

# EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA “CONVES” PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Itziar Güemes Careaga

## RESUMEN

En la actualidad existen en muchas instituciones sociales sistemas de convivencia que permiten, ignoran o potencian la agresividad entre iguales. Es de gran importancia evaluar la eficacia de los programas orientados a la mejora de la convivencia en la educación primaria como medida preventiva del acoso escolar. En el presente estudio se ha evaluado la eficacia del programa CONVES para la mejora de la autoestima y de la adaptación infantil. Los resultados muestran una mejora en las puntuaciones obtenidas en autoestima y adaptación infantil tras la intervención.

*Palabras clave:* convivencia, programa CONVES, autoestima, adaptación infantil, acoso escolar.

**TITLE: EVALUATION OF THE EFFICACY OF “CONVES” PROGRAM FOR THE IMPROVEMENT OF COEXISTENCE AT PRIMARY SCHOOL**

## ABSTRACT

At present in many social institutions there are coexistence systems that allow, ignore or enhance aggressiveness between peers. It is highly important to evaluate the efficiency of programs oriented to ameliorate coexistence at primary school as a preventive tool of bullying. In the present study the efficiency of CONVES has been evaluated in order to improve self-esteem and infant adaptation. The results obtained show amelioration of the scores obtained in self-esteem and infant adaptation after intervention. .

*Keywords:* coexistence, CONVES program, self-esteem, infant adaptation, bullying.

Correspondencia con la autora: Itziar Güemes Careaga. [itziarguemes@gmail.com](mailto:itziarguemes@gmail.com).

Original recibido: 05-06-11. Original aceptado: 18-10-11

## I. Introducción

En muchas instituciones sociales se producen sistemas de convivencia que permiten, ignoran o potencian la agresividad entre iguales. El currículum oculto, o los procesos que discurren por debajo del control educativo consciente que el profesorado realiza de forma planificada, está formado en gran parte por los sistemas de comunicación y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. Los alumnos y alumnas se relacionan entre sí bajo afectos, actitudes y emociones que raramente han sido materia de trabajo escolar (Ortega Ruíz, 1998).

De manera general podemos definir la agresión como una conducta cuya meta es provocar daño físico o psicológico a otras personas, animales u objetos, pudiendo ser esta intencional o secundaria, en forma de respuesta a un estímulo previo. Bajo esta definición general, existen infinidad de maneras de clasificar la conducta agresiva, según su naturaleza, su intencionalidad, los mecanismos de acción que emplea, los objetivos que persigue, las consecuencias sobre quién la sufre, etc. A continuación vamos a presentar una propuesta de clasificación que en absoluto pretende ser exhaustiva, pero que trata de ampliar la concepción de la agresión y sus formas. Tal y como proponen Carrasco Ortiz y González Calderón (2006) las presentadas a continuación pueden ser aproximaciones clasificatorias de utilidad atendiendo a distintos factores: (a) según la intencionalidad de la conducta agresiva: Pro-activa o Reactiva; (b) Según la naturaleza de la agresión: Física; Psicológica; Verbal; o Social; (c) Según los mecanismos de acción de la conducta agresiva: Directa o Indirecta; (d) según los objetivos que persigue la conducta agresiva: Agresión hostil o Agresión instrumental; (e) Según sus consecuencias: Positiva/constructiva o Negativa/destructiva.

Cuando hacemos referencia a la agresión en contextos educativos, nos referimos al acoso escolar o maltrato entre iguales. Este tipo de agresión se caracteriza por ser pro-activa y destructiva, si bien puede ser física, psicológica, verbal, social, directa, indirecta, hostil, instrumental, y cuantas combinaciones se nos ocurran entre estos factores.

Teniendo en cuenta las propuestas de diversos autores (Avilés, 2006; Matamala y Huerta, 2005; Benitez y Justicia, 2006; Cerezo, 1998; Cerezo, 2007) podemos decir que la agresividad en los centros educativos cumple los principios que se presentan a continuación:

- a) Se causa daño a un individuo que está en situación de indefensión, sumisión o inferioridad. Existe un agresor que es fuerte y una víctima que es débil. Se basa en una relación de **asimetría de poder** (Carozzo Campos, 2010; Benitez y col., 2006).
- b) El daño puede ser de **diversa índole**:
- **Agresiones físicas:** directas (peleas, golpes, palizas, empujones) o indirectas (pequeños hurtos, destrozo de pertenencias, provocaciones...).
  - **Agresiones verbales:** directas (insultos a la víctima y/o su familia, ofensas hacia la persona o su familia) o indirectas (hablar mal de alguien, sembrar rumores y mentiras).
  - **Agresión psicológica por medio de intimidaciones, chantaje y amenazas** para provocar miedo, obtener algún objeto o dinero, u obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere hacer.
  - **Aislamiento y exclusión social:** no dejar participar a la víctima, aislarle del grupo ignorando su presencia, o no contando con él o ella para actividades del grupo.
  - **Acoso hacia otras personas por motivos de raza, religión, inclinación sexual, capacidades intelectuales o cualquier otra fuente de diferencias individuales:** usar motes racistas o frases estereotipadas despectivas.
  - **Acoso sexual:** Supone un atentado dirigido a la dignidad y libertad sexual de las personas, alusiones o agresiones verbales obscenas, tocamientos o agresiones físicas.
  - **Intimidación por medios tecnológicos:** intimidaciones a través de e-mail, chats, mensajes en teléfono móvil, etc.
- c) El daño se ejerce **de forma repetida** en el tiempo, durante un periodo largo y de forma recurrente.
- d) El agresor o agresores muestran **intencionalidad de hacer daño** aunque a menudo lo justifican con “es una broma” o “todos lo hacemos”.

Numerosos estudios previos han tratado de demostrar la relación entre la autoestima y la agresividad, si bien los resultados son dispares. Algunos estudios postulan que una alta autoestima correlaciona con la agresividad (Baumeister,

Bushman, y Campbell, 2000; Baumeister, Smart, y Boden, 1996) y otros que es un bajo autoconcepto el que lo hace (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, y Caspi, 2005). Sin embargo, aunque las conclusiones son heterogéneas para estos trabajos, hay otro área de interés respecto a la autoestima que parece estar mejor definida. La mayoría de los estudios desarrollados para valorar el autoconcepto en las víctimas de agresiones están de acuerdo en afirmar que las víctimas suelen tener una baja autoestima (Boulton y Smith, 1994; Hawker y Boulton, 2000; Smith y Brain, 2000).

Otra de las variables que parece estar relacionada con el acoso escolar es la inadaptación infantil y más concretamente la inadaptación escolar. Tal y como apuntan estudios previos, los agresores a menudo presentan inadaptación escolar, social o familiar (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, parece claro que entre las características que han de cumplir los programas orientados a prevenir la aparición de situaciones de acoso en los centros educativos, están las siguientes: los programas han de perseguir por un lado la mejora del auto-concepto y por otro lado la mejora de la adaptación al entorno escolar (Beran y Shapiro, 2005).

Se han desarrollado infinidad de **programas encaminados a prevenir la aparición de conductas agresivas en los centros educativos**, que a priori parecen ser útiles y eficaces en su cometido. En una investigación reciente desarrollada por Wilson y Lipsey (2007) se ha demostrado que los programas basados en la escuela tienen efectos globales positivos sobre las conductas agresivas y disruptivas. Las aproximaciones más comunes y más efectivas son los programas universales. Estos programas se ofrecen en el aula a la totalidad del alumnado; es decir, no se selecciona a los niños para el tratamiento individualmente, simplemente lo reciben por estar en esa clase. Las diferentes modalidades de tratamiento (conductuales, cognitivas, entrenamiento en habilidades sociales, etc.) mostraron efectos similares (Wilson y Lipsey, 2007).

En un estudio llevado a cabo por Kellam y colaboradores (2008) para evaluar el programa GBG (Good Behaviour Game), se pretendía valorar los efectos de este programa universal sobre los resultados conductuales, sociales y de salud mental en un grupo de educación secundaria. Se demostraron efectos positivos tanto a nivel inmediato como a largo plazo, en relación a la socialización y al manejo conductual en el aula (Kellam y col., 2008; Poduska y col., 2008). En otro estudio implementado por Leff y colaboradores (2009) en un grupo de chicas afro-americanas agresivas

a nivel relacional, se evaluaba la eficacia de un programa culturalmente adaptado de resolución de problemas sociales y prevención de la agresión. Este estudio ha demostrado que la agresividad relacional se asocia con dificultades en las interacciones entre iguales, conductas internalizadas y externalizadas, y déficit de procesamiento social. Además la intervención parece tener resultados prometedores respecto a la disminución de las conductas agresivas, las atribuciones hostiles y el sentimiento de soledad (Leff y col., 2009). Merece la pena destacar un estudio multicéntrico desarrollado por Simon, Ikeda, y Phillips, (2008) con un total de 5.580 participantes, cuya finalidad fue valorar el impacto de un programa universal de prevención de la violencia sobre los factores sociales y cognitivos asociados con la agresión y la conducta no agresiva en los adolescentes. Los resultados demostraron efectos diferenciales entre los alumnos con alto riesgo que se beneficiaron de la intervención en términos de la disminución de las creencias y actitudes que apoyan la agresión y un incremento en la auto-eficacia (Simon, Ikeda, y Phillips, 2008).

En resumen los programas preventivos universales (dirigidos a la totalidad del alumnado que se escolariza en un aula) para la mejora de la convivencia parecen una solución eficaz frente a la aparición de conductas agresivas entre iguales. En el presente estudio hemos decidido seleccionar un programa estructurado para la mejora de la convivencia, CONVES (García-Rincón y Vaca-Lopez, 2006). El presente programa está organizado por actividades orientadas a trabajar distintas áreas de convivencia, como la autoevaluación y el auto-concepto, la evaluación de los demás, el fomento de las actitudes prosociales, los modelos de comunicación asertiva, el desarrollo de la empatía, la resolución de problemas, y el fomento de la tolerancia, la democracia y la no discriminación.

## 2. Objetivos

El objetivo global de la investigación es valorar la eficacia del programa CONVES (García-Rincón y col., 2006) en educación primaria para la prevención de la aparición de conductas agresivas entre iguales. Para la consecución de este objetivo global se plantearan varios objetivos específicos:

- Evaluar la eficacia del programa CONVES en la mejora de la autoestima.
- Evaluar la eficacia del programa CONVES en la mejora de la adaptación infantil
- Evaluar el clima de aula.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

Se solicitó la colaboración de 23 alumnos de quienes se recogió el consentimiento informado para la participación en la investigación. De ellos 2 alumnos cambiaron de centro durante la investigación; 5 alumnos rechazaron la participación y 16 alumnos aceptaron participar en el proyecto. Los 5 alumnos que rechazaron participar no permanecieron en el aula durante la intervención y el equipo directivo del centro se hizo cargo de su atención durante este tiempo. Por tanto el programa CONVES se pudo implementar finalmente en un aula con 16 alumnos, esta ratio permitió una interacción muy positiva en el aula.

#### 3.2. Diseño

El diseño cuasi-experimental empleado será un **diseño intrasujeto (un único grupo) de medidas repetidas**.

El diseño metodológico óptimo hubiera sido dos grupos independientes creados de forma aleatoria, uno que recibiera la intervención con el programa CONVES y otros que no, con evaluaciones previas y posteriores a la intervención. Sin embargo se ha optado por el diseño metodológico intrasujeto por los siguientes motivos: (1) la investigación se llevará a cabo en un centro educativo, será por tanto contextualizada y no implicará la creación de un ambiente experimental modificado; (2) la intervención que se plantea se llevará a cabo con la intención de instaurar cambios futuros a nivel organizativo en el centro educativo, integrando el uso del programa CONVES como parte del trabajo ordinario en el aula; (3) por las características del aula y el rol del investigador, resulta complicada la posibilidad de asignar sujetos a grupos experimentales; (4) teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto a personal investigador, el método experimental partiría con sesgos como el cegamiento en cuanto a la asignación de los participantes a los grupos, así como en la evaluación de resultados.

#### 3.3. Materiales

Para la recogida de datos se emplearon los siguientes instrumentos de evaluación:

- Evaluación del clima de aula:
  - Sociograma (Rodríguez-Pérez, 2001)

- Evaluación de las conductas agresivas:
  - o TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil) (Hernández-Hernández, 1990).
- Evaluación de la autoestima
  - o A-EP: cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria (Ramos-Álvarez, 2006).

### 3.4. Procedimiento

Los destinatarios de la intervención serán los alumnos de 5º de educación primaria. La intervención se llevará a cabo en el horario de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Es decir durante 1 hora y 30 minutos semanales, repartidos en dos sesiones de 45 minutos. La investigación tendrá una duración de 4 semanas de manera que se llevarán a cabo un total de 8 sesiones de intervención grupal.

Se llevaron a cabo las evaluaciones durante la semana previa y posterior a la intervención. Cada evaluación completa del clima de aula, autoestima y adaptación infantil tuvo una duración de dos horas.

Los contenidos concretos de las actuaciones se implementarán según las directrices propuestas por el programa CONVES (García-Rincón y col., 2006), y se llevarán a cabo durante las 8 sesiones de intervención previstas del siguiente modo:

#### 1ª Sesión (Actividad 1, 2 y 3 del programa CONVES).

En esta sesión se hará hincapié en la importancia de resaltar las cualidades positivas, la importancia de mejorar los errores y la necesidad de aceptar los propios defectos y los defectos de los demás.

#### 2ª Sesión (Actividades 4, 5 y 12 del programa CONVES).

Se trabajarán las actividades vinculadas con la autoevaluación y la evaluación de los otros. Cómo veo a los demás y cómo me ven ellos a mí. Se trata de la toma de conciencia sobre nuestros propios juicios y los de los demás.

### 3ª Sesión (Actividades 6 y 7 del programa CONVES).

En esta sesión se pretende fomentar una autoestima positiva, asentada no de manera exclusiva en valores estéticos y vinculados al poder y a la popularidad. Se pretende el desarrollo de un autoconcepto que valore y aprecie las características personales positivas y las fomente.

### 4ª Sesión (Actividades 9, 10 y 14 del programa CONVES).

Destaca el valor de las actitudes positivas y prosociales, dando relevancia a la importancia que tiene actuar, sentir y pensar de una manera socialmente adecuada tanto para nosotros mismos como para los demás. Se trata además de desvirtuar y devaluar las conductas agresivas, subrayando que estas sólo provocan miedo en los demás y nunca admiración.

### 5ª Sesión (Actividad 11 del programa CONVES).

Se presentan técnicas de comunicación asertiva, se explican métodos de defensa y autoafirmación positivos, evitando aquellos de carácter pasivo y/o agresivo.

### 6ª Sesión (Actividad 15 del programa CONVES).

Se trabaja la importancia de ser capaz de ponernos en el lugar del otro. Se destaca el valor de la empatía y la necesidad de ser compasivos respecto a los problemas de los demás.

### 7ª Sesión (Actividades 8, 16 y 17 del programa CONVES).

Se exponen aspectos vinculados a la resolución de problemas. Las pautas necesarias para poder resolver nuestras dificultades con éxito: definir el problema con claridad, elaborar hipótesis de decisión, sopesar las consecuencias de las distintas alternativas y tomar soluciones.

### 8ª Sesión (Actividad 13 del programa CONVES).

En esta sesión se persigue el fomento de la tolerancia, la democracia y la no discriminación por razones de sexo, raza y religión. Tratando de buscar en todo

el momento el respeto a las diferencias, entendiendo estas como una fuente de riqueza y aprendizaje.

### 3.5. *Análisis de datos*

Se trata de un diseño intrasujeto (un único grupo) de medidas repetidas, con una única variable independiente (el programa de intervención CONVES) y multivariado (con dos variables dependientes: autoestima (AE-P); adaptación infantil (TAMAI).

Por ello seleccionaremos un análisis de Modelo Lineal General de Medidas Repetidas, también conocido como ANOVA de medidas repetidas.

## 4. Resultados

a) La autoestima: El análisis de Modelo Lineal General de Medidas Repetidas, también conocido como ANOVA de medidas repetidas puso de relieve una diferencia significativa en las medidas entre el pre-test ( $M=19.36$ ;  $DE=12.74$ ) y el post-test ( $M=30.93$ ;  $DE=22.092$ ) del A-EP (cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria; Ramos-Álvarez, 2006). Los datos muestran una diferencia estadísticamente significativa ( $F=8,339$ ;  $P<0.05$ ) que se puede interpretar como una mejora en las puntuaciones de autoestima tras la intervención con el programa CONVES.

b) La adaptación infantil: A continuación se presentan las puntuaciones obtenidas en el ANOVA de medidas repetidas entre el pre-test y el post-test del test TAMAI (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil) (Hernández-Hernández, 1990). Los datos muestran una diferencia estadísticamente significativa ( $F=5,172$ ;  $P<0.05$ ) entre las puntuaciones medias obtenidas en el pre-test ( $M=32.25$ ;  $DE=13.968$ ) y en el post-test ( $M=37.35$ ;  $DE=14.228$ ), esta diferencia se puede interpretar como una mejora en las puntuaciones relativas a la adaptación infantil tras la intervención con el programa CONVES.

c) El clima de aula: En el siguiente resumen (Tabla I) se presentan los datos aportados por el sociograma tanto de aquellos alumnos y alumnas que sufren una situación de exclusión en el grupo por distintos motivos, como de aquellos otros que muestran una situación de liderazgo y aceptación dentro del grupo.

## **PERSONAS QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN EN EL GRUPO**

### **AISLAMIENTO NO TIENE AMIGOS EN EL AULA**

- Nadie la ha elegido como la alumna con la que más les gusta trabajar
- Nadie la ha elegido como la alumna con la que más le gusta estar en el tiempo libre
- Los demás creen que destaca por tener pocos amigos

### **AGRESIVIDAD CON SUS COMPAÑEROS-AISLAMIENTO**

- Un total de 9 alumnos han señalado que es la persona con la que menos les gusta trabajar
- Nadie le ha elegido como la persona con la que más le gusta estar en su tiempo libre
- Un total de 8 personas le han elegido como la persona con la que menos les gusta estar en su tiempo libre
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por ser antipático con los demás
- Sus compañeros señalan que destaca por su agresividad

### **LLAMADAS CONSTANTES DE ATENCIÓN EN EL AULA**

- Un total de 8 alumnos han señalado que es la persona con la que menos les gusta trabajar
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por llevarse mal con los profesores
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por su falta de comprensión ante la debilidad de los demás
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por tener envidia
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por sentirse superior
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por querer llamar siempre la atención
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por ser pesado
- Sus compañeros señalan que el alumno destaca por ser inmaduro

## **PERSONAS QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE LIDERAZGO EN EL GRUPO**

### **CASO 1**

- Un total de 5 alumnos han señalado que es la persona con la que más les gusta estar en el tiempo libre
- Sus compañeros señalan que la alumna destaca por ser simpática con sus compañeros
- Sus compañeros señalan que la alumna destaca por ser madura

### **CASO 2**

- Un total de 6 alumnos han señalado que es la persona con la que más les gusta trabajar
- Nadie la ha elegido como la alumna con la que menos les gusta trabajar
- Nadie la ha elegido como la alumna con la que menos les gusta estar en el tiempo libre

### **CASO 3**

- Nadie la ha escogido como la persona con la que menos les gusta estar en el tiempo libre
- Sus compañeros señalan que la alumna destaca por llevarse bien con los profesores
- Sus compañeros señalan que la alumna destaca por estar dispuesta a ayudar a los demás
- Sus compañeros señalan que la alumna destaca por alegrarse con los éxitos de los demás

### **CASO 4**

- Un total de 5 alumnos han señalado que es la persona con la que más les gusta estar en el tiempo libre.

Tabla I.

## 5. Discusión

En la presente investigación se ha evaluado la eficacia de un programa para la mejora de la convivencia en educación primaria (CONVES). Este programa tiene carácter universal, se ofrecen en el aula a la totalidad del alumnado, no se selecciona a los niños para el tratamiento individualmente. Esto entraña algunas limitaciones a nivel metodológico. Algunos padres y madres no dieron su aceptación para que sus hijos e hijas participasen en la investigación, de manera que la muestra poblacional esta sesgada en este sentido, pues ya no podemos hablar de la “totalidad” de la clase.

Por otro lado hay que tener en cuenta que se ha planteado una investigación de grupo único, de manera que no hay un grupo control de comparación que nos permita contrastar los resultados obtenidos. Si hubiese existido la posibilidad de un grupo control sin ninguna intervención o con un programa de intervención distinto del programa CONVES, esto hubiera servido para ofrecer mayor rigor a los resultados.

Sin embargo a pesar de las limitaciones metodológicas previas podemos concluir que el programa CONVES aplicado en 8 sesiones en un grupo de 5º de educación primaria permite mejorar las puntuaciones obtenidas en autoestima (evaluada mediante el A-EP) y adaptación infantil (evaluada mediante el Test TAMAI), ambos considerados factores protectores frente a la aparición de conductas agresivas en el aula.

En conclusión el programa universal CONVES para la mejora de la convivencia en educación primaria parece ser un programa útil como medida preventiva frente a la aparición de conductas agresivas y disruptivas en el aula. En concreto en la presente investigación se ha demostrado la eficacia de este programa en la mejora de la autoestima y en la adaptación infantil en un grupo de alumnos de 5º de Educación Primaria.

## 6. Referencias bibliográficas

Avilés, J. M. (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales*. Salamanca: Ed. Amaru.

Baumeister, R., Bushman, B. y Campbell, K. (2000). Self-Esteem, Narcissism, and Aggression: does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *American Psychological Society*, 9, 26-29.

Baumeister, R., Smart, L., y Boden, J. M. (1996). Relation of Threatened Egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103, 5-33.

Benitez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales descripción y análisis del fenómeno. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9, 151-170.

Beran, T. y Shapiro, B. (2005). Evaluation of an Anti-Bullying Program: Student Reports of Knowledge and Confidence to Manage Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 700-717.

Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *Br. J. Dev. Psychol.*, 12, 315-329.

Carozzo Campos, J. C. (2010). El bullying en la escuela. *Rev. Psicol.*, 12, 329-346.

Carrasco Ortiz, M. A. y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.

Cerezo, F. (1998). *Conducitas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Donnellan, M. B., Trzesniewski, K., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.

García-Rincón, M. y Vaca-López, E. (2006). *CONVES: programa para mejorar la convivencia escolar: primaria*. Madrid: TEA.

Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychiatry*, 41, 441-455.

Hernández-Hernández, P. (1990). *TAMAI: test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. Madrid: TEA.

Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P. y col. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug Alcohol Depend*, 95 Suppl 1, S5-S28.

Leff, S. S., Gullan, R. L., Paskewich, B. S., Abdul-Kabir, S., Jawad, A. F., Grossman, M. y col. (2009). An initial evaluation of a culturally adapted social problem-solving and relational aggression prevention program for urban African-American relationally aggressive girls. *J. Prev Interv. Community*, 37, 260-274.

Matamala, A. y Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Ortega Ruíz, R. (1998). *La Convivencia Escolar: que es y como abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Poduska, J. M., Kellam, S. G., Wang, W., Brown, C. H., Jalongo, N. S. y Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug Alcohol Depend.*, 95 Suppl 1, S29-S44.

Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J., y Martorell Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.

Ramos-Álvarez, R. (2006). *A-EP: cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria*. Madrid: TEA.

Rodríguez-Pérez, A. (2001). *El sociograma: estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Simon, T. R., Ikeda, R. M. y Phillips, S. (2008). The multisite violence prevention project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prev. Sci.*, 9, 231-244.

Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.

Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S130-S143.