T3	VyVE	MASCULINO	3,7917	,91741	90
		FEMENINO	4,1585	,56453	112
		Total	3,9950	,76293	202
	sólo PPV	MASCULINO	4,0595	,58495	63
		FEMENINO	3,8233	,75074	58
		Total	3,9463	,67716	121
	Control	MASCULINO	4,0040	,79628	63
		FEMENINO	4,1090	,68296	39
		Total	4,0441	,75322	102
	Total	MASCULINO	3,9317	,80277	216
FEMENINO		4,0562	,65652	209	
Total		3,9929	,73628	425	
Claridad_T3_2	VyVE	MASCULINO	4,1667	,71795	90
		FEMENINO	4,2411	,65668	112
		Total	4,2079	,68392	202
	sólo PPV	MASCULINO	3,8929	,72501	63
		FEMENINO	4,0388	,79582	58
		Total	3,9628	,76011	121
	Control	MASCULINO	4,0873	,56468	63
		FEMENINO	3,9744	,62774	39
		Total	4,0441	,58910	102
	Total	MASCULINO	4,0637	,68561	216
FEMENINO		4,1352	,69940	209	
Total		4,0988	,69253	425	

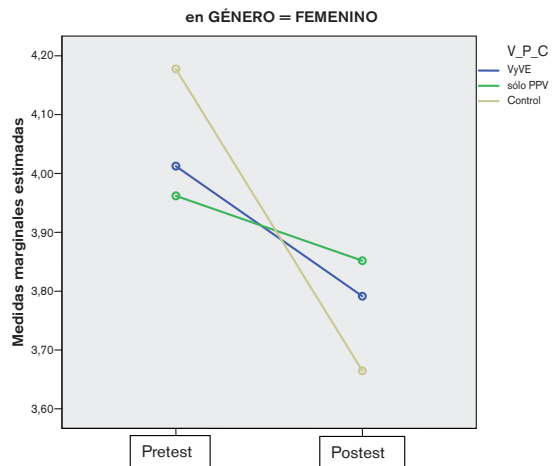
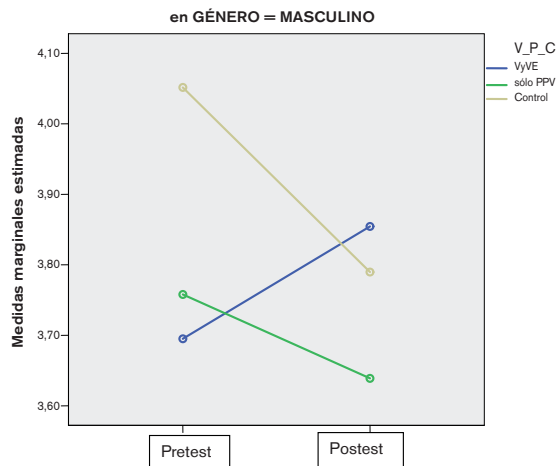
Medias marginales estimadas de Claridad emocional



Estadísticos descriptivos de Reparación emocional

		Estadísticos descriptivos			
V_P_C	GÉNERO	Media	Desviación típica	N	
Repair_T3	VyVE	MASCULINO	3,6951	,96090	91
		FEMENINO	4,0124	,78319	121
		Total	3,8762	,87606	212
	sólo PPV	MASCULINO	3,7579	,95141	63
		FEMENINO	3,9619	,80383	59
		Total	3,8566	,88544	122
	Control	MASCULINO	4,0516	,91599	63
		FEMENINO	4,1776	,76870	38
		Total	4,0990	,86174	101
	Total	MASCULINO	3,8168	,95326	217
FEMENINO		4,0275	,78607	218	
Total		3,9224	,87883	435	
Repair_T3_2	VyVE	MASCULINO	3,8544	,90067	91
		FEMENINO	3,7913	,86623	121
		Total	3,8184	,87962	212
	sólo PPV	MASCULINO	3,6389	,89101	63
		FEMENINO	3,8517	,97393	59
		Total	3,7418	,93427	122
	Control	MASCULINO	3,7897	,99617	63
		FEMENINO	3,6645	,85083	38
		Total	3,7426	,94171	101
	Total	MASCULINO	3,7730	,92674	217
FEMENINO		3,7856	,89201	218	
Total		3,7793	,90847	435	

Medias marginales estimadas de Reparación emocional



Ansiedad

Efecto significativo del tiempo, del grupo y de la interacción tiempo por grupo.

Desajuste escolar

Efecto significativo del tiempo, del grupo y del sexo; asimismo, **de la interacción tiempo por grupo** y de la inter-

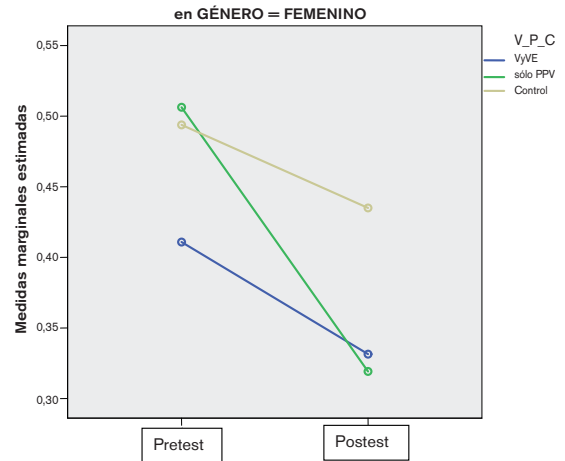
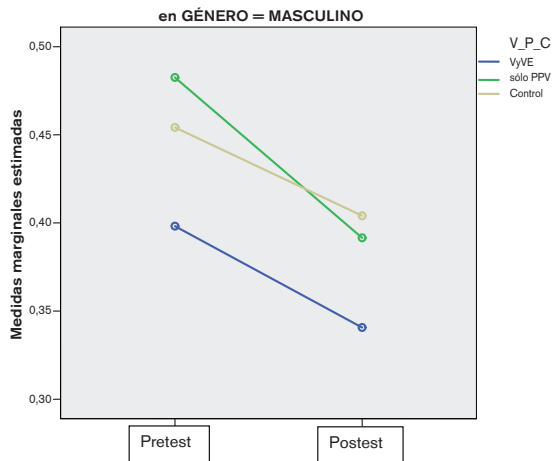
Estadísticos descriptivos de Ansiedad

	V_P_C	GÉNERO	Estadísticos descriptivos		
			Media	Desviación típica	N
ANSIEDAD	VyVE	MASCULINO	,3982	,23367	91
		FEMENINO	,4108	,26639	123
		Total	,4054	,25250	214
	sólo PPV	MASCULINO	,4825	,24178	64
		FEMENINO	,5063	,22509	61
		Total	,4941	,23315	125
	Control	MASCULINO	,4542	,26222	61
		FEMENINO	,4938	,27337	38
		Total	,4694	,26587	99
	Total	MASCULINO	,4390	,24599	216
		FEMENINO	,4512	,25980	222
		Total	,4452	,25287	438
ANSIEDAD_2	VyVE	MASCULINO	,3407	,17105	91
		FEMENINO	,3314	,20157	123
		Total	,3353	,18883	214
	sólo PPV	MASCULINO	,3915	,22800	64
		FEMENINO	,3192	,17498	61
		Total	,3562	,20626	125
	Control	MASCULINO	,4041	,18647	61
		FEMENINO	,4350	,21343	38
		Total	,4159	,19676	99
	Total	MASCULINO	,3736	,19494	216
		FEMENINO	,3458	,20012	222
		Total	,3595	,19785	438

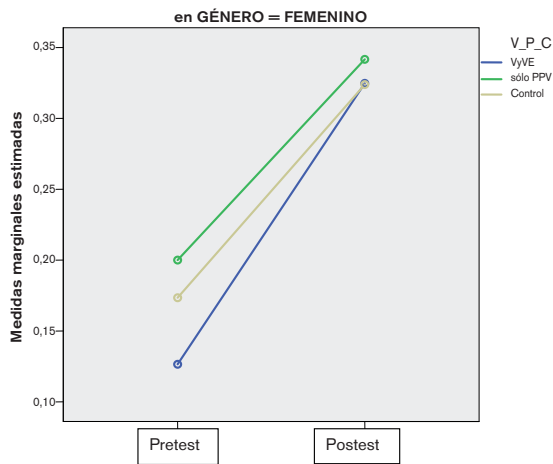
Estadísticos descriptivos de Desajuste escolar

	V_P_C	GÉNERO	Estadísticos descriptivos		
			Media	Desviación típica	N
DESAJUSTE_ESCOLAR	VyVE	MASCULINO	,2180	,17800	93
		FEMENINO	,1265	,14772	123
		Total	,1659	,16735	216
	sólo PPV	MASCULINO	,3056	,25364	62
		FEMENINO	,2000	,18922	60
		Total	,2536	,22956	122
	Control	MASCULINO	,2632	,22573	65
		FEMENINO	,1734	,17881	41
		Total	,2285	,21253	106
	Total	MASCULINO	,2561	,21781	220
		FEMENINO	,1548	,16794	224
		Total	,2050	,20055	444
DESAJUSTE_ESCOLAR_2	VyVE	MASCULINO	,3674	,21392	93
		FEMENINO	,3248	,21077	123
		Total	,3431	,21269	216
	sólo PPV	MASCULINO	,3898	,19519	62
		FEMENINO	,3417	,18576	60
		Total	,3661	,19135	122
	Control	MASCULINO	,3462	,18576	65
		FEMENINO	,3238	,20968	41
		Total	,3375	,19468	106
	Total	MASCULINO	,3674	,20049	220
		FEMENINO	,3291	,20342	224
		Total	,3481	,20265	444

Medias marginales estimadas de Ansiedad



Medias marginales estimadas de Desajuste escolar



acción tiempo por sexo. Scheffé da diferencias significativas entre Vyve y PPV.

5.1.4. Comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV por CURSO

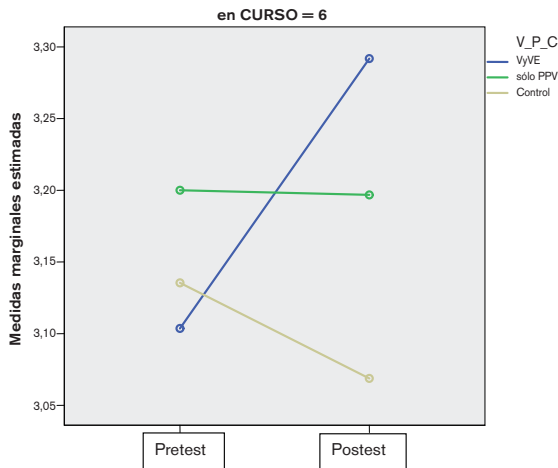
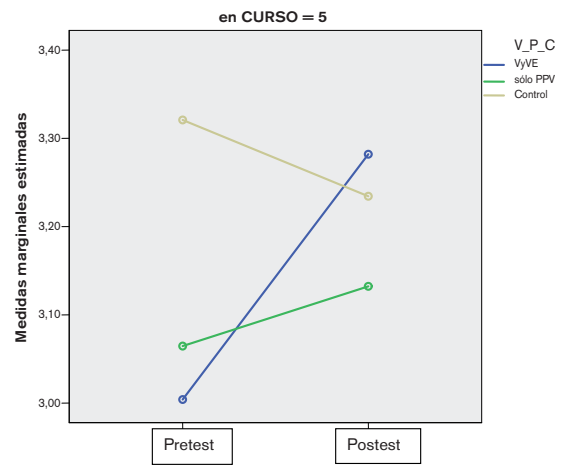
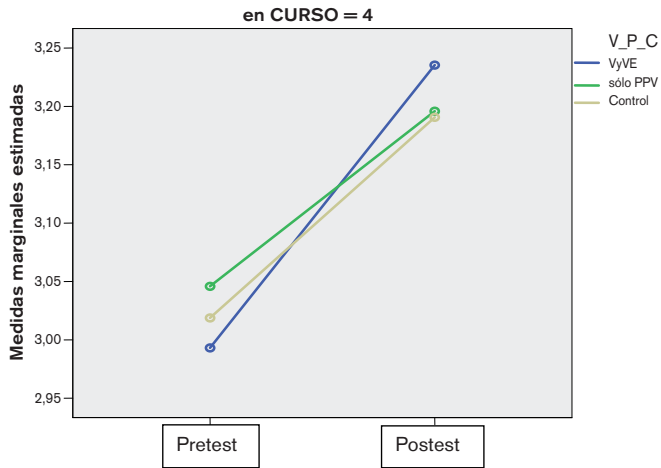
Asertividad

Efecto significativo del tiempo y de la interacción tiempo por grupo. En 4º suben los tres grupos (el que más Vyve), en 5º PPV y Vyve suben (Vyve el que más) mientras NoPPV baja, y en 6º sube Vyve mientras PPV se queda prácticamente igual y Control baja con claridad.

Estadísticos descriptivos de Asertividad

		Estadísticos descriptivos				
	V_P_C	CURSO		Media	Desviación típica	N
ASERT_T	VyVE	dimension	4	2,9931	,44796	29
			5	3,0040	,46589	50
			6	3,1036	,29928	55
			Total	3,0425	,40151	134
	sólo PPV	dimension	4	3,0458	,45473	24
			5	3,0646	,45264	24
			6	3,2000	,25948	23
			Total	3,1021	,40142	71
	Control	dimension	4	3,0187	,35610	24
			5	3,3208	,39759	24
			6	3,1354	,51757	24
			Total	3,1583	,44131	72
ASERT_T_2	VyVE	dimension2	4	3,2353	,30956	29
			5	3,2820	,40532	50
			6	3,2918	,26418	55
			Total	3,2759	,33093	134
	sólo PPV	dimension2	4	3,1958	,39056	24
			5	3,1323	,24356	24
			6	3,1967	,30361	23
			Total	3,1746	,31545	71
	Control	dimension2	4	3,1906	,38106	24
			5	3,2344	,34451	24
			6	3,0688	,37744	24
			Total	3,1646	,36962	72

Medias marginales estimadas de Asertividad



Prosocialidad

Hay efecto significativo de la interacción tiempo por grupo, del grupo, de la interacción tiempo por curso y tiempo por curso y por grupo. En 4º suben los tres grupos de forma paralela, en 5º bajan Vyve y PPV y sube NoPPV, mientras que en 6º sube Vyve y bajan PPV y NoPPV. El peor, PPV que baja tanto en 5º como en 6º.

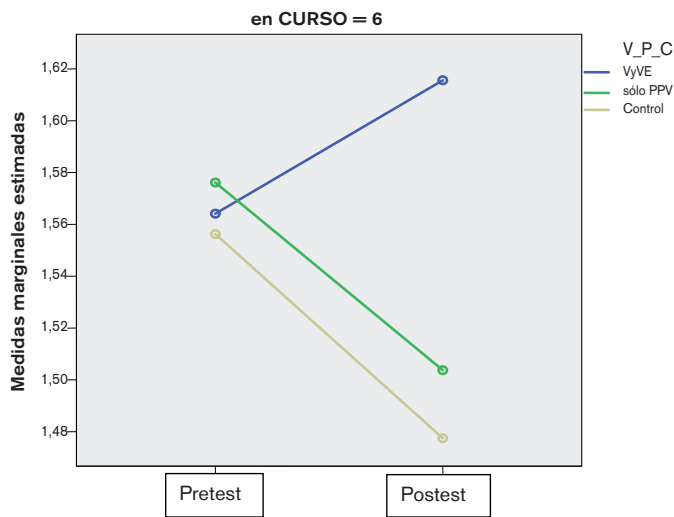
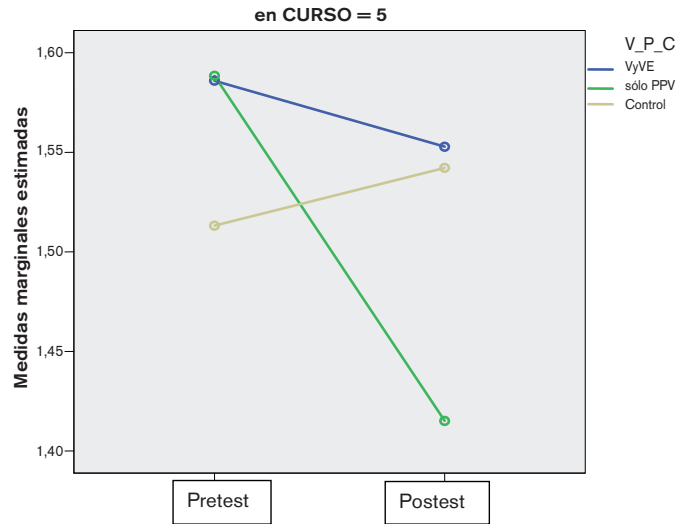
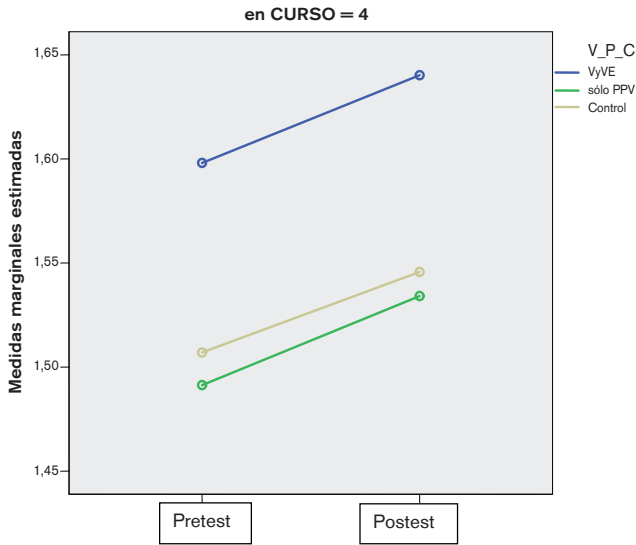
5.1.5. Comparación pretest-postest entre Vyve+PPV y NoPPV

En esta comparación contrastamos los resultados de los centros educativos que han aplicado PPV (centro Vyve +

Estadísticos descriptivos de Prosocialidad

		Estadísticos descriptivos				
	V_P_C	CURSO		Media	Desviación típica	N
PROS_T	VyVE	dimension	4	1,5981	,19556	50
			5	1,5859	,20625	61
			6	1,5641	,22300	62
			Total	1,5816	,20873	173
	sólo PPV	dimension	4	1,4913	,26240	37
			5	1,5884	,23920	27
			6	1,5761	,19115	29
			Total	1,5460	,23717	93
	Control	dimension	4	1,5070	,21117	31
			5	1,5131	,21247	26
6			1,5563	,22686	32	
Total			1,5265	,21602	89	
PROS_T_2	VyVE	dimension2	4	1,6402	,19826	50
			5	1,5528	,23695	61
			6	1,6156	,21511	62
			Total	1,6006	,22032	173
	sólo PPV	dimension2	4	1,5341	,25849	37
			5	1,4151	,21363	27
			6	1,5037	,18326	29
			Total	1,4901	,22749	93
	Control	dimension2	4	1,5457	,20362	31
			5	1,5421	,23443	26
6			1,4775	,22966	32	
Total			1,5201	,22218	89	

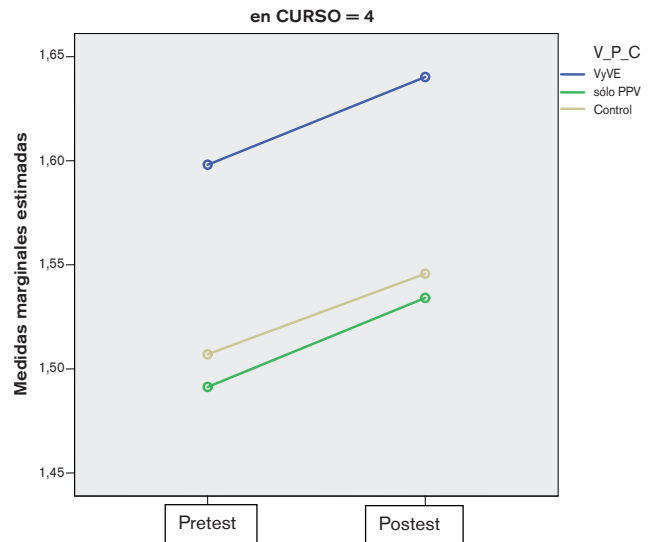
Medias marginales estimadas de Prosocialidad



Asertividad

Hay efecto significativo del tiempo y de la interacción tiempo por grupo, a favor de PPV (Vyve + PPV).

Medias marginales estimadas de Reparación emocional



centros PPV) frente a los que no lo han aplicado (NoPPV).

Reparación emocional

Hay efecto significativo del tiempo y de la interacción tiempo por grupo, a favor de PPV. Como acabamos de señalar, aquí PPV incluye a Vyve más PPV.

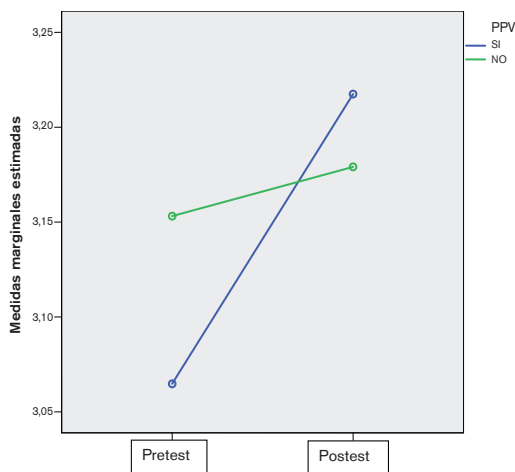
Estadísticos descriptivos de Reparación emocional

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
Reparacion	SI	3,8831	,86490	357
	NO	4,0642	,86093	109
	Total	3,9254	,86646	466
Reparacion_2	SI	3,7899	,89493	357
	NO	3,6950	,95219	109
	Total	3,7677	,90849	466

Estadísticos descriptivos de Asertividad

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
ASERT_T	SI	3,0647	,43364	251
	NO	3,1531	,48386	80
	Total	3,0861	,44715	331
ASERT_T_2	SI	3,2174	,35510	251
	NO	3,1791	,35876	80
	Total	3,2082	,35582	331

Medias marginales estimadas de Asertividad



5.1.6. Comparación pretest-postest Vyve-PPV-NoPPV, controlando la influencia de algunas covariables (ANCOVA)

5.1.6.1. La influencia de las variables Afecto Familiar y Normas Familiares

Además de los análisis de varianza anteriores, hemos procedido también a hacer análisis de covarianza (ANCOVA). Los análisis de covarianza sirven para controlar el posible efecto de variables “extrañas”, es decir, de variables que no se han incluido en el diseño de la investigación como factores, y que pudieran estar afectando a los resultados. En nuestro caso, hemos incorporado un factor intersujetos (el grupo: Vyve, PPV y NoPPV) y un factor intrasujetos (el tiempo: las dos mediciones realizadas).

Tres de las principales variables extrañas que pudiera afectar a las habilidades medidas por nosotras son el Afecto Familiar, las Normas Familiares y el Estilo Educativo Familiar. Se realizó una diferencia de medias entre las puntuaciones aportadas por los niños-as y los padres en el pretest y no se obtuvieron diferencias significativas. Por ello, utilizaremos la percepción de los niños-as para realizar el control de las variables Afecto y Normas Familiares.

En este apartado, cuando en las gráficas aparece “Control” se refiere al grupo NoPPV.

Claridad emocional

Aparece un **efecto significativo de la interacción tiempo por grupo** a favor de Vyve, así como un efecto significativo del afecto familiar. Controlando la influencia del afecto familiar, Vyve es el grupo que consigue mayores incrementos en claridad emocional entre el pretest y el postest, significativamente superiores a los otros dos grupos.

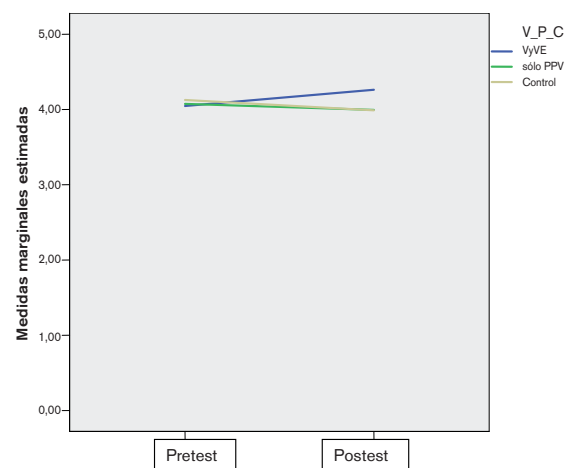
Asertividad

Aparece un **efecto significativo de la interacción tiempo por grupo**, entre Vyve y NoPPV a favor de Vyve, así como un efecto significativo del afecto familiar sobre las puntuaciones en esta variable.

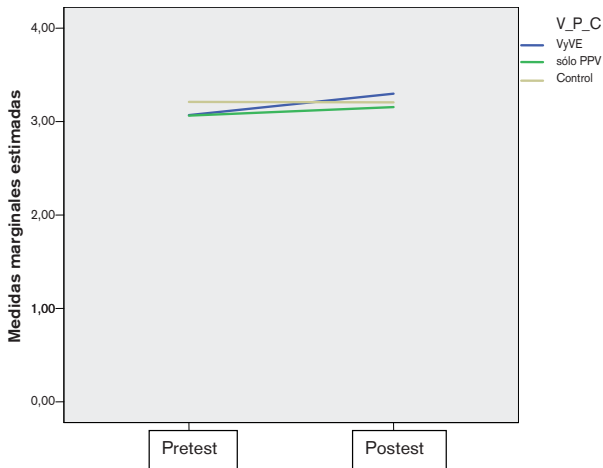
Ansiedad

Hay **efecto significativo de la interacción tiempo por grupo** entre PPV y NoPPV, a favor de PPV, así como un efecto significativo de la puntuación en Normas Familiares sobre ansiedad.

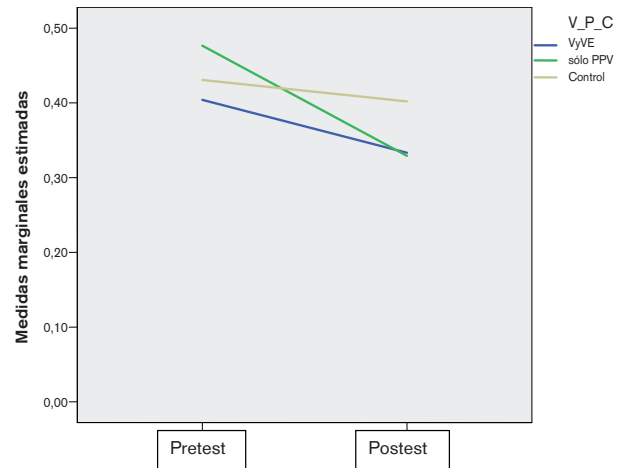
Medias marginales estimadas de Claridad emocional



Medias marginales estimadas de Asertividad



Medias marginales estimadas de Ansiedad



5.1.6.2. La influencia de la variable Estilo Educativo Familiar

El instrumento que hemos utilizado para medir esta variable aporta para cada sujeto una puntuación en tres aspectos del estilo educativo familiar: disciplina inductiva, disciplina rígida, indulgencia.

Se realizó una diferencia de medias entre las puntuaciones aportadas por los niños-as y los padres en el pretest y no se obtuvieron diferencias significativas. Por ello, utilizaremos la percepción de los niños-as para realizar el control de las variables asociadas al estilo educativo parental.

Claridad emocional

No hay efecto significativo en la interacción tiempo por grupo, pero sí una tendencia hacia la significatividad, cuando se controlan las puntuaciones en disciplina inductiva y en disciplina rígida. Hay efecto significativo en la interacción tiempo por grupo, a favor de Vyve, cuando se controlan las puntuaciones en estilo indulgente.

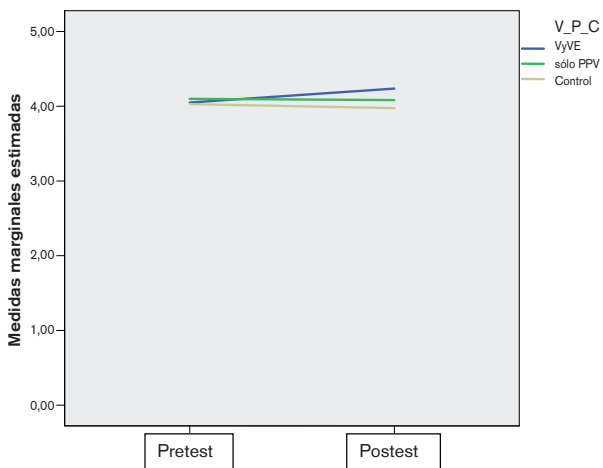
Reparación emocional

Hay **efecto significativo en la interacción tiempo por grupo**, a favor de Vyve, cuando se controlan las puntuaciones en estilo indulgente. Vyve es el grupo que mantiene unas diferencias significativamente menores entre el pretest y el posttest que los otros dos grupos.

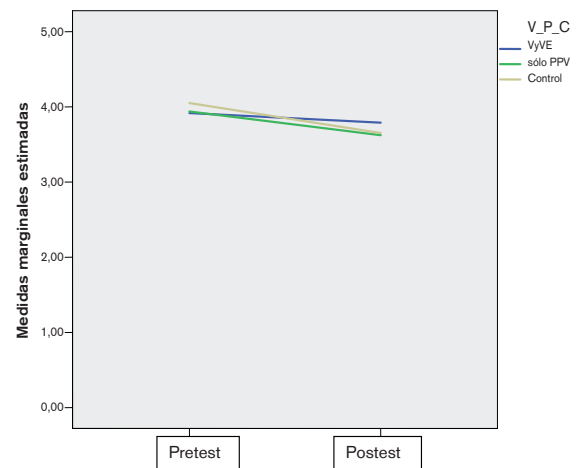
5.1.7. Comparación en los efectos (solo posttest) sobre las relaciones profesor-alumno, clima escolar y rendimiento escolar

Hemos hecho un ANOVA para comparar las puntuaciones que han obtenido los sujetos en tres variables sobre las que la aplicación del proyecto Vyve y/o el programa PPV podrían haber tenido efectos. No se trataría de efectos directos sobre las habilidades trabajadas, sino de resultados indirectos o transferencia sobre una serie de aspectos, bien más generales (relaciones profesor-alumno, clima escolar) o bien más "externos" y alejados (rendimiento escolar). El hecho de haber medido estos aspectos se ha debido a que algunas

Medias marginales estimadas de Claridad emocional



Medias marginales estimadas de Reparación emocional



investigaciones recientes (Wilson & Lipsey, 2007; Durlak et al., 2008) han avalado su existencia tras la aplicación de programas de habilidades socioemocionales. Sin embargo, es necesario advertir que la variable "rendimiento escolar" es una variable muy compleja, sobre la que influyen numerosos aspectos que, además, se interrelacionan entre sí.

Es evidente que encontrar tales efectos supone una gran exigencia para estos programas y hablaría de una alta eficiencia de los mismos en caso de conseguirlo. Como es bien sabido en psicología, la transferencia de los aprendizajes a otro tipo de habilidades o de aspectos no específicamente trabajados en las intervenciones psicoeducativas o psicológicas es muy difícil de conseguir.

Por otro lado, podemos dar cuenta de una comparación solo posttest, porque no fue posible medir estas tres variables en el pretest. Tenemos que advertir que se trata de una comparación muy limitada, dado que no tenemos información del punto de partida (pretest), y para demostrar la eficacia del proyecto Vyve es imprescindible la comparación

pretest-postest. Sin embargo, el hecho de que contemos con grupo de control añade cierta validez a estos datos.

5.1.7.1. Comparación Experimental-Control en las tres variables

5.1.7.1.1. Comparación Experimental-Control en la muestra total

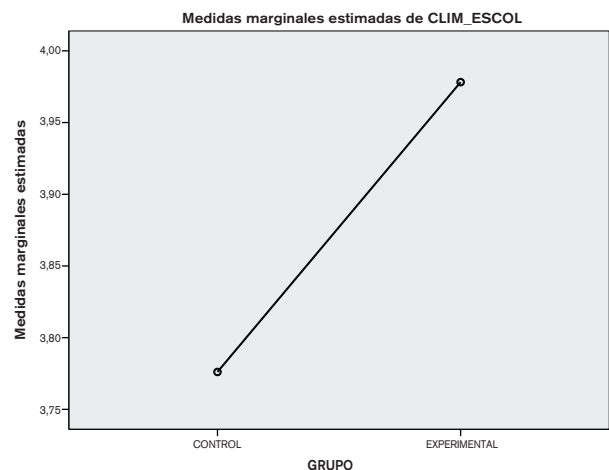
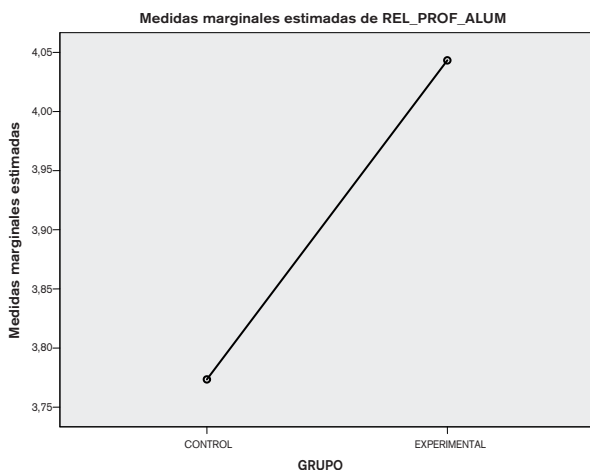
En esta comparación, entre "Vyve" por un lado (Experimental), y "PPV" más "NoPPV" por otro (Control), se obtienen resultados significativos en el efecto del grupo en dos de las variables: en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambas ocasiones a favor del grupo experimental. En la tercera variable (rendimiento escolar) el efecto está próximo a ser significativo.

Como puede observarse en la tabla de descriptivos y en las gráficas, en esta comparación hay una gran coherencia en los datos: el centro con mejor relación profesor-alumno, también es el de mejor clima escolar y el de mejor

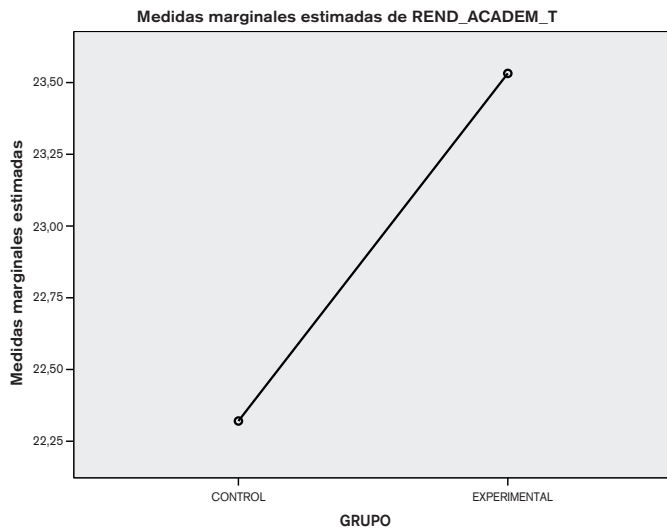
Estadísticos descriptivos de Comparación experimental-control en la muestra total

V_P_C	Estadísticos descriptivos			
		Media	Desviación típica	N
REL_PROF_ALUM	CONTROL	3,7735	,64973	206
	EXPERIMENTAL	4,0433	,66374	235
	Total	3,9172	,67017	441
CLIM_ESCOL	CONTROL	3,7761	,68332	206
	EXPERIMENTAL	3,9782	,65136	235
	Total	3,8838	,67333	441
REND_ACADEM_T	CONTROL	22,3204	6,46976	206
	EXPERIMENTAL	23,5319	6,89125	235
	Total	22,9660	6,71743	441

Medias marginales estimadas de Comparación experimental-control en la muestra total



Medias marginales estimadas de Comparación experimental-control en la muestra total



rendimiento académico, a la vez que el centro con peor puntuación en las dos primeras variables, también presenta el peor rendimiento escolar.

5.1.7.1.2. Comparación interna Experimental Concertado-Control Concertado en las tres variables

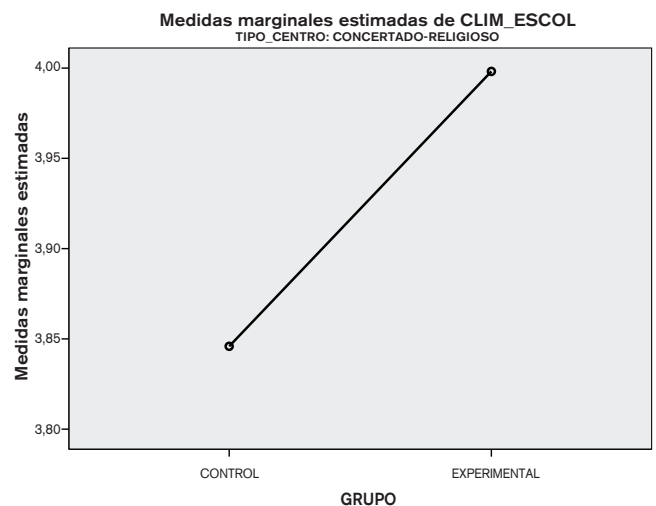
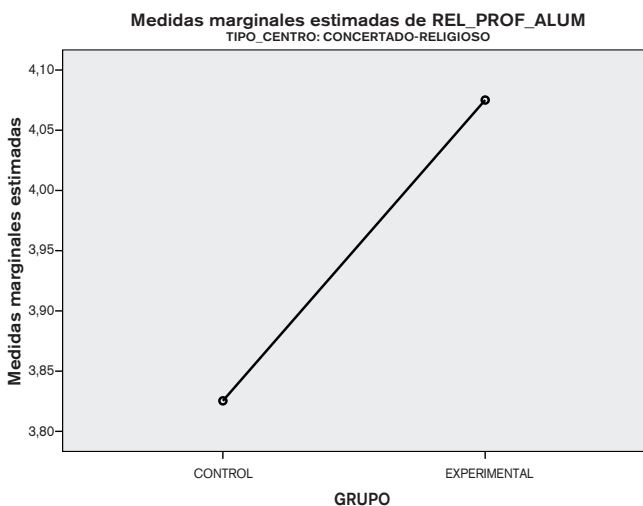
Llamamos "comparación interna" Experimental-Control a la comparación de cada uno de los centros experimentales con sus correspondientes centros control. En el caso que nos ocupa ahora, se compara al centro experimental concertado religioso con el centro control concertado religioso PPV más el centro control concertado religioso NoPPV. Dejamos para el siguiente punto la comparación relativa al centro experimental público.

El efecto del grupo es significativo en dos variables: en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambos ca-

Estadísticos descriptivos de Comparación interna experimental concertado-controlconcertado en las tres variables

		Estadísticos descriptivos		
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
REL_PROF_ALUM	CONTROL	3,8253	,60848	146
	EXPERIMENTAL	4,0751	,65664	202
	Total	3,9703	,64785	348
CLIM_ESCOL	CONTROL	3,8459	,65358	146
	EXPERIMENTAL	3,9981	,64712	202
	Total	3,9343	,65324	348
REND_ACADEM_T	CONTROL	22,7945	6,87315	146
	EXPERIMENTAL	23,3218	6,84152	202
	Total	23,1006	6,84987	348
a. TIPO_CENTRO = CONCERTADO-RELIGIOSO				

Medias marginales estimadas de Comparación interna experimental concertado-controlconcertado en las tres variables



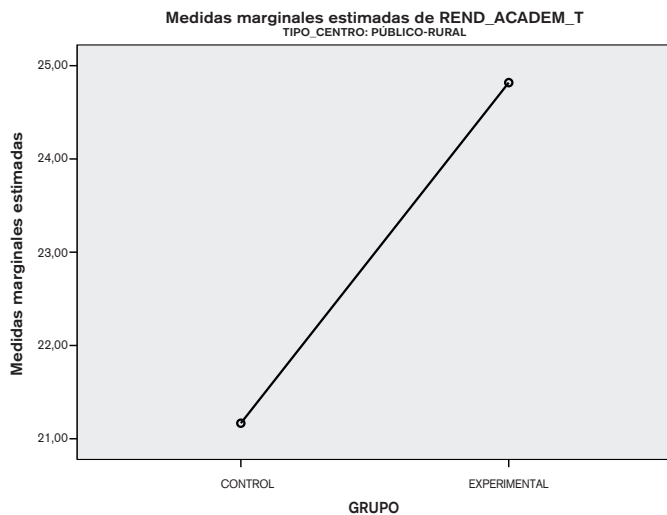
tos a favor del centro experimental, que también obtiene las mayores puntuaciones en rendimiento escolar. Se repite la misma coherencia entre los datos señalada en la comparación anterior (punto 5.1.7.1.).

5.1.7.1.3. Comparación interna Experimental Público-Control Público en las tres variables

Los resultados obtenidos en esta ocasión difieren mucho de los resultados de los centros concertados del punto anterior. Ahora se obtienen efectos significativos del grupo solo en la variable rendimiento académico, justo la única variable que no arrojó diferencias significativas entre los centros concertados.

Sin embargo, seguimos obteniendo la coherencia entre las tres variables señaladas en las dos comparaciones pre-

Medias marginales estimadas de Comparación interna experimental público-control público en las tres variables



vias: el centro con mayores puntuaciones en relación profesor-alumno y en clima escolar (el experimental, pero sin llegar a obtener diferencias significativas) es el centro que obtiene mejores puntuaciones en rendimiento escolar (con diferencias significativas, como ya hemos indicado).

5.1.7.2. Comparación Vyve-PPV-NoPPV en las tres variables

5.1.7.2.1. Comparación Vyve-PPV-NoPPV en la muestra total

Se obtiene un efecto significativo del grupo sobre dos de las variables: sobre relación profesor-alumno, y sobre clima escolar, en el primer caso a favor de Vyve, en el segundo caso en contra de PPV. En la variable "relaciones profesor-alumno", los contrastes Scheffé arrojan diferencias significativas entre Vyve y PPV y entre Vyve y NoPPV. En la variable "clima escolar", los contrastes Scheffé arrojan diferencias significativas entre Vyve y PPV y entre NoPPV y PPV, pero no entre Vyve y NoPPV, que tienen medias muy próximas en esta variable.

A la vista de estos datos, se podría pensar que los efectos significativos en la comparación Experimental-Control del punto 5.1.7.1. se deben al "mal comportamiento" del centro PPV, sobre todo en clima escolar. Pero es muy importante añadir que en este centro, justamente antes de aplicar las pruebas posttest, varias familias presentaron una denuncia contra un docente por presuntos abusos sexuales sobre algunos de sus alumnos, por lo que es lógico suponer que los datos relativos a clima escolar puedan estar muy influenciados por esta circunstancia. De hecho, la propia directora nos comunicó lo enrarecido que estaba el clima del centro tras la

Estadísticos descriptivos de Comparación interna experimental público-control público en las tres variables

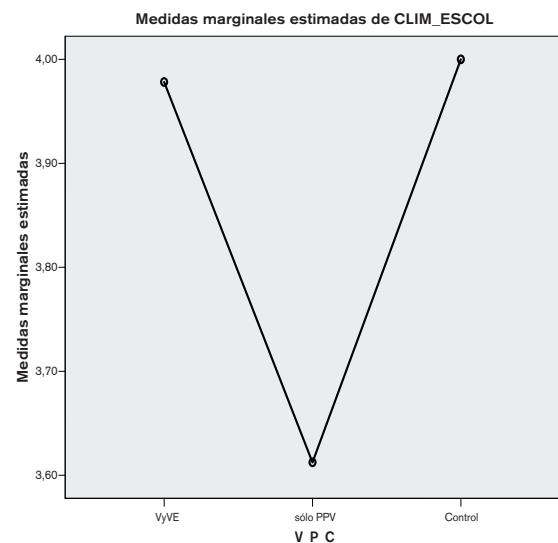
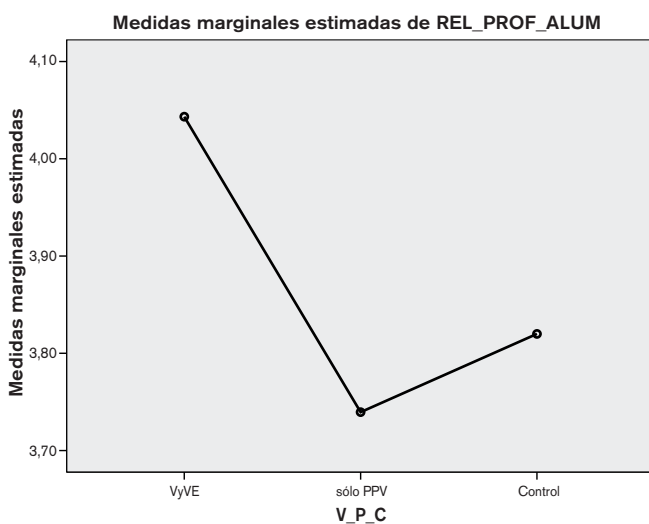
	V_P_C	Estadísticos descriptivos		N
		Media	Desviación típica	
REL_PROF_ALUM	CONTROL	3,6472	,73074	60
	EXPERIMENTAL	3,8485	,68385	33
	Total	3,7186	,71727	93
CLIM_ESCOL	CONTROL	3,6062	,72881	60
	EXPERIMENTAL	3,8561	,67396	33
	Total	3,6949	,71629	93
REND_ACADEM_T	CONTROL	21,1667	5,23731	60
	EXPERIMENTAL	24,8182	7,16089	33
	Total	22,4624	6,20582	93

a. TIPO_CENTRO = PÚBLICO-RURAL

Estadísticos descriptivos de Comparación Vyve-PPV-NoPPV en la muestra total

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
REL_PROF_ALUM	VyVE	4,0433	,66374	235
	sólo PPV	3,7395	,65658	119
	Control	3,8199	,64109	87
	Total	3,9172	,67017	441
CLIM_ESCOL	VyVE	3,9782	,65136	235
	sólo PPV	3,6124	,66092	119
	Control	4,0000	,65259	87
	Total	3,8838	,67333	441
REND_ACADEM_T	VyVE	23,5319	6,89125	235
	sólo PPV	22,6639	7,11441	119
	Control	21,8506	5,47198	87
	Total	22,9660	6,71743	441

Medias marginales estimadas de Comparación Vyve-PPV-NoPPV en la muestra total



denuncia y posteriores consecuencias de la misma. Los efectos negativos pudieron ser peores, si cabe, debido a que, por un lado, se trata de un pueblo más bien pequeño y, por otro, a que se aireó mucho durante días (e incluso algunas semanas) en los medios de comunicación (no solo en los noticiarios, sino también en diversos “programas del corazón”).

5.1.7.2.2. Comparación interna Experimental Concertado-Control Concertado (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)

Se obtienen diferencias significativas entre los tres centros concertados religiosos en dos de las variables: en relación profesor-alumnos a favor de Vyve y en clima escolar en contra del Control No-PPV. No hay diferencias significativas

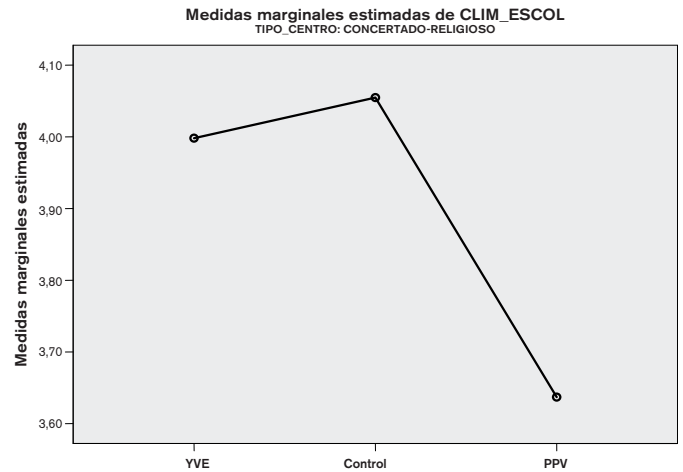
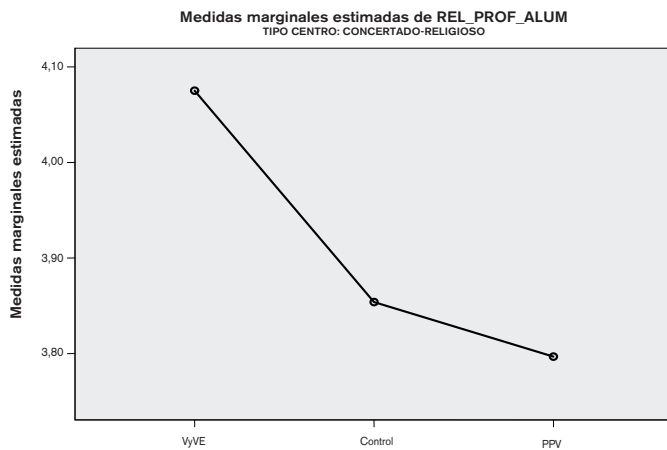
entre los tres centros en rendimiento escolar. En las tablas y gráficas, “Control” corresponde al grupo NoPPV.

Además, aquí se rompe la coherencia entre los datos que mencionamos en el punto 5.1.7.1., de tal forma que el centro concertado religioso No PPV obtiene las peores puntuaciones en “relación profesor-alumno” y en “clima escolar” y las mejores en “rendimiento escolar”.

5.1.7.2.3. Comparación interna Experimental Público-Control Público (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)

Se compara el centro experimental público con el centro público PPV más el centro público No-PPV. En las tablas y gráficas “Control” es el grupo NoPPV.

Medias marginales estimadas de Comparación interna experimental concertado-control concertado (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)



Estadísticos descriptivos de Comparación interna experimental concertado-control concertado (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)

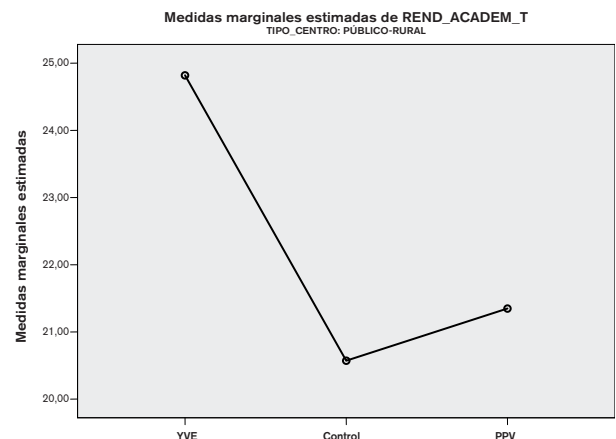
		Estadísticos descriptivos		
	Colegio	Media	Desviación típica	N
REL_PROF_ALUM	VyVE	4,0751	,65664	202
	Control	3,8539	,63583	73
	PPV	3,7968	,58283	73
	Total	3,9703	,64785	348
CLIM_ESCOL	VyVE	3,9981	,64712	202
	Control	4,0548	,64951	73
	PPV	3,6370	,59152	73
	Total	3,9343	,65324	348

a. TIPO_CENTRO = CONCERTADO-RELIGIOSO

Aquí obtenemos unos resultados muy diferentes a la comparación realizada en el punto anterior entre los centros concertados. Es significativo el efecto del grupo en la variable “rendimiento escolar”, y en cambio no en las otras dos variables (relación profesor-alumno y clima escolar). En las tres variables el centro experimental consigue las mayores puntuaciones, resultando estadísticamente significativas las diferencias entre los tres centros solo en el caso del rendimiento escolar, como acabamos de decir.

Por otro lado, respecto a la coherencia entre las puntuaciones de las tres variables, tenemos que el centro que obtiene las mayores puntuaciones en relación profesor-alumno, también lo hace en clima escolar y en rendimiento escolar. Sin embargo, esta coherencia no se da en el caso de las peores puntuaciones (por ejemplo, el centro que obtiene peores resultados en rendimiento escolar no es el que

Medias marginales estimadas de Comparación interna experimental público-control público (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)



Estadísticos descriptivos de Comparación interna experimental público-control público (VyVe-Control PPV-Control No-PPV)

	Colegio	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
REND_ACADEM_T	VyVE	24,8182	7,16089	33
	Control	20,5714	4,36268	14
	PPV	21,3478	5,50643	46
	Total	22,4624	6,20582	93

a. TIPO_CENTRO = PÚBLICO-RURAL

logra peores resultados en clima escolar). Aquí puede estar influyendo la circunstancia ya señalada en el punto 5.1.7.2. sobre lo ocurrido en el centro público PPV.

5.1.7.2.4. Comparación Vyve-PPV-NoPPV por cursos

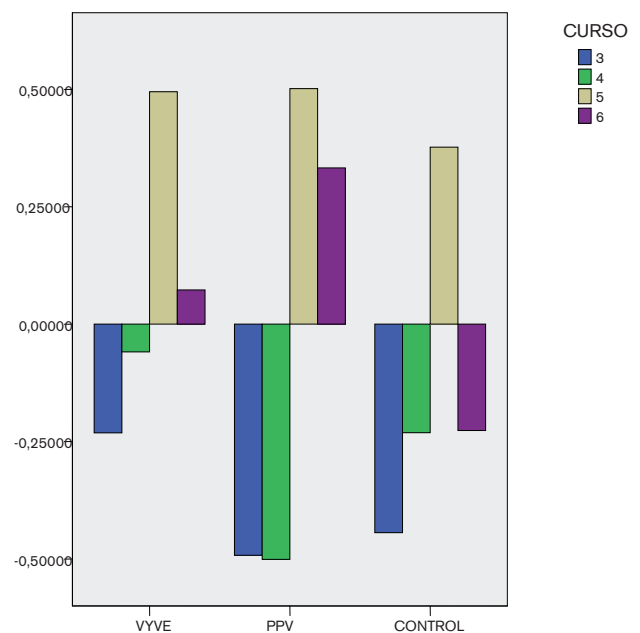
Hemos analizado los resultados de esta comparación en cada curso. Se obtiene un patrón de datos en 3° y 4° parecido en algunos aspectos, y otro distinto en 5° y 6°.

En el caso de los dos primeros cursos, hay un efecto significativo del grupo (Vyve-PPV-NoPPV) en la variable “relación profesor-alumno” (3° curso: Scheffé significativo entre Vyve y PPV a favor de Vyve; 4° curso: Scheffé significativo entre Vyve y PPV; y entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve en ambos casos) y en la variable “clima escolar” (3° curso: Scheffé significativo entre Vyve y PPV a favor de Vyve; entre Vyve y NoPPV a favor de éste último; y entre PPV y NoPPV a favor de éste último nuevamente; 4° curso: Scheffé significativo entre Vyve y PPV a favor de Vyve; y entre Vyve y NoPPV a favor de Vyve). Solo en 4° hay un efecto significativo en la variable “rendimiento escolar” (Scheffé significativo entre Vyve y PPV a favor de Vyve). En la mayoría de los casos, es Vyve el que obtiene medias significativamente más altas que los otros dos grupos en estas dos variables.

Por lo que respecta a los dos últimos cursos, encontramos que desaparecen los efectos significativos en dos de las variables (relación profesor-alumno y clima escolar). Solo en 6° aparecen diferencias significativas en rendimiento escolar (Scheffé significativo entre PPV y NoPPV, a favor de PPV).

Cuando nos acercamos a analizar más concretamente las diferencias en rendimiento académico en función del grupo experimental y podemos observar las diferencias entre Vyve y PPV, vemos que las calificaciones en grupos de VyVe son mejores que en PPV y NoPPV en 5° y 6° de primaria, mientras que en 1° ESO se va igualando entre los tres grupos, sobre todo VyVE-PPV. En 2° ESO el mejor grupo en rendimiento escolar es con diferencia el perteneciente al grupo PPV, sobre todo en comparación al grupo NoPPV.

Gráfica 2. Media de calificaciones posttest en grupo VyVe, PPV y Control



5.1.8. Comparación en los efectos (solo posttest) sobre búsqueda de sensaciones y somatización

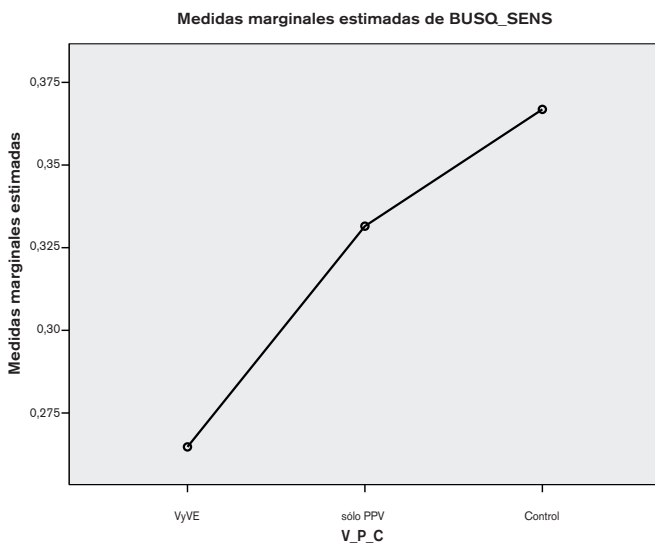
El BASC fue una de las pruebas aplicadas a los niños/adolescentes tanto en el pretest como en el posttest. Pero la versión del BASC para menores de 12 años (S-2) no mide todas las variables que están presentes en el BASC para mayores de 12 años (S-3). Hay dos (búsqueda de sensaciones y somatización) que solo están presentes en esta última versión, y por tanto solo disponemos de datos posttest, con las limitaciones -ya comentadas- que esto supone.

El ANOVA que realizamos para comprobar si había diferencias significativas entre los tres grupos en el posttest nos informa de que sí las hay en “búsqueda de sensaciones”, no así en “somatización”. Los contrastes post-hoc Scheffé indican que la diferencia significativa se da entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve. Vyve es el grupo con el “mejor comportamiento” dado que presenta la media más baja en la primera de las va-

Estadísticos descriptivos de Comparación en los efectos (solo postest) sobre búsqueda de sensaciones y somatización

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
BUSQ_SENS	VyVE	,2647	,20204	126
	sólo PPV	,3315	,22318	39
	Control	,3668	,23258	59
Total		,3033	,21791	224

Medias marginales estimadas de Comparación en los efectos (solo postest) sobre búsqueda de sensaciones y somatización



riables comentadas, que es una variable desadaptativa. En la tabla y en la gráfica, "Control" o "C" es el grupo NoPPV.

5.2. Resultados a través de los heteroinformes

5.2.1. Resultados de la comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV a partir de los padres/madres como informantes

Este instrumento fue rellenado por los padres o madres solo en el postest, dado que en el pretest tuvieron que cumplimentar el cuestionario de estilo educativo familiar. Por tanto, solo podemos averiguar si hay efecto significativo del

grupo en las variables de las que informa el heteroinforme, y que hemos indicado en el punto 3.2. pero no contamos con la interacción tiempo por grupo.

No se ha obtenido ningún efecto significativo del grupo. Dicho de otro modo, según lo informado o percibido por los padres/madres no hay diferencias significativas entre los niños/adolescentes en función del grupo al que pertenecen (Vyve-PPV-NoPPV); es decir, ni el programa PPV ni el proyecto Vyve habrían tenido efecto alguno según las informaciones aportadas por la familia.

5.2.2. Resultados de la comparación pretest-postest entre Vyve-PPV-NoPPV a partir de los docentes como informantes

Al igual que en el caso de los heteroinformes de padres/madres, solo contamos con la evaluación del postest, ya que en la evaluación pretest se les pidió a los docentes que cumplimentaran un test de Inteligencia Emocional.

Vamos a describir los efectos que han resultado significativos en la influencia del grupo (al no tener más que evaluación postest, no hay una medida de la interacción tiempo por grupo, lógicamente). Hay que advertir que el heteroinforme de docentes no mide exactamente las mismas habilidades que el autoinforme.

Se observará que todos los efectos significativos lo son a favor de Vyve, o a veces a favor de Vyve y PPV. En las tablas gráficas, "Control" o "C" corresponde a No-PPV.

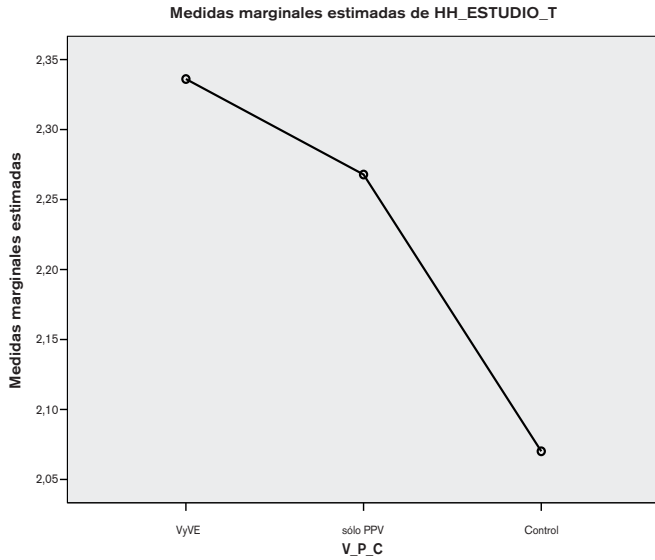
Habilidades de estudio

Se obtiene un efecto significativo del factor "grupo" entre Vyve y Control No-PPV, a favor de Vyve.

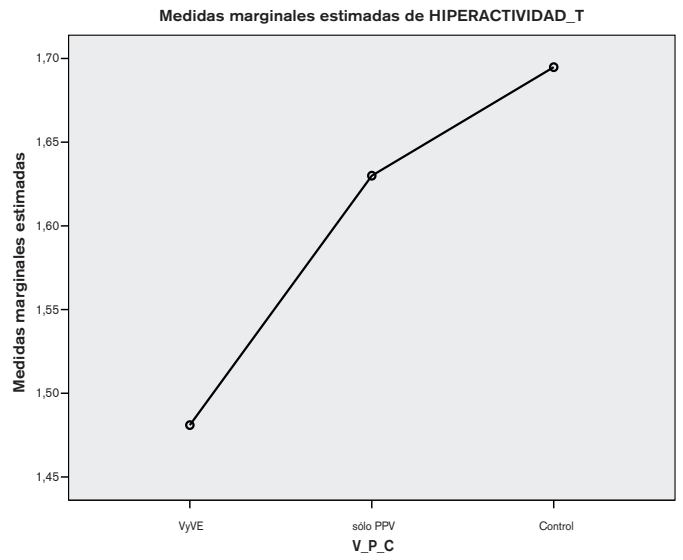
Estadísticos descriptivos de Habilidades de estudio

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
HH_ESTUDIO_T	VyVE	2,3361	,64023	241
	sólo PPV	2,2679	,61176	84
	Control	2,0701	,52417	77
Total		2,2709	,62061	402

Medias marginales estimadas de Habilidades de estudio



Medias marginales estimadas de Hiperactividad



Estadísticos descriptivos de Hiperactividad

		Estadísticos descriptivos		
V_P_C		Media	Desviación típica	N
HIPERACTIVIDAD_T	VyVE	1,4810	,36934	241
	sólo PPV	1,6300	,47253	84
	Control	1,6948	,42762	77
Total		1,5531	,41320	402

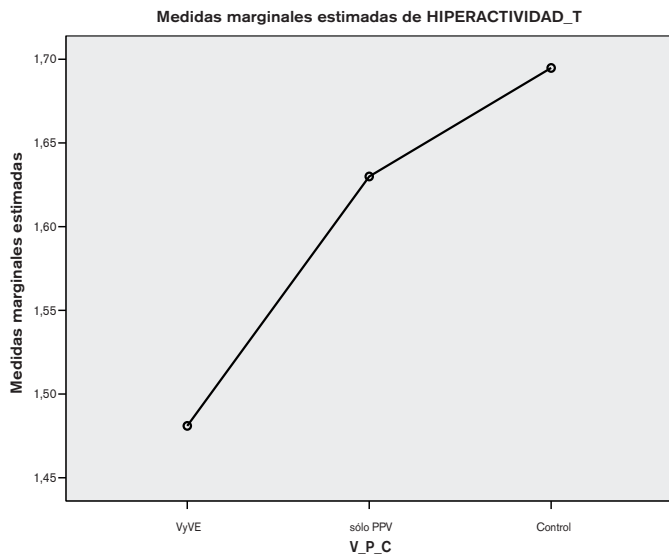
Hiperactividad

Los resultados arrojan un efecto significativo del grupo entre Vyve y PPV, y entre Vyve y NoPPV, en ambos casos a favor de Vyve, que es el grupo que presenta la media más baja.

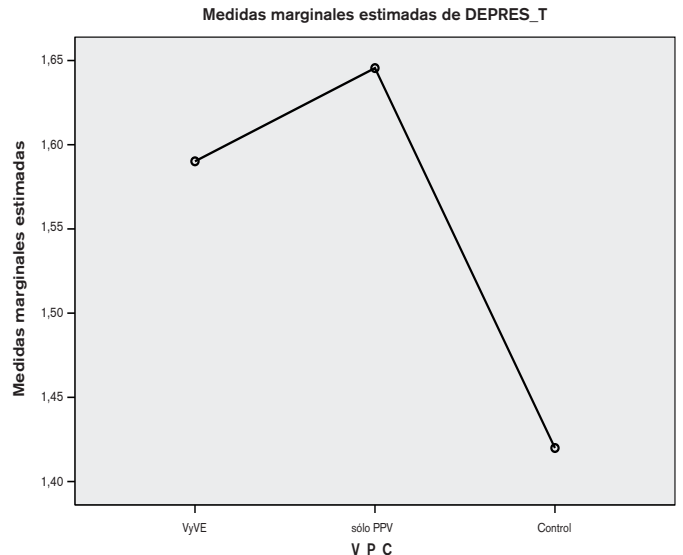
Depresión

Hay un efecto significativo del grupo entre Vyve y NoPPV, a favor de éste último (que es el grupo que obtiene la media más baja), y entre PPV y NoPPV, a favor de NoPPV.

Medias marginales estimadas de Hiperactividad



Medias marginales estimadas de Depresión



Estadísticos descriptivos de Depresión

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
DEPRES_T	VyVE	1,5901	,41299	241
	sólo PPV	1,6455	,42755	84
	Control	1,4199	,43879	77
Total		1,5691	,42681	402

Liderazgo

El resultado indica un efecto significativo del grupo entre Vyve y PPV, a favor de PPV, que es el grupo que obtiene la mayor media.

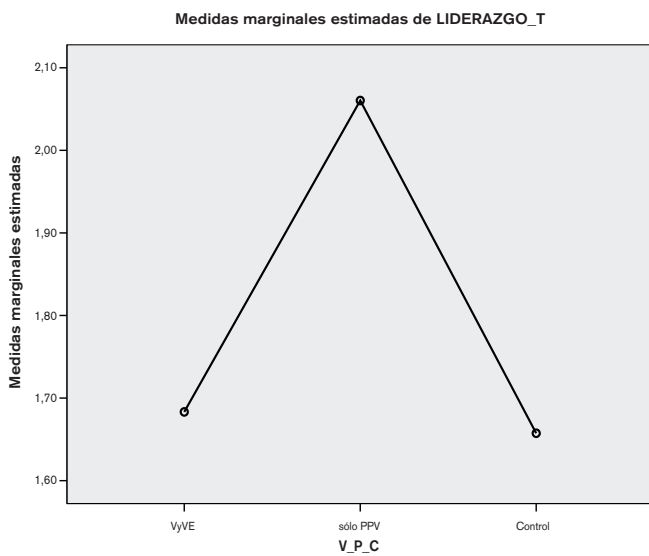
Problemas exteriorizados

Los datos arrojan un efecto significativo del grupo entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve, que es el grupo que presenta la media más baja en esta variable desadaptativa.

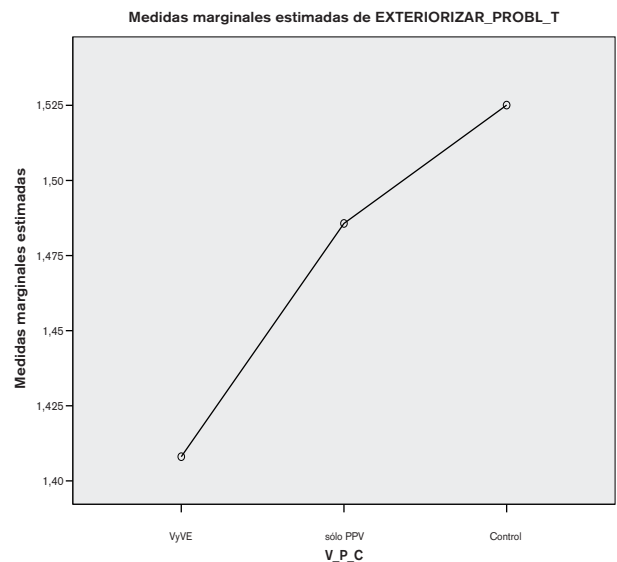
Estadísticos descriptivos de Liderazgo

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
LIDERAZGO_T	VyVE	1,6832	,67693	94
	sólo PPV	2,0603	,71265	35
	Control	1,6574	,75139	24
Total		1,7654	,71095	153

Medias marginales estimadas de Liderazgo



Medias marginales estimadas de Exteriorizados



Estadísticos descriptivos de Exteriorizados

	V_P_C	Estadísticos descriptivos		
		Media	Desviación típica	N
EXTERIORIZAR_PROBL_T	VyVE	1,4081	,25680	235
	sólo PPV	1,4857	,32491	83
	Control	1,5251	,33425	74
Total		1,4466	,29129	392

Habilidades adaptativas.

Existe un efecto significativo del grupo entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve, y entre PPV y NoPPV, a favor de PPV. Control NoPPV es el grupo que presenta las medias más bajas, mientras que Vyve y PPV están prácticamente igualados.

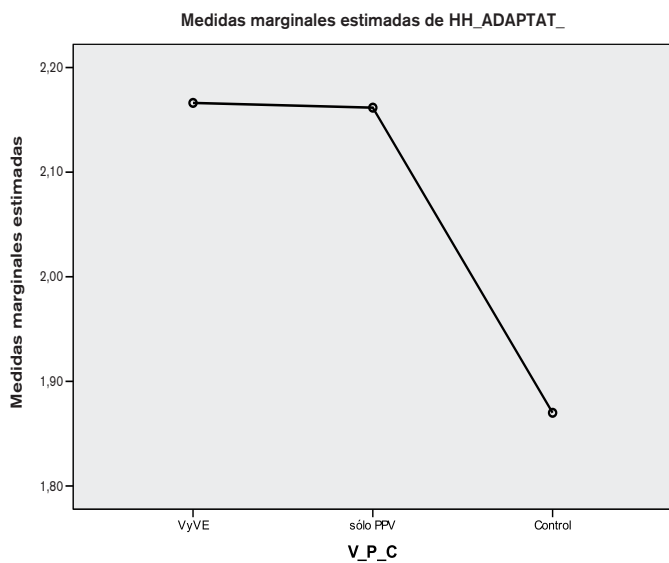
Atipicidad

Los datos presentan un efecto significativo del grupo entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve, y entre PPV y NoPPV, a favor de PPV. Control NoPPV es el grupo que presenta una media más alta en esta variable desadaptativa.

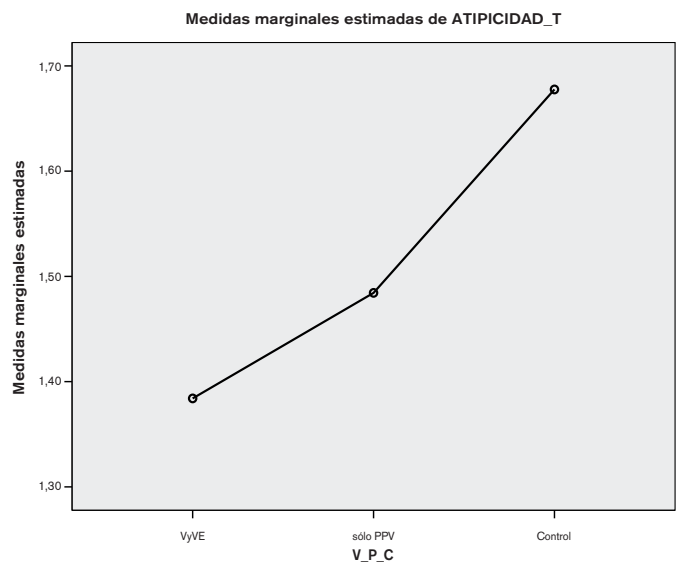
Estadísticos descriptivos de Habilidades adaptativas

		Estadísticos descriptivos		
V_P_C		Media	Desviación típica	N
sólo PPV		1,9871	,35072	83
Control		2,0136	,45279	74
Total		1,9521	,37525	392
HH_ADAPTAT_T	VyVE	2,1662	,52818	235
	sólo PPV	2,1616	,54104	83
	Control	1,8699	,48222	74
Total		2,1093	,53398	392

Medias marginales estimadas de Adaptativas



Medias marginales estimadas de Atipicidad



Estadísticos descriptivos de Atipicidad

		Estadísticos descriptivos		
V_P_C		Media	Desviación típica	N
ATIPICIDAD_T	VyVE	1,3840	,33989	238
	sólo PPV	1,4843	,36308	83
	Control	1,6776	,30880	76
Total		1,4612	,35662	397

Agresividad

Hay un efecto significativo del grupo, entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve, que es el grupo que presenta la media más baja en esta variable desadaptativa.

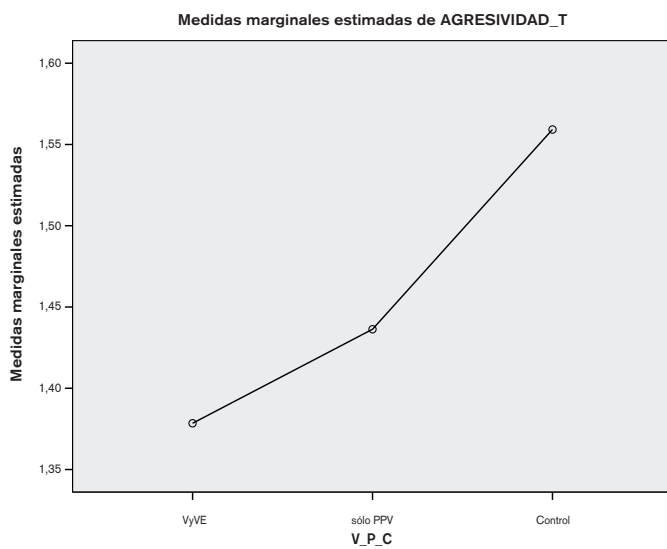
Somatización

Hay un efecto significativo del grupo entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve, y entre PPV y NoPPV, a favor de PPV. Control NoPPV es el grupo que obtiene la media más alta en esta variable desadaptativa y Vyve el que la presenta más baja, y cercana a PPV.

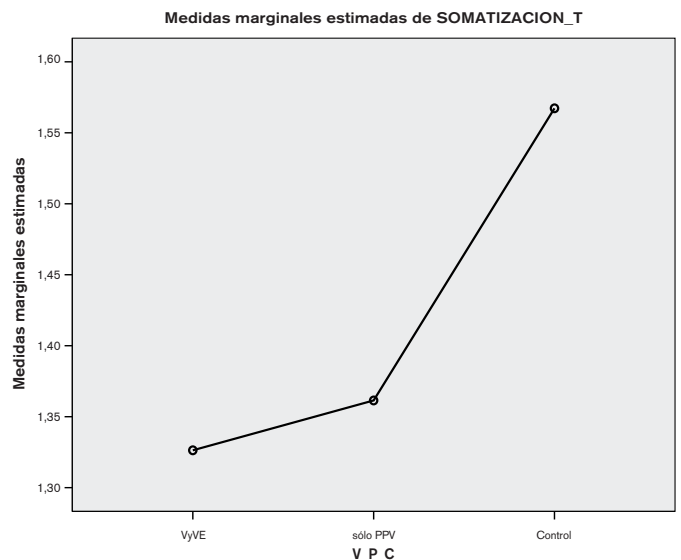
Estadísticos descriptivos de Agresividad

	Estadísticos descriptivos			
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
ATIPICIDAD_T	VyVE	1,3840	,33989	238
	sólo PPV	1,4843	,36308	83
	Control	1,6776	,30880	76
Total		1,4612	,35662	397

Medias marginales estimadas de Agresividad



Medias marginales estimadas de Somatización



Estadísticos descriptivos de Somatización

	Estadísticos descriptivos			
	V_P_C	Media	Desviación típica	N
SOMATIZACION_T	VyVE	1,3263	,34794	238
	sólo PPV	1,3614	,30790	83
	Control	1,5673	,27967	76
Total		1,3798	,33975	397

6. Efectos indirectos de las habilidades mejoradas con la intervención psicoeducativa

Hemos realizado un análisis de correlación entre las variables que han experimentado mejoras estadísticamente significativas con el programa psicoeducativo, y el resto de comportamientos de adaptación psico-social y actitudes saludables y prosociales. Observamos que la mejora de la inteligencia emocional, en concreto de la claridad emocional (identificar y diferenciar las propias emociones) y del uso de estrategias para reparar los estados emocionales negativos, así como la mejora del comportamiento asertivo (defender los propios derechos en las relaciones sociales) y los niveles de ansiedad experimentados por los chicos-as, está relacionado significativamente con la aparición de otros comportamientos positivos o la prevención/ausencia de comportamientos desajustados.

En concreto, en nuestra muestra las altas puntuaciones en claridad y reparación emocional, en asertividad y los bajos niveles de ansiedad están relacionados con:

- Tener actitudes positivas hacia comportamientos que conllevan el mantenimiento de la salud, la prevención de enfermedades y la prevención del consumo de drogas legales.
- Un comportamiento más prosocial con los demás compañeros-as.
- Una percepción de estilo educativo empleado por la familia más idóneo, como el estilo democrático, así como una mayor percepción de afecto familiar.

Además, tanto la alta claridad y reparación emocional como la baja ansiedad, están ligadas con:

- Una relación entre profesor-alumno percibida como más positiva y fructífera.
- Una percepción de la escuela como un lugar seguro y de apoyo al igual que se relaciona con una baja actitud negativa hacia la escuela, los estudios, el aprendizaje, etc.
- Menores síntomas de corte psicótico.
- Un menor sentimiento de incapacidad para alcanzar los objetivos propios.
- Menor percepción de normas en el entorno familiar.
- Menos síntomas asociados a depresión infanto-juvenil.
- Un mayor sentimiento de control sobre su propia vida y sus resultados.
- Menor somatización de la ansiedad, es decir, menor presencia de malestar físico por causas psicógenas.
- Un menor estrés social en las relaciones con los pares.

- En general, un menor desajuste clínico (menor presencia de patologías psicológicas) y menor desajuste emocional (malestar personal).

La claridad o comprensión emocional es, asimismo, un factor asociado a la presencia de buena actitud hacia el profesor, bajo rechazo social y alta autoestima.

La claridad emocional y la reparación emocional, es decir, parte de la inteligencia emocional, se asocian con mayor confianza en sí mismo y un menor desajuste escolar. Mientras que claridad emocional y ansiedad se relacionan con una buena relación con los padres y ajuste personal. Posiblemente nos referimos a niveles moderados de ansiedad. Por otro lado, la presencia de alta ansiedad está muy relacionada con asunción de riesgos o búsqueda de sensaciones y un estilo rígido familiar.

Reparar emociones negativas y ser asertivo está relacionado con una mayor empatía con los demás pares.

Finalmente, el rendimiento académico está relacionado con la asertividad la baja ansiedad, y sorprendentemente, con baja percepción de reparación emocional (esto último contradice algunos resultados encontrados con estudiantes universitarios; ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Aparte de estos resultados hallados en nuestra muestra, hay algunos estudios que demuestran que los niños con alta inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación emocional) son valorados por sus compañeros de clase y profesores como personas más prosociales, demostrando un mayor liderazgo, un comportamiento más cooperativo y menos agresivo, dependiente o intimidatorio hacia los otros (Petrides, Sangareau, Furnham y Frederickson, 2006). También, los niños con alta IEP afrontan mejor la transición al centro de educación secundaria, mostrando calificaciones medias más altas, mejores valoraciones de uno mismo, una mayor asistencia a la escuela y una mejor adaptación comportamental a ésta en comparación a sus compañeros con baja IEP (Qualter, Whiteley, Hutchinson, y Pope, 2007).

7. Discusión de resultados y conclusiones

A) Resultados ligados a los autoinformes.

Hemos obtenido, básicamente, dos tipos de resultados:

- No hay efectos significativos en la interacción tiempo por grupo en las variables desadaptativas, cuando se usan las comparaciones básicas (Experimental-Control, o Vyve-PPV-NoPPV), excepto en los niveles de ansiedad percibidos (menores en grupo PPV).

- Hay algunos efectos significativos en la interacción tiempo por grupo, que indican un efecto beneficioso de la aplicación del programa o entrenamiento en habilidades socioemocionales, que cuando existen lo son bien a favor de Vyve, bien a favor de PPV, y nunca a favor de NoPPV.

Por tanto, el beneficio del programa (Vyve o PPV) no ha consistido en disminuir significativamente las puntuaciones en las variables desadaptativas en los grupos objeto de la intervención, sino en ayudar a crear algunas habilidades positivas en estos grupos.

Resumimos, a continuación, el segundo tipo de resultados, es decir, las variables que presentan un efecto significativo, a favor de Vyve o de PPV:

- **Claridad Emocional.** En esta variable hemos encontrado efectos significativos en la interacción tiempo por grupo dentro de la comparación Experimental-Control (a favor de Vyve) y dentro de la comparación Vyve-PPV-NoPPV (entre Vyve y PPV, a favor de Vyve).

Cuando se analiza esta variable añadiendo el sexo como factor intersujetos (además del grupo), tenemos que Vyve es el único grupo en el que los chicos suben entre el pretest y el postest.

La interacción significativa tiempo por grupo se mantiene, a favor de Vyve, incluso controlando el efecto de la variable Afecto Familiar.

- **Reparación emocional.** Se obtiene una interacción significativa entre tiempo y grupo en la comparación Vyve+PPV frente a NoPPV, y casi significativa en la comparación Vyve-PPV-NoPPV cuando se incluye el sexo como factor intersujetos. De nuevo, Vyve obtiene diferencias significativas en el caso de los chicos, puesto que mientras los chicos de los otros dos grupos bajan entre el pretest y el postest (sobre todo NoPPV), los de Vyve suben.

También se obtiene una interacción significativa tiempo por grupo en la comparación Experimental (Vyve + PPV)-NoPPV, a favor del primer grupo mencionado.

- **Asertividad.** En esta variable hemos encontrado efectos significativos en la interacción tiempo por grupo dentro de la comparación Vyve-PPV-NoPPV entre Vyve y NoPPV, a favor de Vyve; y, asimismo, dentro de la comparación Vyve+PPV frente a NoPPV, a favor de Vyve+PPV.

Cuando se analiza esta variable incluyendo el sexo como factor intersujetos, tenemos que Vyve destaca por encima de los otros dos grupos, dado que es el único grupo en que suben tanto los chicos como las chicas.

En PPV bajan los chicos y suben las chicas, mientras que en NoPPV suben los chicos y bajan las chicas.

El efecto significativo en la interacción tiempo por grupo se mantiene incluso controlando la posible influencia de la variable Afecto Familiar.

Al igual que en el caso de la variable Reparación Emocional, también se obtiene una interacción significativa tiempo por grupo en la comparación Experimental (Vyve + PPV)-NoPPV, a favor del primer grupo mencionado.

- **Ansiedad.** En esta variable hay efecto significativo en la interacción tiempo por grupo entre Vyve y los otros dos grupos, a favor de PPV, en la comparación Vyve-PPV-NoPPV.

Cuando se analizan los datos con sexo como factor intersujeto, vemos que en esta ocasión son las chicas de PPV las que más descienden entre el pretest y el postest, y descienden más que los chicos.

El efecto significativo de la interacción tiempo por grupo se mantiene aún controlando el efecto de la variable Normas familiares.

En síntesis, lo más destacable de los resultados es que demuestran el impacto del Proyecto Vyve y/o del Programa PPV sobre algunas de las variables adaptativas trabajadas directamente en los mismos, como es el caso de Claridad Emocional y Asertividad, con mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas en las variables relacionadas con la inteligencia emocional. Sin embargo, no presentan efectos sobre otras variables también presentes en ellos como son actitudes positivas hacia la salud, empatía o autoestima.

Nos parece que la naturaleza de las habilidades trabajadas a través de Vyve-PPV son de muy diferente naturaleza en lo que se refiere a lo que podríamos denominar "grado de entrenabilidad". Entre las habilidades más entrenables podría estar Asertividad, que puede ser entendida como una destreza. En cualquier caso, no puede ser entendida como una capacidad tan global ni tan básica o de fondo como lo es la autoestima. Por un lado, esta variable incluye muchos aspectos complejos, de los que Vyve-PPV solo ha trabajado los más elementales. Por otro lado, la autoestima está ligada a aspectos que son difíciles de modificar a través de un programa (la calidad del apego con las figuras familiares, por ejemplo; o la historia previa de éxitos en distintas tareas vitales).

El efecto sobre la variable Asertividad quizás pueda explicarse por la mayor diversificación de PPV sobre habilidades relacionadas con ella: el programa incluye habilidades para la toma de decisiones, habilidades de oposición y habilidades de autoafirmación. Aparentemente, ninguna habilidad está tan representada en las actividades como Asertividad.

A nuestro entender, el resultado más interesante es el que se haya encontrado una interacción significativa en la interacción tiempo por grupo en la variable Claridad Emocional. Esto puede querer decir que el conjunto del programa ha conseguido hacer a los sujetos más conscientes de su emocionalidad. Más que un efecto sobre alguna habilidad emocional en particular, **este resultado parece indicar que el programa ha tenido un efecto en incrementar el procesamiento de la información emocional (inteligencia emocional) y su capacidad para trabajar con ella.** Más que un efecto sobre alguna habilidad emocional en particular, este resultado parece indicar que el programa ha tenido un efecto en incrementar la toma de conciencia sobre sus emociones en conjunto.

B) Resultados ligados a los heteroinformes.

Todas las diferencias significativas mencionadas hasta ahora lo han sido en las puntuaciones de los autoinformes. Con los heteroinformes de los padres/madres no hemos encontrado ninguna diferencia significativa en la interacción tiempo por grupo, lo que quiere decir que, en la visión de los padres, no hay diferencias entre los estudiantes de uno u otro grupo entre los dos momentos de medida. Dicho de otra forma, en función de lo informado por los padres/madres el proyecto Vyve no ha tenido ningún efecto beneficioso. Es posible que los padres/madres tiendan a sobrevalorar a sus hijos, lo que repercute en la homogeneidad de las puntuaciones y en la falta de diferencias entre ellas.

La situación cambia, no obstante, cuando analizamos los heteroinformes de los docentes. Reiteramos que estos análisis son limitados y hay que tomarlos con precaución ya que solo tenemos datos del postest. Resumidos, los resultados encontrados son:

- 1 Cuando hay efecto significativo del grupo en variables adaptativas, éstas son siempre a favor de Vyve o de PPV, y nunca a favor de NoPPV. Es el caso de Habilidades de Estudio, Liderazgo y Habilidades Adaptativas.
- 2 Cuando hay efecto significativo del grupo en variables desadaptativas, éstas son siempre a favor de Vyve o de PPV, que son los grupos que presentan las medias más bajas en estos aspectos, mientras que NoPPV es el grupo que obtiene las medias más altas. Es el caso de Somatización, Agresividad, Atipicidad, Problemas Exteriorizados e Hiperactividad. Solo hay una excepción a esta regla y es el caso de Depresión, en el que NoPPV presenta una media significativamente más baja que Vyve y que PPV.

Por consiguiente, estos resultados nos permiten afirmar que, según lo percibido/informado por los docentes, los programas Vyve-PPV han conseguido efectos psicológicos beneficiosos.

Globalmente considerados, entendemos que los resultados son beneficiosos, sobre todo si tenemos en cuenta la baja intensidad del programa de habilidades socioemocionales que ha sido aplicado y la diversidad de profesionales que han intervenido en esta aplicación.

C) Otras observaciones.

El programa ha ido sufriendo cambios y definiéndose-diseñándose a lo largo de estos años, especialmente las actividades relacionadas con VyVE y la extensión que supone respecto a PPV. No es fácil por ello controlar hasta qué punto las actividades de extensión propuestas por el proyecto VyVE a las áreas artísticas han supuesto una intensificación de lo trabajado con PPV o ha entrenado y podido mejorar la sensibilidad estética de los niños y su creatividad. Si es este el caso, no hemos podido observar el efecto en éstas áreas al no formar parte de los objetivos iniciales del proyecto. No es raro que en muchos estudios de este tipo las actividades se diseñen a partir de los instrumentos de que disponemos para medir los resultados de modo que así se asegura poder “observar” los cambios. Sin embargo, en este estudio el proceso ha sido el inverso, aunque no sea lo deseable desde el punto de vista investigador. Es por ello que, al haberse ido diseñando con el tiempo, nos quedamos con la duda de qué competencias habrán desarrollado los estudiantes y no hayamos podido captar. Una coordinación temprana entre diseño y evaluación sería recomendable.

Por otro lado, es difícil asegurar la validez de un programa cuando es implementado por una gran variedad de personas con diferentes grados de competencia y motivación. Del mismo modo, es difícil controlar el modo en que han llevado a cabo las actividades en relación a como están presentadas en los materiales, cómo han gestionado los grupos, etc. Es por ello, que en este tipo de estudios normalmente se utilizan monitores externos para analizar cómo funciona el programa, aunque de esta forma se pierde validez ecológica

No obstante, creemos que el hecho de que hayan sido los docentes los encargados de llevar a cabo el programa es muy valioso de cara a la posible implantación del programa en otros centros, dado que es impensable que se ponga en marcha por otras personas ajenas a los centros. El que sean los docentes los encargados de realizarlo tiene ventajas obvias, sobre todo en lo que se refiere al conocimiento que tienen de cada niño y del grupo en su conjunto.

Por tanto, son ellos quienes mejor pueden adaptar las actividades para que cumplan su objetivo, aunque dificulte la evaluación del programa. A este respecto, Diekstra (2008), en su metaanálisis sobre las características de los programas de educación emocional y social que provocan mejores efectos, afirma que “los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicossociales” (p. 297).

Además, ya sólo el iniciar un proceso de investigación-acción y el análisis que ha supuesto su desarrollo ha aportado aprendizajes e ideas que mejoran los resultados de forma acumulativa aunque no fácilmente mensurable a corto plazo.

8. Recomendaciones

Partiendo de la experiencia obtenida durante estos tres cursos con este proyecto y en un contexto específico como es Cantabria, pero también teniendo en cuenta los resultados de la investigación psico-educativa sobre la efectividad de los programas de corte socio-emocional (Diekstra, 2008), aportamos una serie de recomendaciones generales para su continuidad:

Focalización en un menor número de habilidades, partir de un marco teórico de trabajo

Creemos que sería más adecuado centrar el trabajo en un menor número de competencias para facilitar la eficacia del entrenamiento. El desarrollo de competencias personales requiere de un trabajo más intenso para conseguir los objetivos, y se corre el riesgo de no conseguirlo si el programa se dispersa. En unas pocas sesiones resulta imposible formar en competencias o capacidades muy complejas, que se asimilen y se puedan poner en práctica en la vida real. Utilizar un marco teórico de trabajo facilitaría esta selección de competencias, al tiempo que facilitaría su investigación y comprensión de resultados.

Entrenamiento intensivo e integración en la organización y currículo escolar

En relación al aspecto tratado en el punto anterior, es recomendable una vez seleccionados los objetivos, trabajar de forma constante, semanalmente, dichas habilidades. Conociendo la realidad educativa, sabemos que es difícil conseguir un entrenamiento intensivo por falta de horas “libres” para trabajar estos temas (más aún cuando en España no existen horas específicas de tutoría en Primaria) pero esto se puede y, más bien, se debería completar con una integración transversal en las materias y trabajar desde ellas al tiempo que aplican las competencias en otros conocien-

tos y experiencias, lo que facilitaría su generalización. Debido a la ausencia de materiales didácticos que presenten la integración de estas competencias, los seminarios de trabajo propuestos más abajo serían un contexto muy rico para generar unidades didácticas propias, en caso de que se vea la necesidad de las mismas, y sin perjuicio de poder usar o adaptar las creadas por otros.

Utilizar materiales más dinámicos

La educación vivencial, más si hablamos de competencias sociales, emocionales o la puesta en marcha de valores, es fundamental para producir un aprendizaje significativo en los niños-as. Los materiales o proyectos dinámicos, que impliquen y necesiten su participación activa, que estén contextualizados en relación a sus motivaciones, necesidades, y emociones son requisitos indispensables para todo proyecto de este corte educativo, más aún si pretendemos su aplicación y generalización a la vida real. Para conseguir este objetivo, y respondiendo a las demandas de los profesores, la FB ha diseñado un Banco de Herramientas Audiovisuales para la etapa de infantil, primaria y secundaria. Esta herramienta es más flexible que PPV y presenta una mayor diversidad de materiales, que no se limitan solo a ser de papel y lápiz.

Nosotros, aún así, proponemos el *teatro* como el medio fundamental por el que a modo de proyecto educativo (en el que además es fácil implicar a todas las materias educativas) se obtenga la formación en competencias personales y sociales. Este formato, además permite la participación, formación e interacción de forma sencilla de toda la comunidad escolar (incluidos PAS, profesores, familias). Esta necesidad nos parece aún más básica a medida que aumentamos la edad de los chicos-as.

Coaching sistemático

Una de las condiciones que se ha observado que presentan los programas efectivos en este campo es que van acompañados de un trabajo de seguimiento y apoyo a los profesores (o monitores en su caso) implicados en su desarrollo. Este apoyo suele darse en el propio centro a modo de seminarios de trabajo donde un profesional gestiona la actividad del grupo hacia los objetivos, ofrece feedback sobre las actuaciones, da orientaciones de mejora, y entre todos resuelven los obstáculos encontrados buscando soluciones.

Transferencia a la vida real

Esto se ha venido haciendo ya en el proyecto VyVE, en forma de “tareas para trabajar con la familia en casa”. En la medida de lo posible, se trataría de ampliar las posibilidades de aplicación de lo aprendido fuera del entorno escolar.

Para ello, se pueden usar las web 2.0 como foros, blogs, en donde los estudiantes pudiesen llevar un “cuaderno de bitácora” individual y/o compartido en el que expresen situaciones cotidianas en las que se han encontrado con la necesidad de aplicar los valores o competencias trabajadas. Algunas de estas situaciones propuestas por los propios estudiantes se pueden representar en el aula y moldear mediante role-playing.

Formación del profesorado implicado en la implementación del programa, así como del equipo directivo y administración implicada

Las personas responsables de llevar el programa educativo a la práctica en la realidad educativa, que en este marco de trabajo son los propios tutores o profesores de centro, deben estar preparados para ello y eso implica por un lado, que sean competentes a nivel socio-emocional ellos mismos, es decir, buenos y coherentes modelos. Su formación inicial debe ser complementada con formación permanente desde los CIEFP y centros educativos que impliquen a todo el personal. Por otro lado, es fundamental que el equipo directivo de los centros así como las personas responsables de la coordinación en estos temas desde la Administración sean formadas en estos temas para trabajar conjuntamente y asegurar un entendimiento, así como facilitar la sensibilización hacia nuevos objetivos pendientes.

Formación de padres

Impulsar la participación familiar en las actividades iniciadas por los estudiantes así como la formación de éstas en sus propias competencias mediante una Escuela de Padres o programas televisivos. Esto también se ha realizado por parte de la Fundación Botín o lo ha desarrollado en otros momentos, por lo que se propone fomentar lo primero y rescatar lo segundo.

Futura investigación

Utilizar una muestra con edades más tempranas para observar el efecto sin la interferencia del brusco cambio evolutivo de la pre-adolescencia/adolescencia y realizar evaluaciones de seguimiento en el transcurso vital más allá de tres cursos; utilizar evaluación en 360° y de jueces/observadores externos ciegos; seleccionar colegios control que partan de cero en lo que se refiere a aplicación de programas socioemocionales, y centros experimentales en los que podamos asegurar que no tratan estos temas nada más que a través del programa evaluado.

La mayoría de estas recomendaciones se han ido asumiendo y desarrollando a lo largo de estos años en el proyecto de Educación Responsable de la FB, a pesar de que

todas no han podido ser implementadas todavía en los centros que hemos evaluado. Por tanto, sólo las investigaciones futuras podrán revelar los efectos de las mismas.

9. Referencias bibliográficas

- Argos, J., Ezquerro, P., Salvador, L. y Osoro, J. (2010). *Evaluación pedagógica del proyecto VyVe*, Fundación Botín. Documento no publicado.
- Barrio, V. del, Moreno, C. & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psichothema*, 13, 4, 678-684.
- Botvin, G.J. Griffin, K.W., Díaz, T. & Ifill-Williams, M. (2001). Drug Abuse Prevention Among Minority Adolescents: Posttest and One-Year Follow-Up of a School Based Preventive Intervention, *Prevention Science*, 2,1, 1-13.
- Bryant, B.K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents, *Child Development*, 53, 2, 413-425.
- Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects, *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Carrasco, I., Clemente, M. & Llavona, L. (1998). Análisis del Inventario de Aserción de Gambrell y Richey, *Estudios de Psicología*, 37, 63-74.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En Fundación Marcelino Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*, Fundación Marcelino Botín. También disponible en <http://educacion.fundacionmbotin.org>.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K. (2008). The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children. Disponible online en <http://www.casel.org>.
- FAD (Federación de Ayuda contra la Drogadicción) (2004). *Prevenir para vivir. Protocolo de evaluación*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 2.
- Fuentes, M.J., Motrico, E. y Bersabé, R. (1999). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo

- educativo parental: afecto y normas-exigencias, *Apuntes de Psicología*, 19, 2, 35-250.
- Gambrill, E.D. & Richey, C.A. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment and Research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Gutierrez, M., Escartí, A. & Pascual, M.C. (2011). Relaciones entre Empatía, Conducta Prosocial, Agresividad, Autoeficacia y Responsabilidad Personal y Social de los Escolares, *Psicothema*, 23, 1, 13-19.
- Griffin, K.W., Botvin, G.J., Scheier, L.M., Doyle, M.M. & Williams (2003). Common Predictors Of Cigarette Smoking, Alcohol Use, Aggression, And Delinquency Among Inner-City Minority Youth, *Addictive Behaviors*, 28, 6, 1141-1148.
- Lasa, A., Holgado, F.P., Carrasco, M.A. & del Barrio, M.V. (2008). The Structure of Bryant's Empathy Index for Children: A Cross Validation Study, *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 2, 670-677.
- Lovett, B.J. & Sheffield, R.A. (2007). Affective Empathy Deficits in Aggressive Children and Adolescents: A Critical Review, *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Melero, M.A. & Palomera, R. (2007). *Primer Informe de seguimiento. Evaluación Psicológica del Proyecto VyVE*. Documento no publicado.
- Melero, M.A. & Palomera, R. (2008). *Segundo informe de seguimiento. Evaluación Psicológica del Proyecto VyVE*. Documento no publicado.
- Melero, M.A. & Palomera, R. (2009). *Tercer informe de seguimiento. Evaluación Psicológica del Proyecto VyVE*. Documento no publicado.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado & V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007) Observatorio Europeo de Drogas & Toxicomanías (2003). *Banco de instrumentos para la evaluación de intervenciones preventivas (BIP)*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.
- Pardo, A., Garrido, J., Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2007). La interacción entre factores en el análisis de varianza: errores de interpretación, *Psicothema*, 19 2, 343-349.
- Petrides, K.V., Sangareau, Furnham, A. & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 3, 537-547.
- Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M. & Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 1, 79-95.
- Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2004). *BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA.
- Rockill, C.M. & Greener, S.H. (1991). *Development of the Trait Meta-Mood for Elementary School Children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Rosenblatt, J. & Furlong, M.J. (1997). Assessing the Reliability and Validity of Student Self-Reports of Campus Violence, *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 2, 187-201.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1999). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker, *Emotion, Disclosure and Health* (pp 125-154), Washington DC: American Psychological Association.
- Scime, M. & Norvillitis, J.M. (2006). Task Performance and Response to Frustration in Children with Attention Deficit Hiperactivity Disorder, *Psychology in the Schools*, 47, 377-386.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Morena, L. de la, Infante, L & Raya, S. (2006). Un cuestionario para la evaluación del clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18, 2, 272-277.
- Wilson, S.J. & Lipsey, M.W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 2, Supp.1, 130-143.