

## El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social<sup>1</sup>

Kevin van der Meulen<sup>2</sup>

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Laura Granizo<sup>3</sup>

Universidad a Distancia de Madrid (España)

Cristina del Barrio<sup>4</sup>

Universidad Autónoma de Madrid (España)

María José de Dios<sup>5</sup>

Universidad Camilo José Cela (España)

Recibido: 16/04/2018    Aceptado: 30/01/2019

### Resumen

**Objetivo.** EQUIPAR para Educadores (EpE; DiBiase et al., 2010) es un programa educativo cuyo objetivo es equipar a los jóvenes con habilidades y conocimientos para su vida diaria, a fin de prevenir conductas antisociales. El presente estudio se propone analizar los efectos de la aplicación del programa en las distorsiones cognitivas, el clima de aula y las actuaciones del alumnado en situaciones de acoso escolar.

**Método.** Participaron 123 estudiantes de 3º y 4º de ESO. Se utilizó un diseño cuasi-experimental pretest/postest con un grupo control (128 estudiantes). **Resultados.** Se observaron cambios positivos en las actuaciones ante el acoso escolar, pero las distorsiones cognitivas y el clima de aula percibido no mostraron cambios después de la aplicación del programa. **Conclusión.** Una percepción muy positiva del clima de aula y el bajo nivel de distorsiones cognitivas antes de la intervención podrían explicar la falta de efectos, junto a aspectos relacionados con la implantación del programa EpE.

**Palabras clave.** Intervención escolar, acoso escolar, clima escolar, distorsiones cognitivas.

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado con dos ayudas a proyectos de investigación de la Comunidad de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid (CCG06-UAM/HUM-0410 y CCG07-UAM/HUM-1788/07).

<sup>2</sup> Doctor en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Calle Iván Pavlov 6, 28049 Madrid, España. Correo de correspondencia: kevin.vandermeulen@uam.es

<sup>3</sup> Doctora en Psicología.

<sup>4</sup> Doctora en Psicología.

<sup>5</sup> Doctora en Psicología.

## The EQUIP Program for Educators: Its Effects on Cognition and Social Behavior

### Abstract

**Objective.** EQUIP for Educators (DiBiase et al., 2010) is an educational program, whose purpose is to equip young people with skills and knowledge for their daily life in order to prevent antisocial behavior. The present study aims at analyzing the effects of the program's application on cognitive distortions, class climate and students' behavior in bullying situations. **Method.** A total of 123 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students from secondary education participated. A quasi-experimental pretest/posttest design with a control group (128 students) was used. **Results.** Positive changes were observed in students' actions in bullying situations, however no changes in cognitive distortions and perceived class climate were found after the program's application. **Conclusion.** A very positive perception of the class climate and the low level of cognitive distortions before the intervention could explain the lack of effects, together with other aspects related to the implementation of the EQUIP for Educators program.

**Keywords.** School based intervention, bullying, school environment, cognitive distortions.

## O programa Equipar para Educadores: seus efeitos no pensamento e a conduta social

### Resumo

**Escopo.** Equipar para Educadores (EpE; Di Biase et al., 2010) é um programa educativo com o objetivo de equipar aos jovens com habilidades e conhecimentos para sua vida diária, com o fim de prever condutas antissociais. O presente estudo tem como proposto analisar os efeitos da aplicação do programa nas distorções cognitivas, o clima da aula e as atuações do alunado em situações de intimidação escolar. **Metodologia.** Participaram 123 estudantes de 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> de ESO. Foi utilizado um desenho quase experimental pretest/posttest com um grupo de controle (128 estudantes). **Resultados.** Foram observadas mudanças positivas nas atuações ante a intimidação escolar, mas as distorções cognitivas e o clima da aula percebidos não mostraram mudanças depois da aplicação do programa. **Conclusão.** Uma percepção muito positiva do clima da aula e o baixo nível de distorções cognitivas antes da intervenção poderiam explicar a falta de efeitos, junto a aspetos relacionados com a implementação do EpE.

**Palavras chave.** Intervenção escolar, intimidação escolar, clima escolar, distorções cognitivas.

### Introducción

La convivencia en los centros educativos aún dista de verse como un elemento que contribuya a su calidad. Aunque algunas personas dudarían de esta afirmación, lo cierto es que pocos centros educativos hablan de la convivencia cuando describen las bondades que ofrecen al futuro alumnado<sup>6</sup>. Pocos incluyen en sus páginas web las acciones a favor de una convivencia positiva. Sin embargo, cada vez más escuelas, colegios, liceos,

institutos en distintos países trabajan para mejorar la convivencia, a veces con ayuda de instituciones educativas o ciudadanas. Uno de los problemas que ha impulsado este esfuerzo es el acoso y exclusión social entre estudiantes, que ha recibido mucha atención de la investigación académica. No obstante, este no es el único tipo de acoso escolar (también puede darse entre estudiante y docente, por ejemplo), ni la escuela el único lugar donde se produce el abuso de poder. Tampoco el acoso es el único tipo de problema de convivencia en ella (Del Barrio y van der Meulen, 2017).

<sup>6</sup> Para agilizar la lectura, se utilizan términos neutros y el masculino genérico para referirse a ambos géneros.

Cuatro décadas de estudio del acoso escolar han contribuido a conocer su naturaleza, sus manifestaciones conductuales, sus modalidades según la persona que recibe las agresiones, y las diferencias relacionadas con la edad, el curso académico, el género, o el momento histórico (Rigby y Smith, 2011). Hay un acuerdo casi unánime al señalar el acoso escolar como un fenómeno típicamente de grupo, pues otros, además de quien/es lo perpetre/n y quien lo reciba, tienen un papel relevante al ayudar, reforzar o no hacer nada, permitiendo que la relación dañina para la víctima y el clima social negativo se consoliden en el grupo (Salmivalli, 2010). En realidad, la mayor parte de los conflictos que alteran la convivencia de los centros tienen un carácter situado, es decir, se producen en un grupo y no necesariamente en otro, y tienen que analizarse dentro del grupo en el que se produce (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

### **Programas para la mejora de la convivencia escolar**

Los modelos de convivencia positiva en los centros escolares, en su mayoría, se guían por principios que aseguran su eficacia. En primer lugar, ha de ser un modelo basado en el conocimiento. No solo el conocimiento empírico, -el corpus científico sobre desarrollo social, en particular acerca de las relaciones, los conflictos y la convivencia en los centros-, sino también el conocimiento que ya existe en el propio centro escolar: la reflexión desde el interior de las escuelas sobre las necesidades percibidas, las soluciones eficaces, y las decisiones que han fracasado.

En segundo lugar, ha de ser un modelo educativo de intervención en los problemas, más que clínico o judicial (útil en determinados casos). El enfoque educativo se aleja de las sanciones punitivas y busca sanciones centradas en la conducta que debe cambiar. Además, pone en el centro de la vida escolar el cuidado de los otros y la prevención, de manera que se cuide que todos puedan sentirse seguros en el contexto en el que deben pasar tanto tiempo de su vida (Martín, Fernández, Andrés, Barrio y Echeita, 2003).

En tercer lugar, el modelo de convivencia es sistémico, se ha de trabajar en todos los niveles (persona, aula, centro, comunidad), y buscar que todos los estamentos (alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios y comunidad) tengan capacidad de decir y de

hacer. Que la escuela sea un lugar seguro es responsabilidad de todos. En definitiva, el enfoque que presida cualquier programa o proyecto de convivencia debe basarse en los derechos humanos y, en particular, en los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes a la educación, al bienestar físico y psicológico y a la participación.

Aun cuando existen procedimientos centrados en individuos involucrados en el acoso que pueden ser muy útiles en algunos casos, como el método creado por Pikas (1989) o el método de la no inculpación (véase p.ej. su descripción en Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), la mayoría de los programas que apuntan a la prevención trabajan con el grupo. Entre ellos, los sistemas de ayuda entre iguales como un recurso de todo el centro, en el que un grupo de estudiantes es entrenado para escuchar y ayudar a otros estudiantes (Cowie y Wallace, 2000), y programas como el KiVa (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011) o el ConRed (Ortega-Ruiz, del Rey y Casas, 2012), que defienden el poder del grupo y la necesidad de incluir a toda la comunidad educativa en la mejora de la convivencia. Entre los programas que se aplican en el grupo de aula está EQUIP for Educators (EfE; DiBiase, Gibbs, Potter y Spring, 2005), que trabaja con adolescentes y preadolescentes en centros educativos, aunque no hayan protagonizado ninguna conducta antisocial. Los autores señalan que para el 15% de jóvenes que ya están involucrados en situaciones de riesgo, se trata de una prevención secundaria. Ahora bien, si pensamos en el maltrato por abuso de poder, todos los estudiantes están en riesgo, todos son susceptibles de dejarse llevar por las tendencias de comportamiento presentes del grupo y por las expectativas acerca de ellos que perciben en otros. Por tanto, es un programa de prevención primaria para la mayoría de los estudiantes. Y el riesgo que supone presenciar estas acciones y no hacer nada -reforzándolas pasivamente por la inacción- es probablemente compartido por millones de escolares en todo el mundo. Así, el trabajo con todo el grupo es una ventaja del programa.

### **EQUIPAR para Educadores**

EQUIP for Educators (DiBiase et al., 2005; DiBiase, Gibbs, Potter y Blout, 2012) está basado en un marco teórico centrado en la idea de que pueden aprenderse habilidades, conocimientos y lograr una conciencia moral madura, necesarios para vivir de

manera satisfactoria en la sociedad actual (DiBiase et al., 2005). Su objetivo es equipar a los jóvenes con herramientas para su vida diaria, ayudarles a pensar y actuar de manera responsable ante situaciones que fácilmente les llevarían a conductas de riesgo, lo que permitiría prevenir conductas antisociales y fomentar lo prosocial en ellos. EfE es una adaptación de EQUIP, un programa de tratamiento para jóvenes infractores (Gibbs, Potter y Goldstein, 1995), que combina dos estrategias. Por un lado, plantea desarrollar una cultura positiva en el grupo de iguales, en la que los compañeros se ayuden mutuamente; por otro, intenta mejorar sus habilidades cognitivas y conductuales. El currículum de habilidades que se pretende enseñar se basa en el programa Aggression Replacement Training (ART, Goldstein, Glick y Gibbs, 1998), e incluye entrenamiento en la reflexión moral, formación en el control de la ira y mejora de las habilidades sociales. Se estimula el criterio moral y la corrección de distorsiones cognitivas para superar un enfoque egocéntrico de problemas cotidianos y tener en cuenta a los demás. A diferencia de EQUIP, EfE es un programa de prevención dirigido a preadolescentes y adolescentes en educación secundaria, que pueden considerarse jóvenes en riesgo debido a deficiencias en sus capacidades de razonamiento moral y en habilidades sociales, y a que muestran un alto nivel de distorsiones cognitivas, tres aspectos que están relacionados (DiBiase et al., 2005). El objetivo en estos casos es disminuir y compensar estas deficiencias. Sin embargo, para muchos otros estudiantes el programa tendría una naturaleza de intervención primaria, al ayudarles a desarrollar y aumentar sus habilidades y conocimiento.

A partir de la experiencia obtenida en los primeros grupos en los que se impartió el programa en España, y por medio de múltiples grupos de debate sobre el material con las personas que trabajaban con él, se elaboró una versión adaptada al español, EQUIPAR para Educadores (EpE), autorizada por los autores del programa original (DiBiase, Gibbs, Potter, van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2010). EpE se estructura en 30 sesiones agrupadas en tres bloques complementarios: (a) corregir las distorsiones cognitivas (o errores de pensamiento) y el control del enfado o la ira, (b) practicar habilidades sociales, y (c) tomar decisiones en situaciones sociales difíciles. Se recomienda intercalar las sesiones que componen cada bloque, para que el aprendizaje sea más efectivo y significativo al permitir establecer

relaciones entre los distintos componentes. Cada sesión está planificada para desarrollarse en unos 50 minutos. La metodología empleada alterna el trabajo individual con el trabajo en tríadas y grupo –a través de debates o dramatizaciones–, de manera que el conocimiento se construya desde el papel activo del alumnado, partiendo de la reflexión personal y reelaborándose en el grupo-clase. El docente guía la sesión, formulando preguntas sin dar soluciones para que estas se planteen en el grupo a medida que construyen sus criterios sobre qué es correcto (justicia) y qué es bueno (empatía y cuidado). La representación de papeles forma una parte importante de la metodología, intentando además que el contenido trabajado en las sesiones no sea meramente cognitivo o hipotético, sino que se vaya asemejando al máximo a la realidad cotidiana de los jóvenes.

En el primer bloque del EpE se trabajan en profundidad las distorsiones cognitivas y el control del enfado. Las distorsiones cognitivas o errores de pensamiento se refieren a interpretaciones que suponen cambios motivados de la realidad social para justificar la propia conducta. En primer lugar, los jóvenes aprenden a reconocer estos sesgos cognitivos, y después a corregirlos. Gibbs (2003, 2014) distingue cuatro tipos de distorsiones cognitivas: egocentrismo (tener en cuenta solo las propias opiniones y emociones, y apenas las de los demás; considerar solo lo que quiere uno en el momento, no pensar en el futuro); minimizar o etiquetar mal (referirse a una conducta negativa de modo que parezca buena o correcta, o utilizar etiquetas que son denigrantes para otros; Gibbs et al., 1995); culpar a otros (atribuir responsabilidad erróneamente a otros; Gibbs et al., 1995) y ponerse en lo peor (suponer que una situación social es inevitable, que no hay posibilidades para mejorar la propia conducta, o que otros tienen malas intenciones; Gibbs, Potter, Barriga y Liau, 1996). Gibbs (2003) distingue entre distorsiones o sesgos primarios y secundarios, y considera que las distorsiones primarias surgen de una actitud egocéntrica. Minimizar/etiquetar mal, culpar a otros y ponerse en lo peor son sesgos cognitivos secundarios, racionalizaciones erradas que surgen para reducir el estrés por efecto de los errores primarios relacionados con las conductas antisociales. De acuerdo con este autor, estos errores son funcionales, ya que sirven para defenderse a uno mismo, para neutralizar los sentimientos de culpa.

La comprensión y el control del enfado a su vez constituyen una parte importante del ART (Goldstein et al., 1998), el programa en el que se basa EpE parcialmente. Goldstein (1999) ya había descrito múltiples técnicas en el Prepare Curriculum. En estas sesiones se trabaja, por ejemplo, la anatomía del enfado, la cual enseña cómo el habla interna es un tipo de enfado; la identificación de los síntomas fisiológicos del enfado y su control mediante técnicas de relajación; o la reflexión por adelantado sobre las consecuencias de actos agresivos, tanto para sí como para los demás.

El segundo bloque se centra en la práctica de habilidades sociales, especialmente aquellas que capacitan a los estudiantes para enfrentarse de manera constructiva a situaciones interpersonales difíciles (DiBiase et al., 2005). Todas las habilidades se trabajan siguiendo cuatro pasos: mostrar (modelar) la habilidad, ponerla a prueba (actuar), discutir la habilidad (comentar) y practicarla en situaciones diferentes a través de la representación de papeles. Algunos ejemplos de las habilidades que se practican son enfrentarse con la presión negativa del grupo, preocuparse por alguien que está disgustado o triste, o prepararse para una conversación difícil. La adopción de perspectiva es necesaria, de forma más o menos directa, para muchas habilidades sociales, por ejemplo, en el caso de una conversación difícil, al plantear cómo se puede sentir la otra persona al principio de la conversación (Gibbs, 2014).

El objetivo del tercer bloque, la práctica de toma de decisiones en situaciones sociales, es avanzar hacia un razonamiento moral más maduro. En estas sesiones, según el autor, las situaciones presentadas invitan a un debate ético y a la adopción de perspectivas, y se pretende que los jóvenes desarrollen razones morales maduras para justificar valores o decisiones, como contar la verdad, mantener un secreto o no robar. Se trabaja con situaciones hipotéticas pero posibles en la vida cotidiana de adolescentes, y se formulan preguntas abiertas cuya respuesta requiere adoptar la perspectiva de otra persona. En la versión española del programa, la mayoría de situaciones están ambientadas en el centro escolar y tratan sobre todo de experiencias entre iguales.

El trabajo con estos elementos del programa puede hacer que los adolescentes creen recursos para su vida y mejoren la convivencia en el grupo

de pares: habilidades sociales que impliquen un mayor cuidado de los demás, razonamiento que permita tomar decisiones adecuadas, regulación del enfado y control sobre ideas que impidan asumir responsabilidad por las propias acciones. Una buena convivencia escolar significa que las relaciones interpersonales son positivas, pero el maltrato entre iguales es una muestra de lo contrario. Cuando un estudiante sufre acoso por parte de alguien de clase, el resto sabe lo que ocurre o incluso participa. No salir en ayuda de la persona que la necesita puede deberse a distorsiones cognitivas en beneficio propio, por desentendimiento moral. Así, por ejemplo, alguien puede quitarse la responsabilidad de lo que ocurre en su clase, culpando a otros de que la situación continúe. Puede minimizar o etiquetar inadecuadamente lo que sucede al indicar que solo es una broma; o no intervenir porque no lo ve beneficioso, o por pensar que lo hace todo el mundo (difusión de la responsabilidad). Desde nuestra perspectiva, la interpretación adecuada de situaciones de acoso escolar por parte de los estudiantes podría contribuir a la reducción y prevención del fenómeno. Para ello, es necesario utilizar los términos morales acertados y corregir las distorsiones cognitivas.

Las actuaciones de los compañeros o compañeras se pueden diferenciar entre sí por su orientación a favor de ayudar a la víctima, o de apoyar a quien agrede (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Además, con respecto a la defensa de la víctima, se distingue entre defensa directa, cuando se actúa frente al agresor(a) o agresores(as) (p. ej.: decirle que deje de hacerlo, que se vaya, etc.); y defensa indirecta, cuando se consuela a la víctima, se le habla o se está junto a ella (Reijntjes et al., 2016). Se ha encontrado que estudiantes defensores muestran menos desentendimiento moral que quienes ayudan o aplauden la conducta de los acosadores (Gini, 2006). Thornberg y Jungert (2013) hallaron este mismo resultado, además de una relación positiva entre desentendimiento moral y conductas a favor del maltrato por abuso de poder. Más recientemente, Gini, Pozzoli y Bussey (2015) mostraron que es más probable que un estudiante defienda cuando cree que el resto de la clase tiende a desentenderse moralmente, y lo atribuyen a que ve en eso la necesidad de ayudar a la víctima, a sentirse personalmente responsable y ser capaz de resistir la presión de los iguales.

DiBiase(2010) investigó los efectos del programa EfE, al ponerlo en práctica en una escuela primaria en Canadá, con un grupo de 22 alumnos de 10 a 12 años, considerados en riesgo de mostrar problemas conductuales. Los resultados indicaron que los participantes habían aumentado sus habilidades sociales y de juicio moral. En los Países Bajos se evaluaron los efectos del EfE en razonamiento moral, distorsiones cognitivas y conducta antisocial (Van der Velden, Brugman, Boom y Koops, 2009b; 2010). El programa se llevó a cabo en siete escuelas de educación secundaria, con un mínimo de tres aulas. Los participantes tenían entre 12 y 16 años y estaban en grupos de entre 9 y 28 alumnos. En un primer estudio (Van der Velden et al., 2010) se evaluaron los efectos inmediatos y se encontró una reducción de distorsiones cognitivas y actitudes más negativas frente a conductas antisociales. Además, la mayoría de los docentes evaluaron que el programa logró influir positivamente en el pensamiento y la conducta de los estudiantes. La mayoría de estos dijeron pensar de forma más prosocial después de la intervención. Sin embargo, no se encontraron efectos en el razonamiento, ni una reducción de la conducta antisocial. Un segundo estudio (Van der Velden et al., 2009b) evaluó también los efectos a largo plazo. Los resultados revelaron que la reducción de distorsiones cognitivas se mantenía en el tiempo, mientras que el cambio de actitud acerca de conductas antisociales era solo temporal, sobre todo en los chicos. Los autores señalan que probablemente sea necesario seguir enseñando los principios del programa para mantener el efecto positivo inmediato.

En España se empezó a trabajar con EpE con adolescentes entre 14 y 17 años de edad, en dos clases de dos centros de educación secundaria en la provincia de Madrid. A partir de los contenidos trabajados en el programa, se estimó más adecuado llevarlo a cabo en España con adolescentes a partir de 14 o 15 años, ya que los estudiantes más jóvenes pueden no haber tenido experiencias relacionadas con algunos asuntos (p. ej.: robo, tener novio(a)). Se efectuó un estudio piloto (Van der Meulen, Granizo y del Barrio, 2010) para estudiar los efectos en comparación con dos grupos de control, y se encontró una reducción de distorsiones cognitivas en una de las dos clases donde se hizo la intervención. En relación con el clima de aula, los resultados indicaron que los estudiantes que realizaron EpE no se sintieron mejor ni más seguros en la clase, y vieron al grupo menos unido, lo cual se explicó como un

índice del proceso de individuación en el que se encuentran estos adolescentes, necesario para su desarrollo, causado por una mayor conciencia de las diferencias entre los compañeros (Blasi y Glodis, 1995). Se estudió, además, la incidencia de maltrato entre iguales en el aula y las reacciones de los compañeros ante situaciones de acoso y exclusión social. Los resultados con respecto a la incidencia no mostraron una reducción después de la intervención, pero parecían indicar una conciencia mayor de la variedad de las situaciones de maltrato entre iguales, sobre todo con respecto a tipos de acoso indirecto, como no dejar participar a alguien o esconder sus pertenencias. En relación con las reacciones observadas en los compañeros, se encontró un aumento de acciones tanto de apoyo a la víctima como de ayuda al agresor. Esto también podría indicar una mayor conciencia de lo que ocurre en el grupo ante este tipo de situaciones.

El objetivo del presente estudio es investigar los efectos inmediatos de Equipar para Educadores en una muestra más amplia, compuesta por estudiantes de educación secundaria de 14 a 17 años. Se utiliza un diseño cuasiexperimental pretest/postest con un grupo control para estudiar los efectos en las distorsiones cognitivas, el clima de aula, así como las acciones de los propios estudiantes y de sus compañeros/as frente al acoso escolar. Esperamos encontrar una reducción del nivel de distorsiones cognitivas en los estudiantes que participaron en el programa, y una mejora del clima de grupo observado por ellos. Por otro lado, aunque los resultados del estudio piloto (Meulen et al., 2010) han mostrado cambios moderados hacia conductas más prosociales en situaciones de acoso escolar, esperamos que el programa provoque efectos más potentes en esta dirección, a partir de un aumento de corrección de las distorsiones cognitivas y un razonamiento moral más maduro.

## Método

### Diseño

Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest/postest con un grupo control para estudiar los efectos del programa EpE en las distorsiones cognitivas, el clima de aula, y las acciones de los propios estudiantes y de sus compañeros/as frente al acoso escolar.

## Participantes

El programa EpE se aplicó en ocho aulas de tres centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, todos en áreas de nivel socioeconómico medio. Todos los grupos eran de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), salvo uno de cuarto, de acuerdo con el interés de los equipos directivos por ver el funcionamiento del programa a partir de 14 años, y por su mayor disponibilidad de horario. Por esta razón, se incluyeron seis aulas de Diversificación Curricular (DiCu), es decir, que recibían apoyo académico extra. Los grupos tenían un tamaño de entre 9 y 25 alumnos. Un total de 123 estudiantes (75 chicas y 48 chicos) participaron en el programa y formaron el grupo experimental. La información perdida en este grupo, debido a la falta de datos posttest o datos incompletos, implicaron

entre el 16% y el 28% de los cuestionarios utilizados (dos escalas y dos preguntas con opción múltiple). Esta pérdida se debió a que el participante no estaba presente el día de la recolección de datos, o había devuelto el cuestionario incompleto. El grupo control lo conformaron, en el momento del pretest, 128 estudiantes (63 chicas y 65 chicos) de cinco aulas de los mismos tres centros; ningún grupo era de Diversificación Curricular (tabla 1). Los datos perdidos implicaron entre el 16% y el 20%. La edad de los adolescentes en el grupo experimental en la primera recogida de datos osciló entre 13;9 y 17;9 (años; meses), con una edad media de 15;6 ( $DT = 10.9$  meses). En el grupo control, la edad de los participantes estaba entre 13;9 y 16;8, con una edad media de 14;10 ( $DT = 8.5$  meses). Por lo tanto, en el grupo experimental había más estudiantes mayores que en el grupo control ( $p < 0.001$ ).

Tabla 1

*Distribución de aulas participantes según centro educativo en los grupos experimental y control*

Centro educativo	Grupo experimental ( $n = 123$ )		Grupo control ( $n = 128$ )	
Centro 1	5 aulas de 3º de ESO	4 DiCu	3 aulas de 3º de ESO	1 aula de 4º de ESO
	1 aula de 4º de ESO			
Centro 2	2 aulas de 3º de ESO	2 DiCu	1 aula de 3º de ESO	
Centro 3	1 aula de 3º de ESO		1 aula de 3º de ESO	

## Instrumentos

Para medir las distorsiones cognitivas, se utilizó la traducción española del How-I-Think Questionnaire (HIT-Q; Barriga, Gibbs, Potter y Liau, 2001; Nas, Brugman y Koops, 2008), utilizado anteriormente en nuestro estudio piloto (Van der Meulen et al., 2010). Este cuestionario contiene 54 ítems de respuesta en escala Likert de 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*). Del total, 39 ítems se refieren a los cuatro tipos de distorsiones cognitivas; de ellos, nueve a egocentrismo (p. ej.: “Cuando quiero algo de verdad, no me importa de qué manera lo consiga”); diez a culpar a otros (p. ej.: “Cuando pierdo la paciencia, es porque la gente intenta enfadarme”); nueve a minimizar (p. ej.: “Da igual mentirle a alguien si no lo conoces”); y 11 a ponerse en lo peor (p. ej.: “No puedo evitar perder la paciencia muchas veces”). Además, hay siete adicionales positivos para camuflar los ítems principales de distorsiones cognitivas (p. ej.: “Todo el mundo tiene derecho a ser feliz”) y ocho ítems

para medir respuestas anómalas (RA; p. ej.: “A veces hablo mal de otros”) que reflejarían el grado de deseabilidad social al responder. El instrumento tiene una buena validez y fiabilidad en la versión original (Barriga et al., 2001) y en su traducción holandesa (Nas et al., 2008). En el presente estudio, la fiabilidad de la escala con respecto a los ítems de distorsiones cognitivas fue muy alta ( $\alpha$  de Cronbach 0.93), y la fiabilidad de las subescalas fue alta (egocentrismo 0.78; culpar a otros 0.73; minimizar 0.75; ponerse en lo peor 0.79; RA 0.80).

Para obtener la puntuación RA total, se invierten las puntuaciones de todos los ítems de esta subescala. Según el manual del cuestionario (Barriga et al., 2001), los participantes que obtienen una puntuación RA total superior a 4.25, tienen respuestas sospechosas y deberían ser tratados con cautela, incluso excluidos de la muestra. En la presente muestra, el 16.9% obtuvo una puntuación superior a 4.25, inferior al 20% encontrado en la muestra holandesa en el estudio de Van der Velden,

Brugman, Boom y Koops (2009a), pero ambas proporciones muy superiores al 2% encontrado por Liau, Barriga y Gibbs (1998) en adolescentes no infractores. De acuerdo con la conclusión de los autores holandeses con respecto a su muestra, tampoco parece que la subescala RA funcione adecuadamente en la muestra española como indicador de deseabilidad social, por lo que no se han eliminado participantes de la muestra. Puede que las altas puntuaciones reflejen prosocialidad alta, o que el significado de los ítems RA haya sido diferente para los participantes de ambas muestras europeas.

La Escala Clima de Clase (Van der Meulen et al., 2010) tiene 19 ítems en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*) para evaluar el clima de clase. Los ítems de la escala se refieren a grado de bienestar y sensación de seguridad (p. ej.: “En esta clase no puedes mostrar cómo eres realmente”), cohesión del grupo (p. ej.: “En clase también me lo paso bien con los compañeros que no son mis amigos”), conductas negativas del profesorado (p. ej.: “Los profesores tienen manía a algunos alumnos mientras que otros son sus preferidos”) y aspectos del profesorado valorados positivamente (p. ej.: “El profesor nos deja expresarnos libremente, respeta nuestras opiniones”). La escala mostró una alta consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0.79). En total, 12 ítems se formularon de forma positiva, y siete, de forma negativa, puntuándose de manera inversa.

Para recoger datos sobre las reacciones de los estudiantes en situaciones de acoso y exclusión escolar, y las de sus compañeros, se utilizaron preguntas y opciones de respuesta empleados originalmente en el estudio español de incidencia del acoso escolar del Defensor del Pueblo (2007). En la introducción del cuestionario se describe que se trata de situaciones que ocurren entre compañeros, de forma continua desde que empezó el curso, y que pueden darse en el aula, en el patio, a través del móvil, etc. Para los objetivos del presente estudio, se utilizaron dos preguntas. La primera: “¿Tú qué haces cuando ves que le hacen la vida imposible a un compañero o compañera?”. Para contestar, se podían señalar una o varias opciones, desde la inacción o colaboración con quien agrede, hasta el rechazo de la agresión o la comunicación al docente. En cuanto a la segunda: “¿Qué hacen tus compañeros?”, los participantes tenían que indicar cuántos estudiantes (elijendo entre Nadie, Algunos

o Muchos) actúan frente al acoso escolar, para los mismos tipos de opciones que en la primera pregunta.

### Procedimiento

Se invitó a los tres centros a participar, por su interés en poner en marcha un programa para mejorar la convivencia. En cada centro educativo, la psicóloga orientadora o los equipos directivos decidieron los grupos en los que se implementaría el programa y el horario disponible. La elección de los grupos experimentales se basó en que tuvieran suficientes horas disponibles a la semana, y el acuerdo del tutor o tutora para utilizar las horas de actividad tutorial o de otra naturaleza para la intervención. Asimismo, las aulas que funcionarían como control fueron elegidas por su disponibilidad de horario para la recolección de los datos. Las personas que impartieron el programa en las aulas eran estudiantes de posgrado y el primer autor, todos ellos tras un curso impartido por un formador profesional en EQUIP de Países Bajos, con larga experiencia en la implantación de dicho programa y de EpE. En cada centro y en cada grupo, el programa se llevó a cabo en sesiones de 50 minutos, y siguiendo la secuencia, se trabajó cada componente en aproximadamente 10 sesiones. La intervención ocupó un total de 30 sesiones, impartidas normalmente en dos horas escolares a la semana, durante un periodo aproximado de 16 semanas, con cierta variación debida a la disponibilidad de horas por semana de cada grupo, y al calendario escolar (p.ej. festivos, exámenes).

Se añadió una sesión inicial para presentar el programa según la propuesta del formador en la que se comentaba el objetivo del programa, la necesidad de ir “equipados por la vida”. Y se enfatizó que para una buena implementación del mismo es imprescindible cuidar dos aspectos metodológicos. En primer lugar, la participación activa por parte de todos los estudiantes. Para ello, en lugar de dar reglas a los alumnos, dos de las formadoras se referían a “acuerdos de funcionamiento”, siendo los propios estudiantes quienes iban indicando lo que necesitaban para poder trabajar el programa en grupo. En segundo lugar, ofrecer muchas oportunidades para vivir del modo más realista posible las situaciones que planteaba cada dilema o problema. Por un lado, de manera hipotética, por medio de dramatización; por otro, cuando

ocurriesen problemas reales en clase o la escuela, se analizarían dentro del marco de EpE.

Se pidió permiso a los equipos directivos en los centros escolares, y de forma individual a las familias por medio de cartas para la recolección de los datos en forma de cuestionarios. En cada grupo de estudiantes, se pidió expresamente la colaboración para completar los cuestionarios, y se les informó tanto sobre el carácter voluntario de su participación en la recolección de datos como del tratamiento anónimo de los mismos. En todas las clases fueron uno o varios miembros del equipo de formadores quienes administraron los cuestionarios y resolvieron las dudas que tuvieran los estudiantes. Tanto a estos en el aula como en las cartas a las familias se facilitaron los datos de contacto del equipo para ampliar la información. En cada clase, se recogieron los datos antes de empezar la intervención, e inmediatamente después de terminar la intervención. Los momentos de la recolección de datos en los grupos de control coincidieron con los de los grupos experimentales. A lo largo del proceso, los formadores se reunían de forma periódica para compartir las experiencias del desarrollo de las sesiones y comentar problemas o dudas al respecto.

### Análisis de datos

Para investigar los efectos del programa EpE en las distorsiones cognitivas y el clima de aula, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas para cada grupo, experimental y control), pruebas de homogeneidad para la comparación de las desviaciones típicas, además de análisis de varianza univariantes y de medidas

repetidas. También se utilizó la prueba no paramétrica de McNemar-Bowker para estudiar, por un lado, las diferencias entre participantes según su perfil de distorsiones cognitivas y, por otro, las diferencias en las percepciones acerca de las actuaciones de los compañeros y de sí mismo en situaciones de acoso escolar. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 23.0.

## Resultados

### Distorsiones cognitivas

En la tabla 2 se muestran los valores de distorsiones cognitivas del grupo experimental y control en los distintos momentos de evaluación. Para estudiar el efecto de la intervención en el nivel de distorsiones cognitivas en los participantes, comparando los valores pre- y post-intervención, se realizó una Anova 2x2 de medidas repetidas, con una variable intrasujeto (prepost) y una variable intersujeto (control-experimental). Para el total de distorsiones cognitivas, ni el efecto principal pre-post ( $F(1, 209) = 1.17, p = 0.28$ ), ni la interacción pre-post x grupo experimental/control ( $F(1, 209) = 0.03, p = 0.87$ ) resultaron significativos. Con respecto a los cuatro tipos de distorsiones, solo se encontró un efecto pre-post para la distorsión *egocentrismo* ( $F(1, 209) = 4.18, p = 0.04, \eta_p^2 = 0.02$ ). Se observó un cambio de 0.15 puntos, pero no se puede confirmar que esta distancia difiera de la observada en el grupo control, ya que la interacción pre-post x grupo experimental/control no llegó a ser significativa ( $F(1, 209) = 1.55, p = 0.22$ ).

Tabla 2  
*Distorsiones cognitivas y clima de aula*

	Grupo experimental ( $n = 103$ )				Grupo control ( $n = 108$ )			
	$M_{pre}$	$DT$	$M_{post}$	$DT$	$M_{pre}$	$DT$	$M_{post}$	$DT$
Distorsiones cognitivas - total	2.41	0.69	2.37	0.85	2.38	0.71	2.33	0.71
Egocentrismo	2.49	0.83	2.34	0.94	2.47	0.83	2.43	0.82
Minimizar	2.37	0.78	2.31	0.85	2.35	0.94	2.29	0.84
Ponerse en lo peor	2.36	0.74	2.40	0.75	2.39	0.85	2.35	0.67
Culpar a otros	2.41	0.77	2.42	0.73	2.32	0.90	2.25	0.80
Clima de aula <sup>1</sup>	4.30	0.71	4.12	0.63	4.01	0.63	3.95	0.71

Nota. Datos perdidos del grupo experimental  $n = 20$ , y del grupo control  $n = 20$ .

<sup>1</sup> Grupo experimental  $n = 102$ , valores perdidos  $n = 21$ , grupo control  $n = 107$ , valores perdidos  $n = 21$ .

Fuente: elaboración propia.

Se realizaron pruebas de homogeneidad para estudiar las diferencias entre las desviaciones típicas del grupo experimental con las del grupo control. Antes de la intervención no se encontraron diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, después de la intervención, las desviaciones típicas del grupo experimental del total de distorsiones cognitivas ( $p = 0.02$ ), *egocentrismo* ( $p = 0.046$ ) y *ponerse en lo peor* ( $p = 0.01$ ) fueron mayores que las del grupo control. Esto indica que en el grupo experimental hubo una mayor variabilidad en las puntuaciones, visto sobre el total de participantes en la medida post: mientras para algunos disminuyó su puntuación, para otros aumentó en el tiempo que transcurrió entre el antes y el después de la intervención.

Según los perfiles que establecen Barriga et al. (2001), el 69.9 % de los estudiantes en el grupo experimental puede ser etiquetado como "normal", el 10.7 % como "al límite" –entre normal y clínico–, y el 19.4 % como "clínico" en el momento del pretest. En el grupo control, el 70.4 % puede ser etiquetado como "normal", el 15.7 % como "al límite" –entre normal y clínico–, y el 13.9 % como "clínico". Las proporciones encontradas son parecidas a las de la muestra del estudio de validación de Barriga et al. (2001): "normal" 72%, "límite" 10% y "clínico" 16%. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, las diferencias en el número de estudiantes etiquetados antes de la intervención como "límite" y "clínico", y como "normal", después, y al contrario, no llegaron a ser significativas, según la prueba de McNemar-Bowker (grupo experimental,  $\chi^2(3) = 7.22$ ,  $p = 0.07$ ; grupo control,  $\chi^2(3) = 7.39$ ,  $p = 0.06$ ). Los movimientos fueron en ambos sentidos. El número de estudiantes del grupo experimental categorizados antes como "clínicos" y después como "normales" fue más pequeño que al contrario ( $n = 2$  versus  $n = 10$ ), pero no en el grupo control ( $n = 7$  versus  $n = 4$ ). Sin embargo, el número de estudiantes "límite" del grupo experimental antes de la intervención que después fueron categorizados como "normales" fue mayor ( $n = 6$ ) que los etiquetados como "clínicos"

( $n = 1$ ), mientras que 4 estudiantes mantuvieron la etiqueta "límite". De los estudiantes marcados inicialmente como "límite" en el grupo control, el número de quienes fueron etiquetados como "normal" después ( $n = 9$ ) también era mayor que los categorizados como "clínico" ( $n = 6$ ), o "límite" ( $n = 2$ ).

### Clima de aula

La valoración del clima de aula de los estudiantes antes de la intervención fue elevada en las aulas pertenecientes al grupo experimental y más alta que la del grupo de control (véanse los valores en la tabla 2,  $F(1, 207) = 10.01$ ,  $p = 0.002$ ,  $\eta_p^2 = 0.046$ ), lo que indica que percibieron el clima de clase como positivo o muy positivo. Para evaluar los efectos de la intervención en la valoración del clima de aula, se compararon los valores pre- y post-intervención por medio de una Anova 2x2 de medidas repetidas. Aunque se encontró un efecto principal pre-post ( $F(1, 207) = 7.17$ ,  $p = 0.01$ ,  $\eta_p^2 = 0.033$ ), la interacción entre los cambios pre-post y el grupo (experimental/control) no resultó significativa ( $F(1, 207) = 2.07$ ,  $p = 0.15$ ). Estos resultados indican que la valoración alta del clima de los estudiantes del grupo experimental en el momento inicial bajó después de la intervención, aun siendo una percepción positiva. Sin embargo, esta diferencia en las puntuaciones no es significativa frente a la diferencia en el grupo control. Por lo tanto, no se puede afirmar que se encuentren efectos derivados de la intervención.

### Reacciones del alumnado ante el acoso escolar

Las intervenciones de los estudiantes ante situaciones de acoso a un compañero o compañera en la clase, aparecen en la tabla 3. Se observa el cambio en el número de estudiantes que indicaron cada reacción antes y después de la intervención. Además, se llevaron a cabo pruebas McNemar para identificar las diferencias de distribución pre-post.

Tabla 3  
 Descripción de la intervención propia ante el acoso escolar

Tipo de acción	Grupo experimental			Grupo control		
	pre % (n = 97)	post % (n = 97)	cambios (n)	pre % (n = 107)	post % (n = 107)	cambios (n)
Sin acción						
No hago nada, "paso"	17.7 <sup>1</sup>	16.5	9↑ vs. 10↓	18.7	17.8	8↑ vs. 9↓
No me atrevo a hacer nada, aunque debería hacerlo	19.6	12.4	4↑ vs. 11↓	19.6	22.4	14↑ vs. 11↓
Participar en maltrato						
También lo hago	3.1 <sup>1</sup>	4.1	4↑ vs. 3↓	0.9	0.9	1↑ vs. 1↓
Animo al agresor	2.1	5.2	4↑ vs. 1↓	6.5	4.7	4↑ vs. 6↓
Intervención hacia agresor(es)						
Intento cortar la situación	49.5	55.7	20↑ vs. 14↓	47.7	47.7	15↑ vs. 15↓
Rechazo al agresor	17.5	16.5	11↑ vs. 12↓	25.2	24.3	11↑ vs. 12↓
Hablo con otros compañeros	41.2	47.4	18↑ vs. 12↓	44.9	42.1	20↑ vs. 23↓
Intervención hacia la víctima						
Hablo con la víctima	55.7	52.6	17↑ vs. 20↓	45.8	53.3	24↑ vs. 16↓
Comunicación a otros						
Informo a algún profesor	23.7	21.6	11↑ vs. 13↓	10.3	11.2	9↑ vs. 8↓
Lo cuento en casa	27.8	27.8	12↑ vs. 12↓	29	36.8 <sup>2</sup>	14↑ vs. 6↓

Nota. Valores perdidos, grupo experimental  $n = 26$ , grupo control  $n = 21$ . <sup>1</sup> $n = 96$ , valores perdidos  $n = 27$ . <sup>2</sup> $n = 106$ , valores perdidos  $n = 22$ .  
 Fuente: elaboración propia.

En general, los resultados revelan que tanto en el grupo experimental como en el grupo control, entre el 10% y el 20% de los estudiantes indicaron que cambiaron su manera de actuar en situaciones de maltrato entre iguales, salvo sus acciones de apoyo al agresor(a) o agresor(es). En el grupo experimental, el 17% de los adolescentes indicaron que *no hacen nada*, "pasan" de estas situaciones, tanto antes como después de la intervención. Sin embargo, el número de alumnos que indicaron que *no se atreven a hacer nada, aunque piensan que deberían hacerlo*, se redujo, aunque no de forma significativa ( $p = 0.12$ ), mientras que esto no ocurrió en el grupo control. Las acciones que implicaban una ayuda a los acosadores fueron indicadas con poca frecuencia y no cambiaron entre las medidas pre- y post-intervención. Con respecto a intervenciones frente al agresor/a o agresores/as, hubo más escolares que después de la intervención informaron de una intervención directa, *cortando la situación*, que quienes no la indicaron (20 vs. 14), o bien de una intervención indirecta, hablando con sus compañeros (18 vs. 12), aunque estos cambios no resultaron significativos. Se creó una variable nominal *Intervención dirigida a los acosadores*,

diferenciando quienes indicaron realizar al menos una de las tres acciones (*intentar cortar, rechazar agresor(es), hablar con compañeros para hacer algo*) de quienes no indicaron ninguna. En el grupo experimental no se encontró una diferencia en la proporción de adolescentes entre pre (74.2%) y post (75.3%). Sin embargo, en el grupo control la proporción fue menor en el pos (59.8%) que en el pre (78.5%), aunque la diferencia no resultó significativa ( $p = .06$ ). Los adolescentes en el grupo control utilizaron, por lo tanto, en menor medida, este tipo de estrategias en la medida post. El aumento de estudiantes *hablando con la víctima* (24 vs. 16) en el grupo control no llegó a ser significativa. En cuanto a la comunicación con otros, solo hubo un cambio en el grupo control, aunque no llegó al nivel de significación: tras la intervención, más escolares indicaron que lo *contaban en casa* ( $p = .12$ ).

Por último, se analizaron las percepciones de los estudiantes con respecto a la intervención de sus compañeros, al indicar cuántos de ellos (*nadie, algunos o muchos*) realizan distintos tipos de acciones (tablas 4 y 5). Se llevaron a cabo pruebas McNemar-Bowker para analizar las diferencias pre y post. En el grupo experimental, se encontraron

diferencias en todos los tipos de intervenciones de otros estudiantes percibidas antes y después de la intervención, mientras que en el grupo control solo se encontró una diferencia marginalmente significativa. En general, se señalaron más *algunos* compañeros que *nadie* o *muchos*, como autores de acciones diferentes. Ello parece indicar que los estudiantes que realizaron EpE perciben en mayor medida que sus compañeros reaccionan de algún modo, puesto que hay menos respuestas que señalen que “nadie” hace nada. Por otro lado, al aumentar *algunos* y disminuir *muchos* significa mayor variedad en las reacciones reportadas tras la intervención.

La proporción del grupo experimental que piensa que “nadie” hace nada, pasan, y quienes ven que *no hacen nada pero comentan que deberían hacer algo*, bajó a la mitad; también disminuyó el número de quienes atribuyeron ambas reacciones de inacción a *muchos*, por lo que, en consecuencia, aumentó la proporción de quienes indicaron que lo hacen *algunos* compañeros. Esa disminución de las acciones atribuidas a *muchos* –y aumento de las atribuidas a *algunos*– implican una *colaboración*

en el acoso, la comunicación con la víctima y con los otros compañeros para hacer algo, además de la comunicación con el profesorado. Sin embargo, en cuanto a los otros dos tipos de intervención dirigida a los acosadores, *intentar cortarlo* y *mostrar rechazo*, las percepciones no cambiaron, o solo marginalmente.

Según el 73% de los estudiantes, después de la intervención, varios (*algunos* o *muchos*) de sus compañeros *hablan con otros para hacer algo* en situaciones de victimización; casi la mitad (46.1%) indicaron que varios *rechazan al/a los agresor(es)*, y el 75.3%, que sus compañeros *intentan cortarlo*. También, el 55.1% señalaron que varios compañeros se unieron a quienes victimizaron, y el 65.2% que les animaron. Frente al 62.5% antes de la intervención, el 79.5% indicaron que varios compañeros *hablan con la víctima* y el 57.3% percibieron que lo cuentan a algún docente. Por lo tanto, entre casi la mitad y tres cuartos de estos estudiantes mencionaron diversas acciones para parar el maltrato a otros estudiantes. Estas observaciones aumentaron en este grupo en el tiempo que se realizó la intervención.

Tabla 4

Percepción de las acciones de los compañeros cuando se acosa a otro estudiante en el grupo experimental ( $n = 89$ )

Tipo de acción percibida	Pre-intervención (%)			Post-intervención (%)			$p$
	Nadie	Algunos	Muchos	Nadie	Algunos	Muchos	
Sin acción							
No hacen nada, “pasan”	29.2	36	34.8	15.7	65.2	19.1	0.001
No hacen nada, pero comentan que deberían hacer algo	37.1	40.4	22.5	15.7	67.4	16.9	0.004
Participar en maltrato							
Se unen a quienes lo hacen	64	30.3	5.6	44.9	53.9	1.1	0.001
Animan a quienes lo hacen	51.7	30.3	18	34.8	59.6	5.6	0.001
Intervención hacia agresor(es)							
Intentan cortarlo	34.8	47.2	18	24.7	57.3	18	n.s.
Rechazan a quienes lo hacen	65.2	24.7	10.1	53.9	39.3	6.7	0.095
Hablan con otros compañeros para hacer algo	42.7	40.4	16.9	27	64	9	0.018
Intervención hacia víctima							
Hablan con la víctima <sup>1</sup>	37.5	40.9	21.6	20.5	64.8	14.8	0.015
Comunicación a otros							
Lo dicen a algún/a profesor/a	60.7	29.2	10.1	42.7	49.4	7.9	0.045

Nota. Valores perdidos  $n = 34$ . <sup>1</sup> $n = 88$ , valores perdidos  $n = 35$ . n.s. = no significativo  
Fuente: elaboración propia.

Tabla 5

Percepción de las acciones de los compañeros cuando se acosa a otro estudiante en el grupo control ( $n = 104$ )

Tipo de acción percibida	Pre-intervención (%)			Post-intervención (%)			$p$
	Nadie	Algunos	Muchos	Nadie	Algunos	Muchos	
Sin acción							
No hacen nada, "pasan"	6.7	58.7	34.6	9.6	54.8	35.6	n.s.
No hacen nada, pero comentan que deberían hacer algo	14.4	60.6	25	17.3	62.5	20.2	n.s.
Participar en maltrato							
Se unen a quienes lo hacen <sup>1</sup>	45.6	44.7	9.7	46.6	50.5	2.9	0.077
Animan a quienes lo hacen	26.9	58.7	14.4	12.5	12.5	1.9	n.s.
Intervención hacia agresor(es)							
Intentan cortarlo <sup>1</sup>	19.4	72.8	7.8	24.3	65	10.7	n.s.
Rechazan a quienes lo hacen	43.3	48.1	8.7	47.1	43.3	9.6	n.s.
Hablan con otros compañeros para hacer algo	22.1	65.4	12.5	23.1	66.3	10.6	n.s.
Intervención hacia la víctima							
Hablan con la víctima	26.9	64.4	8.7	11.5	13.5	1.9	n.s.
Comunicación a otros	63.5	34.6	1.9	58.7	36.5	4.8	n.s.
Lo dicen a algún/a profesor/a							

Nota. Valores perdidos  $n = 24$ . <sup>1</sup> $n = 103$ , valores perdidos  $n = 25$ . n.s. = no significativo  
Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Para el presente trabajo se estudiaron los efectos inmediatos del programa Equipar para Educadores, que se implementó con alumnos de ocho aulas de 3º y 4º de Educación Secundaria. Los resultados no mostraron una reducción significativa de las distorsiones cognitivas en los estudiantes que realizaron el programa. No se encontraron cambios en la percepción del clima de aula. Por otro lado, la comparación de las reacciones ante el acoso escolar antes y después de la intervención mostró una tendencia hacia una mayor matización: menos estudiantes indicaron que nadie o, al contrario, muchos protagonizaron cualquiera de las acciones; mientras que aumentó quienes señalaron que algunos las protagonizaron. Se dio un cambio hacia conductas prosociales en el grupo experimental, por ejemplo, hablar con la víctima o con otros compañeros para hacer algo.

Es importante señalar que este estudio es una evaluación parcial de los efectos de EpE. En futuras evaluaciones empíricas será importante incluir más elementos del programa, como la incidencia de conductas antisociales, las habilidades para

controlar el enfado y el razonamiento moral. Otra limitación de la presente investigación fue la pérdida de datos, que es inherente a un estudio longitudinal, pero que debe intentarse reducir al máximo.

Para analizar posibles razones de la falta de los efectos predichos relacionados con las distorsiones cognitivas y el clima de aula, es necesario referirse tanto a las características y necesidades de los participantes como al desarrollo de EpE. En primer lugar, hay que señalar que los cambios cognitivos requieren tiempo, más aún en el terreno de las relaciones sociales, en un momento evolutivo en el que la importancia del grupo es elevada, incluidas las ideas de cada miembro de lo que los otros esperan de su conducta. Con respecto a las necesidades de los participantes, hay que mencionar que al tratarse de un programa que se imparte en la educación secundaria ordinaria, los grupos de alumnos son variados en habilidades y competencias. En las sesiones de EpE se trabaja generalmente de forma grupal y hay poca atención individualizada. En los grupos de diversificación curricular, donde el alumnado recibe clases de apoyo, esta puede ser más necesaria.

La diferenciación de los estudiantes según los perfiles (normal, límite, clínico) de Barriga et al. (2001), mostró proporciones similares a la del estudio de validación de estos autores. Las medias de los grupos experimental y control también fueron similares. Sin embargo, en comparación con el grupo experimental del estudio holandés (Van der Velden et al., 2010), se encontraron diferencias. La media del grupo experimental español en el pretest es muy parecida a la media del posttest de los escolares holandeses, la cual era significativamente inferior a su media del pretest. Es posible que la intervención para reducir distorsiones cognitivas sea más eficaz cuando se parte de un nivel más alto de sesgos cognitivos. Por otro lado, no está claro el significado de la mayor variabilidad en la puntuación del posttest del grupo experimental. Es posible que este resultado (el nivel de algunos bajó y de otros subió en el tiempo de la intervención) refleje una mayor conciencia de las distorsiones cognitivas en el alumnado. Además, el clima del aula fue considerado bueno o muy bueno por los participantes antes de la intervención, lo que podría explicar que no se encontraran diferencias con las percepciones posteriores de dicho clima.

En segundo lugar, se deben considerar los elementos de la puesta en marcha del programa para evaluar los resultados. Helmond, Overbeek y Brugman (2012) efectuaron un análisis del grado de integridad en la ejecución del programa EQUIPAR para jóvenes encarcelados en Bélgica y Países Bajos, en el cual observaron cuatro elementos: exposición (longitud y frecuencia de las sesiones), adhesión (grado en que el desarrollo de las sesiones se ajusta a la descripción), receptividad de los participantes (participación activa durante la sesión) y calidad de la aplicación (uso de técnicas y métodos; competencia de los formadores). Estos resultados mostraron que la integridad del programa fue media-baja, por lo que concluyeron que se podrían mejorar varios aspectos del programa para aumentar su efectividad.

En la implementación de EpE en los grupos del presente estudio, fue posible determinar que entre las aulas que participaron había diferencias en las horas impartidas por semana, que podía ser una o dos, pero no llegaban a las tres horas recomendadas (DiBiase et al., 2005). Con respecto a la adhesión, en general, se siguió el orden de los aspectos a trabajar según la programación. Sin embargo, en algunos grupos se varió el método utilizado en la

sesión para hacer las actividades más dinámicas; por ejemplo, cambiar una actividad de escribir por una dramatización, o trabajar con historias y ejemplos que no aparecían en el manual. Esto se consideró necesario para aumentar la participación activa del alumnado, ajustándolo más a sus necesidades. En un pequeño número de sesiones se cambió la programación de la sesión por trabajar una situación de conflicto o de problema vivido justo antes de la clase o todavía sin resolver. Estos cambios se podrían interpretar como una falta de adhesión. De esta manera, las actividades de aprendizaje se ajustaron más a las necesidades de los estudiantes, lo que afectó positivamente su receptividad.

Una de las recomendaciones principales de mejora de Helmond et al. (2012) es que haya un formador fijo en cada grupo. Esta constante se mantuvo durante la implementación de EpE en las ocho aulas españolas. Sin embargo, para la mayoría de las personas fue su primera experiencia desarrollando el programa tras su formación, factor que también puede estar relacionado con los resultados.

Otro aspecto adicional de la implementación de EpE, y de todos los programas de intervención en los centros de educación secundaria, es el apoyo del centro. A partir de los resultados del estudio piloto (Van der Meulen et al., 2010), se observó que es necesario que los estudiantes perciban que el profesorado, el equipo directivo y otros profesionales del centro consideren positivo el programa. También las experiencias de intervención del trabajo actual subrayan la importancia de este andamiaje. De hecho, el apoyo explícito y entusiasta de una orientadora hizo que los estudiantes se tomaran en serio las sesiones. Al contrario, un profesor que mostró sarcasmo hacia el EpE ante los alumnos, provocó en ellos comentarios negativos sobre el programa. Más eficaz sería que el centro escolar se apropiase de la puesta en marcha del programa, lo cual transmite un claro mensaje de importancia hacia el alumnado y un compromiso del personal educativo.

En la actualidad se está utilizando una versión nueva del EfE en los Países Bajos, llamada TOPs (Hulsebosch y Haasnoot, 2013; Spanjaard, Hulsebosch y van der Veldt, 2014), que incluye varias modificaciones con respecto al anterior. TOPs intenta tener más en cuenta las necesidades individuales de los adolescentes, para ello se hacen

reuniones adicionales de ayuda mutua con grupos reducidos de iguales, en las que se comparten experiencias personales, por ejemplo, sobre el progreso en la escuela. Además, hay menos énfasis en conductas problemáticas y situaciones negativas y más en ejemplos positivos, mayor flexibilidad en el ajuste del contenido para cada grupo, descripciones más detalladas para realizar las actividades, y no se evalúa el programa hasta que los formadores tengan más experiencia en la ejecución del mismo. Estas mejoras parecen todas muy adecuadas, vistos los resultados del programa en Países Bajos y en España.

Si el objetivo del programa es también la prevención del acoso y la exclusión social entre iguales en la escuela, parece recomendable la inclusión de un mayor número de sesiones dedicadas específicamente a ello. Por un lado, hay que dedicar más atención tanto al razonamiento como a las distorsiones cognitivas que están relacionadas con acoso o exclusión de otro compañero, y con la ausencia de apoyo a la víctima. Por otro lado, la falta de defensa de la víctima no se debe solo a un juicio negativo de responsabilidad (Blasi, 1983) o desentendimiento moral (Bandura, 2002). Podría ser una estrategia para cumplir con las normas del grupo (Juvonen y Cadigan, 2002) o para encajar en el clima moral que se respira en la escuela (Brugman et al., 2003; Harel-Fisch et al., 2011). Los estudiantes defensores muestran menos desentendimiento moral que quienes animan a los acosadores (Gini, 2006; Thornberg y Jungert, 2013). Sin embargo, si quienes quieren apoyar a la víctima se autopercibieran poco eficaces (p. ej.: "Me resultaría muy difícil conseguir pararlo"), no llevarían a cabo esas acciones de apoyo, independientemente de su nivel de desentendimiento moral (Thornberg y Jungert, 2013). También sus expectativas sobre las consecuencias de sus acciones pesan (p. ej.: el acoso disminuye, su estatus en el grupo cambia, la víctima se siente mejor; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012). Por lo tanto, es necesario analizar con los estudiantes qué es lo que les ayudaría a aumentar sus ideas sobre la eficacia y las consecuencias positivas de sus acciones. En la práctica, se debería ayudar a los estudiantes a que sus acciones sean eficaces, a través de otras medidas frente al maltrato entre iguales y dando buen ejemplo a la hora de construir relaciones positivas entre todos y todas en la escuela.

## Agradecimientos

Agradecemos a los formadores Estrella del Pozo, Belén Otegui, Pilar Rodríguez, Almudena Juanes y Giuseppe Sciuto, su enorme dedicación y entusiasmo. A Antonio Pardo y Paco Abad, el asesoramiento estadístico, y a Daniel Brugman, Floor van der Velden y Anna Emilia Berti, las oportunidades de reflexionar sobre el programa. Y en especial a Carmen Pinilla, Maite Ayuso y demás orientadores y docentes, y a todos los estudiantes, su participación en el proyecto.

## Referencias

- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119. doi: 10.1080/0305724022014322
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Liao, A. K. (2001). *How I Think (HIT) Questionnaire Manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective. *Developmental Review, 3*(2), 178-210. doi: 10.1016/0273-2297(83)90029-1
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The Development of Identity. A Critical Analysis from the Perspective of the Self as Subject. *Developmental Review, 15*(4), 404-433. doi: 10.1006/drev.1995.1017
- Brugman, D., Heymans, P. G., Boom, J., Podolskij, A. I., Karabanova, O., & Idobaeva, O. (2003). Perception of Moral Atmosphere in School and Norm Transgressive Behaviour in Adolescents: An Intervention Study. *International Journal of Behavioral Development, 27*(4), 289-300. doi: 10.1080/01650250244000272
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. Londres: Sage.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje, 26*(1), 9-24.
- Del Barrio, C. y van der Meulen, K. (2017). ¿Y qué ocurre en secundaria? *Cuadernos de Pedagogía, 480*, 18-21.

- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DiBiase, A. M. (2010). The Impact of a Psycho-Educational Prevention Program for Behaviorally at-risk Students: EQUIP for Educators. *Journal of Research in Character Education*, 8(1), 21-59.
- DiBiase, A. M., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Blout, M. (2012). *EQUIP for High School: Teaching Adolescents to Think and Behave Responsibly*. Champaign, IL: Research Press.
- DiBiase, A. M., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Spring, B. (2005). *EQUIP for Educators. Teaching Youth (Grades 5-8) to Think and Act Responsibly*. Champaign, IL: Research Press.
- DiBiase, A. M., Gibbs, J. C., Potter, G. B., van der Meulen, K., Granizo, L. y del Barrio, C. (2010). *EQUIPAR para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: La Catarata.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks: Sage.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B., Barriga, A. Q., & Liau, A. K. (1996). Developing the Helping Skills and Prosocial Motivation of Aggressive Adolescents in Peer Group Programs. *Aggression and Violent Behavior*, 1(3), 285-305. doi: 10.1016/1359-1789(95)00018-6
- Gibbs, J. C., Potter, G., & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer-Helping Approach*. Illinois: Research Press.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539. doi: 10.1002/ab.20153
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The Role of Individual and Collective Moral Disengagement in Peer Aggression and Bystanding: A Multilevel Analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 43(3), 441-452. doi: 10.1007/s10802-014-9920-7
- Goldstein, A. P. (1999). *The Prepare Curriculum: Teaching prosocial competencies* (Rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (Rev. ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., ... Craig, W. (2011). Negative School Perceptions and Involvement in School Bullying: A Universal Relationship across 40 Countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.09.008
- Helmond, P., Overbeek, G., & Brugman, D. (2012). Program Integrity and Effectiveness of a Cognitive Behavioral Intervention for Incarcerated Youth on Cognitive Distortions, Social Skills and Moral Development. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1720-1728. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.05.001
- Hulsebosch, A. M. J., & Haasnot, A. (2013). *Trainershandleiding TOPs! (onderwijsvariant)*. Den Dolder: 180.
- Juvonen, J., & Cadigan, J. (2002). Social Determinants of Public Behavior of Middle School Youth: Perceived Peer Norms and Need to be Accepted. In T. Urda (Ed.), *Adolescence and education. Academic motivation of adolescents* (vol. 2, pp. 277-297). Greenwich: Information Age Publishing.
- Liau, A. K., Barriga, Á. Q., & Gibbs, J. C. (1998). Relations between Self-Serving Cognitive Distortions and Overt vs. Covert Antisocial Behavior in Adolescents. *Aggressive Behavior*, 24(5), 335-346. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:5<335::AID-AB1>3.0.CO;2-G
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95. doi: 10.1174/02103700360536446
- Nas, C. N., Brugman, D., & Koops, W. (2008). Measuring Self-Serving Cognitive Distortions with the "How I Think" Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(3), 181-189. doi: 10.1027/1015-5759.24.3.181

- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, Building and Living Together on Internet and Social Networks: The ConRed Cyberbullying Prevention Program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312. doi: 10.4119/UNIBL/ijcv.250
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Munthe & E. Roland (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending Victimized Peers: Opposing the Bully, Supporting the Victim, or Both? *Aggressive Behavior*, 42(6), 585-597. doi: 10.1002/ab.21653
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455. doi: 10.1007/s11218-011-9158-y
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting Bullying in Finland: The KiVa Program and its Effects on Different Forms of Being Bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. doi: 10.1177/0165025411407457
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Spanjaard, H. J. M., Hulsebosch, A. M. J., & van der Veldt, M. C. A. E. (2014). *Theoriehandleiding TOPs! (onderwijsvariant)*. Den Dolder / Duivendrecht: 180 en PI Research.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander Behavior in Bullying Situations: Basic Moral Sensitivity, Moral Disengagement and Defender Self-Efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Van der Meulen, K., Granizo, L., & del Barrio, C. (2010). Using EQUIP for Educators to Prevent Peer Victimization in Secondary School. *Journal of Research in Character Education*, 8, 61-76.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2009a). The How I Think Questionnaire as a Tool for Evaluation of Prevention Programs and Diagnostic Purposes in Young Adolescents. In F. van der Velden, *EQUIPPing High School Students: Effects of a Universal Preventive Intervention on Antisocial Behavior* (pp. 37-51). Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2009b). EQUIP for Educators: The Longitudinal Effects of a School-Based Universal Prevention Program on Moral Cognitions and Antisocial Behavior in Young Adolescents. In F. van der Velden, *EQUIPPing High School Students: Effects of a Universal Preventive Intervention on Antisocial Behavior* (pp. 73-99). Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010). Effects of EQUIP for Educators on Students' Self-Serving Cognitive Distortions, Moral Judgment and Antisocial Behavior. *Journal of Research in Character Education*, 8(1), 77-95.

---

**Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo:** Van der Meulen, K., Granizo, L., del Barrio, C. y de Dios, M. J. (2019). El programa EQUIPAR para Educadores: sus efectos en el pensamiento y la conducta social. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 89-105. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.peee