

Efectividad diferencial de los programas TÍPICA-S e ICPS en el fomento de la  
habilidad de solución de conflictos

Jenny Jineth Ibáñez Rodríguez, Ps.

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología con énfasis  
en Prevención y Promoción.

Dirigido por: Luis Flórez Alarcón Ph.D

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Departamento de Psicología  
Bogotá, mayo de 2016

*“Cada mañana en África, sale el sol y se levantan las gacelas.  
Sabes que deberán correr más rápido que el león o morirán.  
Pero cada mañana también se levantan los leones y saben que deberán correr más rápido  
que las gacelas o morirán de hambre.  
No importa si eres león o gacela, cada mañana cuando salga el sol y te despiertes, corre.  
Tendrás que hacerlo más y mejor si no quieres morir”.*

Rovira, A. & Trias de Bes, F. (La buena suerte)

### **Dedicatoria**

A mis padres: William y Mery,  
quienes con esfuerzo, paciencia y amor, han hecho de mí la persona que soy y constituyen  
parte esencial de la motivación que me lleva a ser mejor persona cada día;

A mi familia,  
que comparte conmigo la alegría de superar obstáculos y obtener cada vez nuevos y más  
altos objetivos;

A mis amigos,  
por su compañía y apoyo incondicional;

A Dulce y Chester,  
porque su compañía me hace feliz.

## **Agradecimientos**

A mi maestro Luis Flórez Alarcón, quien a lo largo de estos años ha contribuido con mi formación profesional y personal, por todas las oportunidades de aprendizaje que me ha brindado, por su paciencia y ejemplo.

Al Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano -GIEVyDH, principalmente a su coordinadora Helena Vélez, por haber propiciado un ambiente de trabajo constante, pero también de apoyo y regocijo.

A mis jurados de tesis: Enrique Chaux y Roberto Posada, porque dedicaron su tiempo y trabajo en leer mi tesis, dando lugar a recomendaciones que permitieron mejorar la calidad de la misma.

## Tabla de contenidos

<b>Tabla de contenidos</b>	<b>iii</b>
<b>Índice de Tablas</b>	<b>v</b>
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>v</b>
<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>13</b>
<i>Enfoque de competencia social y habilidades para la vida</i>	<b>13</b>
Habilidades Sociales	16
Habilidades para el manejo emocional	17
Habilidades cognitivas	17
Conflicto, agresión y violencia	18
Habilidad de Solución de Conflictos	21
Mediación y comunicación asertiva	25
Papel de la escuela en la formación de habilidades y competencias	27
Programas para solución de conflictos	29
Marco de referencia programa TIPICA- S en la SC	30
Propuesta metodológica del programa TIPICA- S para la SC.	34
Marco de referencia programa ICPS en la SC	39
Propuesta programa ICPS para la SC	41
Antecedentes empíricos	44
<b>Objetivos</b>	<b>53</b>
Objetivo General	53
Objetivos Específicos	53
<b>Definición de variables</b>	<b>54</b>
Variables independientes (VI)	54
Variable dependiente (VD)	54
<b>Planteamiento de hipótesis</b>	<b>55</b>
<b>Método</b>	<b>56</b>
Tipo de estudio	56
Participantes	57
Instrumentos	58
Procedimiento	59

Consideraciones éticas	61
<b>Resultados</b>	<b>62</b>
Características de los Instrumentos	62
Análisis inter-grupos	65
Análisis intragrupo	69
<b>Discusión</b>	<b>75</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>82</b>
<b>Referencias</b>	<b>84</b>
<b>Apéndices</b>	<b>97</b>
Apéndice A. Escalera cognitivo conductual de la DPPPS.	98
Apéndice B. Identificación del problema.	99
Apéndice C. Negociación y diálogo.	100
Apéndice D. Empatía.	101
Apéndice E. Estrategias de afrontamiento.	102
Apéndice F. Sesiones programa ICPS	103
Apéndice G. Lista de chequeo asistencia programa TIPICA-S	105
Apéndice H. Lista de chequeo asistencia programa ICPS	107
Apéndice I. Escala de creencias normativas sobre agresividad	109
Apéndice J. Instrumento de Solución de problemas sociales.	111
Apéndice K. Prueba solución de conflictos TIPICA-S	113
Apéndice L. Evaluación Pre y Post Identificación del conflicto TIPICA-S	114
Apéndice M. Evaluación Pre y Post Negociación TIPICA-S	115
Apéndice N. Evaluación Pre y Post Empatía TIPICA-S	116
Apéndice O. Evaluación Pre y Post Estrategias de afrontamiento TIPICA-S	117
Apéndice P. Formato validación por jueces “Escala de creencias normativas sobre agresividad	118
Apéndice Q. Formato validación por jueces “Instrumento de solución de problemas sociales”	121
Apéndice R. Formato Consentimiento Informado para la investigación.	126

## **Índice de Tablas**

Tabla 1: Diseño del estudio	56
Tabla 2. Distribución de los estudiantes de acuerdo al sexo y grupo	57
Tabla 3. Edad de los estudiantes y distribución de acuerdo al grupo	58
Tabla 4. Análisis de confiabilidad y varianza de las pruebas	63
Tabla 5. Análisis de confiabilidad pruebas de Solución de Conflictos a corto plazo	64
Tabla 6. Prueba de normalidad por grupos	65
Tabla 7. Rangos de Wilcoxon comparación Pre-Postest en la prueba de Creencias Normativas	69
Tabla 8. Rangos de Wilcoxon comparación Pre-Postest en la prueba de Solución de Conflictos	71
Tabla 9. Rangos Wilcoxon comparación Pre-Postest prueba de SPS- Estilo agresivo	72
Tabla 14. Rangos de Wilcoxon comparación Pre-Postest en la pruebas a corto plazo del programa TIPICA-S	73

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Comparación intergrupos prueba de Creencias Normativas	66
Gráfico 2. Comparación intergrupos prueba de Solución de Conflictos	67
Gráfico 3. Pretest prueba de Solución de problemas sociales	68
Gráfico 4. Postest prueba de Solución de problemas sociales	69
Gráfico 5. Comparación Pre-postest prueba de Creencias Normativas	70
Gráfico 6. Comparación Pre-postest prueba de Solución de Conflictos	70
Gráfico 7. Comparación Pre-Postest prueba de SPS- Estilo agresivo	71
Gráfico 8. Comparación Pre-postest de las pruebas a corto plazo del programa TIPICA-S	72

## Resumen

El objetivo del trabajo es avanzar en la evaluación de la eficiencia y eficacia del componente S (solución de conflictos) del programa TIPICA-S mediante la comparación de la efectividad diferencial de la ejecución de estudiantes que lo reciben, con la ejecución de estudiantes que reciben el módulo de habilidades previas a la Solución de Problemas del programa ICPS para el manejo de conflictos con niños de sexto grado de un colegio público de Bogotá. Es un estudio cuasi-experimental con diseño pretest – postest con grupos experimentales independientes. Se realiza un abordaje teórico de habilidades para la vida, competencia social, enfatizando en la solución de conflictos y profundizando en los programas utilizados en el manejo y promoción de esta habilidad. Los análisis intergrupos muestran diferencias en las mediciones pretest y postest de los grupos; por otra parte, se evidenció un impacto positivo en la habilidad de solución de conflictos en los estudiantes que recibieron ambos programas, sin embargo, fue más evidente en los estudiantes que recibieron TIPICA-S

*Palabras clave:* Solución de conflictos, programa TIPICA-S, programa ICPS, habilidades para la vida, competencia social.

## Abstract

The aim of this work is to contribute to the evaluation of both the efficacy and the efficiency of TIPICA-S program's component "S" (Conflict Resolution), by comparing the differential effectiveness of the implementation for the students who receive it with the performance of students who receive the ICPS program's module on skills preliminary to problem-solving. The sample was composed of sixth-grade students from a public school in Bogotá. A quasi-experimental design was employed for the study, with pre- and post-test with independent experimental groups. A theoretical analysis of life skills and social competence was conducted, emphasizing conflict resolution and further inquiring into programs which have been used for the management and promotion of this skill. Between-groups analyses showed differences in the pretest measurements of the groups, but not so in the posttest measures; contrastingly, a positive impact on the conflict resolution skill was found for students who participated in the social problem-solving programs, particularly those receiving the TIPICA-S program.

*Keywords:* conflict resolution, TIPICA-S program, ICPS program, life skills, social competence.

## Introducción

La salud mental de las personas está definida como “un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida. Con respecto a los niños, se hace hincapié en “el desarrollo del sentido positivo de la identidad, la capacidad para gestionar los pensamientos y emociones, así como para crear relaciones sociales, o la aptitud para aprender y adquirir una educación que en última instancia los capacitará para participar activamente en la sociedad” (Organización Mundial de la Salud, 2013. p.7).

Esta definición permite aseverar que, parte de la salud mental de los individuos está definida por las relaciones sociales que establezca y de los conocimientos adquiridos que favorezcan su desempeño en el contexto que lo circunda. Por esta razón, se hace necesario desarrollar acciones en dos vías: desde la promoción de factores que protejan a la persona del padecimiento de trastornos mentales en la adultez (Restrepo, 2001); pero a su vez, acciones que, de manera selectiva, orienten su trabajo hacia los grupos de personas con más alta vulnerabilidad a adoptar conductas riesgosas o sufrir enfermedades, atribuidas a características sociodemográficas o estilos de vida particulares durante todo el ciclo vital (Organización Mundial de la Salud, 2013).

El punto de partida de este estudio, es considerar al ser humano, de manera ineludible, como un ser social que cotidianamente interactúa con su entorno y las personas que allí encuentra, ya sean padres, familiares, pares o comunidad en general; en este proceso de relación, el individuo puede consolidar habilidades, valores, actitudes y en general, subjetividades que favorecerán su desempeño en los diferentes círculos sociales que establezca. No obstante, dentro de dicha socialización, también pueden generarse dificultades entre las personas mencionadas en situaciones particulares, las cuales pueden conducir a diferencias temporales, en su forma más sencilla o, a problemas más complejos como la violencia, siendo esta una situación más grave y que requiere de atención especial.

En este sentido, la habilidad de solución de conflictos (SC) es un insumo esencial para el desarrollo y desempeño social de los niños y niñas, la cual, de manera inmediata, les permitirá a los chicos responder adecuadamente a las exigencias del entorno donde habita,

pero en un panorama más amplio, contribuirá de manera considerable en la adopción de un pensamiento crítico y óptimo para la convivencia y la ciudadanía. De acuerdo con Chauv (2002), el gran desafío para las futuras generaciones será incentivar la solución pacífica de los conflictos, pues de esta manera se podrán ver afectados los indicadores negativos vigentes de violencia interpersonal.

La importancia de intervenir en este tema, se deriva de los indicadores de violencia dentro de los colegios. La encuesta “Convivencia y Seguridad en Ámbitos escolares de Bogotá 2006” realizada por la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá (2006) encontró que el 27% de los niños y niñas manifestaban haber sido víctimas de agresiones por parte de sus compañeros, además se encontró una prevalencia del maltrato emocional (insultos) del 38%. Por otra parte, los ataques eran producidos por compañeros de clase (15%) o de cursos diferentes (12%). Asimismo, la Secretaría Distrital de Salud, reportó haber recibido durante el 2013 en la Línea 106 de atención gratuita para niños, niñas y adolescentes, cerca de 1816 llamadas cuyos motivos se relacionaron con alguna forma de violencia en colegios y jardines de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá DC, 2014).

En Bogotá, se realizó la Encuesta de Clima Escolar y Victimización durante el 2013, buscando evaluar la evolución de la violencia, maltrato escolar, victimización, entre otros aspectos, contemplando las mediciones del 2006 y 2011. Este estudio fue realizado en 118.000 estudiantes de los grados 6° a 11°, elegidos por medio de un muestreo por conglomerados, de los cuales 86.500 fueron escogidos de 349 colegios públicos y 31.400 de 264 instituciones privadas (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

Para efectos de esta medición, se profundizó en el maltrato, en sus diversas manifestaciones: agresiones físicas, verbales, acoso escolar, etc. En primera instancia, se encontró un incremento en las amenazas reiterativas de violencia (10%) con respecto al 2006 (3%) y al 2011 (5%) para el caso de los hombres, en las mujeres el incremento ha sido de 3 puntos porcentuales entre el 2006 y el 2013, consistente en la mitad de lo representado por los varones. Para ambos sexos, el comportamiento fue más común en colegios públicos, lo cual sugiere que los ambientes de socialización a nivel familiar, barrial y escolar son más agresivos en estos colegios (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

El grupo de estudiantes con edades de 9 a 12 años presentaron mayor prevalencia de haber sido víctimas de amenazas, diferenciado por sexo 28% hombres y 10% en mujeres cuando solamente ha ocurrido una vez, en el caso de eventos reiterativos, los porcentajes fueron 13% y 5% para hombres y mujeres respectivamente. Los estudiantes de mayor edad, presentaron menores puntajes en esta escala. Por su parte, la agresión física, tuvo una prevalencia superior al 20% en el 70% de los colegios públicos, sin embargo, se evidenció una disminución del *bullying* en relación a los años anteriores y para ambos sexos (Secretaría de Educación del Distrito, 2013).

En lo referente al clima escolar se recopilaron las percepciones, expectativas y actitudes de los escolares con respecto a todo lo que compone el colegio. En el apartado de interacción, se profundiza en dos categorías: intragrupo (dentro del salón) y la relación con los miembros de la comunidad educativa extensa, así como con las reglas de los establecimientos. Para el primer caso se indaga con los comportamientos más frecuentes dentro del aula, mostrando que en el 46% de los estudiantes han evidenciado que “Algunos (as) se burlan y a los ofendidos (as) les toca aguantarse”, mientras que el 12% ha detectado que “las bromas y situaciones generan situaciones violentas con frecuencia”, lo cual se traduce en que “Se llega a extremos que no deberían darse” según el 17% de los alumnos. (Secretaría de Educación del Distrito, 2013). En este sentido, se pueden identificar patrones de interacción desequilibrados, que varían en su mayoría desde una relación agresiva – pasiva (no asertiva), hasta evidentes muestras de violencia como método de solución de los conflictos interpersonales.

Otro aspecto relacionado con el tema de este trabajo son las competencias ciudadanas, evaluadas por las pruebas Saber (se enfatiza en quinto grado, dada la cercanía con la población que se estudia en esta investigación). Esta prueba cuenta con dos componentes: a) pensamiento ciudadano, b) acciones y actitudes ciudadanos. El primero, se refiere al conocimiento de la estructura del Estado, las formas de participación y reconocimientos consignados en la Constitución Política. El segundo componente está direccionado a tres aspectos: la Convivencia y paz; la participación y responsabilidad democrática; y la Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; para efectos de este trabajo, sólo se profundiza en el primero, el cual evaluó tres tipos de competencias:

emocionales (control de la ira y empatía en situaciones de maltrato), acciones (tipos de agresión y roles asumidos en las situaciones que se presentó la agresión), actitudes (aprobatorias y pasivas hacia las muestras de agresividad) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2014b).

Los resultados de esta prueba muestran que el 58% de los estudiantes evaluados en Bogotá, presentaron manifestaciones de empatía con las personas expuestas a chismes, burlas, insultos, golpes o accidentes. Además, se encontraron diferencias significativas según el género: las niñas mostraron mayor empatía; del mismo modo los estudiantes de colegios privados mostraron moderadamente mayor puntaje que los estudiantes de instituciones públicas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2014b).

En la escala de Manejo de la Rabia, el 61% de los estudiantes bogotanos tienen la capacidad de identificar y manejar su ira, mientras que el 39% aceptaron perder el control ante la misma. Las niñas mostraron mayor habilidad para manejar sus emociones ante situaciones de enojo en comparación con los niños, mientras que los estudiantes de colegios privados presentaron mejores puntajes. Los resultados del año 2013, evidencian un decremento equivalente al 3% en esta habilidad de control emocional con respecto al año inmediatamente anterior (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2014b), lo cual constituye una alerta para desarrollar actividades con los niños que culminan primaria y comienzan el bachillerato, pues de esto dependerá gran parte de su desempeño social a lo largo de su formación académica y de interacción con pares, maestros y la comunidad en general. Además, esta habilidad de control emocional está directamente relacionada con la SC, por lo cual se considera un tema de interés para este proyecto.

En lo que respecta a los roles dentro de la intimidación escolar o *bullying*, el 39% de los estudiantes han sido víctimas del mismo, ubicándose la mayoría en colegios públicos. De acuerdo al género, son afectados con más frecuencia los niños. En los colegios privados, el 56% ha asumido un rol de observador, de los cuales el 59% son niños y 53% niñas; por último, el 22% ha actuado como sujeto que infringe el maltrato, siendo nuevamente los niños y los estudiantes de colegios públicos quienes más presentan esta condición. Al igual

que en el tema anteriormente mencionado, en comparación con el año anterior, el número de víctimas de este fenómeno, ha incrementado significativamente (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2014b).

La agresión, fue otro de los tópicos evaluados, entendiendo esta escala como la frecuencia con que los estudiantes han sido receptores de maltrato físico (golpes, puños, patadas o empujones), relacional (chismes o exclusión) o verbal (groserías o burlas), encontrando con mayor frecuencia la última mencionada con un porcentaje de 47%, seguido de la segunda con el 32% y el 29% fue para la agresión física. Los niños fueron quienes presentaron mayores indicadores de agresión de todos los tipos en comparación con las niñas; los colegios públicos evidenciaron moderadamente niveles más altos. En cuanto a la justificación de la agresión como forma de actuar, el 96% de los estudiantes bogotanos, mostraron una actitud desfavorable, siendo más evidente en las niñas y en los alumnos de colegios no oficiales. En contraste, el 67% de los estudiantes mostraron desacuerdo con eludir y alejarse cuando se presentan agresiones mientras que el 33% optaría por esta opción, no se evidencian diferencias por género, no obstante, los estudiantes de colegios privados mostraron menos aceptación de una actitud pasiva (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2014b).

Todos estos hallazgos resaltan significativamente la importancia de intervenir en los niños, niñas y adolescentes (NNA), por medio de la promoción de estrategias que les permitan la consolidación de herramientas para una interacción más equilibrada; de manera que los victimarios se coloquen en el lugar de las víctimas, que estos últimos, tengan la capacidad de defender sus puntos de vista o derechos, y para que aquellos que asumen un rol pasivo o de observador, puedan desempeñar un papel más activo en casos de conflicto. Del mismo modo, la Organización Panamericana de la Salud da prioridad a la prevención selectiva del problema de la violencia, la prevención universal de soluciones no-adaptativas mediante el fomento global de habilidades de resolución, y la promoción de la salud en general, más aun dentro del ambiente escolar, dada su idoneidad para detener la espiral de conflictos no resueltos y manifestaciones de violencia; lo anterior significa que, si se implementan estrategias en estas instancias, se estarían interviniendo en las conductas violentas previo a su desarrollo, especialmente en situaciones particulares que entrañan alto

riesgo, y se estaría dotando a toda la población escolar en general de habilidades de comunicación para promover la SPS de forma provechosa (Pinheiro, 2006; Elijah, 2011).

Partiendo de los resultados descritos, el Gobierno Nacional, representado por el Ministerio de Educación Nacional (2011), formuló el Plan Sectorial para los años 2010-2014, que enfatizó en la calidad educativa, no sólo basada en los contenidos académicos, sino también en lo referente al ámbito de la convivencia; para ello, delimitó dos líneas de acción: por un lado, la formulación de la Ley 1620 de 2013, enfocada en la creación del sistema nacional de convivencia escolar, la formación en derechos humanos, educación sexual y prevención de la violencia escolar. En esta norma se reconoce, entre otras, la incidencia de problemáticas como el bullying (acoso escolar) o ciberbullying dentro de los colegios del país, por esta razón, promueve la conformación de un comité de convivencia dentro de los claustros educativos que propendan por la identificación y solución de los principales conflictos que se presenten en el interior del colegio, fomentando la convivencia pacífica (Congreso de Colombia, 2013). Por otro lado, planteó como eje estratégico la formación de ciudadanía, cuya finalidad consiste en la promoción de la competencia social y ciudadana, para lo cual propone evaluar los programas transversales existentes a partir de criterios como el impacto y seguimiento de los mismos en relación a la formación de los estudiantes en valores y derechos humanos para convivir en paz, fortaleciendo habilidades, (dentro de las cuales se ubica la solución pacífica de conflictos), así como el respeto y reconocimiento de la diversidad de la población; una vez consolidadas las estrategias se desarrolla un portafolio a difundir dentro de los colegios, lo cual requiere formación permanente para los maestros y orientadores, el fortalecimiento de iniciativas dentro de las instituciones acorde a sus necesidades y la evaluación o sistematización de los procedimientos utilizados.

Del mismo modo, el Congreso de Colombia (2014) por medio de la Ley 1732 de 2014 y su respectivo decreto reglamentario 1038 de 2015, dan apertura a la Cátedra de la paz en las instituciones educativas desde preescolar hasta el grado de media vocacional. El objetivo de dicha Cátedra consiste en fomentar la apropiación de los conocimientos y las competencias relacionadas con el contexto económico, social, la cultura, el territorio y la

memoria histórica, factores que se busca permitan reconocer y garantizar los principios, deberes y derechos que consagra la Constitución Política.

La Cátedra de la paz, deberá propender por el aprendizaje, reflexión y diálogo sobre tres temas centrales: a) Cultura de la paz, referido al sentido y forma de experimentar los valores, de disfrutar los derechos, tener participación, prevenir la violencia y resolver conflictos de manera pacífica; b) Educación para la paz, entendida como la apropiación de los conocimientos y las competencias, dándoles una orientación hacia la convivencia pacífica, el respeto por la diferencia y de los derechos humanos, la participación democrática, que conduzcan a la construcción de una sociedad más equitativa; y c) Desarrollo Sostenible, entendido como el uso y cuidado adecuado de los recursos naturales, permitiendo que futuras generaciones puedan gozar de él (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos para esta Cátedra, se establece que la materia debe adherirse a los contenidos de algunas asignaturas ya estipuladas en el plan de estudios, pero además, debe contemplar el desarrollo de al menos dos de los siguientes temas: justicia de derechos humanos, resolución pacífica de conflictos, prevención de acoso escolar, diversidad y pluralidad, dilemas morales, proyectos de impacto social, proyectos de vida y prevención de riesgos, etc. (Presidencia de la República de Colombia, 2015).

En complemento de lo anterior, el Departamento Nacional de Planeación (2014) estipula las bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, para el segundo cuatrienio del Presidente Juan Manuel Santos, en el cual se consideran como ejes principales la paz, la equidad y la educación. Considerando este último como un factor central para el reconocimiento de los derechos y deberes dentro de la sociedad, permitiendo identificar la forma de organización de la sociedad y en este sentido, tendrían las bases para resolver sus conflictos de manera pacífica. Para lograr esto, es indispensable la transformación del sistema educativo actual, por uno en el que los estudiantes, además de los conocimientos, estén en la capacidad de ponerlos en práctica, proponiendo nuevas ideas y aprendiendo destrezas para incrementar sus competencias dentro de los contextos cultural, ambiental y social. Para ello, dentro de los cambios a desarrollar, se encuentra la implementación de la jornada única, dentro de la cual se propone desarrollar actividades y asistencia para

temáticas como la sexualidad responsable, promoción de la salud, así como actividades artísticas y recreativas.

En cuanto al sector salud, el objetivo es desarrollar el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, considerando como uno de sus pilares “la convivencia social y salud mental”, consistente en el fomento de relaciones pacíficas que contribuyan con la transformación social y en este sentido con la calidad de vida de las personas. Para el caso de la salud mental, se pretende desincentivar el uso y abuso de sustancias psicoactivas, la interacción poco asertiva que conlleve a problemas de interacción y violencia. Por esta razón se busca crear un observatorio de convivencia y protección de la vida, la puesta en marcha del plan nacional de prevención y atención del consumo de sustancias psicoactivas y, en general, la mejora de los servicios de salud mental, por medio de la construcción de identidad, el reconocimiento de las emociones, desarrollar la capacidad de pensar en los demás, la cultura de la legalidad, entre otros (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

De otra parte, el gobierno distrital en su programa de “Bogotá Humana”, plantea como uno de sus ejes para el sector educación el tema de “Ciudadanía y Convivencia”, el cual consiste en la formación de los estudiantes con respecto “al saber” (conocimientos proporcionados por las asignaturas dentro del marco académico) y “al ser” (habilidades ciudadanas que permiten la interacción miembros de la comunidad y el medio ambiente, formando a los alumnos en derechos humanos, pautas de convivencia pacífica, preservación del entorno, autocuidado del cuerpo y sexualidad responsable (Secretaría de Educación del Distrito, 2012).

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Secretaría de Educación del Distrito (2012) propuso el desarrollo de Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y Convivencia (PIECC), caracterizados por el trabajo interdisciplinario en cada UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) y al interior de cada colegio, por medio del cual son analizados los currículos y actividades dentro del aula con el objeto de fomentar acciones para la transformación de las relaciones de poder, para la adquisición de compromiso para desempeñar roles ciudadanos y fomentando la convivencia pacífica. En complemento, la Respuesta Integral de Orientación escolar (RIO), consiste en el apoyo que brindan los orientadores a los estudiantes dentro de las instituciones, entre otros aspectos, para focalizar

esfuerzos en la prevención e intervención de las dificultades relacionales dentro de los colegios, así como en los contextos circundantes a los alumnos (Secretaría de Educación del Distrito, 2012).

Por último, la Organización Mundial de la Salud (2014) evidencia en el Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia interpersonal que, aunque se han empezado a tomar medidas en torno a la prevención de la misma, las acciones todavía no cuentan con la cobertura indicada. Para el caso de Colombia, destacan el planteamiento de planes de acción sobre violencia interpersonal y violencia juvenil, así como los incentivos para que estudiantes de alto riesgo logren culminar sus estudios. Sin embargo, al momento de valorar las políticas y normatividad, el Informe indica que las leyes sobre la pertenencia de jóvenes a pandillas y el porte de armas, aún son parciales y limitadas respectivamente. Además, al analizar la presencia de programas de gobierno sobre la prevención del maltrato infantil, existen planes de educación parental a larga escala, en contraste, no hay evidencia de realización de visitas domiciliarias como medida de precaución. En el caso de los adolescentes, el informe arroja la presencia de programas de habilidades para la vida, capacitación para el desarrollo social, supervisión extraescolar y la formación contra el bullying.

Si bien se han propuesto políticas de intervención para los problemas sociales en los ambientes escolares, que constituyen un avance importante en la mitigación de los conflictos dentro de las escuelas, aún se identifica la persistencia de los mismos; razón por la cual cobra importancia incentivar la habilidad de SC, pues un déficit en la SC está relacionado con dificultades de adaptación, puede significar la presencia de sintomatologías de depresión, ansiedad y/o consumo de SPA e incluso delincuencia, pero a su vez, entorpece la ejecución posterior en situaciones de conflicto, ya que la valoración de la problemática estará sesgada por los esquemas y las distorsiones, lo que desata un ciclo de disminución en la habilidad de resolución de problemas y aumento en el desajuste social duradero en el tiempo (Nezu & Nezu, 2010; Cowen, et. al, 1996).

Teniendo en cuenta el panorama actual de violencia escolar, así como de las consecuencias negativas asociadas a un déficit de la habilidad de SC, esta investigación se propuso implementar dos estrategias metodológicas que abordan el tema: el programa

TÍPICA-S, desarrollado en Colombia a partir del modelo Precede-Proceed, y el programa ICPS, de origen norteamericano que cuenta con la facilidad de adaptación a otras culturas o poblaciones. Con dichas acciones se buscó incrementar la destreza en los estudiantes que reciban cada programa, con lo cual se espera lograr un acercamiento, no solo con la reducción de cifras y mejora en las dinámicas sociales en los niños de un colegio público de Bogotá, sino contribuir con el aumento de sus posibilidades de éxito y competencia de interacción en los grados posteriores del colegio y aún después del mismo.

Con la realización de este estudio, se intenta aunar esfuerzos en propuestas de intervención sobre el tema de SC, sobre todo en lo referente a la eficiencia y efectividad del programa TÍPICA-S, pues ha sido elaborado a partir de estudios sobre el contexto local y como tal, se espera dé respuestas a las dificultades de interacción en los niños y jóvenes, que como se ha visto, son frecuentes en la sociedad bogotana. En este sentido, al consolidar herramientas metodológicas útiles y con bases empíricamente sustentables, es posible continuar interviniendo en el impacto de esta problemática actual, que ha estado afectando la calidad de vida de escolares dentro y fuera de los colegios, así como a sus familias e incluso profesores.

Es así como las acciones que se realizan en torno a la temática de convivencia en los ambientes escolares resultan importantes, pues constituyen espacios en los cuales se desarrollan diferentes dinámicas de interrelación, dentro de los que se destacan los estudiantes y sus profesores o directivos, la de la familia con el ambiente escolar y finalmente, se genera una interacción entre pares. Partiendo de esta confluencia de actores sociales, la escuela desempeña un papel central en la difusión y reforzamiento de prácticas saludables que optimizan las adecuadas relaciones antes mencionadas, así como la trascendencia de los contenidos a otros contextos y otras etapas dentro del ciclo vital.

Partiendo de la identificación de necesidades dentro del ambiente de formación académica, surge el término de salud escolar, que ha contado con un importante auge desde inicios del siglo XX, tiempo en el cual instituciones públicas y privadas unificaron esfuerzos para trabajar dentro del contexto educativo y las problemáticas propias del mismo. Las acciones emprendidas tienen como objeto el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, la cual es intervenida por medio de estrategias con evidencia

empírica, que muestran validez y eficacia en sus procesos, así como en sus resultados (Vélez-Botero, 2013).

Adicionalmente, son espacios en los cuales se promueve la construcción de valores y se desarrollan conocimientos que permiten fortalecer las habilidades para enfrentar la vida de manera autónoma y responsable, asumiendo las consecuencias de sus decisiones, priorizando su papel de actores de un bienestar particular y social. En otras palabras, la escuela saludable provee herramientas a los escolares para reconocer sus emociones y expresarlas adecuadamente, fomenta el cuidado propio y del entorno, además permite la construcción pacífica de espacios de socialización o convivencia (Castrillón, et. al., 1999).

De este modo, surge la propuesta de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (1986), por medio de la Carta de Otawa, en la cual se consolida la escuela saludable como un espacio en el cual confluyen acciones de diversos sectores y disciplinas que pretenden la educación holística y completa de los niños, niñas y adolescentes; dicha formación promueve el desarrollo humano por medio de la enseñanza y refuerzo de las habilidades para la vida (HpV), herramientas que facilitan asumir de forma efectiva a las exigencias del contexto social en el cual éstos se encuentran inmersos (García, 2006).

Teniendo en cuenta el marco de salud que cobija este proyecto, a lo largo del documento, se desarrolla la revisión teórica sobre la competencia social, HpV, el papel de la escuela en la promoción de habilidades y, la habilidad de SC, partiendo de su definición, las dinámicas inmersas en la interacción entre pares, los roles que se asumen en medio de una situación de conflicto y finalmente, se profundiza en las propuestas metodológicas (programas) utilizados para promover conductas pro-sociales dentro del contexto escolar.

### Marco Teórico

#### *Enfoque de competencia social y habilidades para la vida*

Las competencias, se definen como el conjunto de recursos psicológicos y sociales que permiten dar respuesta a las demandas del contexto, incluyen los conocimientos, aptitudes, actitudes y aprendizajes adquiridos a lo largo del ciclo vital, que se consolidan y

se dirigen a la aplicación de los mismos en las situaciones requeridas hacia la consecución de metas; se constituyen como un “saber hacer” que resulta indispensables para el desarrollo personal y social, incluyente y participativo de los individuos. Las competencias cuentan con características como la flexibilidad (se usan según las condiciones), transversalidad (se presentan de manera complementaria y en diversos momentos) y transferibilidad (se pueden enseñar o aprender) (Marina & Bernabéu, 2007).

Las competencias que el individuo requiere consolidar se categorizan como competencias interpersonales y cívicas, definidas como los conocimientos, habilidades, comportamientos y valores sociales y ciudadanos, que permiten a las personas desempeñar una vida social satisfactoria, además les facilita la adopción de soluciones eficaces en situaciones de conflicto, en ambos casos, las acciones realizadas resultan ser coherentes con la forma de pensar y sentir del individuo, responden a los requerimientos sociales y comunitarios (Gobierno Vasco, 2010).

La competencia social (CS) es definida como “la capacidad de manejar el comportamiento, el afecto y la cognición para lograr las metas sociales propias sin entorpecer la oportunidad de los pares para alcanzar sus propias metas, y sin iniciar una trayectoria que cancelaría posibilidades de lograr metas sociales que no pueden ser anticipadas en el presente” (Waters & Sroufe, 1983, p 81). Del mismo modo, Flórez-Alarcón (2015) plantea que la competencia social se refiere a un “saber hacer” que implica para el individuo el aprendizaje y motivación conducentes a la ejecución habilidosa de acciones (mediada por conocimientos, valores, creencias y destrezas) dentro de su medio sociocultural, que propenda por la adaptación, logro de metas y satisfacción de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia e interacción social).

La CS se ha subdividido en tres dimensiones, que representan los niveles necesarios para comprender de manera integral sus características y alcances en el quehacer social hábil. En primera instancia, la realidad social, se relaciona con la comprensión histórica, geográfica, económica y sociocultural del contexto en el cual se está inmerso, comprendiendo la manera como cada elemento ha contribuido en la situación actual de la sociedad y la forma en que se pueden generar cambios. La ciudadanía, profundiza en el reconocimiento y respeto de los derechos y deberes de las personas, en las medidas que se

pueden adoptar en caso de vulneración de los mismos, así como la importancia de la participación en las decisiones que afectan a la comunidad. Por último, la convivencia, se enfoca en las dinámicas de interacción y en el análisis de los problemas sociales, prestando atención central a la resolución de los mismos, contemplando los valores, la toma de decisiones, corresponsabilidad en las acciones, la autonomía y la regulación emocional (Gobierno Vasco, 2010; Marina & Bernabéu, 2007).

Ahora bien, la CS es un constructo amplio que no solo involucra un saber del individuo, sino también la manera como, en contacto con un entorno, la persona determina o no comportarse de cierta forma, aunque cuente con la habilidad para hacerlo. En otras palabras, la competencia social implica la coyuntura de procesos conductuales, cognitivos, emocionales y contextuales para la ejecución de conductas en las cuales están inmersas otras personas que cuentan con sentimientos, emociones y pensamientos diferentes al propio, y en donde ambas partes se encuentran inmersos en un marco cultural orientador de los procesos de interacción (López, Iriarte & González-Torres, 2004).

En este sentido, la CS es una categoría que cobija un amplio gradiente de aspectos involucrados en la interacción entre individuos, lo cual puede resultar complejo de entender si se tiene en cuenta que proporciona un nivel molar de análisis, por esta razón, resulta útil profundizar en un nivel molecular, que describa de manera detallada los elementos inmersos en la consolidación de destrezas básicas que permitirán a la persona ser competentes socialmente, por tal razón en este apartado se profundizará en las habilidades para la vida (HpV).

De acuerdo con Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) las HpV constituyen un conjunto de aptitudes necesarias para el desarrollo humano integral de niños, niñas y adolescentes; son destrezas que favorecen el afrontamiento de las situaciones presentes en la vida cotidiana, sean o no adversas. Sin embargo, su puesta en práctica depende de algunas condiciones, tales como la oportunidad en la cual se puedan implementar, del apoyo de su círculo social, de los aspectos culturales (aprobación o rechazo), de la motivación que el individuo tenga para hacerlo cuando se requiere y de la habilidad aprendida para realizarlo.

Las HpV orientan a niños, niñas y adolescentes en su interacción diaria con el ambiente, involucran desde el nivel de pensamiento, elección de conducta y el comportamiento propiamente dicho. La niñez y preadolescencia son etapas críticas para el desarrollo y potenciación de dichas habilidades, se van desarrollando en el presente, es decir mientras el individuo es joven, pero la intención es su interiorización como repertorio a largo plazo (Ippolito-Shepherd, 2005). En este sentido, las HpV, son herramientas que favorecen comportamientos saludables y positivos, de los cuales pueden disponer en la medida que se van enfrentando a las situaciones que así lo requieren, no obstante, su aprendizaje, no está dado procedimentalmente, pues va ligado de la motivación, los valores, las actitudes y la historia de vida de la persona (Mantilla, 2000).

Comúnmente las HpV han sido agrupadas en tres categorías: a). Habilidades sociales e interpersonales (HHSS), b). Habilidades para el manejo de emociones (HE) y c). Habilidades cognitivas (HC). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, esta clasificación se realiza con fines puramente comprensivos, ya que las mismas no son excluyentes entre sí, ni en el diseño de programas ni en la puesta en práctica (OPS, 2001). A continuación, se realiza la descripción de cada una de ellas y enfatizando en la habilidad de SC, dada su relevancia para este trabajo.

### *Habilidades Sociales*

De acuerdo con Caballo (1987; 1993) las habilidades sociales (HHSS) abarcan una serie de comportamientos que el individuo emite adecuadamente cuando entra en contacto con otras personas, situación en la cual, tiene lugar el intercambio de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, en la que se hace indispensable el establecimiento de límites con el fin de favorecer la convivencia, evitando transgredir las perspectivas de los demás y así contribuyendo con el manejo de situaciones tensas.

Las HHSS suponen la interacción con un entorno social, lo cual facilita la evaluación de comportamientos y la calificación de los mismos como aceptables o no para el contexto y la cultura. Por lo tanto, dan cuenta de principios conductuales en la medida que las acciones de los individuos están mediadas por el refuerzo que el medio provee y el objetivo de las mismas bajo dicha situación (Ison, 2004). Es por esto que una persona con

adecuadas HHSS, tendrá facilidad de adaptación en los contextos en los cuales se encuentra inmerso, de lo contrario, un déficit en las mismas, constituirá un factor detonante y mantenedor de comportamientos psicopatológicos, desadaptativos y/o problemáticos (Lacunza & Contini, 2011). En relación a esto último, el Modelo de programas educativos para la salud Precede–Proceed, denomina dichos aspectos mencionados como factores predisponentes, reforzantes y habilitantes (Green & Kreuter, 1999).

Las habilidades incluidas dentro de esta categoría son: de comunicación, negociación/rechazo, asertividad, para el manejo de relaciones sanas, empatía y respeto por la diferencia (OPS, 2001).

#### *Habilidades para el manejo emocional*

La segunda categoría la constituyen las habilidades para el manejo de las emociones (HE), son aquellas que permiten la regulación de la conducta por medio de la auto observación de la emoción, de esta manera facilita la toma de conciencia del propio comportamiento antes, durante y después de la misma; en este caso, el lenguaje interno actúa como una variable moduladora, se aprende a dar auto instrucciones y en última instancia a gobernarse a sí mismo (Comeche & Vallejo, 2005). Adicionalmente, la presencia de HE, permite anticipar el ajuste de comportamiento, la comprensión de las emociones y de esta forma, la dinámica de las relaciones interpersonales; la ausencia de estas habilidades, puede ser indicador de presencia de comportamientos disruptivos o un malestar personal al sentir que las exigencias del medio superan los recursos propios (Velásquez, 2009).

Eisenberg, Sadovsky y Spinrad (2005) consideran que las HE, son habilidades básicas en el funcionamiento de los niños, niñas y adolescentes, en tanto son relevantes en el buen rendimiento académico, el reconocimiento de las emociones, la comprensión de las situaciones en las que ocurre la exacerbación de las mismas y el lenguaje utilizado al momento de generar las autoinstrucciones cuyo objetivo es mantener la calma.

#### *Habilidades cognitivas*

Por último, las habilidades cognitivas se definen como las destrezas que permiten a la persona realizar un adecuado procesamiento de información acerca del entorno social, es decir, estas habilidades abarcan la evaluación inicial de la situación, la identificación de las consecuencias, la visualización de las diferentes opciones para proceder y finalmente actuación más acorde al momento. Estas habilidades actúan como reguladoras del comportamiento y se aprenden desde la niñez mediante la interacción de la familia y las pautas de crianza implementadas (Ison, 2004).

Las HC, usualmente son intervenidas desde el enfoque cognitivo-conductual, por medio del cual, se modifican las cogniciones, de tal forma que se interrumpe la relación contingente y reforzadora entre estas y los factores ambientales negativos; posteriormente, una vez la conducta positiva ha sido aprendida, se produce la generalización en las situaciones cotidianas (OPS, 2006).

Se encuentran dentro de ésta categoría, las habilidades útiles para la toma de decisiones, la resolución de conflictos, pensamiento consecuencial y crítico, la autoevaluación análisis de las normas y creencias socialmente establecidas (OPS, 2001).

A partir de lo mencionado, se puede concluir que los objetivos de las HpV son la “promoción del desarrollo personal y social, la protección de los derechos humanos y la prevención de problemas psicosociales y de salud” (Mantilla, 2000, p 3). Elementos esenciales para que NNA puedan ser personas competentes y puedan asumir los retos sociales de la vida cotidiana.

### *Conflicto, agresión y violencia*

En torno al tema del conflicto, es usual encontrar una relación estrecha con otros términos como la agresión o violencia, en este apartado se realiza una descripción y diferenciación entre dichos tópicos.

Para empezar, es necesario caracterizar lo que se entiende por un conflicto, comprendiendo que se presenta cuando se genera discrepancia o incompatibilidad entre dos o más personas en cuanto a sus puntos de vista, necesidades, valores, motivaciones o intereses (Davidson, Walton & Cohen, 2013; Laursen, 1993). D’Zurilla, Nezu y Maydeu-

Olivares (2004) amplían la definición y plantean la existencia de un conflicto cuando se evidencian diferencias entre las expectativas y las demandas en el marco de interacción de dos o más individuos.

De acuerdo con Vaello-Orts y Vaello-Pecino (2012) el vocablo conflicto abarca diversas concepciones, desde la disrupción o comportamiento que afecta el curso normal de las relaciones interpersonales, así como la violencia, el rechazo o el aislamiento social, originados a partir de diferentes causas y, por lo tanto, con soluciones de diversa índole. Sin embargo, Laursen (1993) plantea imperante diferenciar el conflicto *per sé*, de otros términos relacionados como afecto negativo (caerse mal), agresión, ira y violencia, considerando el conflicto el momento o situación en la que surge la diferencia anteriormente descrita, más eso no indica que todas las veces estén presentes todos los aspectos mencionados. Aun así, los conflictos deben ser analizados de acuerdo al contexto en el cual se desarrollan, pues por medio de los valores característicos de esta comunidad serán evaluados según parámetros socioculturales que, para el caso, indican lo que es aceptado y la severidad de los mismos (Vaello-Orts & Vaello-Pecino 2012).

De este modo, las situaciones de conflicto son ineludibles, no se considera como buenos o malos, pues por naturaleza el ser humano es social, la dificultad se evidencia cuando no se cuenta con las herramientas para la solución o cuando el curso que se le da al problema no es el adecuado, en otras palabras, la presencia de diferencias al momento de interactuar es inevitable, y su valoración dependerá del manejo constructivo o potencial destructivo del mismo, según sea el caso (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], s.f.; Laursen, Hartup & Koplas, 1996).

De acuerdo con Chaux (2012) la agresión se refiere al conjunto de acciones intencionales orientadas a hacer daño a los demás. Carrasco y González (2006) proponen tres características de la agresión, las cuales han sido recogidas tras una revisión teórica amplia sobre el tema: a) Es intencional, tiene un carácter deliberado orientado a una meta que es ocasionar daño; b) conlleva a consecuencias negativas ya sean para sí mismos, los demás u objetos, y c) presenta diferentes formas de expresión, evidenciándose con mayor frecuencia la relacional, física y verbal.

La agresión consiste en el uso de medios no pacíficos para superar la diferencia existente entre personas, se puede observar cuando uno de los individuos involucrados aplica su fuerza, poder o estatus de manera dañina en contra del otro, lo cual se traduce, directa o indirectamente, en maltrato físico (golpes, empujones) o psicológico (verbal, rechazo o intimidación) hacia la otra persona involucrada en la interacción (Fernández, 2004).

Más allá de la definición o características, es posible notar que la agresión puede subyacer ante la presencia de un conflicto no resuelto o manejado inadecuadamente, esto constituye un aspecto relevante, pues diversas investigaciones han arrojado que las personas agresivas durante la niñez, tienen más probabilidad de actuar agresivamente durante la vida adulta, situación similar a la de las personas agredidas e incluso los testigos, si no se presenta un manejo correctivo de las conductas (Chaux, 2012).

La violencia tiene una connotación que sobrepasa el alcance y características de la agresión (Chaux, 2012), ya sea por su intensidad, nivel de destrucción o la crueldad con que se ejecuta la acción, además, en algunos casos, por la ausencia de justificación al momento de actuar, lo que ocasiona un contundente rechazo social (Carrasco & González, 2006).

La Organización Mundial de la Salud (2003) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5). A partir de esta definición, la violencia cobija una gama de manifestaciones, incluyendo amenazas, acoso, omisión o descuido. La aceptación o rechazo de muestras de violencia, está permeado por la influencia cultural, no obstante, la definición suministrada se enfoca en los perjuicios que ésta ocasiona a la salud de las personas.

La violencia fue declarada un problema de salud pública desde 1996, que condujo a la clasificación de la misma en tres categorías generales de acuerdo con las características de quienes la ocasionan: autoinfligida, interpersonal y colectiva. Para el caso del presente trabajo, se profundiza en la segunda, entendida como aquella en la que tienen lugar los aspectos mencionados en la definición y cuenta con dos o más personas involucradas quienes enfrentan sus particularidades entre sí; la violencia interpersonal, a su vez se tipifica de dos maneras: una, dada por el grado de consanguinidad o filiación (familiar o de

pareja) y cuyo lugar de ocurrencia suele ser dentro del hogar, y la segunda, ocurre cuando no existe ningún nivel de parentesco e incluso reconocimiento (distinción de las personas) y ocurre fuera de un entorno familiar, es decir, en las calles, medios de transporte, oficinas, escuelas, entre otros (Organización Mundial de la Salud, 2003).

Las teorías que explican el tema de agresividad y violencia en humanos, cuentan con dos marcos explicativos: uno biológico y otro sociocultural. La perspectiva biológica, sugiere que éstas pueden ser explicadas por factores genéticos que conforman la naturaleza humana, sin embargo, no relega la importancia de la interacción social como elemento para el manejo y modificaciones de patrones heredados por habilidades más adaptativas. Por otra parte, desde un punto de vista ecológico, la violencia es un evento posterior a un conflicto y este último es un proceso natural generado al interior de un sistema de relaciones humanas en el que se produce la confrontación de intereses (Fernández, 2004).

La diferenciación de los tres términos permite observar la interrelación existente entre ellos y cómo un conflicto puede conducir a muestras de agresión y esto a su vez, a violencia. Por esta razón, se resalta la necesidad de incentivar en los estudiantes la forma pacífica de resolver sus conflictos, pues se estaría interviniendo en el punto de partida de un ciclo de violencia ya desglosado con mayor detalle en la sección introductoria.

### *Habilidad de Solución de Conflictos*

La solución es una respuesta cognitiva o conductual ante dicha situación conflictiva, es considerada como eficiente cuando se reduce la activación emocional producto de la diferencia entre los individuos, si la opción escogida resulta conveniente y satisfactoria para el bienestar de todas las partes involucradas, es decir, si logra maximizar las consecuencias positivas y minimizar las negativas (D'Zurilla, et.al., 2004). Adicionalmente, la Cámara de Comercio de Bogotá (2008) considera a la resolución pacífica de conflictos como el reconocimiento de la diferencia y respeto del otro en tres niveles: el cognitivo (reconocer al otro), el emotivo (valorar al otro) y el comportamental (acercamiento al otro). La promoción de la habilidad consiste en abordar los tres elementos, ya que involucran la interacción entre el saber, sentir y el hacer.

Adicionalmente, la SC se define como un proceso cognitivo- conductual realizado ante una dificultad de índole social, involucra dos fases: la primera, consiste en la recopilación de posibles soluciones que respondan al problema específico, y la segunda, implica la escogencia de la opción que mejor responda a la necesidad del momento. En un contexto social, el enunciado se relaciona con las opciones que la persona puede vislumbrar al momento de un conflicto, es decir, reaccionar agresivamente, ignorar lo ocurrido y evadir la situación o implementar estrategias de negociación con el fin de llegar a un acuerdo. D'Zurilla, et.al (2004) plantean que el proceso de SC consta de dos componentes: a) la orientación a los problemas y b) estilos de resolución de problemas.

La orientación a los problemas, consiste en la disposición que el individuo realiza de sus creencias, valores, sentimientos y capacidad de autoeficacia para responder a los problemas. Existen dos posturas diferentes ante los problemas, dadas de acuerdo a las características particulares de la persona. La orientación positiva, resulta adaptativa, se refiere a la evaluación del problema como una oportunidad de aprendizaje, la creencia que todos los problemas tienen una solución, lo cual se traduce en mayor expectativa al éxito, además la persona cuenta con la capacidad para asumirlos satisfactoriamente, siempre teniendo conciencia que el proceso de solución exige tiempo, esfuerzo y compromiso para responder con prontitud y no de evitarlos. Por el contrario, la orientación negativa, es disfuncional, ya que se tiende a catalogar el problema como una fuente de desequilibrio/amenaza para el bienestar, la persona experimenta falta de confianza en sus capacidades para solventar la situación y fácilmente se siente frustrada o fracasada cuando se enfrenta a un escenario difícil (Nezu, et. al., 1998)

Los estilos para la SC, se refieren a la preferencia o patrón de comportamiento que el individuo adopta ante una situación de conflicto; D'Zurilla et. al. (2004) han establecido tres estilos. En el estilo racional, las acciones que emprende la persona le permiten comprender la dificultad y encontrar la solución adecuada, dicha condición abarca un proceso sistemático que involucra la definición y formulación del problema, la generación de alternativas de solución, la toma de decisiones e implementación y verificación de la opción escogida. Cuando se produce la definición del problema, el individuo recolecta toda la información disponible en su ambiente inmediato, como los actores, la situación *per se*,

su papel en el conflicto, los obstáculos y facilidades para responder al problema sin salir perjudicado. En la generación de soluciones, la persona se centra en la búsqueda de posibles soluciones, la exploración puede coincidir con los patrones de comportamientos producto de su historia de aprendizaje o ser exclusiva a la circunstancia cuando ésta es desconocida. La toma de decisiones, implica la evaluación de las consecuencias que surgirán tras la ejecución o no de determinado comportamiento, se espera que la opción escogida se ajuste a la situación y concluya con un equilibrio igualmente provechoso para sí mismo y para los otros individuos. En la aplicación y verificación, la persona analiza si su forma de actuar resolvió adecuadamente el problema, de esta forma, se refuerza su comportamiento y permanece disponible para futuras oportunidades.

El patrón impulsivo/descuidado, se caracteriza por la escasa búsqueda de soluciones y la adopción de la primera que aparece disponible en los recursos cognitivos, todo esto, producto de la impaciencia característica de estas personas, las acciones suelen ser precipitadas, aún con la activación producto de la situación, además, se encuentran interrumpidas fácilmente debido a la escasa constancia. Por consiguiente, este estilo puede resultar en nuevos inconvenientes o en la no solución del problema inicial.

Para finalizar, en el estilo evitativo la persona asume un papel pasivo y dependiente, no efectúa ningún comportamiento reactivo, pues prefiere evadir los problemas en vez de enfrentarlos, opta constantemente por mantenerse al margen de la situación y, cuando le es imposible evitarla, intenta trasladar la responsabilidad de solución hacia los demás. En este caso, la actuación del individuo resulta igualmente inconveniente, ya que no se generan soluciones definitivas ni eficaces al problema, sólo se le dan largas al mismo asunto.

Estos estilos, se relacionan estrechamente con los planteamientos de Johnson y Johnson (1996) y Chaux (2002, 2012) quienes consideran que al momento de dar solución al conflicto están mediando dos dimensiones que interactúan entre sí y sirven como criterio para la posterior elección de una estrategia. Dichas dimensiones son: a) la preocupación por alcanzar las metas propias y b) la preocupación por continuar manteniendo una relación con la otra persona, ambos aspectos son valorados como importante o poco importante y según sea el caso, las opciones que la persona tendrá para actuar serán: a) Evitar a las personas con quienes se presenta el problema (cuando ni el

objetivo ni la relación son importantes), b) Sobreponer el punto de vista propio al de la persona con quien se está teniendo el conflicto (utilizado cuando el objetivo es muy importante, pero la relación no lo es), c) dejar de lado los objetivos propios para no afectar la relación (utilizado cuando el objetivo no es de importancia, pero la relación es de gran importancia), d) buscar acuerdos que favorezcan los intereses particulares de cada uno (si la relación y el objetivo son igualmente importantes) y e) persuadir a la otra persona para que ceda ante lo que una de las partes quiere lograr (utilizado cuando el objetivo es muy importante, pero la relación no lo es).

La opción más adecuada es aquella en la cual ambas partes ganan, pues se evitan consecuencias negativas, además se estaría dando por terminado dicho conflicto. En el caso de elegir alguna de las otras alternativas, se está generando un desequilibrio en la relación, donde una persona es el dominante, impone sus deseos, obviando lo que pueda pensar el otro y que a la larga conduce a la suma de inconformidades en la parte afectada. En el caso de la evitación, no se estaría consiguiendo la meta por la cual se originó el conflicto, ni tampoco se estaría fortaleciendo la relación, por lo cual minimiza el carácter proactivo que origina el conflicto (Chaux, 2012).

A partir de lo mencionado, se puede concluir que el fomento de la habilidad de SC resulta indispensable promover una actitud equilibrada en las situaciones de diferencia, de tal forma que no se acuda a responsabilizar al otro, pero tampoco a culpabilizarse a sí mismo, lo importante es optar por asumir una corresponsabilidad, que permita una disposición de aprendizaje ante los problemas, en los cuales ambas partes puedan proponer soluciones y ser competentes en un entorno social que lo requiere (Fernández, 2004).

Como se ha mencionado, la SC, transversaliza gran parte de las experiencias de las personas, es por esto que la ausencia o la dificultad para manejarla, suele traducirse en patologías psicológicas como ansiedad (Orgilés, et. al., 2003), depresión (Vázquez, 2002), etc., adicionalmente, son un indicador de presencia de problemas de comportamientos como agresividad (Maddio & Morelato, 2009), violencia de pareja (Perles, et. al., 2011), por lo tanto, un déficit en la habilidad de SC se constituye como un factor mantenedor no solo del malestar momentáneo, sino de la repetición en situaciones futuras.

En contraste, la adecuada implementación de la destreza, favorece la adaptación, la satisfacción, autoestima, autoeficacia y el manejo de la presión social (D'zurilla & cols, 2004), manejo del estrés, flexibilidad cognitiva, facilidad de adaptación, incremento de autoeficacia para futuras situaciones de conflicto (Touchet, Shure & McCown, 1993), contribuye con el optimismo, estilos activos de afrontamiento y percepción de disponibilidad de apoyo (Kendler, Kessler, Heath, Neale & Eaves, 1991; citado por Rich & Bonner, 2004; Vera-Villaruel & Guerrero, 2003; Davis & Asliturk, 2011).

Del mismo modo, Bravo (2003) reconoce en esta habilidad un factor protector, pues implica el uso adecuado de las estrategias de afrontamiento, lo que supone un menor riesgo ante eventos como el consumo de SPAs, prácticas sexuales riesgosas, comportamientos disruptivos, etc.; adicionalmente, promueven comportamientos saludables en la medida que fomentan la escucha, respeto por la diferencia, permiten la expresión de opiniones y sentimientos, comprensión frente a los pares, etc.

Ahora bien, afianzamiento de dichas habilidades cognitivas, especialmente en SC, se ha atribuido a factores biológicos que, en contacto con variables ambientales, originan el desarrollo o déficit en las mismas. De este modo, en la interacción entre el niño y su entorno familiar, los padres o figuras de autoridad aportan las pautas de crianza y modelan el comportamiento a llevar a cabo ante problemas cotidianos. Igualmente, en la teoría del apego seguro se da cuenta de la importancia de la orientación de los progenitores al momento de enfrentar situaciones estresantes y de resolución de problemas diarios, pues la implementación reiterada de estos modelos, es interiorizada por los niños y los dotan de recursos que direccionan e influyen su comportamiento, además, les brindan seguridad de sí mismos, respecto al cuidado, amor y formación para la vida que recibieron (Bowlby, 1982; Rich & Bonner, 2004).

#### *Mediación y comunicación asertiva*

Dentro de las situaciones de conflicto también pueden participar terceros, quienes por acción u omisión, desempeñan un papel definitivo en el rumbo que las partes le dan al problema. Uno de los roles que asumen las personas ajenas al conflicto, es de participantes externos, es decir toman partido de la situación a favor de una de las personas implicadas,

asumiendo conductas como animar que el conflicto continúe, incitar a esa persona a que actúe de cierta manera o acompañarlo durante la discusión. El extremo contrario consiste en no involucrarse, es decir asumir un rol de observador de la situación sin ejecutar ninguna acción (Chaux, 2012).

El rol central y más adecuado es el de mediador, se observa cuando una tercera persona, ajena al conflicto de manera neutral e imparcial, colabora con las partes implicadas para que lleguen a un acuerdo que permita dar solución óptima al mismo (Johnson et al., 1995; Johnson & Johnson, 1996). La intervención del mediador facilita que las personas involucradas puedan llegar a una “negociación cooperativa”, pues permite la expresión de sus respectivos puntos de vista y la proposición de posibles soluciones desde sus intereses particulares, que son analizados desde la perspectiva de un tercero que ilustrará a los involucrados sobre la opción de solución más conveniente (Torrego, 2003).

De acuerdo con Calvo-Hernández, Marrero-Rodríguez y García-Correa (2004) la mediación es una estrategia útil para resolver los conflictos dentro de los colegios, pues allí se cuenta con el recurso humano que puede favorecer la prevención de agresiones (siempre y cuando cuenten con la formación necesaria), ya que promueve actitudes o valores ligados a la colaboración, en vez de enfatizar en la competencia.

Por lo general todo el comportamiento relacionado con la SC implica tener asertividad, definida como “la conducta de expresar y defender de forma adecuada las propias opiniones, sentimientos, peticiones y derechos sobre todo en aquellas situaciones sociales en las que es probable que puedan oponerse uno o varios interlocutores” (Olivares & Méndez, 1999, p. 343). Caballo (1983) considera a la asertividad como una conducta que caracteriza a una persona que, cuando entra en contacto con otra, es capaz de expresar sus sentimientos, deseos, opiniones o derechos, siendo coherente con su forma de pensar y sentir, pero además, respetando los sentimientos, deseos, opiniones o derechos de la otra persona.

Gentil y Laa (2000) proponen tres componentes al momento de entablar una conversación asertiva a) verbal: se refiere a lo que se expresa, la explicación de lo que se está pensando o sintiendo, es decir el desacuerdo, b) no verbales: hacen referencia al

contacto visual, postura del cuerpo, relajación; todos ellos son un complemento que ayuda a hacer más énfasis en aquello que genera el desacuerdo y, c) paraverbales: entendidos como los elementos que acompañan la comunicación verbal (tono y volumen de voz, no vacilar ni titubear), podrían ser considerados la seguridad con que la persona es capaz de expresar lo deseado.

En este sentido, el individuo asertivo reconoce su responsabilidad en la situación particular y pone a consideración las consecuencias que pueden resultar de la expresión de sus opiniones, pese a que estas no sean acordes con las del grupo en el cual se encuentra inmerso. En otras palabras, expresar desacuerdo conlleva a decir NO y aunque en principio puede resultar un poco incómodo, trae consigo ventajas como tener el control sobre las interacciones, ya que las otras personas aprenden a respetar las propias decisiones y entienden que no vale la pena insistir; se aprende a aceptar la negativa de los demás. A la larga evita que la persona se sienta utilizada al hacer algo con lo que no está de acuerdo, lo cual contribuye con seguridad y satisfacción consigo mismo tras actuar coherentemente (Gentil & Laa, 2000).

#### *Papel de la escuela en la formación de habilidades y competencias*

En el colegio, tiene lugar la transición de niñez a la adolescencia, periodo en el cual el individuo tiene la necesidad de consolidar relaciones afectivas significativas y de reconocimiento, conducentes a la exploración de roles que permitan la construcción de identidad y en general, pautas de socialización basada en el sentido de vida de los individuos (Cámara de Comercio de Bogotá, 2008). Krauskopf (2006) plantea la existencia de situaciones a las cuales se ven expuestos los estudiantes, en el caso de los niños y niñas de primaria, lo más usual suelen ser relaciones interpersonales débiles, las intimidaciones y los malos tratos. La situación tiende a empeorar en secundaria, cuando surgen muestras de violencia escolar, comportamientos disruptivos, violación de las normas, entre otros. Esta situación evidencia un aspecto de alarma, ya que se identifica cómo se puede intensificar la situación de violencia, si no se logran desarrollar intervenciones efectivas sobre la SC, más aún teniendo en cuenta el momento coyuntural que ocupa el paso de primaria (donde se identifican comportamientos de riesgo) a bachillerato (donde se consolidan y empeoran).

Toda la información hasta aquí mencionada, resalta la prioridad del colegio como entorno de aprendizaje. Fernández (2004) y la Cámara de Comercio de Bogotá (2008) describen al contexto escolar como un espacio de interacción que propicia la generación de relaciones amistosas, cooperación y compañerismo, pero a la vez, donde se pueden evidenciar agresiones y/o conductas violentas, atribuidas a los sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o refuerzan y, que resulta reflejo de lo que sucede cotidianamente en la cultura (e.g. formas de pensar, uso de lenguaje, concepciones de competitividad, rivalidad, interpretación de solidaridad y manejo de las relaciones de poder).

El Gobierno Vasco (2010) lo denomina “laboratorio de vida”, donde los niños y jóvenes desarrollan la capacidad de convivir, respetando los límites del otro, reconociendo sus derechos y cumpliendo con sus deberes dentro de la sociedad, lo cual garantiza la construcción o transformación de su vida social y la concepción de ciudadanía, como pilar esencial en la convivencia dentro y fuera de la institución.

Además, en caso de presentar dificultades, la escuela actúa como un escenario primordial al momento de intervenir de manera temprana en las problemáticas sociales o en su defecto, las habilidades protectoras ante las mismas, la SC comienza en las primeras etapas de la vida y tiene implicaciones a lo largo de ella; durante los primeros años, los obstáculos sólo se producen en el colegio o en el hogar, mientras en la vida adulta, serán más los ambientes involucrados y mayores las responsabilidades (Cowen, et. al., 1996).

Todas las dinámicas mencionadas, se sustentan en la concepción de Vaello-Orts & Vaello-Pecino (2012) quienes consideran a la escuela como un espacio de socialización particular justificado de dos maneras: una, dada por el número de horas que permanecen en ella y por las etapas de desarrollo personal (niñez y adolescencia) que allí transcurren; la otra, atribuida a la influencia en la vida futura de los estudiantes y la recreación *in situ* de la realidad externa, esto significa que la escuela no puede desligarse de lo que sucede a su alrededor, donde se evidencian relaciones conflictivas y violentas

Reconociendo la relevancia del colegio como pilar en la formación y consolidación de habilidades en sus estudiantes, el presente trabajo investigativo cobra importancia, pues busca intervenir en la promoción de destrezas favorables para la interacción, lo cual se

traduce en el aprendizaje de respeto por sí mismo y por el otro. Además, se espera que el alcance del trabajo realizado se proyecte a otros contextos en los que el individuo participa (familiar o barrial).

### *Programas para solución de conflictos*

En ambientes escolares, los problemas sociales son modulados a partir de los manuales de convivencia, que regulan los comportamientos de los estudiantes e informan aquello que es o no permitido dentro de sus instalaciones. Sin embargo, es notoria la necesidad de ampliar la intervención, trascendiendo a aquello que es o no permitido, a acciones sistemáticas que fomenten la adopción de estilos pacíficos de socialización.

De acuerdo con Weissberg, Kumpfer y Seligman (2003) la implementación de programas eficaces de prevención y promoción en NNA, deben ser coordinados y sistemáticos destinados a mejorar la competencia social-emocional y la salud en general. El principal objetivo de los programas debe ser el desarrollo de una niñez y juventud con destrezas personales, valores, soporte ambiental y actitudes que los protegen del riesgo a desarrollar comportamientos de riesgo, lo cual se traduce en una adultez más sana y capaz de responder a las exigencias del entorno.

A partir de lo anterior y tras una suficiente revisión de literatura, se han establecido seis características que los programas efectivos deben tener desde su diseño, ejecución y evaluación: a). Usa el entorno familiar, social, escolar y comunitario, como marco para la detección de factores de riesgo y protectores, así como el alcance de las acciones de intervención; b). Estructurados de manera coherente con la edad y la cultura en la cual se desarrolla, para ello se debe recurrir a información, materiales, actividades y recursos acordes con estos aspectos; c). Permite a las personas ejecutar sus habilidades y valores aprendidos en su vida cotidiana, es decir, es necesario que las estrategias de enseñanza de dichas destrezas se acerquen a la realidad, para ello se puede recurrir a juegos de roles, modelamiento y ejercicios aplicados al contexto; d). Deben partir y permitir la retroalimentación de políticas y prácticas que fomenten el desarrollo de programas de calidad orientados al comportamiento saludable individual, familiar y colectivo; e). selección del personal óptimo para diseñar, ejecutar y evaluar la estrategia, con

conocimientos teóricos y metodológicos adecuados y f). Los programas eficaces cuentan con evidencia empírica, que además da respuestas a las necesidades de la comunidad, ofreciendo mejoras y respuestas de acuerdo a lo identificado (Weissberg et. al., 2003; Martín-Peña, 2015).

A partir de la revisión realizada, de los criterios de calidad anteriormente mencionados y considerando la necesidad de promover en los estudiantes la habilidad de SC, que les permita ser personas competentes para asumir los retos sociales de la vida cotidiana; se han seleccionado dos programas: TIPICA-S e ICPS, los cuales serán descritos en lo que respecta a su marco de referencia y a la metodología utilizada.

#### *Marco de referencia programa TIPICA- S en la SC*

El programa TIPICA-S, es una sigla que alude a siete habilidades a saber: 1). Tolerancia a la frustración, 2). Información-procesamiento de-, 3). Presión grupal (control de), 4). Integración grupal, 5). Comunicación asertiva, 6). Autoestima y 7). Solución de conflictos, todas ellas son factores psicosociales relevantes de protección (si se encuentran suficientemente) o de riesgo (cuando se presentan en déficit) en torno de la salud escolar (Flórez-Alarcón & Sarmiento, 2005).

Esta propuesta concuerda con los lineamientos de escuelas saludables propuestos por la OMS, OPS y las políticas locales, además su estructura se basa en el modelo Precede – Proceed (PP) diseñado por Green y Kreuter (1999) y permite la realización de un diagnóstico y formulación de estrategias de intervención social, involucrando diversas variables importantes para la promoción de la salud, así como la integración de la población para la constitución de la Escuela Saludable. Los alcances del modelo se direccionan al incremento de información, identificación de motivaciones, habilidades y empoderamiento de las personas (y comunidad) para la ejecución de acciones que permitan la modificación de factores sociales y ambientales que resulten en comportamientos a favor de la salud (Flórez-Alarcón, 2005a).

El modelo PP recopila información de diversas disciplinas que circunscriben el tema de la salud. Como se evidencia en su denominación, el modelo cuenta con dos etapas, la

primera, llamada Precede, abarca el diagnóstico y valoración de los factores determinantes de la calidad de vida de los individuos involucrados; está compuesta por cinco fases de diagnóstico y evaluación de las características de la población, sus necesidades, las causas de la problemática y las posibilidades de llevar a cabo las intervenciones. La etapa de Proceed, incluye cuatro fases cuyo objetivo consiste en el análisis de la normatividad vigente y las estructuras organizacionales, las cuales reflejan influencia directa en la adopción de comportamientos con características pocos saludables, adicionalmente, en esta fase se evalúa el programa implementado, las consecuencias y sus resultados.

El modelo PP ha sido implementado históricamente para el abordaje de temáticas relacionadas con la promoción de salud de diversas áreas, dentro de las cuales se encuentran la nutrición y atención hospitalaria, además, fue una herramienta relevante para la formulación del proyecto de desarrollo y salud integral de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe, liderado por la OPS (García, Owen & Flórez-Alarcón, 2005).

El programa TIPICA-S, basa sus planteamientos metodológicos en los procesos motivacionales asociados a la promoción o dimensión psicológica para la promoción y de la prevención en salud (DPPPS), partiendo desde la postura cognitivo-conductual y de los conceptos propios de la psicología social de la salud. Su primer estudio fue desarrollado en la institución educativa Aníbal Fernández de Soto, con el objetivo general de identificar los factores que afectaban la calidad de vida de las familias del colegio; para tal fin, fueron implementados los lineamientos del programa y se realizó el diagnóstico utilizando las fases propuestas por el modelo PP. En este sentido, fueron involucradas variables individuales, familiares y comunitarias, desde un nivel descriptivo general (información sociodemográfica), pasando por indicadores de calidad de vida en familia/comunidad y finalizando con información estadística obtenida a partir de datos epidemiológicos, así como posibles causas, factores predisponentes, precipitantes y mantenedores de los comportamientos problemáticos (Flórez-Alarcón & Sarmiento, 2005).

De este modo, TIPICA-S, es un programa que busca el desarrollo de HpV en individuos, cuya estrategia principal cobija el trabajo de educación para la salud en contextos escolares. En sus inicios, tuvo una connotación de prevención primaria del consumo de SPA, con el paso del tiempo gracias al continuo trabajo, se fue consolidando

hacia la promoción de la salud o prevención universal, por medio del fomento de las competencias sociales. Esta concepción permitió el abordaje desde un enfoque dirigido a la consecución de nuevas habilidades y de este modo, mayor adaptación al entorno, contrario a lo realizado con anterioridad, donde se brindaba toda la atención a problemáticas ya presentes tales como enfermedades o disfunciones en el comportamiento (Flórez-Alarcón et. al., 2008a).

En lo referente a la metodología utilizada por el programa TIPICA-S, es decir la DPPPS, es necesario mencionar que abarca procesos psicológicos o barreras, expuestas más adelante, que son implementados con la finalidad de motivar a los estudiantes para la adopción de repertorios conductuales más sofisticados enfocados a la protección y promoción de la calidad de vida, así como el bienestar (Flórez-Alarcón et. al., 2008b).

El modelo DPPPS, se basa en el concepto de currículo en espiral, representado en la escalera cognitivo conductual (ver apéndice A) que asume la promoción de salud escolar como un proceso que atraviesa por etapas propias del desarrollo de los escolares (eje horizontal) y una serie de barreras previas a la consolidación del comportamiento esperado (eje vertical), los obstáculos, están conformados por eventos conductuales, cognitivos y emocionales que predicen y controlan las acciones de la persona (Flórez-Alarcón, 2005b; Flórez-Alarcón, 2007; Flórez-Alarcón & Sarmiento, 2005; Flórez-Alarcón et. al., 2008b).

Teniendo en cuenta la escalera anteriormente mencionada, las primeras barreras (B1 a B4), se refieren a procesos puramente cognitivos, es decir, expectativas, actitudes y toma de decisiones. Las barreras consecuentes implican la consolidación de la acción y el autocontrol indispensable para su afianzamiento. De esta forma, la B1 alude a los logros que la persona supone alcanzará siempre y cuando se involucre con la puesta en marcha del comportamiento, en términos equivalentes es la expectativa de reforzamiento-resultado. Cobijan interrogantes relacionados con la utilidad de las acciones a realizar, valora los aportes del resultado en su bienestar e indaga en si dichas acciones van a conducir a la meta esperada.

El siguiente proceso psicológico o B2, involucra dos aspectos: a) las expectativas de autoeficacia y b) el control que pueda ejercer para optimizar u obstaculizar la ejecución del

comportamiento. Esta barrera se relaciona con los planteamientos de Ajzen (1975; citado por Orbell, 2007) en la teoría de acción planificada (TAP) en la cual la persona evalúa sus capacidades para llevar a cabo la conducta, de este modo, una intención positiva para actuar se refuerza con la percepción de que otros comportamientos que tiene en su repertorio le ayudarán a ejecutar la acción en cuestión (tiene el control).

En la B3 se evidencian los postulados de Fishbein (1967) y Fishbein y Ajzen (1980, citados por Ajzen, 2000) en su teoría de acción razonada (TAR), en la cual el comportamiento está determinado proximalmente por la intención, y a su vez la intención cuenta con dos determinantes conceptualmente independientes: las actitudes hacia la conducta y las normas subjetivas. Las actitudes representan valoraciones personales (positivas o negativas) de la conducta y reflejan las consecuencias esperadas del comportamiento. Las normas subjetivas se refieren a la presión social percibida para implementar el comportamiento, se derivan de la percepción que el individuo tiene de su grupo de referencia. En este sentido, una actitud positiva de la persona en conjunto con una norma subjetiva favorable del comportamiento, dará como resultado una intención fuerte para realizar la conducta.

La B4, siendo la última fase que involucra procesos cognitivos, se refiere a la toma de decisiones, la cual se origina producto de la valoración las opciones disponibles (ejecutar o no el comportamiento), tomando en cuenta los beneficios o perjuicios de cada alternativa (Mateos, 1996).

Las barreras subsiguientes contemplan procesos comportamentales, en este sentido, en la B5 la persona planea la forma como llevará a cabo la acción, los planes acercan considerablemente la intención a la consumación de la misma. Y en la B6, se ejecuta la acción en cuestión, en esta barrera, el individuo entrará en contacto con refuerzos y castigos ambientales constituirán aspectos relevantes en la continuidad sistemática del comportamiento. La última barrera, se enfoca en la evaluación de las consecuencias obtenidas tras la acción, discrimina si lo esperado coincide con lo conseguido y si vale la pena persistir con su ejercicio o se interrumpe su ejecución.

Teniendo en cuenta los procesos psicológicos anteriormente mencionados, se puede concluir que el programa TIPICA-S y su metodología de currículo en espiral desde la DPPPS, pretende la integración de los aprendizajes existentes se adaptan al entorno reciente y esto facilita el refuerzo de lo aprendido, asimismo, se encuentra expuesto a la adquisición de nuevos elementos que complementan lo ya establecido (Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla, 2008b).

TIPICA-S es un sistema que funciona por medio de talleres dirigidos por profesionales del campo de la psicología y cuyos destinatarios son estudiantes que cursan niveles de primaria y bachillerato en algunos colegios de la ciudad. Las actividades desarrolladas se programan en varias sesiones estratégicamente diseñadas y ponen en práctica comportamientos particulares relacionados con las HpV y competencias sociales (Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla, 2008b).

#### *Propuesta metodológica del programa TIPICA- S para la SC.*

El programa TIPICA-S, desde su consolidación ha identificado e interviene en cuatro aspectos relacionados con la solución de conflictos, estos son: a) identificación del conflicto, b) negociación, c) empatía y d) estrategias de afrontamiento ante una situación conflicto. La metodología consiste en la realización de 4 talleres, en los cuales se destina 8 sesiones para cada uno de los tópicos, es decir 8 para cada temática, cuyos objetivos y dinámicas se presentan a continuación.

*La Identificación del Conflicto (IP)* parte de una pregunta inicial que implica conocer cuál es el problema. Posteriormente, la persona emprende una búsqueda hacia la causa del mismo, en caso de ser necesario, el individuo debe visualizar situaciones inmediatamente anteriores a la actual, puede ser probable que originen del conflicto se encuentre allí y que el estado actual sólo sea una consecuencia del mismo. En el caso de no encontrar dicho antecedente, la persona se remite al justo momento en que se desencadenó la diferencia que ocasionó el conflicto (Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla, 2008c).

Durante la identificación del conflicto, no solo es importante el trabajo de un individuo, sino la inclusión de todos los agentes involucrados para de esta manera lograr la

comprensión del conflicto, es decir, pueden haber dos o más personas involucradas directamente, pero otros individuos que apoyan la perspectiva de uno o de otro y ejercen influencia sobre las decisiones que se tomen, por lo tanto, incluir a las partes permite reconocer las relaciones que se establecen dentro de este círculo y así, la influencia del problema en cada uno de los individuos (Torrego, 2003).

La metodología del programa TIPICA-S, pretende que, al terminar las ocho sesiones correspondientes a este tema, los asistentes a un mínimo del 80% de las sesiones desarrollen las habilidades para la identificar un conflicto, teniendo en cuenta los actores y las características (antecedentes y consecuencias).

El taller que busca fomentar las habilidades para la identificación de conflictos se denomina “Hay que saber” consta de 8 sesiones, de las cuales, la primera y la última están destinadas a medir la capacidad y frecuencia de los niños para realizar dicha identificación, por lo tanto, la primera constituye una valoración previa a la implementación del taller y la segunda corresponde a una evaluación del efecto del mismo. Para profundizar en la estructura de este taller, ver Apéndice B.

El segundo aspecto que interviene el programa, es la *Negociación* (ND), definida como un proceso en el que las personas involucradas en el conflicto quieren llegar a un acuerdo pese a tener intereses comunes y opuestos en torno a la situación. En ese sentido, un conflicto será resuelto si existe interés en ello, lo cual implica comprometerse con actuar o dejar de actuar de cierta forma; para ello resulta imprescindible que los agentes que dialogan realicen propuestas realistas que estén dispuestos a cumplir. Las partes involucradas saldrán victoriosas siempre y cuando estén ganando y perdiendo en la misma medida, sin ningún tipo de ventajas de uno sobre el o los otros Torremorell (2002).

Es importante resaltar que la negociación es considerada un proceso, debido a que las acciones que la conforman, están ligadas unas a otras y a su vez, promueven la interacción de los agentes involucrados en el conflicto, quienes se retroalimentan e interactúan con variables externas que van modulando las intenciones o comportamientos para adoptar más adelante (Arellano, 2007).

Torremorell (2002) plantea dos tipos de negociaciones: la primera se denomina distributiva, en esta implica una corta dedicación a la resolución del conflicto y se produce cuando una de las personas se beneficia por las ofertas que realiza el otro para lograr el cese del problema, esta opción puede ser adecuada cuando el problema que se presenta no es tan relevante y no presenta implicaciones para un largo plazo. La segunda forma, se denomina integradora y se refiere al trabajo conjunto realizado por las personas a partir del cual se realizan acuerdos que los benefician a todos, este tipo de negociación resulta útil cuando el problema tiene repercusiones en un mediano y largo plazo.

Para lograr la negociación integrada, cada uno de los individuos involucrados refiere sus expectativas (lo que quiere), sentimientos y las razones por las cuales espera y se siente de esta forma. Una vez conocido lo que todas las personas plantean, se busca la comprensión de los unos a los otros para así proponer las acciones que, en conjunto, darán respuesta al conflicto. La implementación de este tipo de estrategia, permite crear empatía y promueve el trabajo cooperante para la resolución adecuada no solo del problema presente, sino de futuras situaciones.

La finalidad de la negociación es que todas las personas involucradas ganen algo de la situación tras la búsqueda y elección de las medidas para resolver el problema social, de esta forma, la ocurrencia de esta dificultad de interacción permite la generación de aprendizajes en torno a valores y principios, los cuales dentro de un ambiente escolar favorecerán el desarrollo propicio en lo referente a la formación académica y personal de los estudiantes (Arellano, 2007).

A partir de lo mencionado, el objetivo que se plantea el programa TIPICA-S, consiste en lograr que los asistentes a un mínimo del 80% de las sesiones, adquieran las habilidades para dialogar y negociar ante una situación de conflicto, de la cual se espera que las personas involucradas obtengan beneficios. El nombre general del taller es “O ganamos...o perdemos los dos” Para este fin, se plantean 8 sesiones distribuidas como se plantea en el Apéndice C.

Como ya fue mencionado, el tercer aspecto que abarca el programa es la *Empatía* (E), definida como como una respuesta afectiva y cognitiva en la cual, una persona se

preocupa por otra, permitiendo comprender sus necesidades y actuar de forma congruente con esta situación de interacción y mutuo entendimiento. Una vez se logra interiorizar este aspecto, se produce en forma de respuesta afectiva involuntaria y no requiere mayores señales para llegar a procesar la información que percibe. Este proceso, se genera por medio de dos opciones que modulan los procesos cognitivos de orden superior: la primera es mediada por asociaciones, en la cual se perciben las expresiones emocionales de la otra persona (dolor, miedo, felicidad, etc.) y se relacionan con sus propias experiencias; la segunda es la toma de perspectiva, es decir, se reconoce e imagina cómo se sentiría en la misma en la situación (Hoffman, 2000). La empatía, desempeña un papel privilegiado en las relaciones sociales, pues es un factor mediador en el comportamiento de la persona cuando entra en contacto con otras (McDonald & Messinger, 2011).

El taller de empatía lleva el nombre “Préstame tus zapatos”, tiene el objetivo que al terminar las ocho sesiones correspondientes a este tema, los asistentes a un mínimo del 80% de las sesiones logren identificar los sentimientos y emociones de las demás personas. El taller está distribuido como se encuentra en el Apéndice D.

Una vez se culminan las dinámicas referentes a la empatía, se procede a abordar el tema de *estrategias de afrontamiento* (EA); definidas por Lazarus y Folkman (1984), como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 141). Es decir, son conjunto de herramientas que facilitan a las personas enfrentar situaciones del ambiente y a las cuales no están acostumbrados, esto significa que las estrategias son cambiantes y se relacionan directamente con el estímulo desencadenante (Fernández-Abascal, 1997).

Lazarus & Folkman (1986, citados por González et al., 2002) plantean la existencia tres dimensiones en las estrategias de afrontamiento, la primera es aquella que se centra en el problema, caracterizada por el requerimiento de la información o asesoramiento de personas cercanas para la correcta ejecución de acciones que resuelvan el problema. Se caracteriza por la búsqueda de planes alternativos que permitan la obtención de gratificaciones o recompensas alternativas creando otras fuentes de satisfacción. La segunda, se centra en las emociones y se caracteriza por aceptar la situación con todos sus

atributos, sin emitir conductas para provocar cambios en ella. En la tercera dimensión, se encuentran las estrategias centradas en la evaluación, análisis, causas y posibles soluciones de los problemas.

Estudios de Frydenberg (1997; citado por Solís & Vidal, 2006) plantea a partir de la teoría de Lazarus y Folkman, que los adolescentes adoptan con frecuencia tres estilos de afrontamiento, los cuales les resultan funcionales y provechosos en situaciones particulares, el primero, ha sido llamado “resolver el problema” y alude a enfrentar el problema directamente, implica estrategias como concentración en la resolución del conflicto, esfuerzo, orientación hacia lo positivo, entre otras. El segundo estilo, “referencia a los otros”, puntualiza en compartir con otras personas su valoración de la situación experimentada, así como solicitar apoyo sobre cómo actuar; se relaciona con buscar apoyo social, espiritual y/o profesional. Por último, se encuentra “afrontamiento no productivo”, es aquel estilo en el cual no se buscan ni ejecutan acciones que contribuyan con la solución del problema, se relaciona sobre todo con la evitación, por lo tanto, resulta evidentemente más disfuncional para la persona.

Adicionalmente, existen tres métodos que permiten llegar a la SPS, los cuales se describen a continuación: a) arreglo directo o negociación: consiste en la solución del conflicto a partir de la interacción de las personas involucradas en el problema, quienes por si solas logran alcanzar eficazmente el fin del mismo; b) mediación: es aquel proceso en el cual se busca el apoyo de una persona ajena al problema (imparcial) que permita orientar la expresión y comprensión de las perspectivas de las partes, lo que favorece el buen curso de la solución, sin que este individuo proponga las opciones o acciones a seguir, y c) conciliación: se caracteriza, al igual que la mediación, por la presencia de una persona externa, no obstante, en este caso dicho agente representa una figura de autoridad que indica cómo concluir el conflicto, estableciendo un acuerdo entre los involucrados en el mismo, algunos autores también lo denominan arbitraje (Presidencia de la Republica, 2005; citado por Flórez-Alarcón et al., 2008c).

En este sentido, tras la implementación del programa TIPICA-S, se espera que los asistentes a un mínimo del 80% de las sesiones, reconozcan y pongan en práctica

estrategias de afrontamiento cuando experimenten problemas de interacción social, aun cuando el taller ya haya culminado (ver Apéndice E).

#### *Marco de referencia programa ICPS en la SC*

El programa *I Can Problem Solve*, anteriormente denominado *Interpersonal Cognitive Problem Solving* (Shure y Spivack, 1988). Tiene como población objeto a niños y niñas de 4 a 12 años de edad de diversas culturas y grupos étnicos. Es una estrategia metodológica que cuenta con tres objetivos. El primero consiste en enseñar a los niños un estilo de pensamiento que oriente la resolución de problemas sociales con sus compañeros y adultos. El segundo intenta reducir y prevenir la incidencia de comportamientos tempranos como la agresión, dificultad para esperar e intolerancia a la frustración, los cuales se constituyen como predictores de problemas más críticos como la violencia, embarazos adolescentes, abuso de SPA o depresión. Finalmente, pretende contribuir con la formación de profesores, padres o diferentes cuidadores en torno a estilos de comunicación favorables para propiciar en los estudiantes la resolución problemas (Shure, 2001b).

El programa ICPS, cuenta con un marco de referencia ligado a la teoría cognitiva, específicamente a los procesos de lenguaje, planeación de tareas, pensamiento consecuencial, entre otros. Retoma postulados de Piaget, lo referente a la teoría de conservación, además el reconocimiento del significado de las palabras y el uso de lenguaje, considerando a este último como principal herramienta de comunicación e interacción entre los individuos (Frauenknecht & Black, 2004). Sus desarrolladores Shure y Spivack (1988), enfatizan en la relevancia de comprender el contenido semántico y sintáctico del lenguaje en un momento de interacción social de los niños y niñas, comprendiendo que existen diferencias entre el lenguaje de los adultos y de los niños, por lo tanto, resulta relevante saber intervenir en éste, como primer factor para transmitir la información a los estudiantes acorde al contexto y que contribuya con la SC.

Otra de las habilidades que profundiza es el reconocimiento y diferenciación de sus emociones, los eventos que las desencadenan y la forma en que actúan cuando experimentan una u otra. Una vez los estudiantes logran esta identificación, pueden desarrollar empatía, comprendida como la capacidad de los niños para reconocer las

emociones que los padres, profesores, compañeros y otras personas puedan sentir, esto lo consiguen asociando las expresiones faciales y comportamientos a situaciones que las producen, en este sentido, desarrollan sensibilidad para reconocer aquellas que resultan agradables o no, lo cual contribuye con la adopción de acciones acordes al sentir de los demás (Frauenknecht & Black, 2004).

De acuerdo con Bethencourth (1997) la investigación desarrollada por George Spivack y Myrna Shure profundiza en la exploración los procesos cognitivos en los niños con habilidades interpersonales adecuadas, consideran la existencia de un conjunto de destrezas para la solución de problemas de interacción que se relacionan directamente con el nivel de ajuste social del individuo de acuerdo con su edad. En este sentido, se destacan las siguientes habilidades: a) Capacidad para adoptar soluciones alternativas a los problemas; b) Capacidad para identificar las posibles causas de los problemas interpersonales; c) Capacidad de reconocer el proceso y los medios necesarios para alcanzar la solución de un problema interpersonal, en este apartado se incluye la planificación y la valoración que el individuo realiza de los riesgos u obstáculos potenciales; d) Capacidad para visualizar las consecuencias del comportamiento social, para sí mismo y para los demás; e) Tomar en cuenta el punto de vista y emociones de las demás personas, las cuales orientan el comportamiento de la persona en ciertas situaciones.

Las habilidades de pensamiento, facilitan que los niños y niñas reconozcan diferentes formas de resolver los problemas, incluyendo desde las opciones en las cuales se recurre a la violencia para lograr fines hasta aquellas se llega a una solución y en las cuales las partes involucradas salen beneficiadas, para ello se recurre a la capacidad de reconocer las diferencias y similitudes en la forma de sentir, pensar y actuar de una persona a otra. Pensar en consecuencias, constituye otra habilidad de gran importancia, pues garantiza que el niño o niña adquiera la noción de causalidad y la forma como los actos que realicen conducen a consecuencias, las cuales los afectan a sí mismos o a los demás. Esto último, de la mano de lo anteriormente descrito, permite la exploración de diversas opciones antes de adoptar una alternativa de solución, contemplando las consecuencias positivas o negativas como un aspecto nuclear (Frauenknecht & Black, 2004).

La habilidad de pensar en medios y fines, se define como la capacidad del niño para planear conductas que permitan llegar a una solución efectiva del problema, así como a la consolidación de un patrón de comportamientos para conseguir un objetivo de relación interpersonal, actuando sobre los procesos cognitivos que interfieren en la adquisición de habilidades para iniciar la interacción, así como en las destrezas intervinientes en las dinámicas propiamente dichas, es decir en los problemas o conflictos *per sé* (Shure, 2001b).

En conclusión, el ICPS es un programa sistemático que busca intervenir en los niños y niñas que no cuentan con habilidades o preocupación por las consecuencias de sus actos, ni tampoco hacia el desarrollo de alternativas de solución ante dificultades de interacción, de tal forma que resultan susceptibles a conductas impulsivas, agresivas o evitativas. El enfoque del programa ICPS es hacia promoción de las capacidades del niño para generar nuevas soluciones, reforzando la autoeficacia reforzando las aproximaciones hacia resultados más positivos y autónomos (Touchet, Shure & McCown, 1993).

#### *Propuesta programa ICPS para la SC*

La propuesta del ICPS consta de dos componentes a saber: a). Habilidades previas a la solución de problemas sociales (ver apéndice F) y b) habilidades de solución de problemas. La primera sección está conformada por 36 sesiones, que entrenan en el reconocimiento del vocabulario usado durante el conflicto y en la solución del mismo, es decir promueve el aprendizaje del contenido semántico del lenguaje. La segunda sección, se relaciona con la conciencia de las emociones y sentimientos, diferenciando aquellos agradables o no, esto conlleva a desarrollar sensibilidad con respecto a lo que los demás está sintiendo o pensando, lo cual puede ir ligado a eventos similares o diferentes a los propios. El tercer aspecto, son las habilidades de pensamiento, que como ya se mencionó, incluye pensar en diferentes alternativas de solución a un problema social, tomando los puntos de vista diferentes y pensamiento secuencial, así como la planeación de los comportamientos a implementar ante una situación socialmente problemática (Shure, 2001a; Caicedo et. al, 2005).

Por ejemplo, se reconoce que los niños con frecuencia utilizan palabras básicas como O, Y, y NO, sin embargo, también se ha identificado que ellos no llegan a

comprender el significado específico de estas palabras. Por lo tanto, uno de los primeros aspectos que se profundizan consiste en la enseñanza a los niños del significado exacto y el uso de estos conceptos lingüísticos, lo cual contribuye no solo con la comprensión sino más adelante con la adopción de formas de pensar diferentes orientadas a diversas alternativas (Touchet, et. al., 1993).

Adicionalmente, el profesional encargado aborda el término *si-entonces*, con el cual fortalece en los niños la comprensión del proceso causa-efecto, es decir la percepción de las consecuencias de sus acciones. Por lo tanto, el programa ICPS pretende que el niño o niña descubra la existencia de consecuencias producto de las acciones que él o ella realizan.

Para el entrenamiento en la identificación de emociones, se presentan las palabras: triste, feliz, enojado, preocupado, avergonzado, etc. y se asocian a expresiones faciales o comportamientos de las imágenes proporcionadas por el manual o la evidencia que los estudiantes tienen de sus personas cercanas (Shure, 2001a).

La segunda parte, aborda también cuatro aspectos: el pensamiento de más de una alternativa de solución, consideración de las consecuencias de sus actos, decisión-elección de una alternativa y pensamiento secuencial, paso por paso para conseguir objetivos (Shure, 2001a). Para este aspecto, se involucra el reconocimiento de las reglas implícitas en el lenguaje, la diferenciación de conjunciones, adjetivos y la relación del término con las emociones, entre otros. En este sentido, se acerca a los niños por medio de juegos y dinámicas a la consolidación de habilidades lingüísticas para mejorar la comunicación asertiva con otras personas.

En este apartado se enseña a los niños a tomar conciencia de las emociones de los demás (sentir empatía). Sensibiliza sobre la relación existente entre las emociones de otras personas y la comprensión que la gente realiza sobre diferentes eventos de su propio ambiente. Por medio de este programa, los niños aprenden que hay cosas que hacen feliz a una persona, pero también puede poner triste a otra y que no necesariamente las mismas situaciones evocan siempre la misma emoción. También se enseña que, en todas las situaciones de la vida hay más de una manera de determinar la forma en que una persona puede sentirse en una situación específica (Shure, Spivack & Jaeger, 1971).

Una vez que los niños han aprendido los nombres y forma de expresar las emociones, se trasciende a la identificación de las emociones de las demás personas en diferentes situaciones. Por lo tanto, el programa ICPS enfatiza en que hay muchas maneras de descubrir cómo una persona se puede sentir (Touchet, et. al., 1993).

Para finalizar, la última parte del programa está constituida por tres partes: identificaciones de soluciones alternativas, posibles consecuencias de dichas alternativas, y la solución y el emparejamiento de las consecuencias. A partir de todo el proceso de identificación reglas lingüísticas y de las emociones antepuestos, se procede a desarrollar juegos de roles y diálogos enfocados en promover la SC. El primer tema, propone que los niños y niñas generen varias alternativas de solución ante un problema interpersonal típico. La relevancia de esta sección radica en que los niños propongan la mayor cantidad de soluciones diferentes, sin importar que estas sean correctas o equivocadas, ya que en primera instancia, es contraproducente que el profesional emita juicios de valor sobre ello, la finalidad es que luego de que los estudiantes evalúen todas las opciones propuestas, identifiquen lo que podría llegar a suceder si se inclinan por adoptar una u otra alternativa, teniendo claridad de estas consecuencias, se les direcciona hacia la emisión de juicios sobre la más viable o realista desde su pensar y sentir (Shure, 2001a).

El último aspecto que se trata con el programa, es la adopción de soluciones y el emparejamiento de consecuencias, consiste en la incorporación de todos los elementos que se han venido recopilando. Los niños eligen y seleccionan una solución para el problema en particular, determinan las consecuencias de dicha solución y evalúan la solución a partir de los pros y contras que pudieran resultar. Una vez se lleva a cabo este proceso, se acercan los niños a la interiorización de patrones de comportamiento pacíficos y conscientes, en vez de impulsivos o evitativos (Touchet et. al., 1993).

A partir de la descripción realizada acerca de los programas TÍPICA-S e ICPS, es posible identificar las diferencias existentes en el marco de referencia de cada uno, en el caso del primero, profundiza en los cuatro módulos que lo conforman: la identificación del problema social, el uso de la negociación y el diálogo como medio de solución, desarrollo de empatía y estrategias de afrontamiento. El ICPS, tal y como sus iniciales lo indican, profundiza en habilidades cognitivas interpersonales dirigidas a la solución de problemas

sociales, entendidas como una serie de destrezas que intervienen en la persona una vez se ve expuesta a un conflicto y la orienta hacia la respuesta más conveniente del mismo. En este sentido, cada módulo de la propuesta de TÍPICA-S involucra elementos cognitivos y conductuales que subyacen de las fases del proceso motivacional y que intervienen en el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos. Es decir, abarca elementos desde la identificación del conflicto, las estrategias de solución (negociación, diálogo y mediación), el desarrollo de la empatía (suponer lo que puede llegar a sentir la otra persona), así como las valoraciones que subyacen a todo el proceso. Por su parte, el ICPS prioriza en los aspectos cognitivos, en la forma como se procesa la información, se detectan las emociones, en el desarrollo de pensamiento consecuencial y análisis de alternativas de solución, o sea profundiza en la consolidación de habilidades que, se espera, permitan al individuo orientarse hacia la solución efectiva del problema (adecuada para sí mismo y para los demás).

Es necesario resaltar que, en la presente investigación se desarrollará sólo la primera parte, es decir las habilidades previas a la SC dado que, para comparar la efectividad de los programas, se requiere igualar algunos de los criterios (número de sesiones), para así evitar sesgos al momento de comparar resultados.

#### *Antecedentes empíricos*

Un estudio relevante a hacer referencia dentro del marco empírico, se denominó “diseño e implementación de un programa de entrenamiento en solución de problemas sociales basado en los lineamientos del programa ICPS y su efecto sobre el nivel de autoeficacia percibido en escolares de un colegio público de Bogotá”. Fue un estudio cuasiexperimental, en el que se conformaron dos grupos en grado 5° y 6°, control y experimental respectivamente, mediante un diseño test – postest. Se enmarcó en la propuesta de promover la competencia social en escolares de ambos sexos, cuya finalidad se enfocó en contribuir a la prevención de la violencia escolar en un colegio público, por medio del diseño e implementación de un programa de entrenamiento cognitivo-conductual sobre solución de problemas con pares, basado en los lineamientos del programa ICPS,

evaluando el impacto de la participación en el programa sobre el nivel de Autoeficacia en niños/as (Rengifo, 2012).

Dentro de los resultados encontrados, se expone que la intervención no tuvo efecto sobre el nivel de autoeficacia de los participantes en el caso de dar sus propias opiniones cuando los demás compañeros piensan diferente. Sin embargo, también se identificó una correlación inversa entre edad y nivel de autoeficacia, es decir a mayor edad, menor nivel de autoeficacia (Rengifo, 2012).

En otro estudio, titulado “Efectos de la participación de madres y padres en un programa de solución de conflictos diseñado conforme a la dimensión psicológica de la promoción de la salud con preadolescentes de sexto grado de un colegio público de Bogotá”, se utilizó un diseño de tipo cuasi-experimental, adecuándolo en grupos independientes, para la participación de dos grupos experimentales de estudiantes que recibieron el componente de SC del programa TIPICA-S, de los cuales uno contó con participación de padres y un grupo control. Se contó con la participación de 104 escolares del grado sexto de una Institución Educativa Distrital (IED) y 20 padres de familia de dichos escolares, utilizando un instrumento diseñado por el Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano, vinculado al Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, con el fin de evaluar tanto las habilidades en solución de conflictos como las habilidades de comunicación motivacional en padres (Padilla, 2012)..

En cuanto a los resultados, estos dieron a conocer en primer lugar, que no existe una correlación significativa en cuanto a las variables socio demográficas como edad y género, y las habilidades de negociación y empatía. Se observó un impacto positivo del programa en los estudiantes de los grupos experimentales, siendo mayor el efecto en el grupo que contaba con la participación de los padres: se observó una respuesta favorable, la comprensión, el diálogo y la empatía entre padres e hijos en el hogar, favoreció la promoción de espacios facilitadores en torno al manejo de conflictos.

Con respecto a las dimensiones de empatía y negociación, se observó la misma tendencia de la prueba general, es decir, el mejor puntaje en la prueba post, fue obtenida por el grupo de estudiantes que recibió intervención en conjunto con sus familiares.

Ahora bien, en lo que respecta a la intervención motivacional realizada a los padres en complemento a la capacitación recibida por sus hijos, se obtuvieron mejoras en el factor de “evitar la discusión”, siendo la estrategia motivacional más efectiva “darle un giro a la resistencia”. El efecto más significativo fue observado en los padres de familia con edades inferiores a 51 años, siendo más considerable aquellos que se ubican en el rango de 42 a 51 años. Asimismo, las mujeres mostraron mejor desempeño.

Adicionalmente, se observó un significativo incremento motivacional, en cuanto a la crianza de los hijos, y de la habilidad para forjar reflexiones en los hijos, dando coherencia a la investigación, que precisamente pretendía fomentar estilos de comunicación más asertivos y fundamentados en la empatía y la motivación, en relación a la generación de repertorios comportamentales novedosos, que indicaran una ruptura de estilos ya constituido; uno de estos cambios y transformaciones, es el de la inclusión de las figuras masculinas en los procesos motivacionales.

En conclusión, los resultados que se obtuvieron en la mencionada investigación, dieron a entender que la vinculación por parte de los padres a los programas de educación para la salud en el contexto escolar, tuvo un impacto positivo, lo cual refuerza la idea de su vital participación y permanencia en este tipo de programas.

Un estudio titulado “Autoconcepto y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales en Escolares Argentinos: Estudio Comparativo”, tuvo como finalidad explorar factores del autoconcepto y habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en dos grupos de niños del Gran Mendoza, ubicado en Argentina. Los grupos se conformaron por niños entre 8 y 10 años de edad. El primer grupo estuvo integrado por niños víctimas de maltrato infantil, que visitan servicios públicos de asistencia familiar en hospitales y centros de salud. El otro grupo, fueron niños que no presentaban dicha problemática. Como instrumentos, se utilizaron el Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI) y el Cuestionario de Autoconcepto (Maddio, & Morelato, 2009).

En el estudio, se compararon las dimensiones reales e ideales del autoconcepto, indicando en los resultados, que no existen diferencias significativas en las medias de los grupos en los factores que evalúa el autoconcepto tanto real como ideal. Esto posiblemente se debió a que los niños con edad inferior a cinco años, tienen un proceso de interiorización poco estable, y este se fortalece alrededor de los seis años, de tal forma que la idea de sí mismo puede variar con el tiempo y su proceso actual de desarrollo, concretándose hacia la edad de la adultez (Maddio, & Morelato, 2009).

Se llevaron a cabo comparaciones entre las variables que evalúan las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales entre los niños víctimas de maltrato y los niños sin esta característica, indicando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables percepción de la emoción malestar y toma de decisiones, a favor de los niños no maltratados. Lo anterior alude a que los niños tienden a discriminar mejor otro tipo de emociones, como el malestar, al discriminar mejor, es posible que desarrollen alternativas novedosas, siendo flexibles cognitivamente y den campo a la creatividad (Maddio & Morelato, 2009).

Por otra parte, también se observaron diferencias significativas en las variables generación de alternativas pasivas y anticipación de consecuencias positivas a favor de los niños víctimas de maltrato. En cuanto a la identificación de la emoción susto-miedo, los niños víctimas de maltrato detectaron miedo en mayor porcentaje, en comparación con los niños que no presentaban esta característica. Para la identificación de emoción malestar, el estudio evidenció los niños sin maltrato identificaron en mayor medida la emoción malestar comparados con los niños con maltrato. Los niños maltratados procesan la información emocional de diferente modo a los no maltratados, y esto se relaciona con la historia familiar y el ambiente en que se desenvuelven; los niños maltratados físicamente, pueden responder emociones de enojo emociones de disgusto, pues constantemente están en contacto con ese tipo de emociones. Los niños víctimas de maltrato de distintos tipos, pueden aprender que es inadecuado o peligroso expresar sus sentimientos y emociones, en especial si se trata de emociones negativas (Maddio, & Morelato, 2009).

Los antecedentes descritos, permiten interpretar que los resultados encontrados en cuanto a la tendencia a identificar emociones de miedo o disgusto, corresponden con

situaciones de violencia experimentadas, lo que entorpece los procesos cognitivos referidos a la solución de problemas interpersonales (Maddio, & Morelato, 2009).

El Programa de Prevención de Montreal (PPM), tenía el objetivo de prevenir el desarrollo de comportamientos violentos en los niños de la escuela, fue desarrollado con 166 familias de estudiantes de segundo y tercero, quienes tenían reportes por presentar agresiones, hiperactividad y cualquier otra conducta problemática y se encontraban vinculados a más de 50 colegios con niveles socio-económicos bajos, las cuales fueron divididas aleatoriamente en grupo experimental conformado por 43 familias y el grupo control 123 familias. Con quienes se trabajó durante 2 años, con un total de 19 sesiones con estudiantes; mientras con las familias, se realizaron visitas domiciliarias cada dos o tres semanas (Chaux, 2005).

Para el trabajo con estudiantes, las sesiones tenían una estructura caracterizada por la conformación de grupos pequeños de estudiantes, en donde había en su mayoría niños con comportamiento prosocial y unos pocos agresivos, con quienes se realizaban diversos juegos de roles y se realizaban las respectivas retroalimentaciones para poner en práctica habilidades de buen comportamiento. En general, estas acciones buscaban promover la asertividad y comportamientos relacionados con ayudar a los demás (Chaux, 2005).

Con las familias, se realizaron visitas domiciliarias en las cuales se trabajó sobre pautas de crianza, fomento de habilidades, manejo de incentivos y formas de hacer seguimiento al comportamiento de los hijos, buscando construir un ambiente familiar que ayude a desarrollar las habilidades sociales del niño (Chaux, 2005).

La evaluación del PPM, fue realizada antes de iniciar la implementación del programa, al finalizarlo y anualmente hasta que los estudiantes cumplieron 17 años. El impacto del programa fue significativo, mostró que, con el paso del tiempo los estudiantes del grupo experimental y del grupo control, mostraron incremento en los índices de delincuencia, sin embargo, significativamente fueron inferiores en los estudiantes que recibieron el programa, quienes además evidenciaron menor consumo de sustancias, participación en pandillas e inicio temprano de la sexualidad.

Tras analizar la trayectoria de la agresión, el 17% de los estudiantes participantes continuaron la trayectoria alta de la agresión, mientras que el 31% de ellos presentaron una trayectoria baja de la agresión. En contraste, el 30% de los estudiantes del grupo control adoptaron por una trayectoria alta de la agresión y el 18% mostraron una trayectoria baja (Chaux, 2005).

En general el PPM mostró resultados exitosos, atribuido principalmente a los siguientes aspectos: a) al análisis contextual de los puntos claves que ponían a los niños en alto riesgo de desarrollar problemas comportamentales, por ello, adentrarse en su contexto familiar y contar con el apoyo de sus docentes, constituyeron acciones imperantes, pues sirvieron para reforzar los aprendizajes generados a lo largo de las actividades con los estudiantes; b) trabajar con individuos que se encuentran en condiciones de mayor riesgo (prevención secundaria/prevención selectiva), además iniciando con edades tempranas; c) involucrar a los estudiantes con comportamientos agresivos en ambientes prosociales; d) propender un modelo de habilidades y competencia social: herramientas útiles para “saber hacer”, es decir, saber sobrellevar las situaciones de la vida real.

Otra estrategia es el programa Aulas en paz (PAP), desarrollado por Enrique Chaux y su grupo de investigación en la Universidad de los Andes, tiene el objetivo de prevenir la agresión y promover formas de convivencia pacífica por medio del desarrollo de competencias ciudadanas en los niños y niñas, surge como iniciativa para dar respuesta a la necesidad de incentivar las competencias ciudadanas, específicamente en el ámbito de convivencia y paz, por medio de estrategias con bagaje empírico, metodologías sistemáticas y evaluaciones coherentes. La población destinataria son estudiantes de primaria, con quienes se trabaja en temáticas según el grado escolar: en segundo se profundiza en agresión, en tercero y quinto se aborda el tema de conflictos (diferenciados entre sí por el nivel de profundidad con que se trabaja), mientras que en cuarto se trata el tema de intimidación. De acuerdo a la temática, se profundiza en competencias, es así como en segundo y cuarto, se enfatiza en empatía, asertividad y pensamiento crítico; mientras en tercero y quinto, los focos son el manejo de la ira, tomar la perspectiva, generación de opciones, valoración de consecuencias y escucha activa (Chaux, 2012).

El PAP trabaja bajo un modelo de prevención primaria y secundaria multicomponente, vinculando tanto a estudiantes (en el aula y en grupos heterogéneos) como a sus familias. El componente de aula, está conformado por 40 sesiones a desarrollar durante el año escolar, en dos momentos: 24 actividades se desarrollan en un espacio propio, es decir durante la clase de “Competencias ciudadanas”, las sesiones restantes están adheridas al currículo del área de español. El componente de grupos heterogéneos, se desarrollan en 16 sesiones con grupos de seis estudiantes en espacios extracurriculares por cada grado, la conformación de los grupos, se da bajo los mismos parámetros del PPM, se desarrollan diversas estrategias que les permiten analizar y ensayar cómo actuar en situaciones específicas. Finalmente, el componente de familias se ejecuta por medio de dos acciones: 4 talleres anuales dirigidos a todos los padres y visitas domiciliarias con las familias cuyos hijos presentan más problemas de agresión.

Al realizar la evaluación del impacto del PAP se encontró que, en un inicio, las intervenciones permitieron que los niños que presentaban mayores dificultades en comportamiento mostraran una disminución de la agresión, así como un incremento en conductas prosociales como cooperar, ayudar y consolar. Posteriormente, al utilizar instrumentos para evaluaciones pre y postest sobre agresión, empatía y asertividad, creencias que legitiman la agresión e interpretación hostil de intenciones. Las evaluaciones mostraron una disminución significativa de la agresión, así como las creencias que la legitiman, pero también un incremento en comportamientos de colaboración e incluso en el número de amigos al finalizar el programa (Chaux, 2012).

Durlak et. al (2011) desarrollan una completa revisión de programas orientados al aprendizaje social y emocional (SEL, *social and emotional learning*), los cuales integran la promoción de competencias y marcos de protección para reducir los factores de riesgo con el fin de permitir que los jóvenes alcancen un ajuste positivo en su ambiente. Los programas desarrollados en la escuela que fueron revisados, buscan tener un impacto en dos niveles: a) personal, promoviendo HpV y competencias que permitan a los estudiantes saber qué hacer y cómo hacerlo de manera adecuada a un contexto social y culturalmente adecuado; y b) Social-comunitario, permitiendo la trascendencia de los aprendizajes personales al entorno familiar y social, dentro y fuera del colegio. Asimismo, la revisión

fue realizada a programas de prevención universal, sobre SEL y su impacto en las habilidades sociales y emocionales, las actitudes hacia sí mismos y los demás, comportamientos prosociales, problemas de conducta, etc.

Los resultados condujeron a la revisión de 213 estudios, los cuales son publicados, en su mayoría, desde 1999 hasta 2007, la tercera parte de ellos involucraban a estudiantes de grados intermedios, la mayoría tuvieron una duración inferior a un año (77%), el 11% duró entre uno y dos años, mientras el porcentaje restante fue desarrollado en más de dos años. Sobre el impacto encontrado, en general, los programas mejoraron las actitudes, comportamientos, habilidades de los estudiantes y desempeño académico. Dichos resultados, permanecieron aún seis meses después de haber terminado la implementación de los programas en el 15% de los estudios que realizaron seguimiento.

Otro hallazgo relevante, fue referido al impacto más significativo de los programas desarrollados por docentes o personas relacionadas al colegio en comparación con aquellos cuya dirección estuvo a cargo por externos.

Los resultados favorables de los programas fueron atribuidos al análisis de dos variables: a) Uso de cuatro prácticas para desarrollar habilidades en los estudiantes, recopiladas en el acrónimo SAFE (Secuenciada, activa, enfocada y explícita), valoradas a partir de cuatro preguntas que responden a cada práctica: ¿el programa utiliza un conjunto conectado y coordinado de actividades para conseguir el desarrollo de habilidades? ¿El programa fomenta formas activas de aprendizaje para ayudar a los jóvenes a aprender nuevas habilidades? ¿El programa tiene al menos un componente dedicado a desarrollar habilidades personales o sociales? y ¿El programa promueve la transición hacia la adquisición y desarrollo de habilidades? y b) Implementación del programa, referido al reconocimiento de problemas durante la implementación de programas. Ambas variables, fueron evaluadas de manera dicotómica: si eran o no mencionados en los estudios (Durlak et. al, 2011).

En conclusión, esta revisión permite identificar algunas características de las prácticas más recomendables al momento de desarrollar e implementar programas sobre salud escolar, con suficientes criterios e efectividad, partiendo de contenidos empíricamente

sustentables, que permitan obtener resultados prometedores con respecto al desarrollo social y emocional benéfico en los niños (Durlak et. al, 2011).

A partir de la información hasta aquí consolidada, es posible identificar que el tema de SC se constituye un tema en auge y relevante para la sociedad colombiana, dados los indicadores altos relacionados con la violencia, agresión y déficit en competencias sociales o habilidades socioemocionales, dentro de ella la SC. En respuesta a ello, se han desarrollado e implementado diversas estrategias metodológicas cuyo objetivo es impactar favorablemente aquellos factores propios de la interacción social, que pueden llegar a poner en riesgo a los niños y jóvenes dentro del contexto adverso, evidenciable en las condiciones y situaciones experimentadas por algunos estudiantes de los colegios públicos de Bogotá. Aun así, para cumplir este último objetivo mencionado, se requiere contar con programas con bases conceptuales y metodológicas sólidas, además de un sustento empírico suficiente que permita el trabajo en dos niveles: a) reducción de los índices de agresión o violencia y b) promoción de la habilidad de SC o de la competencia social en general.

En este sentido cobra importancia este trabajo investigativo, pues desde la línea de Salud y Prevención, y específicamente, las labores realizadas por el GIEV y DH durante los últimos 15 años, se han orientado al desarrollo y consolidación de un programa general de competencia social para los estudiantes durante todo el ciclo escolar, que para el caso de ciclo 3 (grados cuarto, quinto, sexto y séptimo), por medio del programa específico TIPICA-S, ha enfatizado en la evaluación de la efectividad de sus talleres mediante comparaciones pre-postest con diseños pre experimentales y cuasi experimentales. Lo cual deja hasta el momento avances considerables en la consolidación del componente de SC del programa, sin embargo, sigue siendo necesario avanzar hacia la evaluación del costo-beneficio del mismo, al compararlo con otros programas de eficacia reconocida como ICPS. Por esta razón, a partir de la revisión teórica y empírica realizada hasta este momento, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cuál es la efectividad diferencial de la participación de estudiantes en los programas TIPICA-S (componente “S” de Solución de Conflictos) e ICPS (el módulo de habilidades previas a la Solución de Problemas) para el manejo de conflictos interpersonales con niños de sexto grado de un colegio público de Bogotá?

## Objetivos

### *Objetivo General*

Avanzar en la evaluación de la eficacia<sup>1</sup> y la eficiencia<sup>2</sup> del componente S (solución de conflictos) del programa TIPICA-S mediante la comparación de la efectividad diferencial de la ejecución de estudiantes que lo reciben, con la ejecución de estudiantes que reciben el módulo de habilidades previas a la Solución de Problemas del programa ICPS para el manejo de conflictos interpersonales con niños de sexto grado de un colegio público de Bogotá.

### *Objetivos Específicos*

1. Evaluar la efectividad<sup>3</sup> de la participación de estudiantes en el programa TIPICA-S (componente “S” de Solución de Conflictos) para el manejo de conflictos interpersonales con niños de sexto grado de un colegio público de Bogotá.
2. Evaluar la efectividad de la participación de estudiantes en el programa ICPS (módulo de habilidades previas a la Solución de Problemas) para el manejo de conflictos interpersonales con niños de sexto grado de un colegio público de Bogotá.
3. Comparar los resultados de las pruebas entre grupos de los de estudiantes que participan en el programa TIPICA-S (componente “S” de Solución de Conflictos) con los resultados de los estudiantes que participan en el programa ICPS (módulo de habilidades previas a la Solución de Problemas).

---

<sup>1</sup> Eficacia: se refiere al efecto de cada uno de los programas para el tema que van a intervenir, es decir la SC. Se considera que algo es eficaz si logra o hace lo que debía hacer, es decir, si logra producir los resultados esperados.

<sup>2</sup> Eficiencia: se refiere a que tanto el tiempo, los recursos (humanos y físicos) utilizados para implementar los programas fueron adecuados y suficientes para lograr el objetivo que motivó el estudio. Es decir, la eficiencia de un programa se determina cuando cumple sus objetivos al menor costo posible.

<sup>3</sup> Efectividad: es la suma de la eficacia y eficiencia, es decir el logro de los objetivos propuestos con los recursos adecuados, en el tiempo indicado.

## Definición de variables

### *Variables independientes (VI)*

Componente de Solución de Conflictos - Programa TIPICA-S: estrategia metodológica para estudiantes, consta de 32 sesiones donde se trabaja en comportamientos como la identificación del conflicto, negociación, empatía y estrategias de afrontamiento. Esta variable es de tipo nominal, corresponde a la participación o no del programa.

El módulo de habilidades previas a la solución de problemas - Programa ICPS: Es una estrategia metodológica dirigida a estudiantes que consta de 36 sesiones, en las cuales se aborda la comunicación-vocabulario, conciencia emocional y pensamiento. Esta variable es de tipo nominal, corresponde a la participación o no del programa.

Para verificar la participación de los estudiantes en cada programa, se crean dos listas de chequeo para señalar la asistencia de los estudiantes a las sesiones, están basadas en los listados de asistencia de los docentes encargados de las horas de clase en las cuales se desarrollan las sesiones (TIPICA-S, ver apéndice G, e ICPS, ver apéndice H). Con el fin de mantener la confidencialidad de los niños y niñas, se recurre a los códigos o números de lista de los alumnos para identificar y llevar el registro de su participación. Aquellos estudiantes que asisten al 80% de las sesiones, son tenidos en cuenta como participantes.

Las características de este estudio corresponden con el criterio de validez interna *treatment on the treated* (TOT), se refiere al efecto del cada uno de los programas sobre los estudiantes que realmente participaron. El Apéndice G, muestra que 10 estudiantes del curso que participó en el programa TIPICA-S, no fueron tenidos en cuenta, ocho de ellos debido a su retiro del colegio y otros dos, porque no cumplieron con la asistencia al 80% del programa. Por su parte, el Apéndice H, muestra el listado de los estudiantes que participaron en el programa ICPS, se observan que 9 estudiantes no fueron tenidos en cuenta, cinco de ellos se retiraron del colegio y cuatro, no cumplían con el criterio de edad.

### *Variable dependiente (VD)*

El conjunto de comportamientos asociados a la solución pacífica de conflictos, tales como lo son el asertividad, comunicación-vocabulario, conciencia emocional, pensamiento,

negociación, la empatía y estrategias de afrontamiento, evaluados mediante cuatro instrumentos descritos en la sección de método.

### Planteamiento de hipótesis

En el presente estudio se plantean las siguientes hipótesis:

**H<sub>i1</sub>:**  $\mu_x \neq \mu_y$     donde  $x$  es la evaluación pre test y  $y$  la evaluación pos test para cada uno de

**H<sub>o1</sub>:**  $\mu_x = \mu_y$     los programas

**H<sub>i1</sub>** Existen diferencias significativas en la habilidad de SPS de los estudiantes al comparar las mediciones pretest y postest luego de implementar separadamente los programas TIPICA-S e ICPS

**H<sub>o1</sub>** No Existen diferencias significativas en la habilidad de SPS de los estudiantes al comparar las mediciones pretest y postest luego de implementar separadamente los programas TIPICA-S e ICPS

**H<sub>i2</sub>:**  $\mu_i \neq \mu_j \neq \mu_k$     Donde  $i, j$  y  $k$ , representan los dos grupos experimentales y control

**H<sub>o2</sub>:**  $\mu_i = \mu_j = \mu_k$     respectivamente.

**H<sub>i2</sub>** Existen diferencias significativas en la efectividad de los programas TIPICA-S (Componente “S” de Solución de Conflictos) e ICPS (Módulo de habilidades previas a la solución de problemas) con respecto al grupo control.

**H<sub>o2</sub>** No Existen diferencias significativas en la efectividad de los programas TIPICA-S (Componente “S” de Solución de Conflictos) e ICPS (Módulo de habilidades previas a la solución de problemas) con respecto al grupo control.

## Método

*Tipo de estudio*

El presente proyecto es de tipo cuantitativo, con diseño cuasi-experimental, ya que el propósito se relaciona con la comprobación del efecto de la participación de estudiantes en los programas TIPICA-S e ICPS para la SPS, no obstante, el desarrollo de las sesiones se desarrolla en el ambiente real (fuera de laboratorio) y la asignación no fue aleatoria. El diseño utilizado es intergrupos, ya que cada tratamiento es administrado a un grupo de personas diferentes, es decir dos cursos de sexto distintos, de esta forma, se infieren los efectos de las VI a partir de la comparación de medias de la VD en los diferentes grupos (Balluerka-Lasa & Vergara-Iraeta, 2002). De acuerdo con Campbell y Stanley (2005), el diseño que se adopta es de grupo control y grupos experimentales independientes con pretest y posttest. Como se puede observar en la Tabla 1., previo al desarrollo de los talleres se realizará la medición inicial (O) con ayuda de los instrumentos; luego se implementa los componentes de cada programa (TIPICA-S e ICPS) en dos cursos diferentes de grado sexto de un colegio distrital. Posteriormente, se realiza la medición final del impacto del programa en la habilidad de SPS de los estudiantes, así como en el grupo control que no recibe ningún tipo de intervención.

Además, se realizarán las valoraciones ( $O_1 - O_4$ ) del efecto inmediato de cada uno de los componentes el programa TIPICA-S (identificación del conflicto, negociación, la empatía y estrategias de afrontamiento), utilizando el instrumento diseñado por sus autores.

Tabla 1: Diseño del estudio

Grupo	Programa	Pretest		Programa										Postest	
1	TIPICA-S	Modo 1	O	$X_1$										O	
		Modo 2	O	Id. Conflicto			Negociación			Empatía			Est. Afront.		
				$O_1$	$X_1$	$O_1$	$O_2$	$X_1$	$O_2$	$O_3$	$X_1$	$O_3$	$O_4$	$X_1$	$O_4$
2	ICPS		O	$X_2$										O	
3	Control		O	--										O	

### *Participantes*

La muestra consistió en tres grupos de estudiantes de grado sexto de la jornada mañana, clasificados a partir de los cursos conformados con los alumnos asistentes a un colegio distrital en la localidad de Tunjuelito en Bogotá.

Como se puede observar en la Tabla 2, se trabajó con 95 estudiantes, 28 de ellos pertenecían al grupo experimental que recibió el programa TIPICA-S, de los cuales 11 pertenecen al género femenino y 17 al masculino. En el caso del grupo experimental que recibió el programa ICPS, la cantidad tanto de niños y como de niñas fue de 15; en el grupo control hubo 19 estudiantes hombres y 18 mujeres para un total de 37 alumnos.

*Tabla 2.* Distribución de los estudiantes de acuerdo al sexo y grupo

	Experimental TIPICA-S	Experimental ICPS	Control	Total
Mujer	11	15	18	44
Hombre	17	15	19	51
Total	28	30	37	95

En la Tabla 3 se puede observar el promedio de edad de los grupos experimentales es de 12.1 años mientras que la media del grupo control es inferior en un año<sup>4</sup>; la distribución de acuerdo a los años cumplidos muestra diferencias, de tal forma, 6 de los participantes del programa TIPICA-S tienen 11 años, 13 niños tienen 12 años y 9 tienen 13 años. El grupo experimental que recibió el programa ICPS, se distribuyó así: un niño/a con 10 años, 8 personas con 11 y 12 años, así como 13 estudiantes tienen 13 años, al analizar estas edades, se puede observar que la mayoría de estudiantes del segundo grupo experimental tienen 13 años, lo cual evidencia la repetencia en grado sexto de algunos estudiantes, esta situación resulta similar con la del grupo TIPICA-S, aunque en este caso son tan solo 9 estudiantes quienes presentan esta particularidad. Finalmente, en el grupo control, la mayor parte de estudiantes tienen 11 años, 6 participantes 10 años y 13 niños tenían 12 años, edades que, para el contexto nacional, corresponden a lo esperado.

<sup>4</sup> Esta situación se atribuye a que uno de los criterios para la conformación de cursos al iniciar el año, las directivas ubican a los estudiantes de acuerdo con la edad. Cuando se solicitó el espacio para desarrollar las actividades con grado sexto, en el colegio cedieron el espacio con los dos cursos con mayor promedio de edad.

Tabla 3. Edad de los estudiantes y distribución de acuerdo al grupo

Edad	Experimental TIPICA-S	Experimental ICPS	Control	Total
9			1	1
10		1	6	7
11	6	8	17	31
12	13	8	13	34
13	9	13		22
Total	28	30	37	95
Prom. edad	<b>12,1</b>	<b>12,1</b>	<b>11,13</b>	

### *Instrumentos*

Dadas las implicaciones de la variable, se utilizan cuatro instrumentos, de los cuales dos son específicos del programa TIPICA-S, que en conjunto con los otros dos, permiten medir el impacto de cada intervención.

El primer instrumento se denomina Creencias normativas sobre la agresión (*Normative beliefs about aggression* en su versión original), fue desarrollado por Huesmann et. al. (1992), su objetivo es medir la percepción de aceptabilidad de comportarse agresivamente cuando hay condiciones que parecieran ameritarlo y cuando no lo son. Está conformada por 20 ítems, que conforman tres dimensiones: a) aprobación de la agresión por retaliación, contiene los 12 primeros ítems, b) aprobación general de la agresión constituida por los 8 ítems restantes, c) aprobación total de la agresión, que consiste en el análisis de todos los reactivos (ver apéndice I). Esta escala tiene dos tipos de ítems, los primeros son preguntas que surgen como consecuencia de una situación de conflicto, la segunda forma, son afirmaciones que enmarcan algunas creencias en torno a la agresión. La forma de responder a este cuestionario es por medio de una escala tipo Likert que incluye las opciones “está perfectamente bien, está bien, está mal y está realmente mal”. En lo que se refiere a la consistencia interna de la prueba, Huesmann y Guerra (1997) mostraron una confiabilidad de 0.90.

El Instrumento de Solución de Problemas Sociales (ver apéndice J) desarrollado por Dodge, Bates y Pettit (1990) y adaptada por (Aber, Brown, Jones & Samples, 1995, citado por Dahlberg et.al, 2005), consiste en una secuencia de 8 imágenes que deben ser mostradas a los estudiantes, estas evidencian situaciones de conflicto, con base en ellas, los niños responden igual número de preguntas sobre la forma como actuarían o qué dirían ante

las mismas teniendo en cuenta 5 opciones de respuesta que dilucidan varios estilos de SPS. Con este instrumento, se identifican dos escalas: una es estrategia agresiva (alfa de Cronbach de 0.67) y la otra, estrategia competente (alfa de Cronbach 0.60).

Para efectos de la investigación y teniendo en cuenta la procedencia norteamericana de los dos instrumentos anteriormente mencionados, fue necesario someter a un proceso de validación por jueces expertos cada escala, para este fin, se utilizó un formato (para cada una de las pruebas) que fue diligenciado por dos profesionales. Las consolidaciones de sus apreciaciones se pueden observar en los apéndices P y Q.

La Prueba de Solución de Conflictos del programa TIPICA-S (ver apéndice K), propuesta por Flórez-Alarcón, Vélez y Padilla (2008c) consiste en 16 ítems, que abordan cuatro escalas a saber: identificación del problema, negociación y diálogo, empatía y estrategias de afrontamiento. Cada reactivo enuncia una situación ante la cual, los estudiantes responden con base en una escala tipo Likert que indican el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. La confiabilidad del instrumento es de 0.79.

El instrumento de medición de los componentes del programa TIPICA-S, consiste en 4 escalas (que se utilizan antes y después de iniciar cada módulo o taller), las cuales aluden a los componentes de este programa, cada una de las escalas está conformada por 10 ítems que enuncian situaciones con las cuales los estudiantes indican el grado de acuerdo (o lo contrario), es decir, es una escala tipo Likert con opciones de respuesta que incluyen “muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo” (ver Apéndices L, M, N y O). La confiabilidad de la escala del componente de identificación del problema cuenta con un alfa de Cronbach de 0.591, el puntaje en la de negociación fue 0.728, en el caso de empatía fue de 0.466 y finalmente, la dimensión de estrategias de afrontamiento obtuvo un alfa de 0.588 (Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla, 2008c).

### *Procedimiento*

A continuación, se describen los pasos que se realizaron en el proceso investigativo:

*Fase 1. Selección de los participantes:* teniendo claros los objetivos que se desean cumplir en el proyecto, se seleccionaron los participantes, quienes debieron cumplir con los

requisitos previamente establecidos, los cuales incluyen ser estudiantes de sexto grado de un colegio distrital de la localidad de Tunjuelito. Una vez establecidos los estudiantes con quienes se trabajaría, se presenta el proyecto a los estudiantes y a sus padres de familia en la primera reunión organizada por el colegio, donde fueron firmados los consentimientos informados que permitían la participación de sus hijos en los talleres.

*Fase 2. Implementación de la prueba:* una vez seleccionados los participantes bajo las condiciones antepuestas, se procedió a la respectiva medición pretest por medio de los instrumentos: Creencias normativas sobre la agresión, Prueba de Solución de Problemas Sociales y las escalas de los componentes TÍPICA-S, que fueron auto-aplicados por cada uno de los estudiantes participantes en los programas. La duración de la resolución de los instrumentos estuvo presupuestada para 30 minutos. Seguido, la investigadora implementó cada programa en grupos alternos, las sesiones tuvieron una duración aproximada de 45 a 60 minutos. Para culminar esta fase del procedimiento, la autora del trabajo realizó la medición posttest con los mismos instrumentos mencionados, para evaluar el impacto de las intervenciones realizadas.

*Fase 3. Recolección y análisis de los datos:* luego de ejecutar las mediciones pretest y posttest, se realizó la organización de los datos en tablas de registros en Microsoft Excel, posteriormente se importaron al programa SPSS, por medio del cual se llevaron a cabo los procesos estadísticos para identificar las características de los participantes, los análisis del instrumento, y finalmente, se realizaron las comparaciones en las escalas antes y luego de la implementación de los programas. Dadas las características de la distribución de los datos, fue necesario desarrollar análisis no paramétricos. En la comparación pre-post de cada grupo, fue usado el estadístico W de Wilcoxon, mientras para la comparación entre grupos fue utilizada la prueba H de Kruskal-Wallis, acompañado de un análisis post hoc para identificar entre cuáles grupos se daba la diferencia más significativa.

Por último, tiene lugar la contrastación entre los resultados encontrados con la revisión teórica y empírica.

*Consideraciones éticas*

La presente investigación está regida por la Resolución 8430 de 1993 que estipula las normas científicas, técnicas y administrativas para investigación en salud, enuncia en el artículo 11 la no puesta en riesgo de los participantes producto de los procedimientos utilizados. Por otra parte, resulta indispensable la presentación de los resultados del estudio a las personas interesadas dentro de la comunidad académica al finalizar el proceso (Ministerio de Salud Nacional, 1993).

En complemento, la Ley 1090 de 2006 que enmarca el Código Deontológico y Bioético del psicólogo, considerando el ejercicio un papel digno de la profesión, velando por el bienestar de los participantes fundamentado en el respeto y dignidad. Adicionalmente, se informó a los padres de familia sobre los procesos que se iban a realizar, tales como la aplicación de pruebas, implementación de programas y el análisis de sus respectivos resultados. A partir de esta información los padres de los estudiantes firmaron un consentimiento informado (ver apéndice R), todos los padres accedieron, probablemente porque al momento de presentar el proyecto, estaban presentes el coordinador y el director de curso, quienes hablaron de la importancia de desarrollar estos talleres. El presente estudio se caracterizó por incrementar el conocimiento y emplear tal conocimiento en pro del bienestar social promoviendo en las personas la comprensión de sí mismos y de los demás, además garantizando que el análisis de la información se realiza con base en los datos obtenidos en el transcurso de la investigación. Finalmente, la identidad de los participantes será confidencial y privada, la información obtenida será utilizada sólo con fines profesionales (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2006).

## Resultados

Una vez realizada la implementación de las pruebas, se procede al análisis de los datos. En primera instancia se realiza el procesamiento de los instrumentos utilizados con el fin de identificar las condiciones de validez y confiabilidad. Paso seguido, se profundiza en los análisis intergrupos e intragrupo con el fin de contrastar con las hipótesis planteadas en el estudio.

### *Características de los Instrumentos*

En este apartado, se analizan las características psicométricas de los instrumentos utilizados. Es preciso mencionar que fueron eliminados algunos ítems de las pruebas de creencias normativas sobre la agresividad y de solución de conflictos, ya que afectaban de manera notable el desempeño de la escala.

La prueba de Creencias Normativas sobre la agresividad, tuvo una confiabilidad inicial de 0,84, sin embargo, luego de eliminar el ítem 13 (“En general, no es correcto golpear a otras personas”) este índice subió a 0,858, es decir, cada uno de los ítems satisfacen adecuadamente la medición de las creencias de los estudiantes en torno a la agresividad. Sobre sus dimensiones, vale la pena mencionar que la ausencia de dicho ítem contribuyó con el alfa de Cronbach que pasó de 0,67 a 0,774 en la escala de aprobación de la agresión; la dimensión de aprobación de la retaliación, muestra un alfa de Cronbach de .825 y evidencia que cada uno de los ítems que la conforman responden adecuadamente a la medición de este constructo (ver Tabla 4).

Aunado a lo anterior, se realiza un análisis factorial que, como se observa en la Tabla 4 y teniendo en cuenta la eliminación del ítem 13, evidencia que el porcentaje correspondiente a la varianza acumulada arroja que aproximadamente el 42% de las creencias normativas sobre la agresividad de los estudiantes, puede ser explicado por la evaluación realizada, teniendo en cuenta los dos componentes o escalas que conforman el instrumento esto indica un valor satisfactorio para sustentar el comportamiento de ésta variable pues hace parte del objetivo central de la investigación.

Al realizar el análisis de la prueba de Solución de Conflictos, se puede observar que originalmente, mostró un alfa de Cronbach correspondiente a 0,806, sin embargo, tras eliminar dos de los ítems que presentaban inconsistencias en las subescalas el alfa fue equivalente a 0,796. Al observar cada una de sus dimensiones, la escala de Identificación del Problema tuvo un índice de confiabilidad inicial de 0,357, lo cual indicaba que era la subescala que presenta mayor inconsistencia, por esta razón, se eliminó el ítem 3 (“Cuando peleo con alguien lo único que importa es lo que yo pienso”) y el alfa incrementó a 0,705. En la dimensión de empatía, se observó un alfa inicial de 0,444, por ello, se eliminó el ítem 1 (“Cuando peleo con alguien NO escucho razones”) y se alcanzó un índice de 0,559. En las escalas de ND y EA, no fue posible borrar ítems, pues la confiabilidad disminuiría aún más. En conclusión, la prueba permite análisis generales, entre tanto, se continúa trabajando en mejoras para el instrumento, además, pese a haber disminuido el alfa de Cronbach de la prueba general, dicho valor es más consistente con el puntaje de cada subescala.

La varianza explicada para el instrumento de Solución de Conflictos es de aproximadamente de 59% inicialmente, pero al eliminarlos reactivos quedó en 57%, es decir que la habilidad de solución de conflictos de los estudiantes puede ser explicada a partir de la evaluación desarrollada y contemplando los cuatro componentes o dimensiones que conforman el instrumento. En este sentido, el valor de la varianza es adecuado para justificar la medición de la habilidad objeto de investigar.

*Tabla 4.* Análisis de confiabilidad y varianza de pruebas

Escala	Alfa de Cronbach	% Varianza total explicada
Aprobación de Agresión	0,774	42,262
Aprobación de Retaliación	0,825	
<b>Creencias normativas</b>	<b>0,858</b>	57,044
Identificación del problema	0,705	
Negociación y diálogo	0,634	
Empatía	0, 559	
Estrategias de afrontamiento	0,564	
<b>Solución de conflictos</b>	<b>0,796</b>	38,258
Estilo agresivo	0,64	
Estilo competente	0,456	
<b>Solución de problemas sociales</b>	<b>0,361</b>	

Finalmente, la prueba de Solución de Problemas Sociales mostró un índice de confiabilidad equivalente a 0,361, que resulta bajo en la medición de la habilidad, las escalas que la conforman tienen levemente, un mejor desempeño y explican la habilidad de solución de problemas sociales de los estudiantes en un 38,2%, indicando un nivel bajo, lo que sugiere continuar trabajando en el proceso de adaptación del instrumento para el contexto local. En este caso, no fue posible eliminar ítems, pues ya de entrada son pocos, además lo que se evalúa, es la preferencia del estudiante por el estilo agresivo o competente.

Por último, se analizan las pruebas utilizadas para la evaluación del impacto de los talleres a corto plazo, es necesario mencionar que fueron eliminados algunos ítems que afectaban el índice de confiabilidad. Al mirar la Tabla 5, se puede observar que la escala de IP presentó un alfa de Cronbach de 0,521, en cuanto a sus ítems, fue necesario eliminar los ítems 5 “Me doy cuenta cuando soy parte de una discusión” y 9 “Cuando discuto con alguien es porque tengo la razón y me contradicen” (ver Tabla 5).

La escala de ND mostró inicialmente un índice de fiabilidad de ,763, sin embargo, al eliminar el ítem 9 “Evito hablar con los compañeros que NO entienden mi punto de vista”, la confiabilidad subió a 0,792. Para el caso de la E, tres ítems presentaron inconsistencias: 1 “No entiendo las actitudes de mis compañeros cuando pelean”, 3 “Me cuesta entender las opiniones de los demás cuando peleamos” y 10 “Cuando discuto con alguien, intento ponerme su lugar”, al momento de eliminarse el alfa de Cronbach pasó de 0,616 a 0,673. Para finalizar, la escala de EA, tuvo originalmente un alfa de 0,555 que, posteriormente incrementó a 0,616 cuando se eliminó el ítem 5 “Cuando discuto con alguien, pido un tiempo para calmarme y poder solucionar mejor la situación”.

Tabla 5. Análisis de confiabilidad pruebas de Solución de Conflictos a corto plazo

Prueba	Alfa	Ítem									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IP	0,521	0,5	0,501	0,468	0,437	X	0,465	0,512	0,518	X	0,494
ND	0,792	0,758	0,778	0,777	0,777	0,784	0,774	0,764	0,751	X	0,779
E	0,673	X	0,656	X	0,623	0,636	0,618	0,662	0,658	0,613	X
EA	0,616	0,560	,610	0,61	0,550	X	0,61	0,530	0,61	0,603	0,567

Previo al análisis estadístico para la comprobación de hipótesis, se explora la distribución de los datos, con el fin de establecer la viabilidad de pruebas paramétricas o no paramétricas. En este sentido, se parte del supuesto que el N mínimo para un análisis paramétrico es 30, para este conjunto de datos, el primer grupo experimental cuenta tan solo con 28 estudiantes, además, al mirar la Tabla 6, se puede evidenciar el comportamiento de las variables, a partir de lo cual es posible identificar que no todas tienen distribución normal, por lo tanto, en adelante se procede a un análisis no paramétrico.

Tabla 6. Prueba de normalidad por grupos

Escala	Grupo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
<b>Creencias Normativas</b>	Experimental TIPICA	0,11	56	0,08	0,96	28	0,30
	Experimental ICPS	0,16	60	0,00	0,90	30	0,01
	Control	0,15	74	0,00	0,92	37	0,01
<b>Solución de Conflictos</b>	Experimental TIPICA	0,10	56	,200*	0,97	28	0,50
	Experimental ICPS	0,10	60	,200*	0,98	30	0,73
	Control	0,10	74	0,06	0,82	37	0,00
Estilo Agresivo	Experimental TIPICA	0,26	56	0,00	0,64	28	0,00
	Experimental ICPS	0,26	60	0,00	0,80	30	0,00
	Control	0,37	74	0,00	0,52	37	0,00
<b>Solución de Problemas Sociales</b>	Experimental TIPICA	0,12	56	0,04	0,98	28	0,75
	Experimental ICPS	0,08	60	,200*	0,96	30	0,32
	Control 1	0,19	74	0,00	0,92	37	0,01

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

### *Análisis inter-grupos*

En esta sección se presentan las comparaciones correspondientes al desempeño de los participantes de los distintos grupos, a partir del comportamiento de los instrumentos. Es necesario mencionar que debido a la baja confiabilidad de la prueba de Solución de problemas sociales de Aber, Brown, Jones y Samples (1995, citado por Dahlberg et.al, 2005), sólo se realiza análisis inferencial para la subescala estilo agresivo, el resto del instrumento se utilizó para análisis descriptivos.

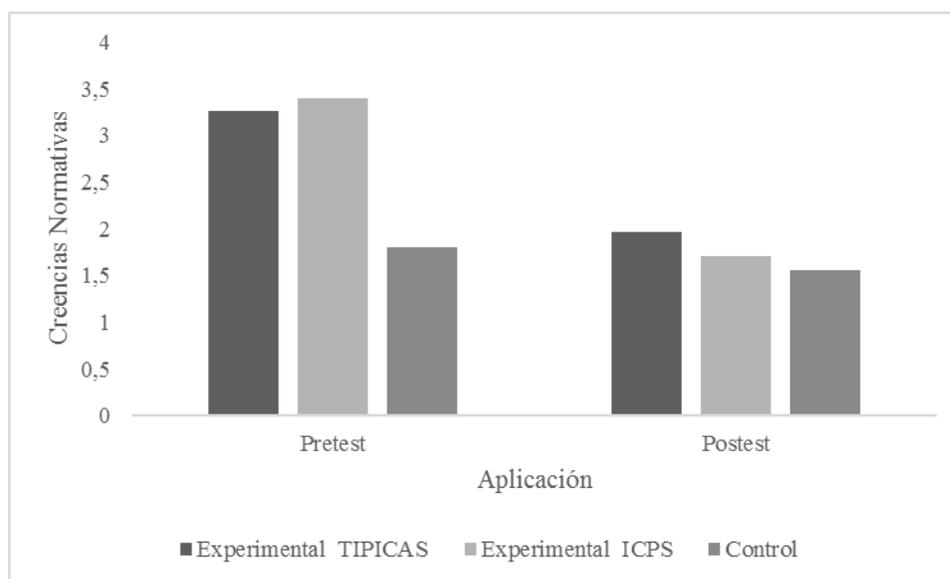


Gráfico 1. Comparación intergrupos prueba de Creencias Normativas

En el Gráfico 1, se pueden observar las puntuaciones de los tres grupos de trabajo en cada una de las aplicaciones (Pretest y Postest) para el instrumento de Creencias Normativas. Se puede identificar que el grupo experimental ICPS obtiene el mayor puntaje durante la primera evaluación, evidenciando un promedio aproximado de 3,39, este valor contrasta con el 3,26 que muestra el grupo experimental TIPICA-S y la puntuación del grupo control de 1,80. En este sentido, las diferencias son significativas si se tiene en cuenta la  $p=0,00$  arrojada al aplicar la prueba Kruskal-Wallis; el análisis post hoc, permite evidenciar que las diferencias importantes están dadas por cada uno de los grupos experimentales con respecto al grupo control.

Ahora bien, en la medición postest se resalta de manera importante que la puntuación del grupo experimental TIPICA-S se muestra inferior con un valor de 1,96, mientras los grupos experimental ICPS y control arrojaron puntuaciones de 1,71 y 1,55 respectivamente. En este caso se puede evidenciar que dichas diferencias son significativas ( $p=0,02$ ); de manera complementaria se implementa el análisis post hoc, el cual ubica las diferencias más relevantes ( $p=0,001$ ) a las observadas entre el grupo TIPICA-S y control.

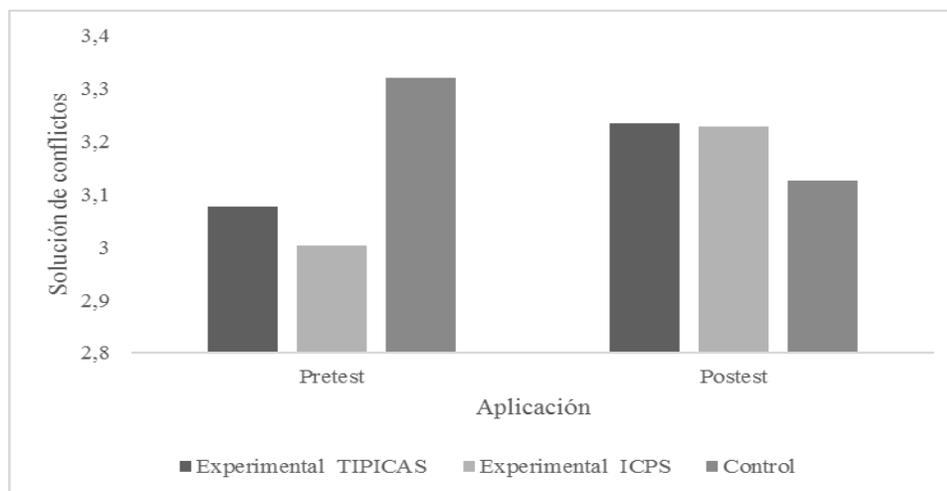


Gráfico 2. Comparación intergrupos prueba de Solución de conflictos

En el Gráfico 2, se detallan los puntajes de los tres grupos de trabajo en cada una de las aplicaciones (Pretest y Postest) para el instrumento de Solución de Conflictos. Durante la primera medición, resulta evidente la puntuación superior del grupo control con un valor de 3,32 con respecto al grupo experimental ICPS que obtuvo un puntaje de 3, mientras el grupo experimental TIPICA-S tiene 3,07 y se ubica en medio de los anteriores; al realizar la prueba H de Kruskal-Wallis, las diferencias existentes entre los grupos resultan significativas con un  $p = ,001$ . Adicionalmente, se implementó un análisis post hoc, analizando cada pareja de grupos, el cual arrojó que las principales diferencias estaban dadas por el grupo experimental TIPICA-S y el grupo control ( $p = ,030$ ), así como entre el grupo experimental ICPS y control ( $,001$ ).

En las mediciones postest, el grupo experimental TIPICA-S presenta un valor de 3,23, el grupo que recibe el programa ICPS tuvo un puntaje de 3,22 y mientras el grupo fue de 3,12, dichos resultados no muestran estar diferenciados significativamente:  $p = ,542$ .

En este apartado se detallan las respuestas de los estudiantes de acuerdo a las categorías del instrumento: estilo agresivo, estilo competente, respuesta de recurrir a la autoridad en búsqueda de un castigo para los otros, respuesta de búsqueda de autoridad para que intervenga en el problema social y la respuesta pasiva.

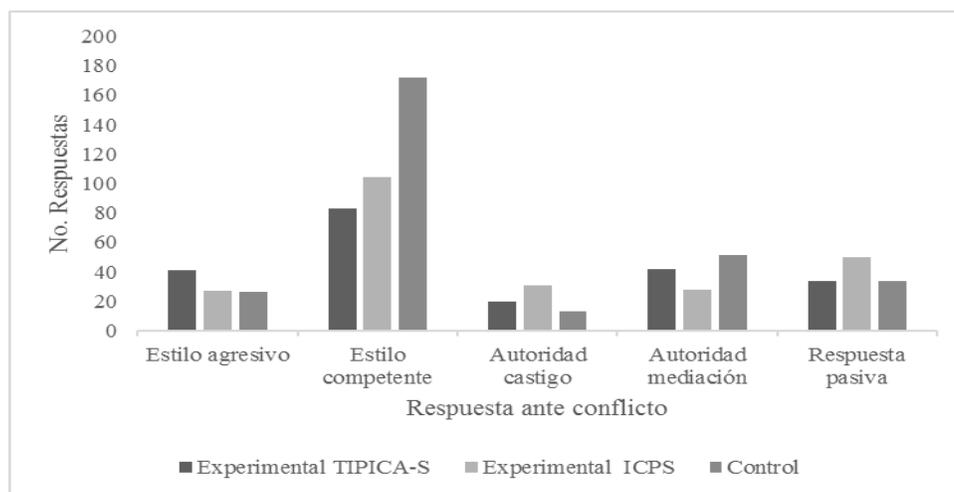


Gráfico 3. Pretest prueba de Solución de problemas sociales

El Gráfico 3 muestra los valores durante la evaluación pretest. Se puede observar que las respuestas competentes, fueron las que se presentaron con mayor frecuencia en todos los grupos, sin embargo, existen diferencias en la adopción de este estilo entre los grupos experimentales y control, siendo mayoritariamente más competentes los estudiantes del grupo que no recibió ninguna intervención. Las respuestas relacionadas con acudir a una figura de autoridad para la solución del problema de interacción (ya sea de forma autoritaria –en busca de un castigo- o de forma propositiva –intervención con miras a la solución del problema-), presentaron comportamientos similares entre todos los grupos. En cuanto al uso de un estilo agresivo, los estudiantes del grupo experimental TIPICA-S, mostraron con más frecuencia este tipo de respuestas, mientras que el grupo control tuvo la menor cantidad de respuestas agresivas. Dado que alfa de Cronbach de la subescala de estilo agresivo permitía un análisis inferencial, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, no obstante, el valor  $p$  no fue significativo al momento de detectar diferencias entre los grupos.

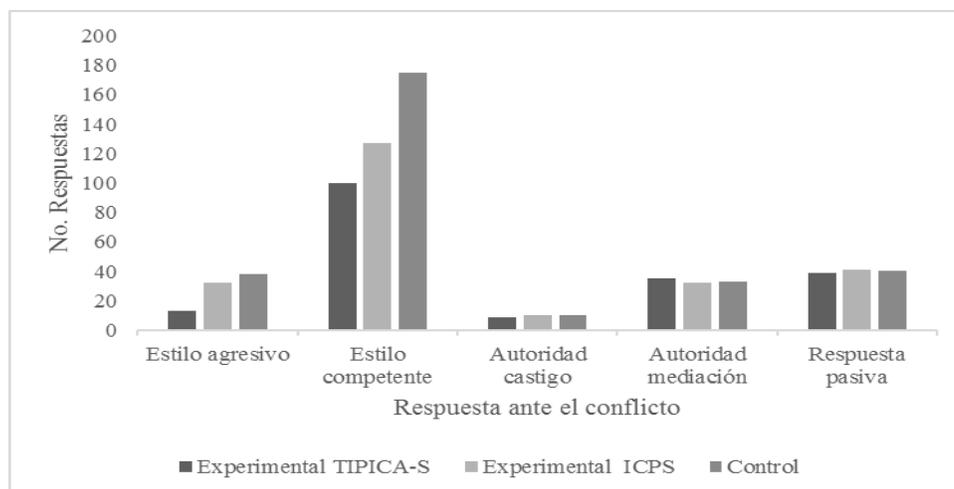


Gráfico 4. Postest prueba de Solución de problemas sociales

Para la medición postest, se pueden observar en el Gráfico 4, las similitudes en los puntajes del estilo agresivo del grupo experimental ICPS y el grupo control, mientras el grupo experimental TIPICA-S reveló un mayor decremento en este estilo. En lo referente al estilo competente, se reduce un poco la diferencia entre los grupos control y experimentales, aunque el primero (al tener mayor número de estudiantes) evidencian mayor frecuencia en este tipo de respuesta. La significancia en relación a las diferencias entre grupos para el estilo agresivo, da un valor  $p=0,064$ ; es decir no resulta considerable.

#### *Análisis intragrupo*

En este apartado, se realizan las comparaciones entre las mediciones Pretest y Postest de cada uno de los grupos según el instrumento utilizado. Para lo cual, se utiliza la prueba de rango de Wilcoxon.

Tabla 7. Rangos Wilcoxon comparación Pre-Postest prueba de Creencias Normativas

	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Sig
Experimental TIPICA-S	21 <sup>a</sup>	7 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	,008*
Experimental ICPS	17 <sup>a</sup>	9 <sup>b</sup>	4 <sup>c</sup>	,001*
Control	22 <sup>a</sup>	14 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	,019*

a. Aplicación Postest < Aplicación Pretest

b. Aplicación Postest > Aplicación Pretest

c. Aplicación Postest = Aplicación Pretest

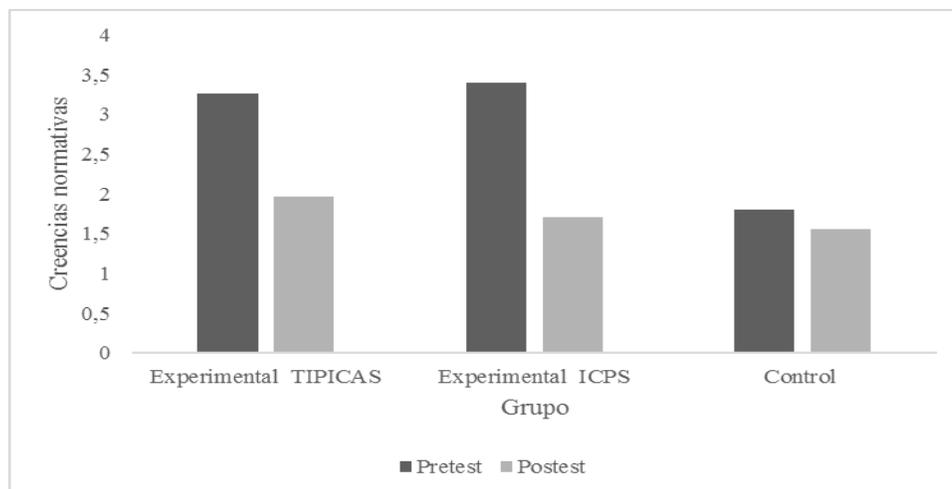


Gráfico 5. Comparación Pre-postest prueba de Creencias Normativas

El Gráfico 5 ilustra las diferencias en las mediciones pre y postest de cada uno de los grupos en la prueba de Creencias Normativas. Como se puede observar, en todos los grupos hubo tendencia a disminuir la aprobación de la agresividad, las cuales fueron significativas y se evidencian significancias equivalentes a  $p=,008$  en el grupo experimental TIPICA-S,  $p=0,001$  en el segundo grupo experimental y finalmente para el grupo control correspondió una  $p=0,019$  (Ver Tabla 7).

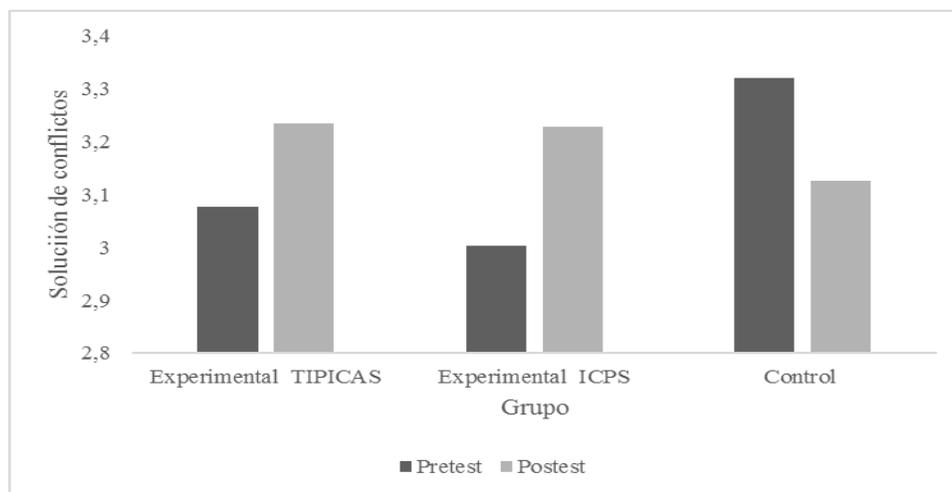


Gráfico 6 Comparación Pre-postest prueba de Solución de conflictos

Como se puede observar en el Gráfico 6, el instrumento de Solución de Conflictos detectó diferencias significativas en el comportamiento de la habilidad en los tres grupos, en los cuales se visualiza un comportamiento diferenciado: los grupos experimentales mostraron un incremento en la medición posttest con respecto a la evaluación inicial, mientras el grupo control presentó la situación contraria. De acuerdo con la Tabla 8 el grupo experimental TIPICA-S obtuvo en el pretest una media de 3,07, en el posttest incrementó a 3,22, dando lugar 18 rangos positivos según los rangos de Wilcoxon y una significancia de ,030. El grupo experimental ICPS, presentó una puntuación inicial de 3 y una final de 3,22 mostrando así, un  $p=,031$  y 22 rangos positivos. Finalmente, el grupo control inició con una media de 3,32 pero finalizó con un valor de 3,12, indicando una diferencia significativa dado el alfa de 0,030 que arrojó el estadístico.

Tabla 8. Rangos Wilcoxon comparación Pre-Posttest prueba de Solución de Conflictos

	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Sig
Experimental TIPICA-S	8 <sup>a</sup>	18 <sup>b</sup>	2 <sup>c</sup>	0,030*
Experimental ICPS	8 <sup>a</sup>	22 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	0,031*
Control	24 <sup>a</sup>	13 <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	0,030*

a. Aplicación Posttest < Aplicación Pretest

b. Aplicación Posttest > Aplicación Pretest

c. Aplicación Posttest = Aplicación Pretest

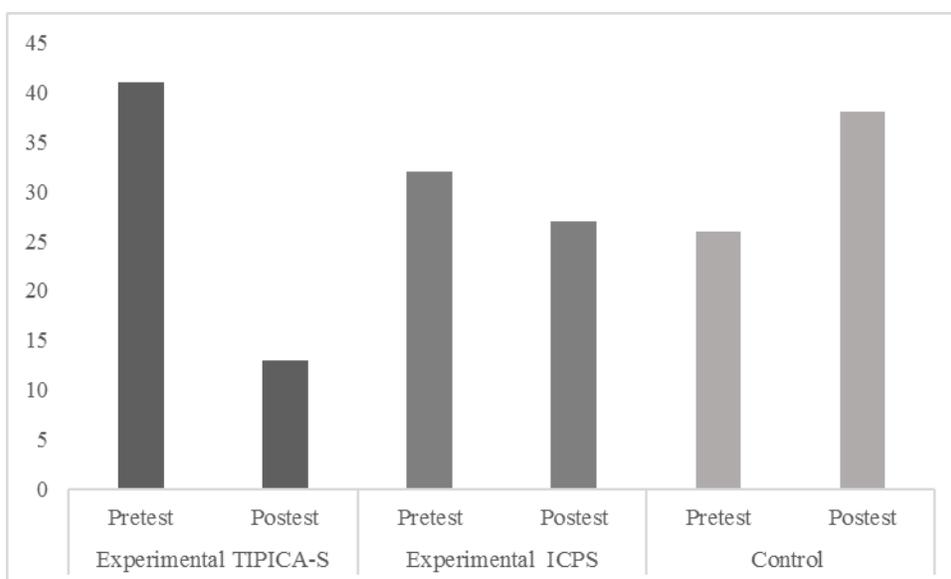


Gráfico 7. Comparación Pre-Posttest prueba de SPS- Estilo agresivo

En el Gráfico 7 se muestran las diferencias obtenidas al comparar las evaluaciones pretest y posttest de cada uno de los grupos en la subescala de Estilo agresivo de la prueba de Solución de Problemas Sociales. Se evidencia que el grupo experimental TIPICA-S, fue el único que mostró una gran diferencia entre ambas mediciones, lo cual se corrobora con la significancia de 0,007 observable en la Tabla 8. No obstante, se observa una tendencia a disminuir en la medición posttest del grupo experimental ICPS, sin embargo, no es relevante.

Tabla 8. Rangos Wilcoxon comparación Pre-Posttest prueba de SPS- Estilo agresivo

	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Sig
Experimental TIPICA-S	4 <sup>a</sup>	17 <sup>b</sup>	7 <sup>c</sup>	0,007*
Experimental ICPS	9 <sup>a</sup>	10 <sup>b</sup>	11 <sup>c</sup>	0,485*
Control	10 <sup>a</sup>	8 <sup>b</sup>	19 <sup>c</sup>	0,480*

a. Aplicación Posttest < Aplicación Pretest

b. Aplicación Posttest > Aplicación Pretest

c. Aplicación Posttest = Aplicación Pretest

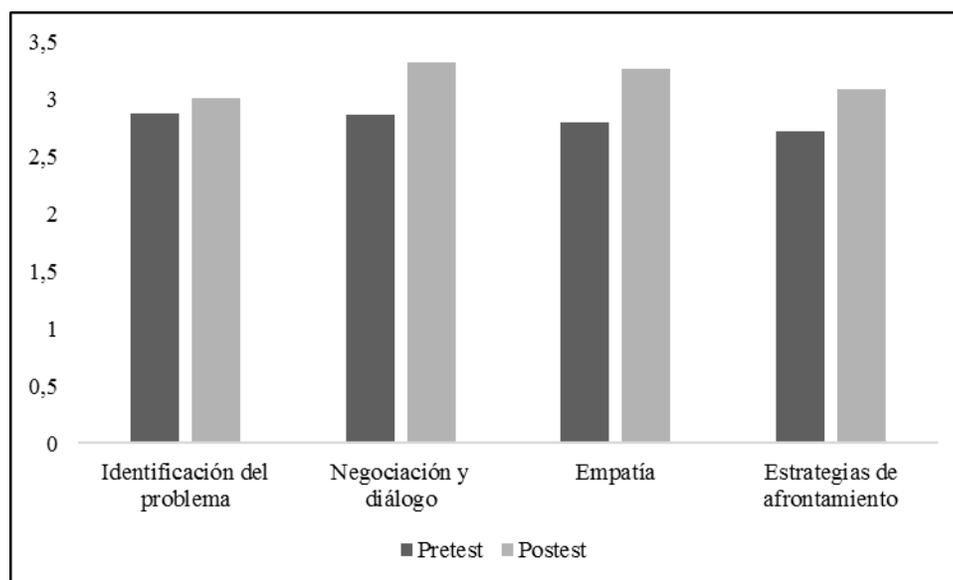


Gráfico 8. Comparaciones pretest-posttest pruebas a corto plazo

Para finalizar, se realizan las comparaciones Pretest y Posttest en las pruebas de corto plazo del programa TIPICA-S, es decir de cada uno de los módulos implementados, ante lo cual, según lo muestra el Gráfico 8, existen diferencias en tres de los cuatro

componentes; es decir, se muestran mejoras en la evaluación final con respecto a la inicial. El gráfico 8 muestra que la prueba IP logró un incremento en la media de 2,87 a 3 que arroja un  $p=,273$ ; el instrumento de ND presentó un valor de 2,86 en el pretest y en el postest de 3,32; en la dimensión de E las puntuaciones iniciales y finales fueron 2,80 y 3,26 respectivamente, dando lugar a una significancia de 0. Por último, la escala de EA presenta una significancia de ,002 y sus valores pasaron de 2,72 a 3,09. Asimismo, como lo muestra la Tabla 9, en todos los casos los rangos fueron positivos, por lo tanto, se corrobora la información que indica mayores valores en las aplicaciones postest que en las pretest.

Tabla 9. Rangos de Wilcoxon y estadísticos de contraste pruebas a corto plazo del programa TIPICA-S

	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Sig
Identificación del Problema	10 <sup>a</sup>	17 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	0,273
Negociación y diálogo	7 <sup>a</sup>	20 <sup>b</sup>	1 <sup>c</sup>	0,003*
Empatía	5 <sup>a</sup>	21 <sup>b</sup>	2 <sup>c</sup>	0,00*
Estrategias de afrontamiento	7 <sup>a</sup>	19 <sup>b</sup>	2 <sup>c</sup>	0,002*

a. Aplicación Postest < Aplicación Pretest

b. Aplicación Postest > Aplicación Pretest

c. Aplicación Postest = Aplicación Pretest

A partir de toda la información presentada en esta sección se puede sugerir, de acuerdo con los resultados encontrados, que los programas TIPICAS e ICPS presentaron un impacto favorable en el incremento de la habilidad de SC.

Al detallar cada programa, se puede notar que el grupo experimental que recibió el programa TIPICA-S, mostró un mejor desempeño en cada instrumento aplicado, incluso 3 de los cuatro componentes tuvieron impacto favorable en las pruebas a corto plazo. En este sentido, se rechaza la  $H_0$  ( $\mu_x = \mu_y$ ) y se acepta la  $H_1$  ( $\mu_x \neq \mu_y$ ) planteadas al inicio de este trabajo investigativo.

El programa ICPS, también mostró un impacto adecuado en dos de las tres escalas utilizadas, además en la prueba de SPS mostró una tendencia favorable, aunque no fue significativa. Este comportamiento sugiere que es posible rechazar la  $H_0$  ( $\mu_x = \mu_y$ ) y se acepta la  $H_1$  ( $\mu_x \neq \mu_y$ ).

Ambas afirmaciones se justifican en las diferencias significativas observadas en las pruebas de Creencias Normativas y de Solución de Conflictos, que indicó un incremento de la habilidad de SC en los grupos experimentales, además de un decremento de dicha destreza por parte del grupo control.

Ahora bien, si se tienen en cuenta las comparaciones realizadas entre los grupos a los resultados de la prueba de Creencias Normativas, los resultados son sugerentes al evidenciar aceptación de la agresión durante el pretest en todos los grupos, sin embargo, parecían más evidente en los cursos que recibieron intervención, dando lugar a diferencias estadísticamente significativas entre el grupo TIPICA-S y el grupo control, así como de este último con respecto del grupo experimental ICPS. Igualmente, durante el postest se notaron puntajes distintos entre los grupos, sin embargo, está vez solo fue relevante entre el primero grupo experimental y el control.

Mientras tanto, la prueba de Solución de Conflictos mostró diferencias estadísticamente significativas durante el pretest, entre cada uno de los grupos experimentales en relación al grupo control, no obstante, en el postest no fueron hallados valores distintos.

Aun así, teniendo en cuenta los instrumentos de Creencias Normativas sobre la agresividad y de Solución de conflictos, es posible rechazar la  $H_{02}: \mu_i = \mu_j = \mu_k$  y conservar la  $H_{12}: \mu_i \neq \mu_j \neq \mu_k$ , propuesta en este estudio

En síntesis, el análisis de resultados permite destacar diferencias importantes tras haber implementado los programas, tanto en las habilidades en relación al propio grupo, como al compararlo con el grupo control. En este sentido, se puede ver en el contexto local la necesidad de continuar desarrollando este tipo de actividades, además permite resaltar a la estrategia TIPICA-S como una herramienta que, pese a las limitaciones del estudio, favorece la adopción de cambios en los estudiantes al momento de interactuar y que da cuenta de los aportes que ha dado en el campo de la salud escolar durante 15 años.

## Discusión

La habilidad de SC, se relaciona con comportamientos, pensamientos y emociones que se desencadenan en un entorno social, cuyo uso regulado se requiere ante situaciones en las cuales el individuo entra en conflicto con otros. Tras haber presentado los resultados, los cuales muestran una tendencia de mejora en esta destreza en los estudiantes que recibieron los programas, se procede a realizar la discusión que tiene como fin analizar las congruencias o discrepancias de éstos con la revisión realizada con anterioridad. Al final se presentan las conclusiones a las que permitió llegar este trabajo investigativo y que se espera, orienten en el planteamiento de nuevas propuestas de estudio.

Los resultados anteriormente mencionados, permiten sugerir que el componente de SC del programa TÍPICA-S, presentó un efecto favorable en la intervención de dicha habilidad, asimismo, pareciera que tanto las dinámicas, como los tiempos establecidos son suficientes para promover la destreza para la cual fue diseñado, en otras palabras, a partir de estos resultados, es posible mostrar que esta estrategia metodológica aporta al manejo de conflictos interpersonales en los estudiantes que participaron en la implementación de este.

El componente de habilidades previas a la solución de problemas del programa ICPS, también mostró, en algunos casos, un efecto propicio en la intervención de la habilidad de SC, partiendo de las actividades y tiempos estipulados, lo cual sugiere, que si bien este programa cuenta con bastante bagaje empírico a nivel internacional, se necesita realizar un proceso más exhaustivo para llegar a implementarlo de manera consistente (validada) en el contexto local; además, si se toma como partida la intención de comparar ambos programas, es propicio destacar el mejor desempeño del programa TÍPICA-S.

En primera instancia, es importante analizar los instrumentos utilizados; la escala de creencias normativas hacia agresividad mostró un índice de  $0,858$ , lo cual evidencia un adecuado nivel de confiabilidad y que es congruente con el alfa de Cronbach de  $0.90$  obtenido por Huesmann y Guerra (1997), en este sentido, se evidencia que el instrumento cuenta con adecuadas características para ser implementado en el contexto local, sin embargo, para optimizar la confiabilidad de la prueba, fue necesario eliminar el ítem 13.

Por lo cual, podría realizarse posteriormente un ejercicio de validación ecológica para población bogotana.

Por su parte, en el caso del Instrumento de Solución de Problemas Sociales, la subescala de estrategia agresiva mostró un alfa de Cronbach de 0,64 y la estrategia competente de 0,456, estos indicadores se pueden contrastar con los hallazgos de Aber, Brown, Jones & Samples, 1995 (citado por Dahlberg et.al, 2005), quienes encontraron índices de 0.67 y 0.60 respectivamente. Los resultados y las diferencias dan cuenta de la necesidad de continuar estructurando la prueba, ya que, si bien presenta ejemplos cercanos al contexto colombiano, la forma de calificación y en sí, la conformación de las dos escalas, deja de lado las otras opciones, que puede ser considerado uno de los inconvenientes de confiabilidad de la misma.

La escala general de Solución de Conflictos presentó un alfa de Cronbach general de 0,796, que es consistente con el documento de Flórez-Alarcón, Vélez y Padilla (2008c), donde presentó un índice de confiabilidad de 0,79, lo cual muestra su pertinencia tanto para la población, como para el contexto escolar, sin embargo, una limitante de este instrumento, fue la imposibilidad de analizar la influencia de cada componente en la escala general, ya que por separado, cada subescala presenta inconsistencias, lo que conllevó que en el presente trabajo, fuera necesario eliminar 2 ítems para equilibrar un poco las diferencias de confiabilidad de éstas.

Finalmente, el análisis de los instrumentos para evaluar a corto plazo cada uno de los componentes del programa TIPICA-S, evidenciaron un índice de confiabilidad de 0,521 para la escala de IP, 0,792 en la dimensión de ND, 0,673 para E y 0,616 en la escala de EA. Por su parte, Flórez-Alarcón, Vélez y Padilla (2008c), encontraron que la confiabilidad del componente de IP contó con un alfa de Cronbach de 0.591, el puntaje en la de ND fue 0.728, en el caso de E fue de 0.466 y finalmente, la dimensión de EA obtuvo un alfa de 0.588. Se puede concluir que la escala de ND es aquella que presenta mejor comportamiento en la medición de este componente relacionado con la habilidad de SPS, asimismo, la dimensión de IP, es la que presenta dificultades tanto en el instrumento de evaluación a corto plazo, como en el general.

En lo que respecta al análisis intergrupos, se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en el Pretest y Postest en la medición con el instrumento de Creencias Normativas, mientras que, en la escala de Solución de Conflictos, sólo se presentó la divergencia en el pretest. En ambos casos, durante la evaluación inicial, los puntajes más favorables fueron los del grupo control, atribuido posiblemente a que los grupos con los cuales se implementaron los programas, presentaban particularidades a saber: mayor promedio de edad producto de la repitencia de grado escolar, lo cual va de la mano con características de los participantes como bajo rendimiento en las materias (referente a lo académico) y comportamientos agresivos, irrespeto a la autoridad o pares, bajo acompañamiento familiar, además del rótulo “repitentes” para los profesores y compañeros (referente a la convivencia), lo cual daba como punto de partida condiciones particulares óptimas para recibir intervención, teniendo en cuenta los planteamientos de Chauv (2005; 2012), acerca del riesgo a desarrollar patrones de comportamiento más graves para la integridad de los chicos. En este sentido, tras la implementación de los programas, lo que se alcanzó en los grupos experimentales, fue normalizar o igualar los puntajes bajos con los del grupo control, sólo con un instrumento logró superarse.

La situación originalmente presentada, es decir, antes de implementar los programas, se justifica en lo planteado por Krauskopf (2006), quien establece diferencias notables en las experiencias cercanas a problemas sociales de niños (teniendo en cuenta la cercanía con la edad de los estudiantes de los grupos control) y adolescentes (grupos experimentales), considerando para los primeros, relaciones interpersonales débiles caracterizadas por intimidaciones y los malos tratos, que con la entrada a adolescencia, se intensifican llegando a muestras de violencia e irrespeto de las normas. Por lo tanto, los hallazgos obtenidos dan muestra de la relevancia de haber implementado estrategias de intervención en el tema de SC, pero a su vez, conducen a la necesidad de continuar realizándolo pues es justamente sexto grado un lapso de tiempo en el que se da el paso de primaria (donde se identifican comportamientos de riesgo) a bachillerato (donde se consolidan y/o empeoran), de tal forma que se logre detener la espiral de conflictos no resueltos, interviniendo en dos niveles: de prevención selectiva de las conductas violentas previo a su desarrollo y promocional, ligado a la dotación de habilidades de comunicación que incentivan la SPS (Pinheiro, 2006; Elijach, 2011).

Si bien es evidente la importancia de intervenir, no solo en relación a la SC, sino también en las HpV o competencia social en general, y tomando de referencia las estadísticas mencionadas al inicio del escrito, es imperante pensar y orientar la salud escolar como un tema transversal o adherido al currículo, con objetivos precisos encaminados a la educación para la salud y no como estrategias ajenas a las cuales se les “abren espacios” dentro de los horarios de clase.

En cuanto al análisis intragrupo, se mostró en los resultados que los grupos experimentales evidenciaron mejoras en la habilidad tras la aplicación de los respectivos programas TIPICAS e ICPS, en este sentido, es conveniente situarse en el marco de referencia de cada uno de los programas con el fin de detectar las bondades o beneficios de cada uno de ellos para intervenir sobre el tema de SPS.

Por el lado de TIPICA-S, se refuerzan los planteamientos de Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla (2008b), en relación a la importancia adoptar repertorios conductuales sofisticados, enfocados a la protección y promoción de la calidad de vida, lo que se refleja en el hecho de que los estudiantes, no contaran previamente con las estrategias implementadas en los talleres, ocasionó un incremento en su nivel motivacional, tratándose de pautas enseñadas directamente, y que se relacionan con el mejoramiento en su calidad de vida, no solamente referidos al ámbito problema, sino también, al ámbito solución, y además, cubre permanentemente sus áreas de ajuste. Esto alude a una interacción distinta a lo que normalmente se enseña en los colegios, pues fue un encuentro significativo con procesos internos, que les permitió adquirir conocimientos para desarrollar habilidades, y potenciar las ya existentes.

Sobre las barreras que menciona el modelo DPPPS, es importante analizar las primeras (B1 a B4), referidas a procesos cognitivos bajo la perspectiva de la etapa del ciclo vital de los participantes. Es posible detectar que dichos procesos no suelen estar consolidados durante la pre-adolescencia, por lo tanto uno de los mayores aportes alcanzados con la aplicación del programa, fue lograr generar una reacción de expectativa con los estudiantes, a fin de que durante las etapas escolares, se refuercen y afiancen acciones que generen ganancias, por ejemplo al ser más analíticos frente a las consecuencias de sus errores o al preferir desarrollar prácticas que les faciliten una mayor

organización académica y emocional. En otras palabras, al superar las barreras que limitan la solución pacífica de conflictos, se puede contar con un insumo que a la larga permitirá explorar perspectivas de vida y metas, para que el estancamiento y ausencia de profundidad en los jóvenes sobre su futuro y planteamientos personales, se encuentre más definido, y acorde a su realidad (Flórez-Alarcón, 2005b; Flórez-Alarcón, 2007; Flórez-Alarcón & Sarmiento, 2005; Flórez-Alarcón, Vélez & Padilla, 2008b).

Esto último, permite retomar la postura de Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), en la cual se consideran las HpV (dentro de las cuales se encuentra la de SPS), como un insumo para desarrollo humano integral de niños, niñas y adolescentes, pues los dotan de herramientas útiles para enfrentar situaciones que así lo requieran, que a su vez, puede llegar a retroalimentar en su círculo social, entorno cultural y motivación intrínseca para poner en práctica lo aprendido.

Sobre el programa ICPS, las temáticas abordadas propendieron por la prevención de conductas nocivas, a partir de la clasificación de acciones, el desarrollo de capacidades de visualización causa-efecto, aludiendo a situaciones concretas pero cotidianas, en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar un comparativo de los antecedentes de sus conductas disruptivas, frente a las alternativas existentes para ejecutar determinada solución, como lo propusieron Frauenknecht y Black (2004). Sin embargo, al analizar el impacto del programa, solo mostró diferencias en el instrumento de solución de conflictos, es decir, se encontró que no fue lo suficientemente fuerte, situación atribuida posiblemente a las características de implementación original del ICPS, que sugiere la adherencia al currículo académico, transversal a las materias básicas y cuyo desarrollo cubre todo el año lectivo.

Es necesario resaltar que la segregación escolar, es uno de los referentes más implicados en la aparición del patrón impulsivo, tal como se evidenció en los estudiantes repitentes que participaron en el estudio, y como se evidencia incluso en el hogar y en la sociedad. El uso frecuente de calificativos, que sitúan a un ser humano dentro de diferentes grupos excluyentes, pueden liberar características de resentimiento, y de este modo condicionar a los NNA, para que continúen cometiendo acciones violentas.

Pese a la existencia de la situación antepuesta, se mostraron efectos positivos con la implementación de los programas, indicando una transición desde estilos agresivos, impulsivos y evitativos para la SC, a uno más racional y competente, caracterizado por hacer uso de la negociación, diálogo, empatía, que conducen a un afrontamiento positivo de las situaciones experimentadas. Asimismo, con base al postulado propuesto por (Nezu, et. al., 1998), se deduce el paso progresivo de una orientación negativa o disfuncional, a una orientación positiva o adaptativa en los escolares analizados, y que además tendería a incrementar, de la mano con la aplicación de los programas empleados que, de continuarse, lograrían forjar mayor cobertura y articulación.

Todo lo anterior, permite resaltar la relevancia de erradicar las etiquetas de “el/los niños agresivos”, “el/los niños problema”, entre otras en los contextos educativos, pues de lo contrario, muy seguramente la recolección de la información ambiental a la que se refiere D’Zurilla, et. al. (2004), será de la misma forma negativa, y esto no proporcionaría una modificación conductual competente. Adicionalmente, los códigos de comunicación pre-establecidos, apuntarían más a que la agresividad debe ser “castigada,” y no tratada.

En este sentido y dado el objetivo general de la investigación, se muestra cómo el programa TIPICA-S (específicamente, el componente de Solución de Conflictos), cuya elaboración parte del contexto local, que por medio de diversas actividades lúdicas y experienciales, logra desarrollar en los estudiantes la habilidad de solución de conflictos, pero a su vez da muestra que esta habilidad es complemento de otras (p. ej. Tolerancia a la frustración, autoestima, manejo de la presión de grupo, etc), aquellas que permitirán a los estudiantes reconocer sus potencialidades y asumir un rol activo dentro con sus pares, familia y comunidad; en el caso del programa ICPS, que muestra varios años de trayectoria y eficacia en los resultados a nivel internacional, requiere para la implementación en el contexto colombiano, la apertura de espacios cuidadosamente conformados, que planteen una coyuntura entre los saberes puramente académicos y saberes de tipo social. Ahora bien, esto último mencionado, no constituye algo exclusivo de la estrategia ICPS, pues si algo queda claro con la revisión teórica, es la necesidad de equilibrar ambos saberes antepuestos.

Esto último y los resultados observados, van de la mano con dos aspectos, por un lado, de los indicadores de violencia dentro de los colegios (como se describió en la

encuesta “Convivencia y Seguridad en Ámbitos escolares de Bogotá 2006) realizada por la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá (2006), y por otro lado, que los hallazgos de este estudio difícilmente se habrían alcanzado, de no haber recurrido a dos programas lo suficientemente sólidos, con sustento teórico y empírico (Weissberg, et. al, 2003).

Finalmente, es pertinente resaltar las limitaciones del estudio, dentro de las cuales cabe mencionar las consistencias internas bajas de las subescalas de todas las pruebas, además de la baja confiabilidad de la prueba de Solución de Problemas Sociales, lo cual restringió considerablemente los análisis y las conclusiones generales de esta investigación.

El tamaño de la muestra fue otro elemento que afectó el curso de la investigación ya que, por una parte, limitó la posibilidad de realizar análisis más potentes, que permitieran tomar una posición más definida sobre el comportamiento de las variables a analizar. Asimismo, la asignación no aleatoria de los grupos condujo a la diferencia de edad entre ellos, lo cual dificulta un poco la comparación realizada pese a haber sido todos estudiantes de sexto grado en el mismo colegio.

Por lo tanto, para futuras investigaciones se sugiere realizar una selección de grupos de manera aleatoria y con mayor cantidad de estudiantes, previendo un análisis multinivel que permita comparaciones y resultados más potentes; por ejemplo, dado que el programa TIPICA-S es adecuado para estudiantes de ciclo 3, podía intentarse hacer comparaciones inter-grados, inter-cursos.

Asimismo, sería interesante complementar el análisis cuantitativo realizado, con estrategias cualitativas que permitan ilustrar la manera cómo los estudiantes experimentan la participación en el/los programas y los efectos o cambios que, desde su diario vivir, observa. Este análisis cualitativo, podría estar complementado por referencias de comportamiento realizada por padres y maestros, quienes son las personas encargadas de “vigilar y corregir” el comportamiento de los niños y niñas.

### Conclusiones y recomendaciones

Para concluir, los problemas de interacción social constituyen situaciones cotidianas que en un contexto educativo, están relacionados con discusiones, pero que en caso de no prestarles atención pueden ascender a muestras de violencia, agresiones, o maltrato constantes y progresivos. Los resultados obtenidos en esta investigación, dan muestra de la pertinencia de realizar intervenciones oportunas, teniendo en cuenta que dentro de ciclo académico, sexto grado ocupa un papel crucial, no solo porque implica un paso de primaria a bachillerato, sino que además implica un proceso de transición de la niñez a la adolescencia, que conlleva a cambios físicos y psicosociales, en donde se consolidan relaciones afectivas, se exploran roles que favorecen la construcción de la identidad y se estipulan pautas de socialización hacia un sentido de vida (Cámara de Comercio de Bogotá, 2008).

Sin embargo, retomando las observaciones planteadas anteriormente, se recomienda para próximos estudios que las acciones transversalicen a los actores con quienes los estudiantes entran en contacto, pues si bien los alumnos aprenden y desarrollan destrezas para el comportamiento con sus pares, es usual que en el entorno familiar o en la interacción con sus maestros, encuentren un trato o modelamiento que en vez de promover la empatía, negociación o un afrontamiento adecuado de las situaciones, direcciona el comportamiento de los niños por medio de estrategias adaptativas hostiles por medio de tratos autoritarios y confrontativos.

En este sentido, Bowlby (1982), plantea el impacto de la interacción del niño y sus entornos circundantes (padres, familia, o figuras de autoridad) que aportan las pautas de crianza, el modelamiento de los comportamientos y fortaleza para enfrentar situaciones estresantes y resolver problemas cotidianos. Además, al ser considerada la familia el núcleo de la sociedad, aboga por estrategias para promocionar el buen trato, la protección y la solución pacífica de problemas que reduzcan las cifras de violencia intrafamiliar (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

El contexto escolar, es un espacio de interacción con pares, maestros, directivos, personal de la institución, agentes que confluyen en el modo de convivir en las

instalaciones educativas y por lo tanto, permiten, ignoran o potencian la implementación de violencia o la solución pacífica de problemas, todo esto, refleja lo que sucede cotidianamente en la cultura y sus repercusiones se evidencian en el clima escolar de las instituciones (Fernández, 2004; Cámara de Comercio de Bogotá, 2008; Elias & Ryan, 2015).

Queda claro que la familia y la escuela desempeñan un papel central en la construcción y transformación de vida social de los estudiantes, no obstante, si las acciones emprendidas van dirigidas a un proceso de cambio significativo y evidente dentro y fuera de las instalaciones de los colegios, se hace imperante un trabajo más amplio, en cuanto a los actores que reciben la formación, como de los profesionales que se dedican a ello. Pues como ya se mencionó, la forma de comportamiento de los estudiantes, ilustran los valores y patrones socioculturales (Vaello-Orts y Vaello-Pecino, 2012)

Aunado a lo anterior y partiendo de la premisa de ampliar el foco de atención, así como las intervenciones realizadas, podría propenderse por la implementación de un currículo que, de la mano con la formación puramente académica, incentivara las competencias, es decir, adoptar una nueva postura que recopile el eje del saber y el eje del ser (Secretaría de Educación del Distrito, 2012). Lo cual permitirá a los estudiantes contar con los recursos cognitivos, psicológicos y sociales para hacer frente a las situaciones del contexto, teniendo plena conciencia o convicción de la manera de hacerlo y orientándolo a la consecución de objetivos, actuando prosocialmente, de manera flexible, transversal y transferible (López et. al., 2004; Marina & Bernabéu, 2007).

## Referencias

- Ajzen, I. (2000). Theory of reasoned action. Kazdin, A. (Ed.). *Encyclopedia of psychology*, 8, 61-63. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10523-026
- Alcaldía Mayor de Bogotá DC. (2014). Línea 106 atendió el año pasado 1.816 casos de violencia en colegios. Portal oficial de Bogotá. Visitado el 14 de marzo de 2014 de la página <http://www.bogota.gov.co/article/1%C3%ADnea-106-atendi%C3%B3-el-a%C3%B1o-pasado-1816-casos-de-violencia-en-colegios>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Revista ORBIS: 3* (7), 23-45.
- Balluerka-Lasa, N. & Vergara-Iraeta, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Bethencourth, J. (1997). El Pensamiento Planificador Medios - Fines: Una Investigación sobre la Validez de un Test para medirlo. *Revista Latinoamérica de Psicología*. 29 (2), 321-339.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. United States of America: Basic Books.
- Bravo, A. (2003). Habilidades para la vida: Una experiencia de Fe y Alegría en Colombia. *Federación Internacional Fe y Alegría: Movimiento de educación popular integral y promoción social*. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/364.pdf>. Visitado el 7 febrero de 2013.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 13, 52-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65876.pdf>
- Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caicedo, C., Gutiérrez C., Asencio, V. & Delgado, A. (2005). Regulación Emocional y entrenamiento en Solución de Problemas Sociales como Herramienta de Prevención para niños entre 5 y 6 años. *Suma Psicológica* 12 (2), 157-173.

- Calvo-Hernández, P., Marreo-Rodríguez, G. & García-Correa. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 7, 35-48. Recuperado de [http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3682/1/0237190\\_02004\\_0002.pdf](http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/3682/1/0237190_02004_0002.pdf)
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2008). *Alternar con alternatividad. Aproximaciones conceptuales para la intervención en contextos educativos para la transformación del conflicto*. Bogotá: Scripto Ltda.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castrillón, D., Benavides, M., Castañeda, A., Acuña, L., Abella, A., Lozano, J., ...Antury, J.C. (1999). Protocolos de atención integral para la salud de escolares y adolescentes. Recuperado de <http://www.col.ops-oms.org/Municipios/Cali/01Introduccion.htm>. Visitado el 14 de Mayo de 2013.
- Carrasco, M.A. & González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4 (2), 7 – 38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños[as] y adolescentes en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*: 12, 43-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501205>
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2006). Ley 1090. Código Deontológico y Bioético del psicólogo. Recuperado el 7 de abril de 2014 de la página [http://tribunales.colpsic.org.co/tribunales\\_archivos/PRESENTACION\\_NORMATIVIDAD\\_LEGAL\\_DEONTOLOGICA\\_Y\\_BIOETICA-MANUAL-DEONTOLOGICO-MAYO-2012.pdf](http://tribunales.colpsic.org.co/tribunales_archivos/PRESENTACION_NORMATIVIDAD_LEGAL_DEONTOLOGICA_Y_BIOETICA-MANUAL-DEONTOLOGICO-MAYO-2012.pdf)
- Comeche, M., & Vallejo, M. (2005). *Manual de terapia de la conducta en la infancia*. Madrid: Dykinson.

- Congreso de Colombia. (2013). Creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación sexual y la prevención y mitigación de la violencia escolar, Ley 1620 de 2013. Recuperado de la página [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de Colombia. (2014). Establecimiento de la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, Ley 1732 de 2014. Recuperado de la página <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Cowen, E., Hightower, D., Pedro-Caroll, J, Work, W., Wyman, P., & Haffey, W. (1996). The social problem program. En *School-based Prevention for children at risk: The primary mental health project*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Dahlberg, L., Toal, S., Swahn, M., Behrens, C. (2005). Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, 2nd ed., Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Recuperado de [http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv\\_compendium.pdf](http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv_compendium.pdf)
- Davidson, A., Walton, M. & Cohen, R. (2013). Patterns of conflict experience that emerge in peer reports and personal narratives during middle childhood. *Applied developmental science*, 17(3), 109–122. Doi: 10.1080/10888691.2013.804374
- Davis, C., & Asliturk, E. (2011). Toward a Positive Psychology of Coping with Anticipated Events. *Canadian Psychology*, 52 (2), 101-110. doi: 10.1037/a0020177
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). Bases de Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Recuperado el 3 de enero de 2015 en <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Bases%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014-2018.pdf>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., and Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.

- D'zurilla, T., Chang, E., & Sanna, L. (2004). Social Problem Solving: Current Status and future direction. En E. Chang, T. D'zurilla, & L. Sanna. (Eds). *Social Problem: Theory, research, and training* (pp.241-253). Washington D.C: American Psychological Association.
- D'zurilla, T., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and assessment. En E. Chang, T. D'zurilla, & L. Sanna. (Eds). *Social Problem: Theory, research, and training* (pp. 11- 27). Washington D.C: American Psychological Association
- Eisenberg, N., Sadovsky, A. and Spinrad, T. L. (2005), Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109–118. doi: 10.1002/cd.143
- Elias, M.J. & Ryan, D.P. (2015). La convergencia esencial del aprendizaje socio-emocional, el carácter y el clima y cultura escolar para el éxito de nuestros estudiantes. *Boletín Electrónico de Salud Escolar* 11 (1). Recuperado de [http://www.tipica.org/media/system/articulos/Vol11N1/A3.%20ElianRyan\\_Aprendizaje%20socioemocional.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/Vol11N1/A3.%20ElianRyan_Aprendizaje%20socioemocional.pdf)
- Elijach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Recuperado el 14 de Mayo de 2013 en [http://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf).
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Un clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández–Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G Fernández – Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez. (Eds.) *Cuadernos de práctica de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Flórez-Alarcón, L. (2005a). Conceptos fundamentales de la metodología TIPICA. Recuperado de [http://www.tipica.org/pdf/14\\_e\\_conceptos\\_fundamentales\\_de\\_metodologia\\_tipica.pdf](http://www.tipica.org/pdf/14_e_conceptos_fundamentales_de_metodologia_tipica.pdf). Visitado el 7 de febrero de 2013.
- Flórez-Alarcón, L. (2005b). *La dimensión psicológica de la prevención y de la promoción en salud*. Trabajo inédito. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

- Flórez-Alarcón, L. (2007). *Psicología Social de la Salud. Promoción y prevención*. Bogotá: Manual Moderno.
- Flórez-Alarcón, L., & Sarmiento, D. M. (2005). Programa TIPICA: Un enfoque motivacional para la promoción de la salud escolar. Recuperado de [http://www.tipica.org/pdf/2\\_e\\_programa\\_tipica\\_para\\_promocion.pdf](http://www.tipica.org/pdf/2_e_programa_tipica_para_promocion.pdf). Visitado el 7 de febrero de 2013.
- Flórez-Alarcón, L., Vélez, H., & Padilla, A. (2008a) Análisis integral de siete años de experiencia en la implementación del programa TIPICA-S de promoción en salud escolar. Presentación. *Informe Final de Investigación* (documento no publicado). Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez-Alarcón, L., Vélez, H., & Padilla, A. (2008b) Análisis integral de siete años de experiencia en la implementación del programa TIPICA-S de promoción en salud escolar. Fundamentación teórico-metodológica. *Informe Final de Investigación* (documento no publicado). Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez-Alarcón, L., Vélez, H., & Padilla, A. (2008c) Análisis integral de siete años de experiencia en la implementación del programa TIPICA-S de promoción en salud escolar. Solución de Conflictos. *Informe Final de Investigación* (documento no publicado). Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez-Alarcón, L. (2015). El modelo de competencia social en el diseño de un programa de salud escolar aplicado a colegios públicos de Bogotá. Recuperado de <http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol11N2/A1.%20El%20modelo%20de%20CS.pdf>
- Frauenknecht, M. & Black, D.R. (2004). Problem-Solving Training for Children and Adolescents. En E. C. Chang, T. J. D'Zurilla & L. J. Sanna. (Eds), *Social problem solving: Theory, research, and training* (p. 153-170). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de la página: <http://dx.doi.org/10.1037/10805-009>

- García, J., Owen, E., & Flórez-Alarcón, L. (2005). Aplicación del modelo Precede-Proceed para el diseño de un programa de educación para la salud. *Psicología y salud*, 15, 1, 235-151.
- García, C. (2006). La formación para el cuidado de la salud del escolar: alianza ineludible e impostergable entre la educación y la salud. *Hacia la promoción de la salud*, 11, 29-38
- Gentil, C. & Laa, V. (2000). *La Astucia Social: Guía para Mejorar las Habilidades Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gobierno Vasco. (2010). Competencia Social y ciudadana. Segundo curso de educación secundaria obligatoria. Recuperado de [http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/item-liberados/ED10\\_Euskadi\\_Herritartasuna\\_ESO2.pdf](http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/item-liberados/ED10_Euskadi_Herritartasuna_ESO2.pdf)
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 263-268.
- Green, L. & Kreuter, M. (1999). *Health promotion planning: an educational and ecological approach*. California: Mayfield. Recuperado de [http://hsc.usf.edu/~kmbrown/PRECEDE\\_PROCEED\\_Overview.htm](http://hsc.usf.edu/~kmbrown/PRECEDE_PROCEED_Overview.htm)
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Edimburgo: Cambridge University Press.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G., Miller, L & Zelli A. (1992). The role of social norms in the development of aggression. En Zumkley, H, Fraczek, A. (eds.). *Socialization and aggression*. New York: Springer. Doi:10.1007/978-3-642-84653-3\_9
- Huesmann, L.R. & Guerra, N.G (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/MACS/MACS.3.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2010). Estudio internacional de cívica y ciudadanía –ICCS. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644\\_archivo\\_pdf\\_informe\\_ejecutivo\\_ICCS.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_informe_ejecutivo_ICCS.pdf)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2014a). Resultados de quinto grado en el área de competencias ciudadanas: Pensamiento Ciudadano. Entidad territorial certificada Bogotá DC. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2014b). Resultados de quinto grado área de competencias ciudadanas: Acciones y Actitudes. Entidad territorial certificada Bogotá DC. Recuperado el 21 de enero de 2015 de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/noCognitivoPublico/consultaReporteNoCognitivo.jspx#>

Ippolito-Shepherd, J. (2005). Las escuelas promotoras de salud en América Latina. Resultados de la primera encuesta regional. Recuperado en febrero de 2013 de [http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/EPS\\_IUHPE.pdf](http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/EPS_IUHPE.pdf)

Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.

Jonhson, D.W., Johnson, R.T., Dudley, B., Ward, M. & Magnuson, D. (1995). The Impact of Peer Mediation Training on the Management of School and Home Conflicts. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 829-844. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1163337>

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of educational research journal*. 66 (4), 459-506. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1170651>

Krauskopf, D (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Recuperado el 7 de febrero de 2013 de <http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2009/arte.violencia.escolares.pdf>

- Lacunza, B., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 1, 23, 159-182.
- Laursen, B. (1993), Conflict management among close peers. En Masterhead (Eds). *New Directions for Child and Adolescent Development*: 39–54. doi: 10.1002/cd.23219936005
- Laursen, B., Hartup, W. & Koplas, A. (1996). Toward understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42 (1), 76-102. Recuperado de la página <http://www.jstor.org/stable/23090521>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.
- López, N., Iriarte, C. & González-Torres, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- McDonald, N., & Messinger, D. (2011). The development of empathy: How, when, and why. En Acerbi, A.; Lombo, J.A. & Sanguineti, J.J. (Eds). *Free will, emotions, and moral actions: Phylosophy and neuroscience in dialogue*. Miami: IF-Press
- Maddio, S., & Morelato, G. (2009). Autoconcepto y Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales en Escolares Argentinos: Estudio Comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2) 213-221.
- Mangrulkar, L., Whitman, Ch., & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Recuperado el 7 de febrero de 2013 de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd53/habes.pdf>
- Mantilla, L. (2000). Habilidades para la vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. Recuperado de [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115\\_849.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf). Visitado el 7 de febrero de 2013.

- Marina, J.A. & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Peña, A.M. (2015). Tendencias actuales en salud escolar a nivel internacional. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar* 11 (1), Recuperado de [http://www.tipica.org/media/system/articulos/Vol11N1/A6.%20Martin\\_Tendencias%20Actuales.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/Vol11N1/A6.%20Martin_Tendencias%20Actuales.pdf)
- Mateos, P.M. (1996). Motivación y toma de decisiones. En: Garrido, I. (Ed). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis S.A., p. 69-96
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan sectorial de educación 2010-2014*. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>
- Ministerio de Salud Nacional. (1993). Resolución 8430 de 1993 de normas científicas, técnicas y administrativas de la investigación en salud. Recuperado el 7 de abril de 2014 de [http://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf](http://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf)
- Nezu, A., & Nezu, C. M. (2010). Problem-solving therapy for relapse prevention in depression. En Richards, C. S., & Perri, M. G. (Eds). *Relapse prevention for depression*. (p. 99-130). Washington, DC, American Psychological Association, xii, 296 p. doi: 10.1037/12082-004
- Nezu, A.; Nezu, C. M.; Friedman, S.; Faddis, S. & Houts, P. (1998). A problem-solving conceptualization of coping: Theory, research, and relevance to cancer. En Nezu, A., Nezu, C. M., Friedman, S., Faddis, S., & Houts, P. (Eds). *Helping cancer patients cope: A problem-solving approach* (pp. 29-68). Washington DC: American Psychological Association.
- Olivares, J. & Méndez, F. (1999). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Orbell, S. (2007). Motivational Models and Volitional Processes in the Promotion of Health Behaviors. En Park, D. & Liu, L (Eds.) *Medical adherence and aging: Social and cognitive perspectives*. (pp. 169-200). Washington, DC: American Psychological Association, x, 311 pp. doi: 10.1037/11557-008
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Recuperado el 14 mayo de 2013 de [www1.paho.org/spanish/hpp/otawachartesp.pdf](http://www1.paho.org/spanish/hpp/otawachartesp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2003). La violencia, un problema mundial de salud pública. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 25 de febrero de la página [http://www1.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo\\_1.pdf](http://www1.paho.org/Spanish/AM/PUB/capitulo_1.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. Recuperado de la página [http://www.who.int/mental\\_health/action\\_plan\\_2013/es/](http://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/es/)
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Global status report on violence prevention 2014. Recuperado el 27 de febrero de 2015 de la página [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/status\\_report/2014/en/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/)
- Orgilés, M., Méndez, X., Rosa, A., & Inglés, C. (2003). La terapia cognitivo-conductual en problemas de ansiedad generalizada y ansiedad por separación: Un análisis de su eficacia. *Anales de Psicología*, 19 (2) 193-204.
- Padilla, A. (2012). Efectos de la participación de madres y padres en un Programa de solución de conflictos diseñado conforme a la dimensión psicológica de la promoción de la salud con preadolescentes de sexto grado de un colegio público de Bogotá. Recuperado de <http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol8N1/A5.%20Efectos%20de%20la%20participacion%20de%20madres%20y%20padres.pdf>
- Perles, F., San Martín, J., Canto, J., & Moreno, P. (2011). Inteligencia emocional, celos, tendencia al abuso y estrategias de resolución de conflicto en la pareja. *Escritos de Psicología*, 4(1) 34-43.

- Pinheiro, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Recuperado el 14 de mayo de 2013 de [http://www.unicef.org/lac/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia\\_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Reglamentación de la Cátedra de la Paz, Decreto 1038 de 2015. Recuperado de la página <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (s.f). Implementación – Manejo de conflictos. Recuperado el 14 de mayo de 2013 de <http://pppue.undp.2margraf.com/es/20.htm>
- Rengifo, B. (2012). Diseño e implementación de un programa de entrenamiento en solución de problemas sociales basado en los lineamientos del programa ICPS y su efecto sobre el nivel de autoeficacia percibido en escolares de un colegio público de Bogotá. Tesis de Maestría en Psicología con énfasis en prevención y promoción. Documento no publicado. Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, H.E. (2001). Agenda para la acción en promoción de la salud. En: H.E. Restrepo & H. Málaga (Eds.) *Promoción de la Salud: Cómo Construir Vida Saludable*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana, pp. 34-55.
- Rich, A., & Bonner, R. (2004). Mediators and moderators of social problem solving. En E. C. Chang, T. J. D'Zurilla & L. J. Sanna. (Eds). *Social Problem: Theory, research, and training*. Washington D.C: American Psychological Association. doi: 10.1037/10805-002
- Secretaría de Educación del Distrito. (2012). Ciudadanía y convivencia. Reflexión y acción para transformar la ciudad. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de [http://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/6\\_pantalla\\_total/1?e=8785625/540559](http://issuu.com/secretariadeeducacionbogota/docs/6_pantalla_total/1?e=8785625/540559)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Encuesta de Clima Escolar y Victimización. Boletín de Prensa. Recuperado el 5 de marzo de 2015 de la página [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando\\_re](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Acercando_re)

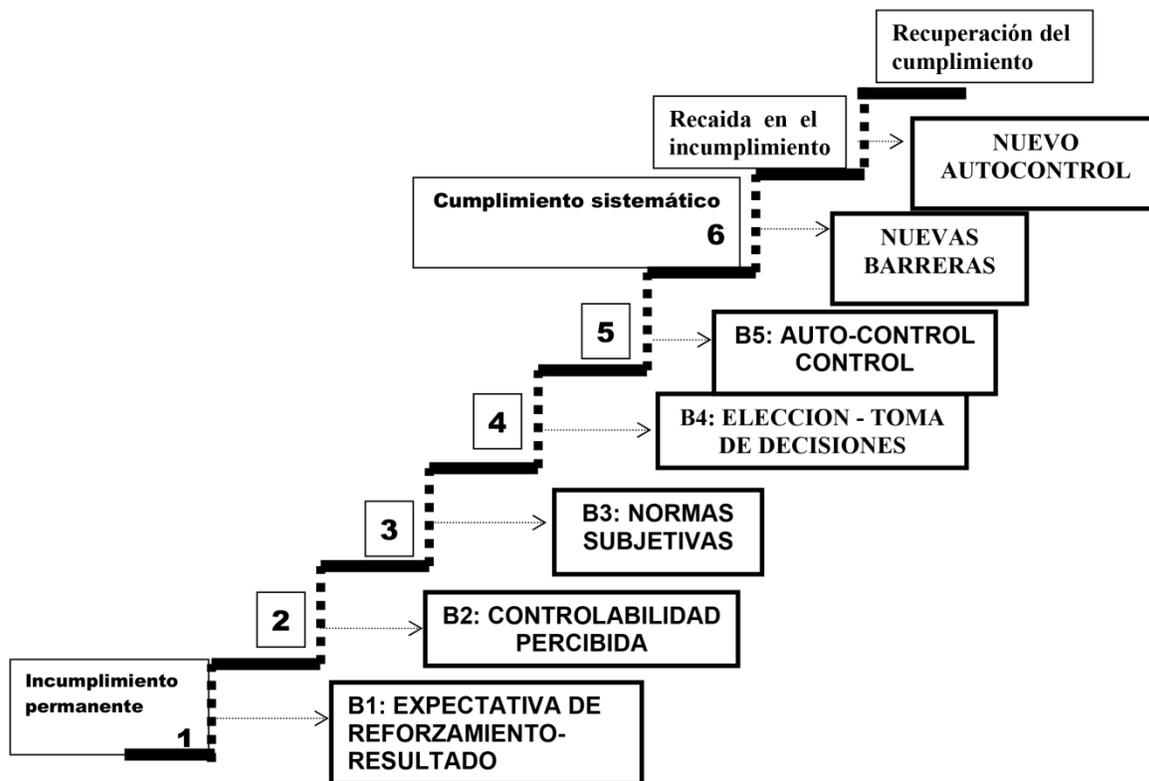
alidades/2\_\_PRESENTACION\_DE\_LA\_ENCUESTA\_2013\_CLIMA\_ESCOLAR\_Y\_VICTIMIZACION.pdf

- Shure, M.B. Spivack, G & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child development*, 41 (2), 1971-1803. Recuperado el 8 de octubre de 2013 de <http://www.jstor.org/stable/1127585>
- Shure, M.B., & Spivack, G. (1988). Interpersonal Cognitive Problem Solving. En Price, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKay, J. (Eds). (1988). *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. (p. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association, vi, 191 pp. doi: 10.1037/10064-006
- Shure, M. B. (2001a). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving program*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Shure, M.B. (2001b). I Can Problem Solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*: 18 (3), 3-14 doi: 10.1300/J007v18n03\_02
- Solís, C., & Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 3 (1), 33-39.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá. (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35067>
- Torrego, J.C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torremorell, M.C. (2002). *Guía de Mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Touchet, M. E., Shure, M.B., McCown, W. G. (1993). Interpersonal cognitive problem solving as prevention and treatment of impulsive behaviors. En McCown, W. G., Johnson, J. L., & Shure, M. (Eds), (1993). *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (p. 387-404). Washington, DC: American Psychological Association, ix, 446 pp. doi:10.1037/10500-020

- Vaello-Orts, J & Vaello-Pecino, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*. Bogotá: Alfaomega.
- Vázquez, F. (2002). La técnica de solución de problemas aplicada a la depresión mayor. *Psicothema*, 14 (3), 516-522.
- Velásquez, F. (2009). Regulación emocional, norma subjetiva y perspectivas para el diseño de un programa de aprendizaje socioemocional para preescolares. Recuperado de: [http://www.tipica.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=105&Itemid=11](http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=11). Visitado el 14 de febrero de 2013.0020
- Vélez-Botero, H. (2013). Hacia la promoción de la salud en la infancia y adolescencia. Recuperado el 14 de junio de 2013, de la página: [http://www.tipica.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191:editorial-vol9no1&catid=39:ed&Itemid=11](http://www.tipica.org/index.php?option=com_content&view=article&id=191:editorial-vol9no1&catid=39:ed&Itemid=11).
- Vera-Villaruel, P., & Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psychologica*: 2(1) 11-26.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. Recuperado de [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online\\_2/competence\\_developmental\\_construct.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online_2/competence_developmental_construct.pdf)
- Weissberg, R., Kumpfer, K. & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58 (6/7), 425-432. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.425

## **Apéndices**

Apéndice A. *Escalera cognitivo conductual de la DPPPS.*



Apéndice B. *Identificación del problema.*

No. Sesión	Nombre de sesión	Objetivo	Proceso psicológico que interviene
1	Evaluación Pre	Medir la capacidad de los niños y niñas para identificar un problema social, sus características y sus actores, antes de iniciar las actividades del taller	Evaluación
2	¿Conflictos? ¿Acaso nadie los ha tenido?	Proporcionar a los estudiantes asistentes el concepto de conflicto, sus características y los comportamientos que se enmarcan dentro de esta categoría	aprendizaje cognitivo y expectativa de resultado
3	El re cuento del Sastrecillo valiente	Fomentar la identificación de los beneficios que pueden obtener los estudiantes al reconocer adecuadamente la situación conflictiva, para que de manera se sientan motivados a hacerlo	expectativa de reforzamiento
4	¿Qué nos pasa? Cuento caricatura	Lograr la concientización de sus capacidades en torno a la identificación de conflicto, de esta forma, los escolares se sentirán en la capacidad de hacerlo cada vez que se presente una situación de este tipo	Autoeficacia
5	Hasta en la Tv	Fomentar en los niños y niñas el reconocimiento de las opiniones de sus padres, maestros, compañeros y ellos mismos frente a la identificación del conflicto, para que de esta forma puedan reflexionar sobre estos puntos de vista	normas y actitud subjetivas
6	¿Y qué gano yo?	Promover la realización de los balances decisionales a partir de los costos y beneficios de realizar la identificación del problema, de esta manera los estudiantes estarán en la capacidad de tomar la decisión de ejecutar o no cierta conducta	balances decisionales y toma de decisiones
7	Adivina qué paso, Película	generar en los estudiantes un plan de autocontrol frente al ejercicio de reconocimiento de conflictos, de esta forma los escolares podrán actuar en situación posterior al taller	Autocontrol
8	Evaluación Post	Medir el conocimiento y la frecuencia en la identificación efectiva de los conflictos que tienen los escolares asistentes después de la aplicación del taller	Evaluación

*Apéndice C. Negociación y diálogo.*

No. Sesión	Nombre de sesión	Objetivo	Proceso psicológico que interviene
1	Evaluación Pre	Medir las habilidades que tienen los niños para solucionar un conflicto con base en la negociación, antes de iniciar las actividades del taller	Evaluación
2	Negociar es la solución	Proporcionar a los estudiantes el concepto de negociación, así como los comportamientos que se encuentran inmersos en esta habilidad, de esta manera, se busca que ellos puedan identificar las características de la misma.	aprendizaje cognitivo y expectativa de resultado
3	Amargo rencor	Fomentar en los asistentes la identificación de los beneficios que conllevan la SPS por medio de la negociación	expectativa de reforzamiento
4	Negociando ando	Concienciar a los estudiantes sobre sus capacidades para negociar y para que de esta forma, puedan ser capaces de utilizarlas en las situaciones que así lo requieran	Autoeficacia
5	Ramón el negociante	Fomentar en los niños y niñas la identificación y reflexión sobre las opiniones de sus padres, profesores, compañeros y sí mismos en torno al tema de solución pacífica de problemas.	Actitud normativa
6	La balanza de las decisiones	Fomentar la realización de balances decisionales en los estudiantes, por medio del cual se analizan los costos y beneficios de negociar ante una situación de conflicto	balances decisionales y toma de decisiones
7	Pasos para negociar	Generar con los niños y niñas un plan de autocontrol frente a la negociación, de manera que puedan ponerlo en práctica en cualquier momento de conflicto	Autocontrol
8	Evaluación Post	Medir el conocimiento y las habilidades en el ejercicio de la negociación que tienen los niños y niñas luego del desarrollo del taller	Evaluación

Apéndice D. *Empatía.*

No. Sesión	Nombre de sesión	Objetivo	Proceso psicológico que interviene
1	Evaluación Pre	Evaluar las habilidades de empatía de los niños y niñas antes de iniciar las actividades	Evaluación
2	Viaje intergaláctico	Fomentar el aprendizaje cognitivo, por medio de la difusión del concepto de empatía y los comportamientos característicos que lo conforman	aprendizaje cognitivo y expectativa de resultado
3	Mi planeta y yo	Fomentar en los estudiantes la identificación de oportunidades y beneficios de comprender a los demás, de esta forma, se sentirán más motivados de realizarlo frecuentemente.	expectativa de reforzamiento
4	Astronautas extraterrestres y	Promover en los estudiantes la concienciación de sus capacidades para comprender las emociones de los demás y asimismo, responder adecuadamente en las oportunidades que lo necesiten.	Autoeficacia
5	Creencias lunares	Facilitar que los estudiantes identifiquen las opiniones de sus padres, profesores, compañeros y si mismos en torno a la ejecución de comportamientos de tipo empático en sus relaciones sociales, esto les permitirá reflexionar acerca de su uso.	Actitud normativa
6	La nave de los costos y la nave de los beneficios	Promover en los estudiantes la realización de discrepancias entre ambos aspectos (costos y beneficios) que se pueden obtener al comportarse empáticamente, de esta manera se propende a la toma de decisiones congruentes con su pensamiento.	balances decisionales y toma de decisiones
7	Misión: Empatía	Generar en los estudiantes un plan de autocontrol sobre los comportamientos de empatía, de esta forma, se busca que los contenidos aprendidos trasciendan a su vida cotidiana una vez finalizado el taller	Autocontrol
8	Evaluación Post	Medir las habilidades de empatía que tienen los niños y niñas luego del desarrollo del taller	Evaluación

Apéndice E. *Estrategias de afrontamiento.*

No. Sesión	Nombre de sesión	Objetivo	Proceso psicológico que interviene
1	Evaluación Pre	Evaluar las habilidades de empatía de los niños y niñas antes de iniciar las actividades	Evaluación
2	En busca del tesoro	Proporcionar a los estudiantes las definiciones de negociación, mediación y conciliación, así como las características de cada uno y su relación con la SPS.	aprendizaje cognitivo y expectativa de resultado
3	Tierra a la vista	Promover en los estudiantes logren identificar las ventajas de utilizar las estrategias de SPS	expectativa de reforzamiento
4	El capitán Rataplán	Fomentar en los estudiantes asistentes el reconocimiento de sus capacidades para dar solución a una situación de conflicto	Autoeficacia
5	En el barco alguien cree...	Permitir que los estudiantes se acerquen y reflexionen sobre las opiniones particulares de las personas de su entorno inmediato en torno a la SPS.	Actitud normativa
6	El barco de los costos vs el barco de los beneficios	Promueve la práctica de balances de los pros y contras de actuar con base en estrategias de afrontamiento consecuentes en la solución de conflictos.	balances decisionales y toma de decisiones
7	“El genio” “El viejo sabio”	Proveer las herramientas para la realización de un plan de autocontrol, en el cual se conjuguen los comportamientos característicos de un proceso adecuado de solución de conflictos, de tal forma que los estudiantes logren implementarlo en su vida cotidiana y en eventos en los que tenga lugar algún conflicto.	Autocontrol
8	Evaluación Post	Medir las habilidades de negociación, mediación y conciliación que tienen los escolares asistentes después de la aplicación del taller.	Evaluación

Apéndice F. *Sesiones programa ICPS*

No. Sesión	Nombre de sesión	Objetivo
1 y 2	¿En quién estoy pensando? ¿En qué estoy pensando?	Ayudar a los niños a desarrollar sensibilidad y conocimiento de los demás. Centrarse en los conceptos del ICPS alusivos a la negación (Es- No) y elección (O – Y).
3	Dos cosas al mismo tiempo	Ayudar a los niños a darse cuenta que hay algunas cosas que la gente no puede hacer al mismo tiempo.
4 a 6	¿Qué hace sentir a las personas de la forma que lo hacen? Parte 1, 2 y 3	Fomentar la sensibilidad de los niños hacia los sentimientos de las personas mediante la revisión de palabras de sentimientos familiares: FELIZ, ENOJADO, TRISTE, ASUSTADO, y CELOSO. Sugerir que no todo el mundo piensa lo mismo ante los mismos eventos.
7 a 9	Mensaje telefónico ¿Entendí el mensaje completo? ¿Me estás escuchando? Parte 1	Ayudar a los niños a reconocer la importancia de escuchar a los demás, de obtener todo el mensaje, y el de obtener información directamente de la fuente original.
10 y 11	¿Qué hace sentir a las personas de la forma que lo hacen? Parte 4 y 5.	Ampliar el repertorio de las palabras que describen los sentimientos de los niños incluyendo FRUSTRADO, IMPACIENTE, SOLITARIO, SIMPÁTICO, APENADO, AVERGONZADO y SORPRENDIDO.
12 y 13	¿Me estás escuchando? Parte 2 ¿Tú lo recuerdas? Parte 1	Fomentar en los niños la práctica, atención y recordación como un precedente para desarrollar sensibilidad de los sentimientos, las necesidades y preferencias de los otros.
14 a 19	¿Qué hace sentir a las personas de la forma que lo hacen? Parte 6. ¿Cómo debe sentir alguien? Parte 1 Concentración en las imágenes Una historia de sentimiento Caricaturas de sentimientos ¿Cómo debe sentir alguien?	Para resaltar los sentimientos de las palabras DECEPCIÓN, ORGULLOSO, PREOCUPADO y ALIVIADO. Promover aún más los pensamientos acerca de los sentimientos propios y de los demás, incluyendo el impacto de la conducta de cada uno.

Parte 2			
20 y 21	¿Qué puedes decir? maneras de averiguarlo ¿Qué puedes decir? maneras de averiguarlo	Dos Tres	Introducir el concepto “Hay más de una manera” de pensar, centrándose en diferentes formas de observar la situación: escuchar, ver y preguntar.
22 a 24	¿Cómo puede ser esto? ¿Qué puede sentir la gente acerca de algunas cosas? ¿Podremos sentir lo mismo sobre esto?		Fomentar aún más la consideración de cómo y por qué dos personas pueden tener diferentes puntos de vista y sentimientos.
25	¿Tú lo recuerdas? Parte 2		Fomentar en los niños la práctica adicional por el recuerdo enfocado hacia los sentimientos de las personas
26	¿Qué sienten ellos? ¿Qué piensan ellos?	¿Qué	Enfocar a los niños de nuevo en el concepto de “Hay más de una” en este caso, más de un motivo para el comportamiento de alguien, más de una forma en que alguien siente sobre lo que hace otra persona, y más de una forma en que alguien piensa de lo que hace otra persona.
27	Juego de roles. Parte 1		Sensibilizar más a los niños sobre las percepciones de los demás por medio de juegos de roles.
28	Problemas de terceras personas		Ayudar a los niños a expresar pensamientos y sentimientos en situaciones de terceras personas, como precedente de la completa habilidad de pensamiento relativa a la SPS
29 a 34	¿Por qué debió haber pasado eso? Permíteme decirte porqué ¿Qué saben ellos? Más de ¿Qué saben ellos? ¿Realmente sucedió eso? ¿Cuál es el problema?		Resaltar la necesidad de reunir información para evitar falsas suposiciones en situaciones problemáticas
35 y	Tú recuerdas la época cuando...		Ayudar a los niños a aplicar habilidades previas a la resolución de problemas en sus propias vidas
36	Revisando los conceptos de las habilidades previas a la SPS		Para revisar los pre-conceptos de resolución de problemas.









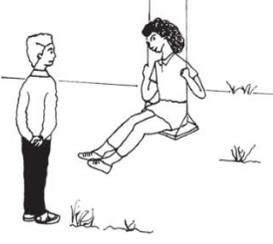
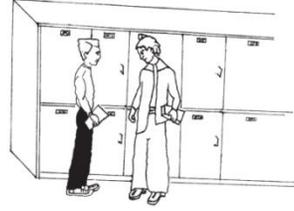
Apéndice I. *Escala de creencias normativas sobre agresividad*

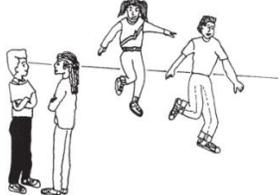
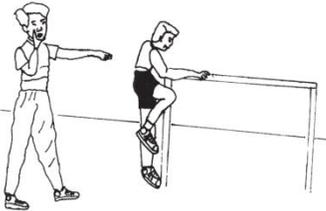
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Grupo de Estilo de Vida y Desarrollo Humano					
<p>¡Hola!</p> <p>Queremos conocer tu opinión en algunas situaciones. Por favor lee con mucha atención las preguntas y responde de acuerdo a tus ideas o experiencias.</p> <p>Te recordamos que esto no es una previa, no hay respuestas correctas o incorrectas, tampoco deberás mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.</p> <p>Eres: Hombre___ Mujer___    ¿Cuántos años tienes? _____ años</p> <p>¿Estás listo para empezar?</p>					
Luego de leer cada pregunta, solo tienes que marcar con una <b>X</b> la respuesta que consideres mejor para expresar tu opinión.					
Observa este ejemplo					
<b>0</b>	¿Crees que es correcto que los niños se cepillen los dientes 3 veces al día?	Está perfecto	Está bien	Está mal	Está realmente mal
Ahora estás listo para empezar, no olvides indicar tu opinión en todas las preguntas.					
PREGUNTAS SOBRE CREENCIAS EN LA REVANCHA					
<b>Supongamos que un niño dice algo malo a otro chico llamado Juan.</b>					
<b>1</b>	¿Crees que está bien si Juan le grita al otro niño?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>2</b>	¿Crees que está bien si Juan golpea al otro niño?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>Supongamos que un niño de dice algo malo a una niña.</b>					
<b>3</b>	¿Crees que está mal si la niña le grita al niño?	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>4</b>	¿Crees que está mal si la niña golpea al niño?	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>Supongamos que una niña le dice algo malo a otra niña llamada María.</b>					
<b>5</b>	¿Crees que está bien si María le grita a la otra niña?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>6</b>	¿Crees que está bien si María golpea a la otra niña?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>Supongamos que una niña dice algo malo a un niño.</b>					
<b>7</b>	¿Crees que está mal si el niño grita a la niña?	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>8</b>	¿Crees que está mal si el niño	Está realmente	Está	Está	Está perfectamente

	golpea a la niña?	mal	mal	bien	bien
<b>Supongamos que un niño le pega a otro niño llamado Juan.</b>					
<b>9</b>	¿Crees que está mal si Juan le devuelve el golpe al niño?	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>Supongamos que un niño golpea a una niña</b>					
<b>10</b>	¿Crees que está bien si la niña le devuelve el golpe al niño?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>Supongamos que una niña golpea a otra niña llamada María</b>					
<b>11</b>	¿Crees que está mal si María le devuelve el golpe a la niña?	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>Supongamos que una niña golpea a un niño</b>					
<b>12</b>	¿Crees que está bien si el niño le devuelve el golpe a la niña?	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>PREGUNTAS DE CREENCIAS GENERALES</b>					
<b>13</b>	En general, no es correcto golpear a otras personas.	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>14</b>	Si tú estás enojado, está bien insultar a otras personas.	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>15</b>	En general, está bien gritar a los demás y decirles cosas malas.	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>16</b>	Por lo general, está bien desafiar o incitar a otras personas cuando estás enojado.	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal
<b>17</b>	Es malo insultar a otras personas.	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>18</b>	Es malo desquitarse con los demás insultándolos cuando estás enojado.	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>19</b>	En general, es malo tener peleas físicas con otros	Está realmente mal	Está mal	Está bien	Está perfectamente bien
<b>20</b>	En general, está bien mostrar tu enojo hacia los demás por medio de la fuerza física.	Está perfectamente bien	Está bien	Está mal	Está realmente mal

Fin

## Apéndice J. Instrumento de Solución de problemas sociales.

SITUACIÓN	IMAGEN	OPCIONES DE RESPUESTA
<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. El niño ha estado en el columpio durante mucho, mucho tiempo, y no quiere compartir el columpio contigo. Tú realmente quieres jugar en el columpio.</p> <p>¿Qué dirías o harías para poder montar en el columpio?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. le dices que será mejor que te deje jugar</p> <p><input type="checkbox"/> B. Le pides que te comparta el columpio</p> <p><input type="checkbox"/> C. le dices al profesor para que lo haga bajar de columpio</p> <p><input type="checkbox"/> D. le dices al profesor para que no lo deje jugar más</p> <p><input type="checkbox"/> E. te vas</p>
<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Vamos a suponer que este es tu primer día de clases y que te gustaría ser amigo suyo, pero él no te dice nada.</p> <p>¿Qué dirías o harías para llegar a ser amigo de este niño o niña?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. esperas hasta que hablen contigo</p> <p><input type="checkbox"/> B. lo dejas montar en tu bicicleta para que sea tu amigo</p> <p><input type="checkbox"/> C. le pides al profesor que los haga jugar contigo</p> <p><input type="checkbox"/> D. le dices que será mejor que juegue contigo</p> <p><input type="checkbox"/> E. le pides al profesor que lo haga sentarse solo</p>
<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Tú estás en el primer lugar de la fila para salir a la calle, alguien te empuja fuera de la fila y toma tu lugar.</p> <p>¿Qué dirías o harías para poder recuperar tu lugar en la fila?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. le pides a la profesora que los obligue a darte tu lugar de nuevo</p> <p><input type="checkbox"/> B. también lo empujas</p> <p><input type="checkbox"/> C. te quedas atrás de la fila</p> <p><input type="checkbox"/> D. le dices a la profesora para que los mande al final de la fila</p> <p><input type="checkbox"/> E. les preguntas: "¿Puedo tener mi lugar de nuevo?"</p>
<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón quien está montando bicicleta con otros amigos. A ti te gustaría jugar con ellos, pero no te han invitado.</p> <p>¿Qué le dirías o harías para poder jugar con ellos?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. le dices a tu mamá o papá para que hagan que los niños jueguen contigo</p> <p><input type="checkbox"/> B. les dices que será mejor que jueguen contigo</p> <p><input type="checkbox"/> C. les preguntas si puedes jugar con ellos</p> <p><input type="checkbox"/> D. los miras jugar</p> <p><input type="checkbox"/> E. les dices a tu mamá o papá que no los deje montar más</p>

<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Ustedes dos están jugando y te das cuenta que te saltaron tu turno.</p> <p>¿Qué dirías o harías para poder recuperar tu turno?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. te saltas su turno</p> <p><input type="checkbox"/> B. olvidas que te saltó el turno</p> <p><input type="checkbox"/> C. le dices a tu mamá o papá que te dejen ganar porque te saltaron tu turno</p> <p><input type="checkbox"/> D. le dices que se saltó tu turno</p> <p><input type="checkbox"/> E. le dices a tu mamá o papá que hagan que te den tu turno</p>
<p>Imagina que este eres tú y ellos son otros niños de tu salón, que están jugando a las cogidas. Tú realmente quisieras jugar con ellos, pero ellos no te han invitado.</p> <p>¿Qué dirías o harías para poder jugar con ellos?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. le dices al profesor que no los deje jugar más</p> <p><input type="checkbox"/> B. empiezas a jugar con ellos</p> <p><input type="checkbox"/> C. le pides al profesor que los haga jugar contigo</p> <p><input type="checkbox"/> D. te sientas solo</p> <p><input type="checkbox"/> E. los insultas</p>
<p>Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Ambos están en el patio y él o ella comienza a llamarte con apodosos y a burlarse de ti.</p> <p>¿Qué dirías o harías para que deje de molestarte?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. lloras</p> <p><input type="checkbox"/> B. lo llamas con apodosos también</p> <p><input type="checkbox"/> C. le pides que no te moleste más</p> <p><input type="checkbox"/> D. le dices a la profesora para que haga que deje de molestarte</p> <p><input type="checkbox"/> E. le dices a la profesora que lo haga sentarse solo</p>
<p>Imagina que este eres tú y ellos son otros niños de tu salón, están escogiendo los equipos para jugar voleibol. Tú realmente quisieras jugar con ellos, pero no te han invitado.</p> <p>¿Qué dirías o harías para poder jugar con ellos?</p>		<p>Tu...</p> <p><input type="checkbox"/> A. te ofreces para anotar el puntaje si te dejan jugar el próximo partido</p> <p><input type="checkbox"/> B. te vas a sentar con el profesor</p> <p><input type="checkbox"/> C. les quitas la pelota para que no puedan jugar</p> <p><input type="checkbox"/> D. le pides al profesor que les quite el balón</p> <p><input type="checkbox"/> E. le pides al profesor que te ponga en un equipo</p>

## Apéndice K. Prueba solución de conflictos TÍPICA-S

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

## TÍPICA-S

¡Hola!

Queremos conocer tu opinión acerca de algunas situaciones.

Por favor lee con mucha atención cada situación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí.

*Recuerda* que esto no es un examen, No hay respuestas buenas o malas, No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.

Eres: Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_ ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_ años

*Lee con mucha atención!* ahora te vamos a enseñar cómo puedes darnos tu opinión. Solo tienes que marcar con una **X** para decirnos que estás de acuerdo con una opción de respuesta.

Situación		Yo estoy...		
Me siento cansado(a) cuando salto lazo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.				
Situación	Yo estoy...			
Cuando peleo con alguien NO escucho razones	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Buscar un acuerdo es una forma de solucionar los problemas con mis compañeros	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando peleo con alguien lo único que importa es lo que yo pienso	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Escucho a mis compañeros cuando tenemos un problema	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Si alguien NO me da permiso, lo empujo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando hay un problema trato de tener en cuenta todas las opiniones	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Siempre tengo claro porque empieza un problema	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
La violencia me sirve para solucionar los problemas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Creo que la mejor forma de solucionar un problema es hablando	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando tengo un problema trato de solucionarlo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Respeto las opiniones de mis compañeros cuando discutimos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Mis amigos pueden ayudarme a solucionar mis problemas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Yo nunca tengo problemas con nadie	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Si tengo un problema espero a que desaparezca	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando peleo con alguien, lo importante es que yo gane	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Cuando peleo con mis amigos, solo me importa lo que yo siento	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Apéndice L. *Evaluación Pre y Post Identificación del conflicto TIPICA-S*

<b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</b>				
<b>TIPICA-S</b>				
<i>¡Hola!</i>				
Queremos conocer tu opinión acerca de algunas situaciones.				
Por favor lee con mucha atención cada situación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí.				
<i>Recuerda</i> que esto no es un examen, No hay respuestas buenas o malas, No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.				
Eres: Hombre___ Mujer___ ¿Cuántos años tienes? _____ años				
<i>Lee con mucha atención!</i> ahora te vamos a enseñar cómo puedes darnos tu opinión. Solo tienes que marcar con una <b>X</b> para decirnos que estás de acuerdo con una opción de respuesta.				
Observa este ejemplo:				
<b>Situación</b>			<b>Yo estoy...</b>	
Me siento cansado(a) cuando salto lazo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.				
<b>Situación</b>		<b>Yo estoy...</b>		
Nunca se quien empieza una pelea	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando hay un problema, le pregunto a otros compañeros para saber bien lo que pasa	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si peleo con un amigo, NO me interesan sus razones	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando peleo con otro compañero, sé por qué pasa	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Nunca se porque me peleo con mis compañeros	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Me doy cuenta cuando soy parte de una discusión	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
NO entiendo las razones por las que mis compañeros pelean conmigo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si peleo con un compañero asumo mi responsabilidad	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando discuto con alguien es porque tengo la razón y me contradicen	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando hay un problema se quien lo empezó	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

Apéndice M. *Evaluación Pre y Post Negociación TIPICA-S*

<b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</b>				
<b>TIPICA-S</b>				
<i>¡Hola!</i>				
Queremos conocer tu opinión acerca de algunas situaciones.				
Por favor lee con mucha atención cada situación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí.				
<i>Recuerda</i> que esto no es un examen, no hay respuestas buenas o malas, No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.				
Eres: Hombre___ Mujer___    ¿Cuántos años tienes? _____ años				
<i>Lee con mucha atención!</i> ahora te vamos a enseñar cómo puedes darnos tu opinión. Solo tienes que marcar con una <b>X</b> para decirnos que estás de acuerdo con una opción de respuesta.				
Observa este ejemplo:				
<b>Situación</b>			<b>Yo estoy...</b>	
Me siento cansado(a) cuando salto lazo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.				
<b>Situación</b>		<b>Yo estoy...</b>		
Prefiero utilizar la fuerza para enfrentar los problemas	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Trato de llegar a un acuerdo con mis compañeros cuando tenemos problemas	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando discuto con mis compañeros, los enfrento de forma violenta	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si tengo un problema con un compañero, busco una solución buena para los dos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Amenazo a mis compañeros si NO me dan la razón	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando peleo con un compañero, la responsabilidad de solucionar el problema es de los dos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Propongo varias alternativas de solución para un problema	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Evito hablar con los compañeros que NO entienden mi punto de vista	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Intento dialogar para llegar a un acuerdo con quien tengo una discusión	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

Apéndice N. *Evaluación Pre y Post Empatía TIPICA-S*

<b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</b>				
<b>TIPICA-S</b>				
<i>¡Hola!</i>				
Queremos conocer tu opinión acerca de algunas situaciones.				
Por favor lee con mucha atención cada situación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí.				
<i>Recuerda</i> que esto no es un examen, No hay respuestas buenas o malas, No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.				
Eres: Hombre___ Mujer___    ¿Cuántos años tienes? _____ años				
<i>Lee con mucha atención!</i> ahora te vamos a enseñar cómo puedes darnos tu opinión. Solo tienes que marcar con una <b>X</b> para decirnos que estás de acuerdo con una opción de respuesta.				
Observa este ejemplo:				
<b>Situación</b>			<b>Yo estoy...</b>	
Me siento cansado(a) cuando salto lazo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.				
<b>Situación</b>		<b>Yo estoy...</b>		
No entiendo las actitudes de mis compañeros cuando pelean	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando tengo que solucionar una pelea tengo en cuenta todas las opiniones	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Me cuesta entender las opiniones de los demás cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Escucho atentamente lo que dicen los niños que hacen parte de una pelea	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Lo que digo en una discusión es más importante que lo que dicen los demás	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Puedo identificar cuando un compañero esta triste porque peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Creo que está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Creo que es importante escuchar lo que dicen mis compañeros cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando discuto con alguien, intento ponerme su lugar	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

Apéndice O. *Evaluación Pre y Post Estrategias de afrontamiento TIPICA-S*

<b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA</b>				
<b>TIPICA-S</b>				
<i>¡Hola!</i>				
Queremos conocer tu opinión acerca de algunas situaciones.				
Por favor lee con mucha atención cada situación y cuéntanos qué tan de acuerdo estas con lo que se dice allí.				
<i>Recuerda</i> que esto no es un examen, No hay respuestas buenas o malas, No tendrás que mostrarle tus respuestas a nadie y nadie sabrá lo que respondiste porque no es necesario que escribas tu nombre.				
Eres: Hombre__ Mujer__ ¿Cuántos años tienes? ____ años				
<i>Lee con mucha atención!</i> ahora te vamos a enseñar cómo puedes darnos tu opinión. Solo tienes que marcar con una <b>X</b> para decirnos que estás de acuerdo con una opción de respuesta.				
Observa este ejemplo:				
<b>Situación</b>			<b>Yo estoy...</b>	
Me siento cansado(a) cuando salto lazo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.				
<b>Situación</b>		<b>Yo estoy...</b>		
Cuando tengo problemas, los soluciono diciendo que mis compañeros son los culpables	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si alguien me insulta, puedo enfrentarlo sin agradecerlo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Después de una pelea agacho mi cabeza y NO digo nada	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si tengo un problema, lo enfrento buscando formas de solucionarlo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Evito a las personas que han tenido discusiones conmigo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando discuto con alguien, pido un tiempo para calmarme y poder solucionar mejor la situación	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando peleo con un compañero, busco la forma de vengarme	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando NO puedo solucionar un problema con un compañero, busco a alguien que pueda ayudarnos a llegar a un acuerdo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Si alguien me golpea yo también lo golpeo	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Trato de hacer acuerdos con los compañeros con los que peleo para solucionar el problema	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

Apéndice P. *Formato validación por jueces “Escala de creencias normativas sobre agresividad”*

Señor (a) Juez,  
Agradezco su colaboración para realizar la evaluación de la adaptación de la prueba denominada “Escala de creencias normativas sobre agresividad” cuyos objetivos y uso se mencionan a continuación.

**Objetivo general del instrumento.**

Evaluar el componente cognitivo de la habilidad de solucionar problemas sociales en estudiantes de un colegio público de Bogotá, teniendo en cuenta que la medición se realizará previa y posteriormente a la implementación de los programas TIPICA-S e ICPS.

**Uso del instrumento**

El instrumento es una herramienta que será utilizada para la evaluación de la efectividad de los programas TIPICA-S e ICPS, usados para la promoción de la competencia social, específicamente enfocados en la habilidad de solución de problemas sociales de estudiantes de quinto grado de un colegio público de Bogotá.

**Instrucciones:**

A continuación encontrará: a) El instrumento originalmente fue desarrollado por Huesmann, Guerra, Zelli & Miller (1992), y b) Una plantilla de calificación en la cual podrá evaluar los reactivos. Por favor marcar con una (X) en el espacio disponible para cada ítem según su concepto de acuerdo a los siguientes criterios a tener en cuenta:

**-Traducción:** mide la capacidad del ítem traducido de transmitir la idea central del reactivo original en inglés.

**-Redacción:** Evalúa que la conformación del reactivo sea lógica, coherente, clara y fácil de comprender.

**-Estructura:** Mide la extensión, organización y relación de los conceptos usados en la conformación del reactivo.

**-Lenguaje:** La terminología es adecuada teniendo en cuenta las características de la población.

Traducción	1 – Inadecuada	2 – Poco adecuada	3 - Adecuada	4 – Muy adecuada
Redacción	1 – Muy Confusa	2 – Confusa	3 – Clara	4 - Muy clara
Estructura	1 – Incoherente	2 – Poco coherente	3 - Coherente	4 – Muy coherente
Lenguaje	1 – Inadecuado	2 – Poco adecuado	3 - Adecuado	4 – Muy adecuado

La escala presenta preguntas que permiten identificar la aceptabilidad de los estudiantes con respecto a diversas situaciones, por lo cual, las opciones de respuesta que muestra la prueba son: Está perfecto, Está bien, Está mal y Está realmente mal.

Las observaciones o comentarios de los reactivos podrá diligenciarlas en el espacio disponible al lado de cada ítem o al final del documento si sus apreciaciones son más generales.

#	REACTIVO	TRADUCCIÓN				REDACCIÓN				ESTRUCTURA				LENGUAJE				OBSERVACIONES
<b>PREGUNTAS SOBRE CREENCIAS EN LA REVANCHA</b>																		
<b>Situación: Supongamos que un niño dice algo malo a otro chico llamado John.</b>																		
1	¿Crees que está bien si John le grita al otro niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	Es mejor si utilizas el mismo nombre para todos los casos en donde se repita, Juan.
2	¿Crees que está bien si Juan golpea al otro niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que un niño de dice algo malo a una niña.</b>																		
3	¿Crees que está mal si la niña le grita al niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
4	¿Crees que está mal si la niña golpea al niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que una niña le dice algo malo a otra niña llamada María.</b>																		
5	¿Crees que está bien si María le grita a la otra niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
6	¿Crees que está bien si María golpea a la otra niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que una niña dice algo malo a un niño.</b>																		
7	¿Crees que está mal si el niño grita a la niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
8	¿Crees que está mal si el niño golpea a la niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que un niño le pega a otro niño llamado John.</b>																		
9	¿Crees que está mal si John le devuelve el golpe al niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que un niño golpea a una niña.</b>																		
10	¿Crees que está bien si la niña le devuelve el golpe al niño?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>Situación: Supongamos que una niña golpea a otra niña llamada María.</b>																		
11	¿Crees que está mal si María le devuelve el golpe a la niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	

<b>Situación: Supongamos que una niña golpea a un niño.</b>																		
12	¿Crees que está bien si el niño le devuelve el golpe a la niña?	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
<b>PREGUNTAS DE CREENCIAS GENERALES</b>																		
#	REACTIVO	TRADUCCIÓN				REDACCIÓN				ESTRUCTURA				LENGUAJE				OBSERVACIONES
13	En general, no es correcto golpear a otras personas.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
14	Si tú estás enojado, está bien insultar a otras personas.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
15	En general, está bien gritar a los demás y decirles cosas malas.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
16	Por lo general, está bien desafiar o incitar a otras personas cuando estás enojado.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
17	Es malo insultar a otras personas.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
18	Es malo desquitarse con los demás insultándolos cuando estás enojado.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
19	En general, es malo para entrar en peleas físicas con otros.	1	2	3X	4	1	2	3X	4	1	2	3X	4	1	2	3X	4	Una mejor traducción para éste enunciado sería “En general, es malo tener peleas físicas con otros”.
20	En general, está bien mostrar tu enojo hacia los demás por medio de la fuerza física.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	

Apéndice Q. *Formato validación por jueces “Instrumento de solución de problemas sociales”*

Señor (a) Juez,

Agradezco su colaboración para realizar la evaluación de la adaptación de la prueba denominada “Instrumento de Solución de problemas sociales” cuyos objetivos y uso se mencionan a continuación.

**Objetivo general del instrumento.**

Evaluar el componente conductual de la habilidad de solucionar problemas sociales en estudiantes de un colegio público de Bogotá, teniendo en cuenta que la medición se realizará previa y posteriormente a la implementación de los programas TIPICA-S e ICPS.

**Uso del instrumento**

El instrumento es una herramienta que será utilizada para la evaluación de la efectividad de los programas TIPICA-S e ICPS, usados para la promoción de la competencia social, específicamente enfocados en la habilidad de solución de problemas sociales de estudiantes de quinto grado de un colegio público de Bogotá.

**Instrucciones:**

A continuación encontrará: a) El instrumento originalmente fue adaptado en inglés por (Aber, Brown, Jones & Samples, 1995), y b) Una plantilla de calificación en la cual podrá evaluar los reactivos y las opciones de respuesta para cada una de las preguntas. Por favor marcar con una (X) en el espacio disponible para cada ítem (la situación y las opciones de respuesta) según su concepto de acuerdo a los siguientes criterios a tener en cuenta:

**-Traducción:** mide la capacidad del ítem traducido de transmitir la idea central del reactivo original en inglés.

**-Redacción:** Evalúa que la conformación del reactivo sea lógica, coherente, clara y fácil de comprender.

**-Estructura:** Mide la extensión, organización y relación de los conceptos usados en la conformación del reactivo.

**-Lenguaje:** La terminología es adecuada teniendo en cuenta las características de la población.

Traducción	1 – Inadecuada	2 – Poco adecuada	3 - Adecuada	4 – Muy adecuada
Redacción	1 – Muy Confusa	2 – Confusa	3 – Clara	4 - Muy clara
Estructura	1 – Incoherente	2 – Poco coherente	3 - Coherente	4 – Muy coherente
Lenguaje	1 – Inadecuado	2 – Poco adecuado	3 - Adecuado	4 – Muy adecuado

La escala presenta preguntas que permiten identificar la forma en que actuarían los estudiantes en situaciones socialmente problemáticas, por lo cual, las opciones de respuesta que muestra la prueba varían desde una posición competente hasta un estilo agresivo. Las observaciones o comentarios de los reactivos podrá diligenciarlas en el espacio disponible al lado de cada ítem o al final del documento si sus apreciaciones son más generales.

#	REACTIVO	TRADUCCIÓN				REDACCIÓN				ESTRUCTURA				LENGUAJE				OBSERVACIONES
1	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. El niño ha estado en el columpio durante mucho, mucho tiempo, y no quiere compartir el columpio contigo. Tú realmente quieres jugar en el columpio.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
	¿Qué dirías o harías para poder montar en el columpio? Tu...	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
A	Le dices que será mejor que te deje jugar	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
B	Le pides que te comparta el columpio	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
C	le dices al profesor para que lo haga bajar de columpio	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
D	le dices al profesor para que no lo deje jugar más	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
E	te vas	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
2	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Vamos a suponer que este es tu primer día de clases y que te gustaría ser amigo suyo, pero él no te dice nada.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
	¿Qué dirías o harías para hacerte amigo de él o ella? Tu...	1	2	3X	4	1	2	3X	4	1	2	3X	4	1	2	3X	4	“¿Qué dirías o harías para llegar a ser amigo de este niño o niña?”
A	esperas hasta que hablen contigo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
B	lo dejas montar en tu bicicleta para que sea tu amigo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
C	le pides al profesor que los haga jugar contigo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
D	le dices que será mejor que juegue contigo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
E	le pides al profesor que lo haga sentarse solo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
3	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Tú estás en el primer lugar de la fila para salir a la calle, alguien te empuja fuera de la fila y toma tu lugar.	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
	¿Qué dirías o harías para poder recuperar tu lugar en la fila? Tu...	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	
A	le pides a la profesora que los obligue a darte tu lugar de nuevo	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	1	2	3	4X	

B	los empujas al final de la fila	1	2	3X	4	La palabra "back" se refiere a devolver la acción. Si alguien te empuja tú lo "empujas de vuelta" ó "también lo empujas".												
C	te quedas atrás de la fila	1	2	3	4X													
D	le dices a la profesora para que los mande al final de la fila	1	2	3	4X													
E	les preguntas: "¿Puedo tener mi lugar de nuevo?"	1	2	3	4X													
4	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón quien está montando bicicleta con otros amigos. A ti te gustaría jugar con ellos, pero no te han invitado.	1	2	3	4X													
	¿Qué le dirías o harías para llegar a jugar con ellos? Tu...	1	2	3X	4	"Para poder jugar con ellos"												
A	le dices a tu mamá o papá para que hagan que los niños jueguen contigo	1	2	3	4X													
B	les dices que será mejor que jueguen contigo	1	2	3	4X													
C	les preguntas si puedes jugar con ellos	1	2	3	4X													
D	los miras jugar	1	2	3	4X													
E	les dices a tu mamá o papá que no los deje montar más	1	2	3	4X													
5	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Ustedes dos están jugando y te das cuenta que te saltaron tu turno.	1	2	3	4X													
	¿Qué dirías o harías para poder recuperar tu turno? Tu...	1	2	3	4X													
A	te saltas su turno	1	2	3	4X													
B	olvidas que te robó el turno	1	2	3	4X	Usar las mismas												

																	palabras de los enunciados. Si usas en el primero "saltar", en el segundo también.	
C	le dices a tu mamá o papá que te dejen ganar porque te saltaron tu turno	1	2	3	4X													
D	le dices que se saltó tu turno	1	2	3	4X													
E	le dices a tu mamá o papá que hagan que te den tu turno	1	2	3	4X													
6	Imagina que este eres tú y ellos son otros niños de tu salón que están jugando a las cogidas. Tú realmente quisieras jugar con ellos, pero ellos no te han invitado.	1	2	3	4X													
	¿Qué dirías o harías para poder jugar con ellos? Tu...	1	2	3X	4													
A	le dices al profesor que no los deje jugar más	1	2	3	4X													
B	empiezas a jugar con ellos	1	2	3	4X													
C	le pides al profesor que los haga jugar contigo	1	2	3	4X													
D	te sientas solo	1	2	3	4X													
E	los insultas	1	2	3	4X													
7	Imagina que este eres tú y el otro es un niño o niña en tu salón. Ambos están en el patio y él o ella comienza a llamarte con apodos y a burlarse de ti.	1	2	3	4X													
	¿Qué dirías o harías para que deje de burlarse de ti? Tu...	1	2	3X	4													
A	Lloras	1	2	3	4X													
B	lo llamas con apodos también	1	2	3	4X													
C	le pides que no te moleste más	1	2	3	4X													
D	le dices a la profesora para que lo deje de molestarte	1	2	3X	4	"Le dices a la profesora que haga que se detenga" ó "que haga que deje de												

																		molestarte”
E	le dices a la profesora que lo haga quedarse solo	1	2	3X	4	“que lo haga sentarse solo”.												
8	Imagina que este eres tú y ellos son otros niños de tu salón, están escogiendo los equipos para jugar voleibol. Tú realmente quisieras jugar con ellos, pero no te han invitado.	1	2	3	4X													
	¿Qué dirías o harías para poder jugar con ellos? Tu...	1	2	3	4X													
A	te ofreces para llevar las cuentas del marcador si te dejan jugar el próximo partido	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	“Te ofreces para anotar el puntaje”.
B	te vas a sentar con el profesor	1	2	3	4X													
C	les quitas la pelota para que no puedan jugar.	1	2	3	4X													
D	le preguntas al profesor si puedes quitarles el balón?	1	2	3X	4	“Le pides al profesor que les quite el balón.”												
E	le pides al profesor que te ponga en un equipo	1	2	3	4X													

Apéndice R. *Formato Consentimiento Informado para la investigación.*

Yo, \_\_\_\_\_ identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en mi condición de padre, madre y/o acudiente del estudiante \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_ en la IED Centro Integral José María Córdoba, estoy enterado (a) de la realización de los talleres sobre Solución de Problemas Sociales y autorizo a Jenny Jineth Ibáñez Rodríguez, estudiante de Maestría de la Universidad Nacional de Colombia, para que los ejecute dentro de los horarios estipulados por la institución.

Se me ha informado con antelación, que toda la información suministrada será de carácter confidencial y reservado, nadie diferente a la profesional tendrá acceso a la misma; a no ser que exista de mi parte previa autorización.

Confirmando que he leído y entendido la información arriba consignada y que acepto voluntariamente la participación de mi hijo (a) en la actividad. Asimismo doy fe que la persona encargada me ha explicado satisfactoriamente las condiciones bajo las cuales se llevará el acompañamiento.

Nombre \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Documento de Identidad \_\_\_\_\_

### Reseña biográfica de la autora

Psicóloga egresada de la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá (2012), aspirante a Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia con énfasis en Salud y Prevención; miembro del Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano (GIEVyDH) adscrito al Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la misma universidad.

Ponente y miembro del equipo organizador del Simposio Salud Educación y Desarrollo Humano (SISEDH), llevado a cabo de Bogotá del 11 al 13 de mayo de 2015, participante del Curso Básico: Orientación escolar para el fomento de la competencia social y la salud en el ámbito educativo. Un enfoque motivacional .

Participante en la modalidad de simposio y póster en el Congreso Colombiano de Psicología y la 1ra Conferencia Regional Latinoamericana de Psicología 2015.