

EFECTO DIFERENCIAL DE LA PRESENCIA DE LOS PADRES EN PROCESOS DE
EDUCACIÓN DE SUS HIJOS SOBRE LOS INDICADORES DE AGRESIÓN EN EL
COLEGIO

Lady Diana Mojica Bautista, Ps.

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología con énfasis en salud y prevención

Dirigida por: Luis Flórez Alarcón Ph.D.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

BOGOTÁ D. C., NOVIEMBRE DE 2014

Agradecimientos

Esta investigación se realizó con la participación de la comunidad educativa de tres colegios a quienes agradezco profundamente su disponibilidad para el desarrollo de cada una de las intervenciones y mediciones, especialmente a los rectores, orientadoras y equipos de convivencia escolar que abrieron paso a su realización, acompañaron el proceso y ofrecieron de manera oportuna observaciones que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. Gracias también al grupo de madres de familia que se unió al desarrollo de este proyecto y continúa incidiendo de manera positiva en la educación de sus hijos.

Agradezco a mi director de tesis, profesor Luis Flórez Alarcón por sus orientaciones precisas y constantes para la formulación, desarrollo y culminación exitosa de esta investigación. Al grupo de investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano por acoger esta investigación y mi acción profesional en diferentes oportunidades, principalmente a Helena Vélez Botero quien hizo revisiones previas y ofreció su apoyo incondicional en este proceso.

También un fraterno agradecimiento por la contribución de la Maestría en psicología y los profesores que asumieron la labor de jurados, Bárbara Yadira García Ph.D. y Roberto Posada Gilede Ph.D.; cada una de sus acciones siguen contribuyendo con este proceso de formación profesional y personal.

Dedicado a mis padres,

Entrañables modelos de sabiduría emocional, mi constante apoyo e inspiración.

A quienes con sus acciones enseñan el arte de vivir en comunidad.

A quienes trabajan desde las aulas y los hogares para construir un mejor mañana.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	4
Lista de Tablas	6
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
Violencia y agresión en el entorno escolar	11
Incidencia de comportamientos agresivos en colegios de bogotá, colombia.....	26
Programas de prevención de la agresión y la violencia en el entorno escolar	30
Problema de investigación	42
Metodología	44
Adaptación del instrumento CEVE-R.....	44
Efecto de la presencia de padres sobre los indicadores de agresión	45
Diseño.....	45
Participantes.....	46
Instrumentos.....	46
Procedimiento.....	50
Resultados	54
Adaptación del instrumento CEVE-R.....	54
Efecto de la presencia de padres sobre los indicadores de agresión	60
Evaluación de los indicadores de agresión en el entorno escolar.....	60
Evaluación de habilidades sociales y parentales.....	64
Discusión y conclusiones	71
Referencias	77

ANEXOS.....	85
ANEXO A. Programas para la prevención de la agresión en el entorno escolar.....	86
ANEXO B. Adaptación Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Revisado	
CEVE-R	93
ANEXO C. Evaluación pre y post de habilidades sociales para estudiantes	95
ANEXO D. Evaluación pre y post en habilidades de Comunicación Motivacional.....	97
ANEXO E. Lista de chequeo para la implementación de los talleres.....	102

Lista de Tablas

Tabla 1: <i>Instrumento para la evaluación del taller de fomento de habilidades.</i>	48
Tabla 2: <i>Correlaciones halladas entre las subescalas y el puntaje total de la prueba</i>	49
Tabla 3: <i>Sesiones con los grupos de estudiantes asignados a la intervención</i>	53
Tabla 4: <i>Sesiones con grupos de padres asignados a la condición de intervención</i>	53
Tabla 5: <i>Matriz de componentes rotados, peso factorial de cada ítem en su componente correspondiente</i>	55
Tabla 6: <i>Varianza total explicada por los factores que componen la prueba</i>	56
Tabla 7: <i>Correlaciones ítem - subescala, coeficientes Alpha de Cronbach al eliminar el elemento y de la escala.</i>	57

Resumen

Se examina el efecto diferencial de la presencia de padres sobre los indicadores de violencia escolar a través de la comparación entre dos tipos de intervenciones y un grupo control con tres grupos de estudiantes que se encuentran entre los 8 y los 12 años de edad y estudian en instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá. Se encontraron diferencias significativas en los indicadores de violencia escolar para las escalas *A* (agresores) y *T* (testigos) del instrumento utilizado, entre las intervenciones con y sin presencia de padres en las que se implementó un taller estándar de fomento de habilidades sociales. Estos resultados añaden evidencia a favor de la importancia de fortalecer los vínculos del cuerpo directivo y docente de las instituciones educativas con los padres de familia y cuidadores y de fomentar su participación en procesos educativos, se ofrecen claves para lograrlo y se señala la necesidad de ahondar en temas relacionados como el clima escolar, entre otros, para fortalecer la competencia social de niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: Violencia escolar, participación de padres, preadolescentes, prevención, promoción, habilidades sociales, salud escolar.

Abstract

The differential effect of the presence of parents on school violence indicators through comparison between two types of intervention and a control group with three groups of students, who are between 8 and 12 years of age in district educational institutions in the city of Bogotá were examined and discussed. Significant differences in indicators of school violence for scales A (aggressors) and T (witnesses) of the instrument used, among interventions with and without the presence of parents in a standard workshop building social skills implemented were found. These results add evidence for the importance of strengthening the ties of management and faculty of educational institutions with parents and carers and encourage their participation in educational processes, keys are available to achieve this and the need to deepen notes on issues such as school climate, among others, to strengthen the social competence of children and adolescents.

Key words: School violence, parental participation, preadolescents, prevention, promotion, life skills, school health.

Introducción

El estudio de la violencia escolar ha tomado creciente importancia desde la década de los 80 debido a la tasa de víctimas de situaciones relacionadas, especialmente niños, niñas y adolescentes, quienes deben afrontar consecuencias que pueden llegar a obstaculizar su proceso de desarrollo, experimentar exclusión de su grupo de pares y de la sociedad en general y, en ocasiones en las que no se actúa a tiempo, agresiones autoinfligidas, suicidios y/o la muerte por homicidio (Stavrínides, Paradeisiotou, Tziogouros y Lazarou, 2010). El comportamiento agresivo temprano es un factor de riesgo de violencia y comportamiento criminal posterior, lo que representa un alto coste humano, económico y social (Mytton, DiGuisseppi, Gough, Taylor y Logan, 2006), es un problema político y de salud pública (Krauskopf, 2006).

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas. Los Estados parte deben ofrecer garantías para la protección y seguridad de niños y adolescentes, la educación y la disciplina en los centros educativos, o el tratamiento de las infracciones cometidas por ellos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1989).

Así mismo, en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 se resalta el papel de la educación para forjar una cultura de paz y no violencia, la cual permita aprender a los niños la forma de vivir juntos en paz y armonía, lo que fortalecerá la paz y la cooperación a nivel local y global; de manera tal que la violencia en el entorno escolar ha de ser abordada en su vertiente educativa y, por tanto, debe incluir tanto la prevención de la violencia como la mejora de la convivencia (Aguilar, Brioso, Doncel y Sotos, 2009).

Adicional a ello, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), recomienda en su *Programa de Acción para una Cultura de Paz*, velar por que las niñas y los niños, desde la

primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación (Aguilar y Cols., 2009).

Colombia, como Estado Parte de la Convención de los Derechos del Niño ha iniciado acciones a nivel político para fomentar la educación en convivencia y prevenir la violencia en el entorno escolar; ejemplo de ello es la *Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia*, formulada en el año 2001, la cual tuvo un menor énfasis en la prevención de la violencia (De Roux, 2001); también la reciente aprobación al Proyecto de Ley No. 159 de 2012 por el cual se crea el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

Varias experiencias de implementación de programas de prevención de la violencia escolar y de fomento de habilidades sociales en edad preescolar y escolar muestran la efectividad del fomento de habilidades sociales, la incorporación de componentes del programa que se dirijan al fomento de habilidades en padres de familia y el análisis del clima escolar con el correspondiente inicio de acciones para garantizar un entorno educativo adecuado para el desarrollo integral de niños y adolescentes (Avalos, 2003; Betancour, Maecha, Ramírez y Ruiz, 2005; Monclus, 2005).

De acuerdo con los elementos que han mostrado efectividad en la prevención de la violencia escolar, en este trabajo se presenta el diseño, implementación y evaluación de un taller de prevención universal con un componente dirigido a niños entre los 8 y 12 años de edad (Programa Presidencial Colombia Joven y Cols., 2004) cuyo objetivo es el fomento de habilidades sociales y un segundo componente dirigido a padres de familia, el cual busca

fomentar las habilidades parentales; así mismo se presenta el efecto diferencial de la aplicación de los diferentes componentes y su comparación con un grupo control.

Violencia y agresión en el colegio

La definición clásica de violencia se refiere a comportamientos agresivos en los cuales el actor o perpetrador usa su propio cuerpo o un objeto para infligir daño o molestia hacia otros individuos (Olweus, 1999). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud OMS, la define como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003) y es necesario revisarla desde una perspectiva ecológica en la que se contemplen variables individuales y de los diferentes microsistemas a los que pertenece en su explicación así como la interacción entre diferentes factores; el análisis de la violencia requiere del aporte de diferentes disciplinas (Abad y Gómez, 2008).

Para comenzar con la definición de Violencia en el colegio, es necesario comprender que este es un conjunto de fenómenos globales (Akiba, Letendre, Baker y Goesling, 2002) multicausales, heterogéneos y aparentes a través del intercambio de acciones agresivas y repetidas, asociadas con factores de riesgo como los patrones de aprendizaje en la solución de conflictos, características de personalidad, temperamento y la capacidad de reacción, abandono, maltrato y violencia dentro de la familia, entre otros (Torres y García, 2007). Dichos fenómenos ocurren dentro y fuera de la escuela, no sólo en países industrializados sino que cada vez se conocen más casos en países en desarrollo (Benbenishty y Astor, 2008).

Para su clasificación se reconocen dos perspectivas, la primera señala los hechos penalizables o que pueden ocasionar daños muy graves como propiamente violentos; dentro de estos se encontrarían los hechos violentos ejercidos por pandillas, los que implican el uso de

armas, maltrato intrafamiliar, violencia sexual y el vandalismo (Benbenishty y Astor, 2008; Chaux, 2012). La segunda perspectiva se refiere a pequeños hechos cotidianos, penalizables o no, que se acumulan, son repetitivos y dan una sensación de desorden y falta de respeto en la escuela, no son graves por sí solos pero se ensamblan e impactan la calidad de vida en la escuela, estas son las reconocidas agresiones, incivildades o microviolencias (Debarbieux, 2001; Galand, 2009), los cuales, además, son causados con la intención de ocasionar daño a otros (Chaux, 2012).

Al describirse las agresiones en la escuela y remitirse a los comportamientos violentos, no hay una clasificación internacional estándar, lo cual según Fuchs (2008) ocurre debido a que existen varios tipos de violencia y su prevalencia difiere entre los países y continentes. Sin embargo, las agresiones se pueden clasificar por su forma en (a) agresiones verbales, en las que se incluye el uso de sobrenombres, palabras raciales o insultos; agresiones sociales o relacionales que se refieren a hechos en los que se aísla a un estudiante o a un grupo de estudiantes; (b) agresiones indirectas, caracterizadas por insultos, humillaciones o difusión de material privado y en las que se usan diferentes medios de comunicación como correos electrónicos, mensajes de texto y mensajes en redes sociales, entre otros; y (c) las agresiones físicas moderadas en relación con empujones o golpes leves (Benbenishty y Astor, 2008; Ortega, 2005; Chaux, 2012). De acuerdo con su función, las agresiones pueden clasificarse en (a) reactivas y (b) instrumentales, las reactivas ocurren en respuesta a una ofensa previa, real o percibida y las instrumentales ocurren como medio para el alcance de un objetivo, como dominación, estatus social o simplemente diversión (Chaux, 2003; 2012).

En cuanto a la incidencia de estos diferentes tipos de agresiones, se encuentra que la agresión indirecta o relacional se da en similar frecuencia entre hombres y mujeres, sin embargo las agresiones físicas son más comunes entre hombres (Stavrinides y Cols., 2010; Chaux, 2012).

Así mismo se observa de manera consistente un pico de estas situaciones en los niños que se encuentran finalizando escuela primaria o elemental y se extiende hasta los últimos cursos de la educación básica secundaria, lo cual se debe a que desde el inicio de la adolescencia, los niños tienen más probabilidades de llegar a ser agresivos por una cantidad de razones biológicas y psicosociales, en las niñas no parece haber un incremento en relación con una mayor edad (Stavrínides y Cols., 2010). Además, es en la etapa de la preadolescencia, considerada de alto riesgo por muchos, en la que se debe promover con mayor esfuerzo la adaptación social, en la que es preciso reducir comportamientos desadaptativos y es el momento eje para movilizar a los padres hacia el uso constructivo de soportes parentales efectivos para una mayor competencia social (Betancour y Cols., 2005; Krauskopf, 2006) y es por ello que el taller planteado en este trabajo se dirige a esta población y sus padres de familia.

Estos comportamientos agresivos pueden tomar la forma de acoso o intimidación escolar en la medida en que seann sistemáticas y dañen gravemente la integridad, el buen nombre y la salud emocional y física de una persona (Chaux, 2012). El acoso escolar se configura como una de las formas de agresión instrumental, en la que se incluye el acoso entre pares, de los docentes hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia los docentes y en las que se encuentra un desbalance de poder (Smith, 2002; Stavrínides y Cols., 2010); hay daño intencional, incapacidad de la víctima para defenderse dado el desbalance de poder físico y psicológico entre el agresor y la víctima; agresión injustificada manifestada sin razón aparente, disfrute evidente por parte del agresor y sentido de estar oprimido por parte de la víctima (Kapari y Pilios-Dimitris, 2010). La victimización se presenta como la otra cara de la moneda en situaciones de acoso, pues es el resultado directo de estos comportamientos; acoso y victimización son dos aspectos diferentes del mismo fenómeno (Kapari y Pilios-Dimitris, 2010). La victimización se define como el resultado de una situación de acoso o, a nivel general, de una situación de violencia, en tanto el acoso se

entiende como la exposición de un estudiante o grupo de estudiantes a comportamientos agresivos sistemáticos e injustificables de parte de otros en los que se evidencia una diferencia de poder (Kapari y Pilios-Dimitri, 2010).

El ciberacoso es una variante del acoso escolar y se diferencia de este en relación con los medios utilizados para ejercer la agresión, además de que el uso de estos medios posibilita que se presenten consecuencias más graves por la amplia capacidad de difusión en diferentes canales y la pérdida del control de la información que es difundida a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, TIC y por lo tanto se reportan mayores índices de victimización por esta causa (Chaux, 2012).

Stavrinides y Cols. (2010) describen dentro del fenómeno de acoso – victimización tres grupos de implicados; el primero de ellos, los *bullies*, perpetradores o acosadores cuyas características principales son la impulsividad, la agresividad, el poder físico o psicológico que tiene la capacidad de ejercer sobre otros y un comportamiento dominante, parecen tener una percepción positiva de la violencia y adoptan estrategias exclusivamente agresivas para negociar sus conflictos interpersonales por su falta de habilidades alternativas para la solución de los conflictos. *Las víctimas* son el objeto del comportamiento de acoso, tienden a mostrar síntomas incrementados de ansiedad y depresión, comúnmente presentan baja autoestima y pobres habilidades sociales, tienen dificultades para permanecer en la escuela y exhiben síntomas psicósomáticos así como falta de autoconfianza. En el tercer grupo se encuentran quienes pueden ser víctimas o acosadores pues son niños que se involucran más en situaciones de intimidación, tienen niveles más altos en problemas de ajuste, muestran inconvenientes para interiorizar y exteriorizar problemas, comúnmente son niños que presentan síntomas de hiperactividad y son más vulnerables en términos de problemas psicopatológicos.

A largo plazo, las víctimas de intimidación escolar tienen alto riesgo de depresión y baja autoconfianza, así como una mayor probabilidad de tener dificultades en su vida sexual adulta. Los intimidadores tienen más posibilidades de llegar a estar envueltos en violencia y ser convictos por situaciones punibles y tanto víctimas como acosadores pueden presentar ideación suicida, pues se correlacionan casos de intentos de suicidio, algunos de los cuales han sido efectivos, con intimidación escolar (Stavrinides y Cols., 2010).

Dentro de las categorías de riesgo para la presentación de comportamientos agresivos en el entorno escolar se encuentran la exclusión o el sentimiento de exclusión social, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en grupos identificados con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad (Vásquez, Brioso, Doncel y Soto, 2009).

De acuerdo con Torres (2007) los factores que explican las situaciones relacionadas con las agresiones en el entorno escolar son, por ejemplo, la situación familiar, condiciones socioeconómicas, y el estilo pedagógico de los centros educativos, donde niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo. En diferentes trabajos investigativos se encuentra una tendencia a explicar la agresión en las escuelas a partir de las características de los estudiantes como causas potenciales de las agresiones, pero con el correr de los años es más común encontrar investigaciones en las que se comienzan a incluir variables contextuales, relacionadas con la clase, la escuela y la comunidad en la que se encuentra la escuela, es decir utilizando un modelo multinivel para explicar la presentación de los diferentes tipos de agresión (Fuchs, 2008). Así lo refleja también el estudio realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística y la Secretaría de Educación Distrital (2012), en el que se refieren a las características propias del estudiante, las condiciones particulares del establecimiento educativo al que asiste y el entorno familiar y barrial como factores que pueden afectar la convivencia escolar.

En cuanto a las características personales de los estudiantes implicados en situaciones de agresión, se encuentra que quienes fueron expuestos en su niñez a una intensa violencia porque fueron víctimas de ella o porque han sido testigos, tienen una mayor probabilidad de desarrollar y perpetuar estos comportamientos a largo plazo, muchos de estos estudiantes altamente agresivos llegan a pertenecer a grupos violentos de pares (Fuchs, 2008), de manera que se constituyen ciclos de violencia en los diferentes microsistemas y estos se transmiten de generación en generación; por lo tanto se hace necesario romper estos ciclos para hacer un trabajo preventivo efectivo (Chaux, 2012).

Como factores mediadores de la agresión se encuentran diferentes tipos de competencias, los cuales poseen un componente de reflexión que prefigura, antecede, recrea, interpreta u orienta la acción, haciendo necesaria la existencia de un componente motivacional y de un ambiente que favorezca su puesta en práctica (Melgarejo y Ramírez, 2006), estas son las competencias cognitivas, emocionales y de funcionamiento social o competencias ciudadanas. Es preciso incidir en estos mediadores cognitivos y emocionales para fomentar habilidades en niños y adolescentes en el contexto escolar; es el caso de las *fantasías agresivas*, *las creencias que legitiman la agresión*, *las expectativas positivas sobre la efectividad de la agresión* y *la autoeficacia para actuar agresivamente* (Chaux, 2012). Como mediadores emocionales entre la violencia en el contexto y la agresión presentada, se presenta la *empatía*, entendida como la capacidad para sentir lo que otros sienten o algo compatible con la situación que otro vive; el *manejo de la ira* y la *asertividad*, la cual no es propiamente emocional sino se considera como una variable de respuesta a la agresión que es necesario trabajar para prevenir efectivamente la agresión en los contextos escolar, barrial y familiar (Chaux, 2012).

Así mismo, es preciso incidir en mediadores cognitivos entre el maltrato recibido en la familia y la agresión ejercida, que incrementan la probabilidad de que las personas que viven en

contextos hostiles desarrollen y perpetúen comportamientos violentos, estos mediadores son el *sesgo hostil en la atribución de intenciones*, por el cual se atribuye una intención de daño en las acciones del otro aún cuando no se conozca claramente su intencionalidad (Schwartz y Cols., 1998; Chaux, 2012); la *baja atención a claves sociales* que den información sobre situaciones de conflicto que se viven, de manera que apresuran las conclusiones en las situaciones vividas sin buscar mayores explicaciones y la poca habilidad para encontrar más alternativas competentes para responder sin acudir a la agresión.

Por otro lado, no sólo el niño o adolescente tiene un papel activo en las relaciones que establece, sino que distintos agentes de socialización pueden favorecer o dificultar la resolución competente de conflictos en sus interacciones sociales. Estas personas significativas se convierten en modelos que se observan de manera cotidiana y pueden llegar a imitarse (López de Dicastillo, Iriarte y González, 2007). Específicamente la familia puede proporcionar condiciones, pautas de comportamiento o características que aumentan o disminuyen la probabilidad de que los hijos se impliquen de manera temprana en comportamientos de riesgo; en muchas ocasiones las pautas de socialización de los padres son pobres, son poco competentes o tienen desinterés en enseñar comportamientos o habilidades sociales y académicas o de transmitir valores prosociales y actitudes desfavorables a los comportamientos de riesgo (Hawkins y Catalano, 2005; Al-Halabi y Errasti, 2007). Al respecto, se ha mostrado una correlación entre los patrones agresivos entre los padres o de los padres hacia los niños y los comportamientos agresivos en la escuela (Fuchs, 2008).

Añadido a ello, muchos padres pueden dedicar poco tiempo a sus hijos, fallan en el establecimiento de límites o pueden llegar a proteger en exceso a sus hijos frente a las demandas de la escuela y de la sociedad, incluso pueden mostrar poca valoración hacia la entidad educativa y rechazar la autoridad, lo que favorece que los adolescentes se impliquen en conductas

transgresoras (Vásquez y Cols., 2009). Hawkins y Catalano (2005) muestran como otros factores de riesgo en la familia para la presentación de comportamientos agresivos en niños y adolescentes, el manejo familiar que se hace de los problemas - dentro de lo cual cabe mencionar la falta de habilidades de comunicación asertiva con los hijos, la elaboración de normas y la disciplina imperante en el hogar (López de Dicastillo y Cols., 2007; Al-Halabi y Errasti, 2007; Vásquez y Cols., 2009) , el conflicto familiar y actitudes parentales favorables hacia el ejercicio de comportamientos agresivos..

Fuchs (2008), Torres y García (2007) y Chaux (2012), al remitirse a experiencias familiares asociadas con impulsividad o maltrato en el hogar como fuente de adquisición de comportamientos agresivos que pueden hacerse visibles en diferentes entornos sociales, principalmente la escuela, señalan que si se pudiera combatir efectivamente la violencia familiar, se reduciría de manera prevalente la violencia en las escuelas y si se fortalecen las habilidades de los padres, es posible potenciar el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes (Davies, 1993). Así mismo, fomentar habilidades de comunicación entre padres e hijos sería un objetivo importante como factor protector de la salud en general (Maddaleno y Cols., 2003).

De manera tal que se hace explícita la necesidad de involucrar a la familia y principalmente a padres de familia y cuidadores en los programas de prevención de la agresión en el entorno escolar, pues de acuerdo con Herrold y O'Donnel (2008) y Padilla (2010) aquellos estudiantes cuyos padres están involucrados en las actividades de los colegios, presentan menos problemas de comportamiento y obtienen mejores resultados académicos, se aumenta la eficacia de los programas de prevención, se puede mantener cierto control sobre los demás factores de riesgo y se cuenta con el agente socializador más motivado para mantener una actividad preventiva durante largos periodos de tiempo, por lo cual configuran una permanente red de influencia sobre el contexto en el que se mueven los hijos (Al-Halabi & Errasti, 2007). Esto,

añadido a que el fortalecimiento del vínculo entre padres o cuidadores y los docentes produce beneficios académicos y relacionales para niños y adolescentes y los padres se ven beneficiados al formarse en habilidades que les permitirán ejercer mejor sus responsabilidades y hacer un manejo adecuado de la autoridad en el que se contemple la motivación de niños y jóvenes (Padilla, 2010).

Además de los factores relacionados con la familia es necesario también revisar la influencia del contexto educativo, en relación con lo cual Akiba y Cols. (2002) indagaron por dos grupos diferentes de predictores de victimización en 37 países europeos, el primer grupo estaba conformado por predictores de crimen juvenil y general y factores relacionados con el sistema educativo en sí mismo; con su investigación se demostró que los predictores relacionados con el sistema educativo, como el logro académico, son mejores predictores de comportamiento agresivo en la escuela que los predictores de crimen en general, las condiciones socioeconómicas o las características demográficas. Así mismo, las prácticas de interacción entre estudiante y docente contribuyen con la presentación de fenómenos como el acoso, específicamente el rompimiento de mecanismos de control en la clase y la falta de relaciones de confianza entre compañeros.

Dentro de las características de la escuela asociadas con situaciones como el acoso escolar se encuentran dos categorías, la primera de ellas tiene que ver con características exógenas o estructurales que están más allá del control de la escuela, como su tamaño o la pobreza, la emigración y transculturalización, los entornos riesgosos, la carencia de espacios para la incorporación de habilidades y para la expresión, la estigmatización de pobreza como delincuencia y la ausencia de instituciones de protección y desarrollo (Krauskopf, 2006). Dentro de la segunda categoría se encuentran las características internas, que están dentro del control de la escuela como el clima escolar o la respuesta de la escuela frente a situaciones de acoso y

violencia (Benbenishty & Astor, 2008), lo cual se evidencia en estudios como el de Kapari y Piliou-Dimitris (2010) en el cual se encontraron menores niveles de victimización en escuelas con un clima más positivo y una menor cantidad de casos de acoso en escuelas en las cuales estudiantes y profesores intervienen para detener los comportamientos agresivos de otros; también se encontraron altos niveles de acoso escolar en escuelas en las que los estudiantes consideran que los adultos los tratan de manera inequitativa, las reglas son injustas y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones es limitada; una correlación significativa entre los niveles de acoso escolar y los bajos niveles de pertenencia a la escuela y una correlación positiva y significativa entre los niveles de acoso escolar y el uso de prácticas autoritarias e inflexibles por parte de los profesores, esto debido a que el uso del poder sobre el hostigador refuerza la noción de que el poder es una herramienta social efectiva (Kapari y Piliou-Dimitris, 2010).

Todos estos elementos que no son profundizados en este estudio pero deben tomarse en cuenta, hacen parte de lo que se conoce como Clima Escolar, el cual se define, de acuerdo con Kapari (2010) como el conjunto de características internas que distinguen una escuela de otra, determinan su personalidad; incluye dimensiones como el entorno físico, la cultura escolar, el clima organizacional o el clima social y de acuerdo con Ramos, Nieto & Chaux (2007) se diferencia del clima de aula, este último se puede operacionalizar como la frecuencia de interrupciones y seguimiento de instrucciones.

Un clima escolar negativo es un factor de riesgo que contribuye al acoso escolar, además de ser una consecuencia de la percepción individual y colectiva del entorno educativo, es el origen de comportamientos individuales que se producen en la escuela y en la sociedad (Vásquez y Cols., 2009). Olweus (1993) y Vásquez y Cols. (2009) enfatizan en la importancia de desarrollar un clima positivo: tener reglas claras y sanciones contra los comportamientos de

intimidación, fomentar la participación de los estudiantes en la elaboración de reglas y sanciones, otorgar recompensas y motivación de comportamientos positivos y no violentos de los estudiantes agresivos por los profesores, imponer sanciones no punitivas del comportamiento agresivo, realizar actividades colectivas que promuevan la colaboración y las interacciones positivas entre estudiantes e intervenir en dos aspectos fundamentales: el clima y la convivencia escolar.

De acuerdo con Gottfredson, Gottfredson, Payne y Nisha (2005) los principales factores del clima escolar relacionados con altos niveles de victimización en estudiantes y profesores incluyen: reglas no claras, injustas o reforzadas inconsistentemente, respuestas ambiguas al mal comportamiento de los estudiantes, manejo inconsistente de la disciplina, pobre cooperación de los profesores en la administración y actitudes punitivas o autoritarias de parte de los profesores. Kapari (2010) sugiere que características potencialmente influyentes de la unidad escolar como la participación activa de los padres o el trabajo de equipo de los profesores o administrativos en la escuela han sido omitidos en estudios pasados, pero deben retomarse debido a su importancia.

El trabajo de Joing, Mikulovic y Bui-Xuang (2010) plantea tener en cuenta especialmente la organización institucional, la política y las prácticas pedagógicas, educativas y de dirección, el clima escolar y la apertura a los entornos próximos, puesto que la Institución representa una unidad de aprendizaje y de formación escolar; funciona como un sistema que comporta tres universos: los usuarios (estudiantes, familias), los profesionales (personal, infraestructura) y el ambiente (sociedad, medios). De acuerdo con Joing *et. al* (2010) al referirse al universo de los profesionales se debe entender la cohesión que existe entre ellos, definición de principios explícitos de gestión de comportamientos y referentes comunes a nivel axiológico, deontológico y teleológico. Es importante que se haga un trabajo de equipo y que se instaure un

clima escolar positivo y el grado en que se tengan en cuenta los diferentes universos permite medir el nivel de coherencia del funcionamiento institucional (Debarbieux, 2001).

Joing y Cols. (2010) presentan cinco etapas o niveles en los que se puede encontrar una institución educativa para garantizar un clima escolar en el que sea menos probable que se desarrollen comportamientos violentos entre sus integrantes, estos niveles varían en función del grado de cohesión que exista entre los integrantes docentes y administrativos para guiarse por un mismo procedimiento, la existencia de protocolos de acción frente a los incidentes relacionados con la violencia escolar y la reacción, prevención o innovación que se presenta en el equipo de personas que manejan estas situaciones en la escuela. Cada nivel de funcionamiento institucional está correlacionado de manera negativa y significativa con los niveles de agresión en el entorno escolar. Una institución que se encuentra en el primer nivel tiene una estructura de base, funciona de manera espontánea e intuitiva y con coherencia limitada; las que se encuentran en el segundo nivel, se interrogan por su quehacer pero tienen un funcionamiento incierto, el trabajo en equipo es difícil, no existe un proyecto común y frente a las agresiones reaccionan y reflexionan; las que se encuentran en el tercer nivel cuentan con procedimientos claros, se fomenta el trabajo en equipo, parten de referencias éticas axiológicas y técnicas que dan coherencia a su funcionamiento y en casos de incidentes de agresión, la institución reacciona y previene; las que se encuentran en el cuarto nivel cuentan con una institución adaptativa con un funcionamiento óptimo y en caso de incidentes cuentan con programas de prevención en curso y hacen frente a las agresiones, por último, una institución en el nivel cinco es experta e innovadora, con un nivel total de clarificación y coherencia y en caso de incidentes cuentan con elementos innovadores para prevenir y hacer frente a las agresiones, este es el estado ideal al que deberían llegar las instituciones educativas.

Uno de los factores en los que se tiene mayor posibilidad de generar cambios es el clima de aula; intervenir en las dinámicas del aula para que se mejore el clima escolar es un elemento que se ha utilizado en diversas intervenciones. Se entiende el clima de aula escolar desde dos dimensiones: la primera de ellas señala las relaciones existentes entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, lo que incluye el cuidado de las relaciones entre los integrantes del grupo, reflejado en el grado de involucramiento, la comunicación, el apoyo mutuo, la cohesión entre pares y la interdependencia. La segunda dimensión es la estructura de clase, que se refiere a la claridad en las expectativas y las reglas de clase, el orden y el mantenimiento del control del aula (Jiménez, 2007), estas dos dimensiones configuran el estilo de autoridad que prima en el aula de clase. El ambiente de aula se relaciona con la adopción de metas de logro, que influye positivamente en el rendimiento académico y la motivación intrínseca (Church, Elliot y Gable, 2001); puede tener relación con efectos positivos en la autoimagen y las actitudes positivas hacia el aprendizaje y la escuela (Jiménez, 2007) y con bajos niveles de comportamientos delictivos violentos (Sprott, 2004). Un clima de aula en el que predominen relaciones agresivas puede convertirse en un ambiente que refuerce conductas agresivas individuales (Jiménez, 2007).

Otro de los elementos que se han mencionado en la literatura para contar con un clima escolar en el que sea menos probable la presentación de violencia, tiene que ver con la inclusión o exclusión de las personas con diferencias; como lo menciona Kohout-Díaz (2010) tiene que ver con la alta selectividad de las instituciones educativas y brinda como ejemplo el caso de las escuelas checas, en las cuales se permite tomar ciertas materias de acuerdo a las habilidades que son evaluadas por los docentes y la tendencia de los docentes a marcar a los estudiantes con mal comportamiento frente a sus compañeros, facilitando de esta forma la comisión de injusticias y el incremento de la violencia; pero también tiene que ver con la persistencia de estereotipos y la

menor aceptación e inclusión de niños y adolescentes con discapacidad en las dinámicas de la escuela (Vásquez y Cols., 2009).

La equidad de género, es también otro de los elementos claves a tener en cuenta para mejorar el clima escolar, pues es necesario tener en cuenta que aún persiste, en diferentes entornos, la discriminación a la mujer. En la escuela las niñas son un blanco más fácil de actos de violencia sexual y acoso; cuentan con pocos modelos de docentes mujeres y que puedan ser, a su vez, confidentes y posibles fuentes de ayuda en situaciones de riesgo (Monclus, 2005), tener en cuenta este elemento permitirá hacer un abordaje diferencial de propuestas para la prevención de la violencia en el colegio.

La familia y la escuela son dos de los microsistemas más importantes para el desarrollo, por lo cual es preciso fortalecer su potencial estableciendo entre ambos relaciones fluidas, cordiales y constructivas, de manera que se acreciente el potencial educativo y el desarrollo en ambos contextos (López, 2007; Vásquez y Cols., 2009). La falta de integración de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, según sus responsabilidades, afecta el clima escolar e impide que sea adecuado para la resolución de los conflictos (Vásquez y Cols., 2009; Díaz-Aguado y Cols., 2010); es preciso fomentar mecanismos, espacios y tiempos reales para la interacción efectiva de todos ellos. Que los padres no quiten autoridad a los docentes, que crean en ellos y que colaboren y trabajen de forma conjunta en la educación de los niños y que se dirijan al mismo horizonte de garantizar el desarrollo integral y positivo de los estudiantes (López de Dicastillo y Cols., 2007) y que los docentes, por su parte, consideren a los padres como un agente activo y clave para mediar el aprendizaje socioemocional de niños y adolescentes (Vásquez y Cols., 2009). Chaux (2012) afirma que la responsabilidad de la convivencia pacífica no puede ser sólo del sistema educativo, además de quienes están directamente implicados,

también deben tomar conciencia y actuar los medios de comunicación, el sector productivo y la comunidad en general, el reto principal es la coordinación entre los diferentes actores.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas que podrían estar relacionadas con los comportamientos agresivos en la escuela, se ha encontrado que los niños en condiciones económicas severamente desfavorecidas son más agresivos que los niños de familias en mejores condiciones, sin embargo, más que depender del nivel socioeconómico, podría depender de la deprivación relativa, que estimula el comportamiento agresivo (Fuchs, 2008). El contexto externo en el cual se ubica una escuela interactúa con características internas de la escuela y los estudiantes para influenciar los niveles de victimización en la escuela y en ocasiones en las que hay una quiebra completa por la deprivación, inequidad y marginalidad en la familia y en la comunidad, la escuela está devastada por las circunstancias de afuera y la violencia es rampante (Benbenishty y Astor, 2008).

En estudios en los que se toma la cultura como una variable de comparación, se ha encontrado que el estatus socioeconómico es más importante que las mismas prácticas culturales, por ejemplo, los menores niveles de agresión escolar que se presentan en escuelas judías no estaban asociadas con la educación religiosa de los estudiantes, sino con el hecho de que estas escuelas están separadas por géneros, una escuela masculina presenta mayores niveles de agresión que una mixta; así mismo se sugiere que las culturas que disfrutan de relaciones de mayor confianza entre pares o un control social más estricto experimentan menos fenómenos culturales como el acoso escolar o *Ijime* (término con el que se conoce en Japón) (Benbenishty y Astor, 2008).

En relación con la influencia que tiene la cultura en la ocurrencia de este tipo de fenómenos, Benbenishty (2008) señala la importancia de contar con un estudio transcultural, en el que se aborden diferentes países, pues no se conoce con claridad la influencia de la cultura y

las condiciones particulares de cada país en la prevalencia de la violencia en las escuelas. Esto ayudaría a que se encuentren las características transculturales del fenómeno y se puedan tomar elementos de programas de prevención que sirvan en contextos en los que se encuentren características similares. Por otro lado, hace falta claridad acerca de la influencia del consumo de medios o videojuegos violentos en el incremento de comportamientos agresivos (Fuchs, 2008), elementos que podrían retomarse en futuros estudios aunque no son objeto de estudio del presente trabajo.

Incidencia de comportamientos agresivos en colegios de Bogotá, Colombia

En Bogotá, de acuerdo con la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, realizada con 731.792 estudiantes entre 5° y 11° por el DANE y la Secretaría de Educación Distrital (2012), en colegios oficiales y privados; se encuentra un mayor porcentaje de estudiantes que han sido víctimas de agresiones en el colegio entre los hombres de los cursos entre 5° y 9°. En cuanto a las agresiones sociales o relacionales, según la encuesta, un 16,3% de los estudiantes de 5° a 9° ha sido rechazado una vez y un 3% cinco o más veces; para los estudiantes de 10° y 11° este porcentaje es menor.

Al evaluar las agresiones verbales o físicas se encontró que un 17,4% de estudiantes de grado 5°, 12,6% de los estudiantes de 6° a 9° y 5,5% de los estudiantes de 10° y 11° aseguran que un compañero lo ofendió o le pegó todo el tiempo durante el mes anterior a la aplicación de la encuesta, y se observa en los hombres un 13,7% más que en las mujeres. En relación con la jornada y el tipo de colegio, se observa un mayor porcentaje en la jornada de la tarde – 12,6% - y en colegios oficiales – 12,2%. El 11,4% de los estudiantes de 6° a 9° manifiestan haber sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio a través de internet en los últimos doce meses, las mujeres están más expuestas – 11,7%- en

comparación con los hombres – 9,6% - y nuevamente sobresale el porcentaje de casos en la jornada de la tarde y en el sector oficial.

Por otro lado, un 29,5% de los estudiantes entre 5° y 9° de los colegios oficiales reportaron haber visto durante 5 o más veces a alguna persona ocasionando un daño intencional en una propiedad del colegio durante los últimos doce meses; en los colegios privados este porcentaje es de 17,3%. La encuesta también indagó por situaciones de explotación sexual preguntando por el conocimiento que tienen sobre compañeros que hayan recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales, se encontró que 3,4% de los hombres y 2,7% de las mujeres respondieron afirmativamente, el porcentaje de hombres que afirmaron que nadie de su curso recibió algo a cambio de tener relaciones sexuales fue de 27,8% y de 27,6% para mujeres aunque un alto porcentaje afirmó no tener conocimiento de estas situaciones (68,2% en hombres y 69,4% en mujeres).

Igualmente, un 11,1% de los estudiantes de básica secundaria (6° a 9°) y 9,5% de estudiantes de media (10° y 11°) asegura haber pertenecido alguna vez a una pandilla; los hombres en mayor porcentaje (13,8%) que las mujeres (6,4%). Por jornada, se encontró que la jornada completa tuvo una mayor proporción (12,9%) al igual que el sector oficial (12%). Al indagar por peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas, el 18,9% de estudiantes de 5°, 30,1% de estudiantes de 6° a 9° y 31,7% de estudiantes de 10° y 11° reportaron tener conocimiento sobre estos hechos; este porcentaje es de 16% en la jornada de la mañana y 40% en jornada completa; 16,7% en los colegios privados y 38,2% en colegios oficiales.

La encuesta del DANE (2012) también indagó por las actitudes hacia la homosexualidad y encontró que 57,9% de los estudiantes de grado quinto tienen una actitud de No Rechazo, y esta proporción es de 70,2% en estudiantes de 10° y 11°, entre quienes tienen una actitud desfavorable se encontró un 21,2% de los hombres, en comparación con un 8,7% en las mujeres. Entre las

situaciones que más afectan el clima escolar se reportó la indisciplina y las agresiones verbales, entre los estudiantes de 10° y 11° también sobresalen los chismes. En relación con agresiones verbales por parte de los profesores, 10,7% de las mujeres y 10% de los hombres manifestaron haber sido insultados alguna vez.

Un 37,2% de estudiantes de los colegios oficiales encuestados reportaron que algún compañero de curso llevó al colegio armas blancas durante los últimos doce meses, este porcentaje es de 23,9% en los colegios privados; 3,9% de estudiantes de los colegios oficiales informaron que algún compañero había llevado un arma de fuego y en los colegios privados este porcentaje es del 2%. En relación con la facilidad de conseguir un arma de fuego, 23,6% de los estudiantes encuestados respondieron que SI se pueden conseguir armas de fuego en su barrio y esta proporción es mayor en las localidades de Ciudad Bolívar, Rafael Uribe, Bosa, Usme, Kennedy, Tunjuelito, Santafé y San Cristóbal. Acerca de atracos sin armas dentro del colegio, 6,1% de estudiantes de la jornada de la mañana manifestó haber estado en esta situación una vez, 9% jornada de la tarde y 9,3% para la jornada completa.

En el camino hacia el colegio, 10,7% de los estudiantes de la jornada de la mañana, 12,6% de la jornada de la tarde y 14,1% de la jornada completa, manifestaron haber sido atracos con arma una vez en los últimos doce meses. Así mismo, el 10,3% de los estudiantes reportaron que todos los días presenciaban atracos en las calles de su barrio y 4,4% de los estudiantes de 5° a 11° manifestaron que alguien los hizo sentir incómodos al tocarle una parte de su cuerpo de manera sexual en el camino de la casa al colegio durante los últimos doce meses.

Estas cifras evidencian que algunos estudiantes tanto de colegios privados como colegios oficiales han estado implicados en situaciones de violencia ejercidos dentro y fuera de la institución educativa, sin embargo es mayor el reporte de situaciones de agresión entre pares, de los estudiantes a los docentes y de los docentes a los estudiantes, estas cifras son levemente

mayores en colegios oficiales y en la jornada de la tarde, lo cual expresa la necesidad de fortalecer las acciones que se han emprendido en las instituciones educativas para prevenir los comportamientos agresivos y mejorar la convivencia, por supuesto también plantea retos para lograr que los entornos que rodean las instituciones educativas y por los cuales circulan a diario niños y adolescentes cuenten con mayor seguridad, la cual no sólo debe delegarse a las autoridades policiales sino que requiere del actuar corresponsable de la comunidad en la que se encuentra inmersa la institución educativa.

Programas de prevención de la agresión y la violencia en el entorno escolar

Desde el punto de vista de la salud pública, de la misma forma como se han abordado exitosamente otros problemas de salud en el pasado, es posible intervenir sobre la violencia y disminuir sus efectos si se identifican y controlan los factores biológicos, psicológicos y sociales que la determinan. La acción de estos factores sobre el comportamiento, las cogniciones y las emociones del individuo en sus interacciones con otros, contribuye a producir respuestas violentas o prevenir las mismas (Abad y Gómez, 2008).

En general, como lo señalan Abad y Gómez (2008) y Krauskopf (2006) los programas para la prevención de la Violencia se pueden reunir en tres niveles: por un lado se encuentra el nivel de represión y control, en el cual intervienen principalmente la policía y el sistema judicial y se parte del efecto intimidatorio de la exclusión carcelaria y la suspensión de los derechos civiles, en este nivel se encuentran los programas enfocados a la reducción de hechos violentos y se destacan políticas de cero tolerancia y el uso de sistemas de vigilancia en las instituciones educativas (Wald y Kurlander, 2003), desde la perspectiva ecológica en los países de Europa y la de seguridad en Estados Unidos y que se ocupan de manera predominante por el establecimiento de reglas y sanciones claras para actos considerados agresivos. El segundo nivel consiste en la respuesta intersectorial a las agresiones y sus múltiples causas desde la atención, rehabilitación, cuidado y control de víctimas y victimarios. En el tercer nivel se ubican aquellos programas de promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social, en el cual no sólo se procura evitar o reducir el daño sino que también se trabaja por generar condiciones que eviten el surgimiento de comportamientos agresivos en el ámbito escolar, tal es el caso de los programas de promoción de la convivencia; de mejoramiento del clima escolar; de habilidades para la vida y de promoción de la ciudadanía y la cultura de paz en el entorno educativo.

Los programas que se enfocan en el clima escolar se desarrollan en tres ámbitos: a) la disminución de las condiciones de riesgo en el contexto escolar, b) la prevención de dificultades para la adaptación y c) el fortalecimiento del contexto escolar para garantizar que todos los jóvenes adquieran competencias y fortalezas (Krauskopf, 2006). Acosta (2006) plantea que los factores protectores clave que requieren de un abordaje ecológico y desde el currículo son la cohesión del grupo con el cual se quiere realizar cualquier acción, la gestión democrática de normas, la enseñanza de mecanismos alternativos de resolución de conflictos, la educación socioemocional y la educación en valores (punto en el cual difiere Chauv – 2012 - , pues más que valores se deben promover competencias ciudadanas), lo que da lugar al desarrollo de habilidades socioemocionales y por tanto, la construcción de Competencia Social en niños y adolescentes, la cual se entiende como el conjunto de procesos cognitivos, emocionales y socioafectivos de base para el comportamiento adecuado en relación con las demandas y restricciones de los contextos y la evaluación de otros presentes en ellos (López de Dicastillo y Cols., 2007). También es necesario que la organización escolar permita tiempos y espacios para la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa; contar con un modelo integrado de gestión de la convivencia; aportar soluciones de carácter inclusivo y que valoren la riqueza de la diferencia, basadas en la restauración del daño causado; atender adecuadamente la diversidad; tutorías a nivel personalizado, grupal y de familias, formación inicial y permanente del profesorado y apoyo de profesionales (Aguilar & Cols., 2009).

Los programas con enfoque en convivencia, originado en Europa y ampliamente aplicado en América Latina y que a menudo complementa los demás enfoques, parten de un concepto de convivencia que hace mención a las relaciones positivas entre los miembros de una comunidad educativa y la necesidad de aprender a resolver los conflictos de manera asertiva, por lo que una intervención diseñada para promover la convivencia se soporta en la enseñanza de

habilidades imprescindibles para la prevención de la agresión y para conseguir un clima escolar positivo (Aguilar y Cols., 2009). Desde esta perspectiva, la escuela puede tomar dos posturas para lograr una sana convivencia, por un lado, la enseñanza o fomento de habilidades sociales, cognitivas y emocionales; por el otro, métodos de resolución de conflictos, señalando tanto las conductas adecuadas como las inadecuadas y planteando métodos como la mediación.

Betancour y Cols., (2005) analizaron diferentes programas enfocados a la prevención de la agresión en el entorno escolar con enfoque en entrenamiento comportamental, afectivo o social cognitivo de habilidades sociales y encontraron que este tipo de programas reportan mejores beneficios en grupos mixtos que en grupos exclusivos para niños con desajustes en el comportamiento. La mayoría de los programas utilizan estrategias directas o indirectas para modificar cogniciones o creencias en los individuos, tal y como sucede en los programas *Resolución Creativa de los Conflictos (RCCP)*, *Programa de Educación Emocional y Social (PATHS)* dentro de lo que se incluye identificar estilos de pensamiento, estrategias de evaluación, sustitución de pensamientos irracionales y los de corte cognitivo social en los que se hace énfasis en negociación y solución de conflictos, como el FAST TRACK. En cuanto al grupo de intervenciones enfocadas en solución de problemas se destaca el programa *I Can Solve Problems (IPCS)*, *Entrenamiento en Resolución de Conflictos (ERP)* y *PATHS* (Ver ANEXO A. Programas para la prevención de la agresión en el entorno escolar); en el grupo de intervenciones enfocados en la regulación emocional o manejo de la ira, se encuentra el programa *Adolescent Transition (ATP)* y *Dare to be You (DARE)*. Los elementos que han reportado tener éxito en los programas anteriormente mencionados serán retomados para el diseño metodológico en el presente estudio.

Adicionalmente se tienen reportes de programas que se enfocan en la atención a la población que se encuentra en el 10% de mayor riesgo por sus características personales y

familiares, tal es el caso del *Experimento de Prevención de Montreal* en el que se ofrece entrenamiento a los padres y a los niños (Chaux, 2005). Al respecto, Mytton y Cols. (2008) presentan como resultados de su estudio, en el que compararon los resultados de 51 programas de prevención secundaria de la violencia, que 7 de ellos utilizaron las intervenciones para mejorar las habilidades sociales, tuvieron resultados favorables y las diferencias entre los grupos fueron mayores a las esperadas por el azar; 18 utilizaron intervenciones para el fomento de habilidades de NO respuesta a la agresión, control de la ira y resolución de conflictos, los resultados fueron benéficos pero ampliamente heterogéneos; 7 estudios que utilizaron intervención combinada de fomento de habilidades sociales con fomento de habilidades de no respuesta a la agresión mostraron menores beneficios aunque sus resultados fueron significativos. Mytton y Cols. (2008) concluyen que las intervenciones diseñadas para mejorar las habilidades sociales y de relación parecen ser las más beneficiosas y esto sucede en niños de diferentes edades, por lo cual recomiendan no hacer una atención preventiva exclusivamente a los grupos de menor edad, además, de acuerdo con Abad y Gómez (2008) estas intervenciones dirigidas a promover el aprendizaje de modelos cognitivos y conductuales de resolución de conflictos sin el uso de la violencia son altamente efectivos en la prevención de la violencia que afecta a los jóvenes en los ámbitos escolares.

A la par de este enfoque de convivencia y combinando aspectos de los programas para la mejora del clima escolar, se encuentra el de ciudadanía y cultura de paz, con predominio en Latinoamérica, ejemplo de ello es el programa brasileño “Abriendo Espacios” que toma en consideración variables endógenas y exógenas como determinantes de la agresión en el entorno escolar y parte desde una perspectiva ecológica para mejorar el clima en la escuela, aborda un enfoque metodológico cualitativo, tiene un enfoque en cultura de paz y ciudadanía a la par de convivencia y clima escolar Krauskopf (2006). También en Brasil se ha implementado con éxito

el programa Paz en las Escuelas, con un enfoque en cultura de paz, derechos humanos y participación juvenil; este se ha implementado de manera exitosa y consiste en abrir las puertas de las instituciones educativas oficiales los fines de semana a los estudiantes, docentes y la comunidad que los rodea, de manera que se genere una mayor cercanía entre los diferentes sistemas, se aprenda a valorar el rol de los docentes, estudiantes y la comunidad y se integre la dinámica de las escuelas con las de las comunidades que los rodean. Este programa se ha realizado los fines de semana ya que en estos días de la semana se incrementan los índices de violencia entre jóvenes y esto se encuentra asociado con menores oportunidades de uso del tiempo libre, trabajo y la presencia de diferentes factores de riesgo y vulnerabilidad en las comunidades (UNESCO, 2009).

El análisis ecológico de este fenómeno ha conducido a los investigadores en el tema a tomar en cuenta cada vez más a la familia y la comunidad en la que se encuentra la escuela como factores clave para su prevención, tal es el caso de las intervenciones en España lideradas por María-José Díaz Aguado (Aguilar & Cols, 2009) y programas anteriormente mencionados como Abriendo Espacios y Paz en las escuelas. En el marco de la intervención en países europeos (Aguilar & Col.s, 2009), se encuentran tres programas que han cumplido con criterios de evaluación, comparabilidad entre países y abordaje ecológico, estos tres programas son Hacia una Sociedad No Violenta: Puntos de control, desarrollado en Londres y evaluado por Francia, el cual cubre seis aspectos de la vida escolar: colaboración entre la escuela y la familia, valores, organización, clima escolar, currículo y formación a los integrantes docentes. El segundo de ellos es la Intervención anti-violencia en secundarias italianas, realizado en Italia y evaluado por Finlandia, el cual tiene como objetivo implantar una cultura de respeto, altruismo y apoyo entre compañeros de las escuelas participantes, utilizan el Modelo de la Amistad como base para fomentar la cooperación entre iguales y la resolución pacífica de conflictos. Por último, se

encuentra el programa *Hogar, Escuela, Clima* en la escuela Gran, en Oslo, el cual tiene como objetivo generar un ambiente sano y positivo, estrechar lazos entre la escuela y los alumnos y cooperar con organizaciones voluntarias que aportan la realización de actividades de ocio en el entorno local. En Finlandia, de acuerdo con Aguilar (2009) se encuentra la evidencia de un programa dirigido al entrenamiento de maestros para la intervención en casos de Bullying con disminución de las agresiones físicas y verbales y de los demás comportamientos asociados con el Bullying o intimidación escolar.

Los programas de refuerzo preescolar y de estimulación para el desarrollo temprano fomentan aptitudes para mejorar el éxito escolar e incrementan las probabilidades de obtener resultados académicos exitosos en el futuro, incrementa el aprovechamiento escolar y disminuye las probabilidades de repitencia y deserción escolar, por lo cual son altamente recomendados; también los que están destinados como educación compensatoria de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar para incentivar la finalización de los estudios secundarios muestran efectos positivos para reducir la probabilidad de involucrarse en actos violentos a largo plazo al igual que los que se destinan a la prevención del embarazo adolescente, las visitas domiciliarias a familias en riesgo durante la primera infancia y la capacitación a padres han mostrado ser efectivas para evitar que circunstancias y situaciones de los padres y su ambiente se transformen en prácticas de crianza y disciplina con múltiples oportunidades para la victimización y la agresión (Abad y Gómez, 2008).

Adicionalmente, la capacitación en habilidades de crianza sin violencia es una de las que tienen mayores evidencias de efectividad, contribuyen a aumentar el sentido de autocontrol y eficiencia de los padres, a mejorar la relación con sus hijos y valorar sus avances.; deben entregar a los padres un amplio repertorio de comportamientos, habilidades e información para comprender y reaccionar adecuadamente al comportamiento de sus hijos; las mentorías y tutorías

proporcionan una relación significativa de apoyo con un adulto que guía para tomar decisiones y fortalece capacidad de resiliencia en adolescentes y jóvenes en alto riesgo. La participación estructurada en actividades deportivas parece tener mejores resultados cuando se involucra a la comunidad en la implementación y seguimiento del programa (Abad y Gómez, 2008).

Uno de los programas que tiene aplicación en Colombia es Aulas en Paz, el cual es un programa multicomponente que busca la prevención de la Violencia Escolar a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, trabaja con estudiantes de primaria a través de un currículo de aula, incluye talleres con padres y madres, sesiones extraescolares con los estudiantes que se encuentran en mayor riesgo y visitas a sus hogares (Ramos, Nieto y Chaux, 2007). Otro programa que ha mostrado resultados positivos y significativos es el programa TIPICA-S. con un enfoque en desarrollo de la competencia social y la promoción de la convivencia (Flórez-Alarcón, 2006) el cual tiene tres componentes, el primero de ellos denominado convivencia, se trabaja desde preescolar hasta tercero de primaria y se enfoca en la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos prosociales; el segundo componente es el que trabaja las habilidades de tolerancia a la frustración, procesamiento de la información, control de la presión grupal, integración escolar, comunicación asertiva, autoestima y solución de conflictos y sus talleres se dirigen a los estudiantes de cuarto de primaria hasta grado séptimo de bachillerato y se fundamenta en la dimensión psicológica de la promoción y la prevención (DPPPS) contemplando fenómenos cognitivos y conductuales para promover conductas saludables, el presente trabajo retoma esta metodología y las habilidades trabajadas por el programa TIPICA-S.

La metodología de la Dimensión Psicológica de la Promoción y Prevención en Salud (DPPPS), es una propuesta conceptual y metodológica que integra las características metodológicas de los modelos de cambio conocidos como modelos de etapas y entre los cuales se

encuentra el Proceso de Adopción de Precauciones (PAP), el Modelo Transteórico (MTT) y el Modelo de Aproximación de Procesos a la Acción Saludable (HAPA), los cuales señalan diversos factores psicológicos para describir el proceso de una persona al adquirir y mantener una conducta saludable, progresando por etapas sucesivas y superando diferentes barreras que se encuentran entre estas para el desarrollo de conductas saludables (Flórez-Alarcón y Vélez-Botero, 2010). La DPPPS propone la transición a través de siete etapas con las cuales se va incrementando la probabilidad de cumplir de manera sistemática con una conducta, entre etapas las personas deben superar una serie de barreras cognitivas o conductuales a través de la aplicación de determinados procesos específicos a cada etapa (Flórez-Alarcón, 2007).

Las barreras a superar en la transición entre etapas son las *expectativas de reforzamiento-resultado* de manera que se aumenten los conocimientos acerca de los beneficios de asumir la conducta saludable, *la controlabilidad percibida* y *autoeficacia* que posibilitará que la persona crea en su posibilidad de controlar su propia conducta y asuma la responsabilidad del mismo, *actitudes normativas* relacionadas con la capacidad de identificar y afrontar la presión social ejercida por otros sobre su comportamiento, *la toma de decisiones* que requiere que haga un balance de los costos y beneficios de la conducta, *el manejo de las contingencias requeridas en el autocontrol* en el que ya se ejecuta la conducta y se manejan las contingencias situacionales y las *atribuciones cognitivas* acerca de los resultados obtenidos y acerca de lo que causó de manera efectiva el cambio (Flórez-Alarcón y Sarmiento, 2005).

De acuerdo con los resultados de la implementación y revisión de estos programas y de acuerdo con el modelo de desarrollo social de Hawkins y Catalano (2005), se hace necesario fortalecer el trabajo en el fomento de factores protectores clave para la prevención de comportamientos agresivos, entre ellos se señalan las creencias saludables acerca de las posibilidades de niños y adolescentes así como el fortalecimiento de reglas o límites claros;

contar con oportunidades adecuadas a su etapa de desarrollo para involucrarse de manera efectiva en los diferentes grupos sociales en los que interactúa; fomentar las habilidades sociales en aras a formar niños y adolescentes más competentes en el ámbito social.

También se ha identificado un patrón de interacción coercitivo entre padres e hijos, en el cual los padres reaccionan con amenazas al mal comportamiento, lo cual promueve una mayor agresión por parte del niño, por lo cual es necesario cambiar los patrones de interacción y promover respuestas alternativas para las acciones negativas de los hijos y el promover estas relaciones de calidad entre padres e hijos, caracterizadas por la empatía y la ausencia de críticas severas, se constituyen como factores protectores de la adquisición y ejecución de comportamientos agresivos (Yokishawa, 1995; Padilla, 2010) y se ha señalado a la falta de implicación de la familia, junto con la indisciplina de parte de los estudiantes como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar (Díaz-Aguado y Cols., 2010).

Es por ello que se requiere fortalecer habilidades parentales y que se enmarquen de manera específica en la comunicación y otras habilidades sociales como la solución de conflictos para modelar y reforzar el aprendizaje de habilidades sociales en el proceso de crianza. En relación con los programas que tienen como foco la enseñanza a padres de familia de habilidades parentales se encuentran *Positive Parenting Program*, el cual incluye no sólo entrenamiento para el manejo de problemas conductuales graves, sino también el acompañamiento a través de visitas domiciliarias, el *Adolescent Transition Program*, en el cual se enseña a los padres habilidades de comunicación y prácticas de manejo parental y el *programa de entrenamiento en Comunicación Motivacional* (Padilla, 2010).

El programa de entrenamiento en comunicación motivacional es una estrategia de intervención psicológica que integra la comunicación y la motivación y brinda herramientas para facilitar la interacción con los hijos; ayuda a explorar y resolver ambivalencias acerca de una

conducta o hábito para promover estilos de vida saludables y generar en otros el deseo de cambio con base en el reconocimiento de problemas presentes y futuros y potenciando su percepción de eficacia (Lizarraga y Arraya, 2001). Se centra en los 5 principios de la entrevista motivacional de Miller y Rollnick (1999), el primer principio es el de expresar empatía, lo cual implica respetar y comprender los pensamientos y las emociones de otros, el segundo se refiere a crear una discrepancia, que ayuda a la otra persona a identificar la situación en la que se encuentra y contrastarla con los objetivos que quiere alcanzar; requiere de un tercer principio como es el de evitar la discusión o evitar confrontar a la persona con argumentos directos; de un cuarto principio, según el cual se da un giro a la resistencia para que las razones para no cambiar se transformen y el último principio se refiere a fomentar la autoeficacia, afectando de manera positiva la creencia que tiene una persona sobre su propia habilidad para llevar a cabo con éxito una tarea específica. Se propone retomar esta metodología para el presente trabajo pues ha mostrado mejoras en la relación entre padres e hijos (Castellanos, 2006; Padilla, 2010).

Uno de los aspectos que se señala reiteradamente en diversas intervenciones dirigidas a padres es el bajo nivel de participación o el alto nivel de deserción. En cuanto a la dificultad de la participación de los padres, la pérdida de interés o la falta de confianza, lo cual es un factor de riesgo por la no participación en programas de prevención; se ha encontrado como determinante las percepciones de los padres alrededor de los beneficios percibidos de la intervención, las barreras percibidas para la participación, la gravedad percibida de los problemas de los hijos y la susceptibilidad percibida de los hijos hacia tales problemas son variables importantes (Al-Halabi & Errasti, 2007).

En relación con las barreras que suelen encontrar padres de familia para participar de manera consistente en este tipo de talleres, Al-Halabi & Errasti (2007) recomiendan hacer atractivo y accesible el programa y sus actividades, usar incentivos de interés como pequeños

premios o recompensas económicas, refrigerio en las sesiones, otorgar un diploma al final del mismo y usar diferentes formas de recordar las fechas y horarios de las reuniones, llamadas, visitas, proveer calendarios que recojan las fechas de los eventos o incentivar a que los hijos sean quienes insistan a los padres para que participen, enviar materiales preventivos, cartas de presentación del programa a los padres, entrevistas telefónicas y visitas al hogar; lo cual muestra mejores niveles de implicación de padres y madres, así como utilizar una aproximación no culpabilizadora.

En cuanto al tipo de programa que debería implementarse para prevenir de manera efectiva la incidencia de comportamientos agresivos o problemas mayores son los de prevención universal, pues pueden dirigirse a toda la población, no sólo los que se dirigen a quienes están en riesgo, para reducir la probabilidad de ocurrencia futura de estos comportamientos y todos tengan la oportunidad de aprender nuevas formas de mejorar su comportamiento de una manera no violenta a pesar de su predisposición o antecedentes (Restrepo, 2001; Fields y McNamara, 2003; Maddaleno y Cols., 2003); así mismo, los programas de promoción de la salud dirigen su acción hacia los determinantes de la salud y la creación y fortalecimiento de factores protectores (Restrepo, 2001).

Como aspecto relevante de estas intervenciones se señala la agrupación del alumnado en grupos heterogéneos en los que se superen segregaciones y exclusiones e incrementar el poder y responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje al darles el rol de expertos contra la violencia. En la propuesta de Díaz Aguado, mencionada por Aguilar y Cols. (2009) se hace énfasis en que el respeto a las normas mejora cuando éstas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los alumnos, y se aplican a todos según unos principios previamente aceptados. Así mismo, las diferentes estrategias se desarrollan de manera transversal al programa académico desde diferentes materias y con la

colaboración del profesorado, en estas intervenciones se hace una selección rigurosa de los instrumentos de medición, se utilizan datos provenientes de diferentes fuentes y estos se triangulan para contar con una información más completa, se hace un análisis riguroso de la información recogida y se usan grupos control para comprobar la eficacia de las intervenciones.

En cuanto al desarrollo de programas para el fomento de habilidades sociales, Krauskopf (2008) señala que deben tenerse en cuenta una serie de requisitos para asegurar una implementación efectiva, estos son realizar una evaluación conductual funcional del ambiente escolar o una evaluación de necesidades para planear la intervención; brindar capacitación y apoyo a los padres de familia, los docentes y el personal administrativo; establecer reglas y consecuencias claras para los estudiantes y entrenamiento en la solución alternativa de conflictos; brindar instrucciones efectivas y hacer un monitoreo continuo de la conducta y las respuestas de los estudiantes.

Otro de los aspectos clave que se debe tener en cuenta para garantizar mejores resultados en las intervenciones tiene que ver con que estas se dirijan a grupos heterogéneos de estudiantes, sin separar entre infractores y no infractores, pues esto permite que se puedan superar exclusiones y segregaciones y por el contrario, se ha mostrado en el curso de varias intervenciones que dirigir estos programas exclusivamente a quienes se encuentran implicados en situaciones de agresión entre pares produce efectos iatrogénicos, ya que se refuerza la conducta de manera mutua (Abad y Gómez, 2006; Jiménez, 2007; Aguilar y Cols., 2009); también es de resaltar que las intervenciones que tienen mayor éxito fomentan la interacción entre grupos, la conformación y el fortalecimiento de redes con personas u organizaciones que se encuentran en el entorno escolar y deben tomar en cuenta la interrelación de los distintos entornos en los que transcurre la vida de los estudiantes. También se recomienda incrementar la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

En términos metodológicos, Aguilar y Cols. (2009) señalan la necesidad de contar con instrumentos fiables y válidos que permitan medir los cambios generados por los programas; combinar diferentes técnicas para la triangulación de resultados obtenidos y utilizar grupos de control para comprobar la eficacia de las intervenciones. También es preciso tener en cuenta cuatro elementos que contribuyen a mejorar la convivencia en la escuela, el primero es el fomento de relaciones potentes y significativas entre estudiantes y docentes, promover que cada vez más los docentes y directivos se comprometan para incluir en su enseñanza temas de comportamiento no violento y una apertura de la escuela a la cultura de los estudiantes y de la comunidad (Betancour y Cols., 2005).

Problema de investigación

Teniendo en cuenta los avances en el campo de la prevención de la agresión en el entorno escolar y el resultado de diferentes programas que se han implementado en diversos entornos y debido a que no se ha usado la metodología de la DPPP-S con padres y estudiantes en torno a la prevención de la violencia escolar, se plantea como problema de investigación evaluar ¿cuál es el impacto de incluir a los padres en un proceso de prevención de la violencia en el colegio con el uso de la metodología de la DPPP-S?.

Objetivo general. Evaluar las contribuciones que genera la inclusión de los padres como medio para prevenir la violencia en el colegio.

Objetivos específicos. Implementar un taller que incluya formación de padres para la prevención de la violencia escolar siguiendo la metodología de la DPPPS y otro dirigido a estudiantes.

Variable independiente. Presencia de padres, manipulada a través de la implementación de un taller estándar de fomento de habilidades para jóvenes y comparado con la implementación del mismo taller pero con la presencia de padres y con un grupo control.

Variable dependiente. Indicadores de violencia en el colegio, esta variable fue medida a través de los puntajes obtenidos en el cuestionario CEVE-R (Ver ANEXO B. Adaptación Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Revisado CEVE-R).

Variable de control. Características de los estudiantes que reciben el taller y la edad en la que se encontraban, puesto que según lo anteriormente expuesto se ha encontrado que la edad de la preadolescencia es clave para iniciar procesos de este tipo, curso y tipo de institución educativa en la que estudian.

Hipótesis. Se plantea que con este trabajo los puntajes en el CEVE-R del grupo que recibió el taller estándar para la prevención de la agresión adicional a la presencia de padres durante el proceso de formación serían menores que los puntajes obtenidos en el CEVE-R del grupo que recibió únicamente el taller estándar. Como hipótesis de nulidad se plantea que no habrá diferencias significativas en los puntajes obtenidos en el CEVE-R entre los tres grupos.

Metodología

Adaptación del instrumento CEVE-R

Se aplicó el cuestionario a 64 niños de grado cuarto (40,8%), 33 niños de quinto de primaria (21%) y 60 niños de grado sexto (38,2%) de un colegio oficial de la Localidad de Rafael Uribe Uribe en Bogotá. En total participaron 157 niños, 88 niños y 69 niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años de edad; el 84% de ellos provenientes de la ciudad de Bogotá y el restante 16% de otras ciudades del país; 49 de los estudiantes encuestados (31%) reportaron haber repetido uno o más cursos desde preescolar hasta grado sexto, siendo mayor el grupo de hombres (N=35) que el de mujeres (N=14).

Se utilizó la versión revisada del Cuestionario de Evaluación de la violencia escolar (CEVE-R), el cual en su primera versión encontró una estructura factorial de dos factores de primer orden, a saber, exclusión y agresión de gravedad media, en el cual se agrupaban items relacionados con agresiones verbales, relacionales, violencia física y rechazo o exclusión; en su momento mostró un coeficiente alpha de .87 y valores de discriminación entre .47 y .75. El segundo factor, denominado de *agresión grave* incluía situaciones en las que se obliga a los compañeros a hacer cosas bajo amenaza, robarle cosas u obligarlo con amenazas de carácter sexual; estos últimos items fueron eliminados para el presente estudio pues fueron catalogados en una categoría de violencia grave diferente al de las agresiones típicas entre pares en el colegio. Otros de los comportamientos evaluados son las amenazas con armas y agresiones físicas; este factor mostró un coeficiente alpha de .86 con índices de discriminación de .58 a .70 (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Para la adaptación del instrumento CEVE-R, la aplicación de la prueba se realizó de manera grupal en el salón de clases luego de obtener la autorización hecha por el rector de la institución, los docentes a cargo de los cursos participantes y los padres de familia de los niños

evaluados. Con el acompañamiento del profesor a cargo del curso en el momento de la aplicación, se hizo la presentación del aplicador y se les mencionó la importancia y anonimato de su participación para obtener información importante para un proyecto de investigación sobre convivencia en el colegio, luego de ello se presentó la prueba al grupo de niños indicándoles que en una primera parte debían completar datos como su edad, género, curso, ciudad en la que nacieron y personas con las que viven; en la segunda parte debían contestar de acuerdo a una escala la frecuencia con la que sucedían diferentes situaciones que se suelen presentar en el aula de clases, se hizo énfasis en que el primer bloque de afirmaciones se refería a situaciones que le habían sucedido a cada uno de ellos, el segundo bloque a situaciones en los que ellos habían participado para molestar a otro compañero y en el tercer bloque a situaciones que ellos habían observado en la que se molestaba a otros compañeros en el aula de clase, una vez terminaron esta parte se les indicó que contestaran la última parte en la que debían indicar la frecuencia en que asumían las actitudes o comportamientos allí mencionados. Al final se agradeció su participación en este proyecto de investigación.

Efecto de la presencia de padres sobre los indicadores de agresión

Diseño.

Este estudio es de tipo cuasi experimental simple, este diseño permite contrastar el efecto de una variable, en este caso la presencia de padres sobre la variable dependiente (Pelegriña & Salvador, 1999). La ventaja de usar este diseño es que permite evaluar la influencia de una variable independiente sobre otra variable de interés, permitiendo una mayor validez ecológica. Como una de sus principales desventajas se señala la necesidad de intervenir en una mayor cantidad de sujetos y conformar una mayor cantidad de grupos, los cuales para el presente estudio son seleccionados a conveniencia. A continuación se presenta la distribución de los grupos de acuerdo con el tipo de intervención:

G ₁	0 ₁	X ₁ (Intervención con estudiantes únicamente)	0 ₂
G ₂	0 ₃	X ₂ (Intervención con estudiantes y padres)	0 ₄
G ₃	0 ₅	(sin intervención)	0 ₆

Participantes.

Participaron 92 niños y niñas escolarizados (56 niños, 36 niñas, $M_{edad} = 9.63$, rango de edad: 8-12 años) quienes se encontraban cursando cuarto de primaria en 3 instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, una de ellas ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe y dos en San Cristóbal. Divididos en tres grupos asignados a un tipo diferente de intervención, el primero de ellos conformado por 34 estudiantes (21 niños, 13 niñas, $M_{edad} = 9.68$, rango de edad: 8-12), el segundo por 29 estudiantes (18 niños, 11 niñas, $M_{edad} = 9.21$, rango de edad: 8-11) y el tercero por 29 estudiantes (17 niños, 12 niñas, $M_{edad} = 10$, rango de edad: 8-12). También participó un grupo de 11 mujeres, madres de familia ($M_{edad} = 38.5$, rango de edad: 32-47) pertenecientes al colegio asignado para la intervención del grupo 2, las cuales fueron convocadas a través del orientador u orientadora de cada institución educativa junto con los padres de familia de los demás estudiantes, debido a que la tasa de participación de padres en reuniones diferentes a las entregas de boletines es escasa, el trabajo tuvo que hacerse con este grupo de mujeres.

Instrumentos.

Para evaluar la violencia escolar en las instituciones educativas se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Violencia Escolar Revisado (CEVE-R), el cual indaga por la frecuencia con que los evaluados han sufrido como víctimas, han actuado como agresores u observadores (Defensor español del pueblo, 2007). Se trata de una escala constituida por 41 enunciados, con 4 opciones de respuesta; los evaluados deben contestar si el tipo de violencia al que se refiere el enunciado es ejercido por un compañero de clase hacia ellos, en un primer grupo de ítems, dando

cuenta de los niveles de victimización en los cursos evaluados; en un segundo grupo de ítems la violencia ejercida por ellos a otros compañeros o pares, lo que permite evidenciar las situaciones en que se involucran como agresores; en un tercer apartado permite dar cuenta de situaciones en las que ellos han sido testigos de violencia entre sus compañeros y en el último apartado se evalúan a través de 5 ítems las actitudes de parte de los estudiantes en caso de ser testigos de situaciones de violencia entre compañeros. Las opciones de respuesta a cada uno de los ítems son cuatro (N) nunca, (AV) algunas veces, (MV) muchas veces o (S) siempre.

Este cuestionario fue adaptado para la realización del presente estudio y de acuerdo con el análisis factorial realizado se evidencia que los ítems se agrupan mayoritariamente en tres componentes, de acuerdo con lo señalado por los autores de la prueba (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) y que se denominaron *Victimización (V)*, la cual contiene ítems que indagan por la frecuencia con que el estudiante ha recibido diferentes tipos de agresiones en el último mes, *Agresión (A)*, en la que se indaga por la frecuencia con la que los estudiantes han participado en agresiones hacia sus compañeros en el último mes y *Testigos (T)*, en la que se indaga por la frecuencia con que los estudiantes han presenciado situaciones en la que se agrede a sus compañeros sin que ellos participen en dichas agresiones, estos tres componentes explican el 41% de la varianza de los resultados encontrados.

En relación con la confiabilidad de las sub-escalas de la prueba, para la escala T, se obtuvo un coeficiente alpha de cronbach de 0,772; para la escala A se obtuvo un alpha de cronbach de 0,712 y en la escala V obtuvo un alpha de cronbach de 0,712.

Para la evaluación pre y post de las habilidades sociales en el taller dirigido a estudiantes se cuenta con una adaptación de los instrumentos diseñados por el Grupo de Investigación en Estilo de Vida y Desarrollo Humano, para evaluar el programa TIPICA-S (Flórez-Alarcón, Vélez y Padilla, 2008), en el cual se recogen ítems que evalúan las habilidades

de control de la ira, búsqueda de alternativas ante los objetivos frustrados, expresión asertiva de las emociones, defensa asertiva de los derechos, empatía y desarrollo de estrategias de afrontamiento (Ver ANEXO C. Evaluación pre y post de habilidades sociales para estudiantes) de la manera en que se señala en la Tabla 1; se trata de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, muy de acuerdo (1), de acuerdo (2), en desacuerdo (3), muy en desacuerdo (4). Los coeficientes de confiabilidad de la prueba, alfa de cronbach se encuentran allí señalados, de manera que la fiabilidad de la prueba en general y de cada una de las subescalas es aceptable (Flórez-Alarcón, Vélez y Padilla, 2008).

Tabla 1

Instrumento para la evaluación del taller de fomento de habilidades

Instrumento	Subescala	Ítems que la componen	Alfa de Cronbach
Habilidades para la prevención de la agresión en el entorno escolar	Control de la ira	1, 3, 4, 7, 13, 18	.747
	Búsqueda de alternativas ante los objetivos frustrados	2, 5, 6, 8, 9, 11	.733
	Expresión asertiva de emociones	10, 12, 14, 16, 17, 23	.765
	Defensa asertiva de los derechos personales	15, 19, 25, 27, 31, 36	.738
	Empatía	20, 21, 22, 32, 33, 35	.758
	Desarrollo de estrategias de afrontamiento	24, 26, 28, 29, 30, 34	.765
Total de la prueba			.754

La matriz de correlaciones entre los ítems y el total de la prueba, hallada de acuerdo con los resultados de la aplicación para el presente estudio, reflejan un nivel de participación importante de cada ítem en el puntaje total, así mismo, en relación con cada escala, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Correlaciones halladas entre las subescalas y el puntaje total de la prueba

		Total	Total Tolerancia Control ira	Total Tolerancia Alternativas	Total Comunicación Expresión Asertiva	Total Comunicación Defensa Derechos	Total Solución Empatía	Total Solución Afronta miento
Total	Correlación	1	,583**	,439**	,757**	,552**	,696**	,753**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Total Tolerancia Control ira	Correlación	,583**	1	,209	,415**	,042	,331**	,309**
	Sig. (bilateral)	,000		,082	,000	,728	,005	,009
Total Tolerancia Alternativas	Correlación	,439**	,209	1	,277*	,269*	,044	,093
	Sig. (bilateral)	,000	,082		,020	,025	,717	,445
Total Comunicación Expresión Asertiva	Correlación	,757**	,415**	,277*	1	,259*	,427**	,504**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,020		,031	,000	,000
Total Comunicación Defensa Derechos	Correlación	,552**	,042	,269*	,259*	1	,173	,275*
	Sig. (bilateral)	,000	,728	,025	,031		,153	,021
Total Solución Empatía	Correlación	,696**	,331**	,044	,427**	,173	1	,564**
	Sig. (bilateral)	,000	,005	,717	,000	,153		,000
Total Solución Afrontamiento	Correlación	,753**	,309**	,093	,504**	,275*	,564**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,445	,000	,021	,000	
	N	70	70	70	70	70	70	70

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Para la evaluación pre y post de las habilidades de comunicación motivacional en padres de familia se utilizó el cuestionario elaborado por el Grupo de Investigación en Estilo de Vida y Desarrollo Humano y reseñado por Padilla (2010) en el cual se registran datos sociodemográficos (edad, género, estado civil, número de hijos, nivel educativo) así como comportamientos de comunicación de los padres hacia sus hijos en una escala tipo Likert en la que deben registrar la frecuencia de ocurrencia desde “nunca” hasta “siempre” y se formulan 5 situaciones, de acuerdo

con cada uno de los principios de la entrevista motivacional en los que se basa la enseñanza de estas habilidades. Los padres deben responder qué tan de acuerdo están con las situaciones presentadas (Padilla, 2010) al cual se le suprimió la parte de evaluación de conocimientos, los cuales se verificarán en el curso de las sesiones como indicador de aprendizaje (Ver ANEXO D. **Evaluación pre y post en habilidades de Comunicación Motivacional**).

Así mismo, para llevar un control de las condiciones del clima de aula en la implementación de los talleres con estudiantes y padres o cuidadores se utilizó una Lista de Chequeo de la Implementación del Programa en la cual se reporta la cantidad de personas que asisten por sesión, la cantidad de tiempo invertida para preparar las sesiones por parte del tallerista, el grado en el que los participantes se involucraron durante la sesión, modificaciones hechas a las sesiones y actividades añadidas para reforzar el tema central de la sesión así como el reporte de la realización de cada una de las actividades planteadas para las sesiones. El involucramiento de los participantes en la sesión se evalúa a través de cuatro preguntas: ¿en qué grado se involucraron los participantes en esta sesión (participando voluntariamente, haciendo preguntas, etc.)?, ¿en qué grado se observaron distracciones entre los participantes en esta sesión?, ¿en qué grado se podría decir que los participantes en esta sesión alcanzaron los objetivos? Y ¿qué tan difícil fue manejar el grupo durante esta sesión? Las respuestas a estas preguntas se codifican como 0=Nada, 1=Casi nada, 2=Un poco, 3=Mucho (Ver ANEXO E. **Lista de chequeo para la implementación de los talleres**).

Procedimiento.

El estudio se planteó en 3 fases, en una primera fase se realizó el acercamiento a las instituciones educativas para presentar el estudio y definir los grupos, tiempos de aplicación y referentes dentro de la institución educativa para el desarrollo del plan de trabajo, indagando

especialmente por los agentes de la comunidad educativa que están más interesados en contribuir con la promoción de la convivencia.

En un segundo momento se realizó la aplicación de cada una de las intervenciones de acuerdo con la asignación de cada uno de los grupos, la cual se hizo a conveniencia y de acuerdo con los tiempos manejados por las instituciones educativas y la posibilidad de implementación de las diferentes intervenciones planteadas. Para el trabajo con cada uno de los grupos se obtuvo la autorización del rector de la institución, los docentes a cargo de los cursos participantes y a través de la articulación con el trabajo del área de orientación de cada colegio se logró iniciar el trabajo con los estudiantes, para lo cual se obtuvo la autorización pasiva de los padres, que consiste en enviar a los padres la información y pedir que solamente si están en desacuerdo con la participación de su hijo en la evaluación envíen un desprendible firmado constatando su posición.

La intervención con el Grupo 1 inició con la aplicación pre del CEVE-R en su versión adaptada, una semana después se inició la implementación del taller de fomento de habilidades sociales con estudiantes y se aplicó su correspondiente evaluación pre y post. Este taller siguió la estructura que se señala en la **Tabla 3**, una semana después de finalizada la implementación de este taller se hizo la aplicación post del CEVE-R en su versión adaptada. Es necesario aclarar que las sesiones del taller no se desarrollaron con el mismo espacio de tiempo entre sesiones debido a que la programación de actividades propia del curso o de la institución educativa interrumpía en ocasiones, sin embargo se realizó la cantidad de sesiones programadas y con las correspondientes actividades destinadas para cada una de ellas.

La intervención con el Grupo 2 inició con la aplicación pre del CEVE-R en su versión adaptada, una semana después se inició la implementación del taller de fomento de habilidades sociales con estudiantes y se inició la convocatoria con la colaboración del departamento de orientación para la realización de los talleres con padres de familia, los cuales siguieron la

estructura señalada en la Tabla 4. Con el grupo de estudiantes se desarrollaron las sesiones programadas para el taller y una semana después de finalizado se realizó la aplicación post del instrumento CEVE-R en su versión adaptada. Con el grupo de padres fue necesario disminuir los tiempos destinados para el desarrollo del taller a dos sesiones, de las tres inicialmente dispuestas para este trabajo, debido a la necesidad de la institución de realizar otras actividades dirigidas al grupo de padres de los diferentes cursos y teniendo en cuenta las limitaciones que muchas veces se presentan para que asistan a los talleres convocados por la institución educativa.

De manera paralela al desarrollo de los talleres con estudiantes y padres del segundo grupo, se hizo la evaluación pre y post con el CEVE-R en su versión adaptada para el tercer grupo con un espacio entre aplicaciones de 6 semanas, posterior a la aplicación se inició la aplicación del taller de fomento de habilidades sociales con estudiantes del grado cuarto, el análisis de este último taller se excluye de este estudio debido a que se hizo como parte de los acuerdos realizados con la institución educativa que permitió la evaluación de situaciones de agresión como parte del grupo control.

La información recolectada para los tres grupos considerados en este estudio se sistematizó a través de una base de datos de Excel para Windows, posteriormente se utilizó la versión 21 del programa SPSS para el análisis de dicha información.

Tabla 3

Sesiones con los grupos de estudiantes asignados a la intervención

Comportamientos	Habilidades	Sesión	Proceso psicológico
Tolerancia a la Frustración	Control de la ira y búsqueda de alternativas	S1.	Evaluación Pre de habilidades Expectativa de reforzamiento – resultado
		S2.	Controlabilidad percibida Actitudes Normativas
		S3	Balance Decisional Autocontrol
Comunicación asertiva	Expresión asertiva de emociones y defensa asertiva de los derechos personales	S4.	Expectativa de reforzamiento resultado
		S5.	Controlabilidad Percibida Actitudes Normativas
		S6.	Balance Decisional Autocontrol
Solución de conflictos	Empatía y desarrollo de estrategias de afrontamiento	S7.	Expectativas de Reforzamiento Resultado
		S8.	Controlabilidad Percibida Actitudes Normativas
		S9.	Balance Decisional Autocontrol Evaluación post de habilidades

Tabla 4

Sesiones con grupos de padres asignados a la condición de intervención

Comportamientos	Habilidades	Sesión	Proceso psicológico
Comunicación motivacional	Empatía	S1	Evaluación pre de Comunicación Motivacional
	Crear una discrepancia Giro a la resistencia	S2	
	No discutir Fomentar la autoeficacia	S3	Evaluación post Comunicación Motivacional

Resultados

Adaptación del instrumento CEVE-R

De acuerdo con el análisis factorial realizado se evidencia que los ítems se agrupan mayoritariamente en tres componentes, de acuerdo con lo señalado por los autores de la prueba (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) y como se evidencia en la Tabla 5 Para la escala de victimización (V) los ítems 1, 2 y 12 tienen un bajo peso factorial en el componente 3, debido probablemente a que se refieren a situaciones que ocurren de manera frecuente en el entorno escolar sin necesidad de que se esté presentando una situación particular de victimización. Para la escala de agresión (A), los ítems 8 y 9 son los que tienen un bajo peso en todos los factores, lo cual puede deberse a que se trata de conductas que tienen una mayor reprobación en el entorno escolar, por lo cual es menos probable que los encuestados muestren una alta frecuencia de ocurrencia de las mismas; los demás ítems de esta escala se agrupan en el componente 2. Para la escala de testigos (T), todos los ítems muestran un peso factorial adecuado, agrupándose en el primer componente. Al realizar el análisis de los tres componentes que evalúa la prueba se encuentra que estos explican el 41,4% de la varianza de los resultados encontrados.

En relación con la confiabilidad de las sub-escalas de la prueba, para la escala T, en la cual se indaga por la frecuencia con que los estudiantes han presenciado situaciones en la que se agrede a sus compañeros sin que ellos participen en dichas agresiones, se obtuvo un coeficiente alpha de cronbach de 0,772; para la escala A, en la que se indaga por la frecuencia con la que los estudiantes han participado en agresiones hacia sus compañeros en el último mes se obtuvo un alpha de cronbach de 0,712 y en la escala V, la cual contiene ítems que indagan por la frecuencia con que el estudiante ha recibido diferentes tipos de agresiones en el último mes, obtuvo un alpha de cronbach de 0,712. En la Tabla 7 se pueden observar las correlaciones de cada ítem con el

puntaje total de la escala a la que corresponden y el coeficiente alpha de cronbach si se elimina el elemento (AE).

Ajustada al modelo de RAGE para cada sub-escala del instrumento evaluado se encontró, como se muestra en la *Figura 2* **Error! No se encuentra el origen de la referencia.** que los ítems que componen la escala T permiten evidenciar situaciones de agresión escolar entre pares, siendo los ítems 1, 9, 8, 11 y 12 de esta escala los que permiten evidenciar un mayor nivel de agresión entre los pares. Para la escala A, la cual se puede ver en la *Figura 3* **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, los ítems 8, 9, 11 y 12 permitirían obtener evidencia de los niños que ejercen un mayor nivel de agresión hacia sus compañeros en el entorno escolar. Para la escala V, cuyo mapa de ítems puede verse en la *Figura 1*, los ítems 2, 8, 11 y 12 permiten evidenciar aquellos estudiantes que tendrían mayores niveles de victimización en el entorno escolar.

Tabla 5

Matriz de componentes rotados, peso factorial de cada ítem en su componente correspondiente

	Item	Componente		
		1	2	3
VT	Escala V – Victimización	,113	,179	,915
V1	Mis compañeros me ignoran		,159	,330
V2	Mis compañeros me rechazan	,175		,264
V3	Mis compañeros me impiden participar		,254	,432
V4	Me insultan		,210	,533
V5	Me llaman por apodos que me ofenden o ridiculizan			,411
V6	Hablan mal de mí		,133	,521
V7	Me esconden cosas	,173		,566
V8	Me rompen cosas	,101	,151	,464
V9	Me roban cosas	,246		,618
V10	Me pegan.			,624
V11	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	,117		,368
V12	Me amenazan con armas (palos, navajas....)	-,101		
AT	Escala A - Agresión: Durante el último mes he molestado a algún compañero en el colegio...	,216	,887	,269
A1	Rechazándole		,652	
A2	Ignorándole		,629	
A3	Impidiéndole participar		,458	,217

A4	Insultándole	,151	,462	,307
A5	Poniéndole apodos que lo ofenden	,113	,452	,187
A6	Hablando mal de él o de ella	,118	,603	,229
A7	Escondiéndole las cosas	,135	,506	,232
A8	Rompiéndole cosas		,353	,341
A9	Robándole cosas	,194	,361	,356
A10	Pegándole	,224	,594	
A11	Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas.	,292	,647	-,126
A12	Amenazándole con armas (palos, navajas...)	,149	,583	-,126
TT	Escala T - Testigos: Durante el último mes le ha sucedido a alguno de tus compañeros de colegio que...	,963	,221	,143
T1	Lo rechazan	,770	,205	
T2	Lo ignoran	,805	,209	,125
T3	Le impiden participar	,677	,130	,239
T4	Lo insultan	,755		
T5	Le ponen apodos que lo ofenden	,765		
T6	Hablan mal de él o de ella	,789	,240	,104
T7	Le esconden las cosas	,707	,197	,132
T8	Le rompen cosas	,645		,257
T9	Le roban cosas	,775		,250
T10	Le pegan	,696	,244	,146
T11	Lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	,744	,237	
T12	Lo amenazan con armas (palos, navajas....)	,628	,361	
CT	Escala C - Comportamientos y actitudes: ¿Cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros es molestado por otro?...		,634	-,215
C1	Aunque NO sea mi amigo, intento detener la situación	-,106	,207	-,349
C2	Pido ayuda a un adulto		,105	-,366
C3	Creo que debería ayudarlo pero NO lo hago		,478	,141
C4	Pienso NO es mi problema, por eso NO hago nada		,420	
C5	Apoyo al grupo que lo está molestando	,166	,509	

Tabla 6

Varianza total explicada por los factores que componen la prueba

C	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% Acumulado	Total	% de la varianza	% Acumulado
1	11,022	24,492	24,492	7,928	17,619	17,619
2	4,042	8,982	33,474	6,082	13,516	31,134
3	3,560	7,911	41,386	4,613	10,251	41,386

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 7

Correlaciones ítem – subescala y coeficientes Alpha de Cronbach.

Correlaciones de cada ítem con puntaje en la escala T			AE	Correlaciones de cada ítem con puntaje en la escala A			AE	Correlaciones de cada ítem con puntaje en la escala V			AE
T1	R	,781	,753	A1	R	,645	,702	V1	R	,401	,702
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T2	R	,835	,749	A2	R	,601	,704	V2	R	,401	,704
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T3	R	,736	,754	A3	R	,479	,695	V3	R	,503	,695
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T4	R	,745	,754	A4	R	,604	,680	V4	R	,609	,680
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T5	R	,770	,752	A5	R	,605	,692	V5	R	,511	,692
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T6	R	,788	,751	A6	R	,704	,683	V6	R	,561	,683
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T7	R	,722	,753	A7	R	,619	,691	V7	R	,501	,691
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T8	R	,632	,761	A8	R	,566	,699	V8	R	,455	,699
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T9	R	,802	,751	A9	R	,476	,683	V9	R	,599	,683
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T10	R	,740	,753	A10	R	,578	,690	V10	R	,565	,690
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T11	R	,753	,757	A11	R	,616	,704	V11	R	,420	,704
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
T12	R	,677	,759	A12	R	,461	,710	V12	R	,292	,710
	Sig.	,000			Sig.	,000			Sig.	,000	
TT	R	1	,929	AT	R	1	,729	VT	R	1	,729
	N	157			N	157			N	157	
Alpha de la escala T			.772	Alpha de la escala A			.712	Alpha de la escala V			.712

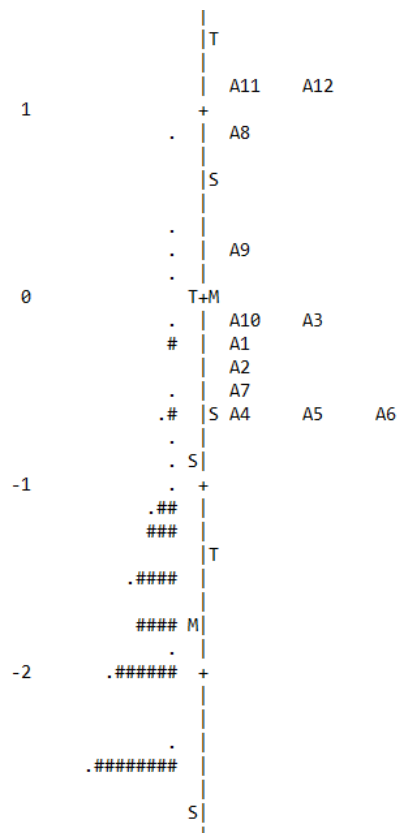
Figura 1. Mapa de items - atributo para la escala V



Figura 2. Mapa de items - atributo para la escala T



Figura 3. Mapa de items - atributo para la escala A



Efecto de la presencia de padres sobre los indicadores de agresión

Evaluación de los indicadores de agresión en el entorno escolar.

En relación con los puntajes globales obtenidos en la prueba CEVE-R que determina la frecuencia de situaciones de agresión que se presentan en el entorno escolar se observó que el Grupo 2, en el que se hizo intervención con estudiantes y padres obtuvo puntajes más bajos en la aplicación post de la prueba (Ver Figura 4), por lo cual se puede decir que disminuyeron los indicadores de situaciones de agresión entre compañeros de la prueba pre ($M = 56.21$; $SD = 16.69$) a la prueba post ($M = 45.21$; $SD = 8.44$); $t(42) = 3.1$, $p = .003$; $d_{Cohen} = 0.83$, en comparación con una situación de disminución leve de estos indicadores entre las pruebas pre y post en el Grupo 1 y un puntaje similar para las pruebas pre y post en el Grupo 3 o control. La

prueba *t* para las evaluaciones pre y post del CEVE-R en los grupos 1 y 3 no reportó diferencias significativas.

En la escala de victimización (V) el Grupo 1 de intervención mostró puntajes similares en la aplicación del CEVE-R, con puntajes extremos para dos de los casos en la evaluación pre, el Grupo 2 muestra el patrón de puntajes que se muestra en la *Figura 5*. Como se puede observar en la evaluación pre se observan altos puntajes de reporte de ser víctima de una agresión por parte de sus compañeros, con un caso extremo que reporta un alto nivel de victimización, estos puntajes se ven reducidos en el puntaje de la evaluación posterior, por lo cual se podría decir que hay una menor percepción de ser víctima de situaciones de agresión, sin embargo esta diferencia no es significativa de acuerdo con la prueba *t* para muestras independientes realizada para las pruebas pre y post. Así mismo se observa una menor dispersión de los puntajes en el grupo, una reducción de la mediana y del puntaje máximo alcanzado por los casos extremos. Para el Grupo 3 se observa la distribución de puntajes, también disminuyó levemente la mediana de los puntajes del grupo, sin embargo, en la evaluación post se observan una mayor cantidad de puntajes extremos, lo cual sería un indicador de una mayor percepción de ser víctima de agresiones por parte de sus compañeros en 4 de los estudiantes del grupo.

En la escala de agresión (A) del CEVE-R para el Grupo 1, la distribución de puntajes es similar para las evaluaciones pre y post, sin embargo se observan en esta última una menor cantidad de estudiantes que obtuvieron puntajes extremos y un puntaje levemente más bajo para el grupo en general. Para el Grupo 2 se observa, de acuerdo con la *Figura 6*, un menor reporte de situaciones de agresión ejercidas hacia otros compañeros, más homogeneidad en los puntajes del grupo en general y los puntajes extremos observados son menores de la prueba pre ($M = 16.66$; $SD = 6.53$) a la prueba post ($M = 13$; $SD = 1.6$); $t(32) = 2.9$, $p = .007$; $d_{Cohen} = 0.77$. Para el Grupo 3, en la escala A se observan puntajes similares para su aplicación pre y post, por lo cual

no podría hablarse de cambios significativos, lo cual concuerda con lo esperado para el grupo control y nos permite rechazar la hipótesis nula H_0 : *en el Grupo con ambas intervenciones se esperan iguales puntajes en la prueba CEVE-R reportados entre la prueba pre y post.*

En relación con la escala de testigos (T), según la cual se reportan situaciones en las que se presencian situaciones de agresión ejercidas hacia y por parte de otros compañeros se observaron las diferencias pre y post, según esta se reportaron más casos observados de agresión entre compañeros para el momento en que se hizo esta aplicación. Para el Grupo 2 se observa una disminución importante en el reporte de situaciones observadas entre compañeros para la evaluación post, como se observa en la *Figura 7* de la prueba pre ($M = 22.86$; $SD = 8.29$) a la prueba post ($M = 16.17$; $SD = 6.1$); $t(51) = 3.3$, $p = .002$; $d_{Cohen} = 0.9$. Para el grupo control se observa un comportamiento similar de los puntajes obtenidos en las evaluaciones pre y post del CEVE-R de acuerdo con lo esperado para esta condición.

También es preciso mencionar que en relación con el tipo de agresiones de los que son víctimas los estudiantes y fueron reportadas en este estudio, el tipo más común en los hombres fueron los *robos y el uso de amenazas para obligarle a hacer cosas que no quiere*, en mujeres las agresiones de las que reportaron ser víctimas con mayor frecuencia fueron los *daños a sus cosas personales y los insultos*. Las agresiones más frecuentes que los estudiantes hombres reportaron que hacían a otros compañeros son *insultos, rechazos, agresiones físicas y el uso de amenazas para obligarlos a hacer cosas que no quieren*, en el caso de las mujeres estas son *hablar mal de la otra persona y romperle cosas*. En el caso de las agresiones que más observan o de las que son testigos con mayor frecuencia los estudiantes hombres, estas son de *compañeros que le ponen apodos a sus compañeros o le esconden cosas* y las mujeres reportan ser testigos con mayor frecuencia de situaciones en las que *le ponen apodos a las y los compañeros o hablan mal de ellos o ellas*.

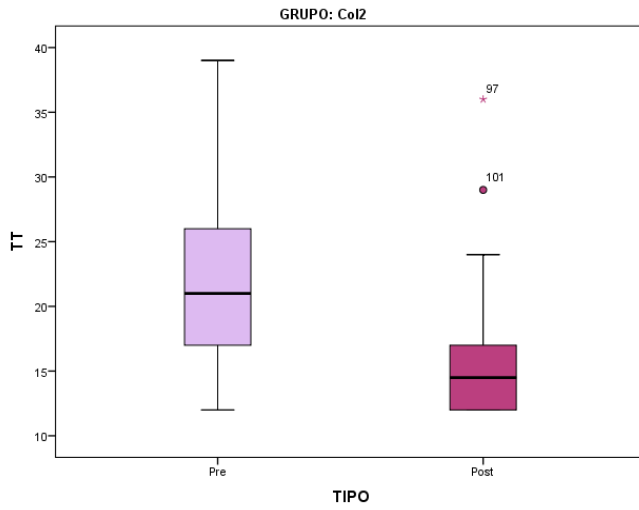


Figura 4. Diferencia pre y post en la prueba CEVE-R para el Grupo 2 de intervención

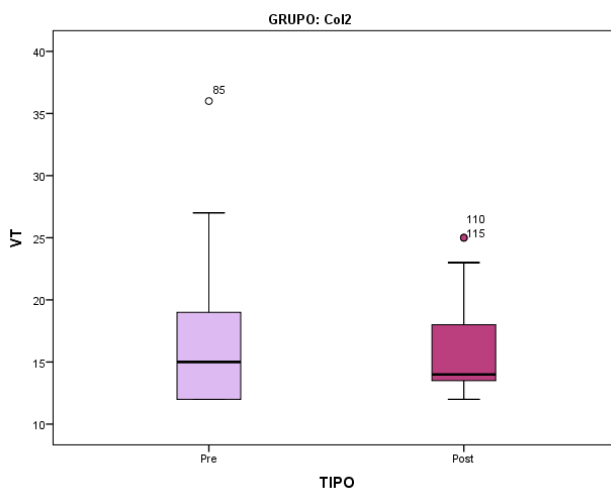


Figura 5. Diferencias pre y post en la escala V del CEVE-R para el Grupo 2

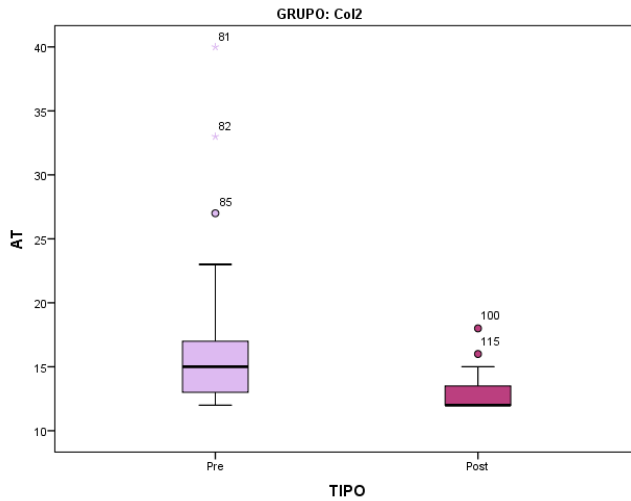


Figura 6. Diferencias pre y post para la escala A del CEVE-R en el Grupo 2

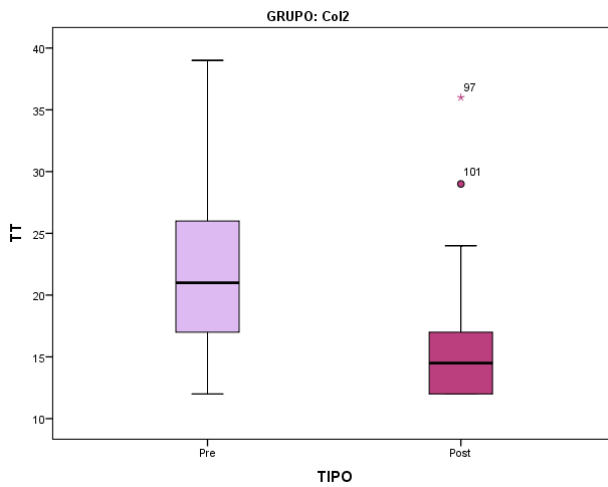


Figura 7. Diferencias pre y post en la escala T del CEVE-R para el grupo 2

Evaluación de habilidades sociales y parentales.

En relación con la evaluación de los talleres de fomento de habilidades sociales para estudiantes y de habilidades parentales para acudientes, se relacionan a continuación los resultados de las evaluaciones pre y post realizadas en el marco de dichos talleres así como la aplicación de la evaluación pre y post del taller de habilidades con los estudiantes del grupo control.

Para el puntaje total de la prueba de habilidades sociales se obtuvo para el Grupo 1 un aumento en el puntaje total de la prueba en la evaluación post, sin embargo, esta diferencia no es significativa. Para el grupo 2 se presentó una diferencia significativa de la prueba pre ($M = 104.34$; $SD = 15.42$) a la prueba post ($M = 113.41$; $SD = 12.68$); $t(67) = 2.66$, $p = .010$; $d_{Cohen} = 0.64$ (Ver *Figura 8*). Para el grupo 3 se observan leves diferencias entre los puntajes obtenidos en la prueba pre y post, sin embargo estas no son estadísticamente significativas.

Al analizar cada una de las subescalas o habilidades específicas que evalúa la prueba se obtiene lo siguiente: Para la habilidad de Control de la Ira, como parte del comportamiento de Tolerancia a la Frustración, el Grupo 1 muestra diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas pre y post, sin embargo, estas diferencias no son significativas, la disminución observada en el puntaje para esta habilidad puede deberse a factores relacionados con el clima de aula que se evidenció para este grupo y que se describirá en la parte de conclusiones de este estudio. Para el Grupo 2, en esta habilidad se observan diferencias significativas de la prueba pre ($M = 18.28$; $SD = 3.06$) a la prueba post ($M = 19.7$; $SD = 3.3$); $t(67) = 1.9$, $p = .04$; $d_{Cohen} = 0.44$ (Ver *Figura 9*). El Grupo 3 no obtuvo diferencias significativas.

En relación con la habilidad Búsqueda de Alternativas, correspondiente al comportamiento de Tolerancia a la Frustración, se encontraron diferencias por aumento del puntaje obtenido en la prueba post para el Grupo 1 y el Grupo 2 sin embargo, se trata de diferencias no significativas, en tanto que en el Grupo 3 se observaron puntajes similares en ambas aplicaciones de la prueba. Para la habilidad Expresión Asertiva de las Emociones se observa un patrón similar al de la habilidad de Búsquedas alternativas, pues a pesar de que se evidencian diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas pre y post para el Grupo 1, el Grupo 2 y el Grupo 3, éstas no son significativas.

En relación con la habilidad de Afrontamiento, que hace parte del comportamiento de Solución de Conflictos, se encontraron diferencias entre las aplicaciones pre y post en el Grupo 1 y Grupo 3, sin embargo estas diferencias sólo fueron significativas para el Grupo 2 de la prueba pre ($M = 17.03$; $SD = 3.27$) a la prueba post ($M = 19$; $SD = 2.5$); $t(67) = 2.8$, $p = .007$; $d_{Cohen} = 0.67$ (Ver *Figura 13*).

En relación con la habilidad Defensa Asertiva de los Derechos, se observaron diferencias en el Grupo 1, Grupo 2 y Grupo 3, sin embargo estas fueron significativas para el Grupo 2 (Ver *Figura 10*) de la prueba pre ($M = 16.66$; $SD = 3.46$) a la prueba post ($M = 18.23$; $SD = 3.4$); $t(67) = 1.9$, $p = .041$; $d_{Cohen} = 0.46$ y para el Grupo 3 de la prueba pre ($M = 12.08$; $SD = 4.78$) a la prueba post ($M = 15.67$; $SD = 3.9$); $t(49) = 2.9$, $p = .005$; $d_{Cohen} = 0.82$ (Ver *Figura 11*).

En relación con la habilidad de Empatía, correspondiente al comportamiento de Solución de Conflictos, se encontraron diferencias entre los puntajes pre y post para el Grupo 1 y Grupo 3 pero estas son significativas sólo para el Grupo 2 de la prueba pre ($M = 17.97$; $SD = 2.94$) a la prueba post ($M = 19.3$; $SD = 2.6$); $t(66) = 1.9$, $p = .049$; $d_{Cohen} = 0.47$ (Ver *Figura 12*).

En relación con el grupo de padres, se encontró una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos de la prueba pre ($M = 17.03$; $SD = 3.27$) a la prueba post ($M = 19$; $SD = 2.5$); $t(67) = 2.8$, $p = .007$; lo cual está de acuerdo con el planteamiento inicial según el cual el taller implementado permitiría mejorar habilidades de comunicación con los hijos, lo cual se evaluó a través de la prueba de habilidades correspondiente (Ver *Figura 14*).

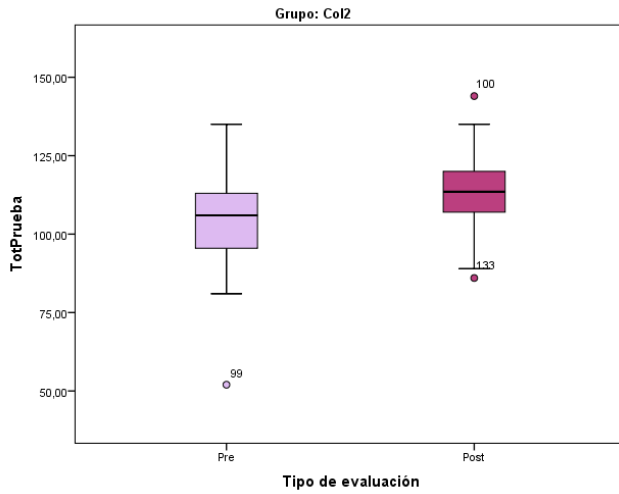


Figura 8. Diferencia pre y post en la prueba de habilidades sociales para el Grupo 2

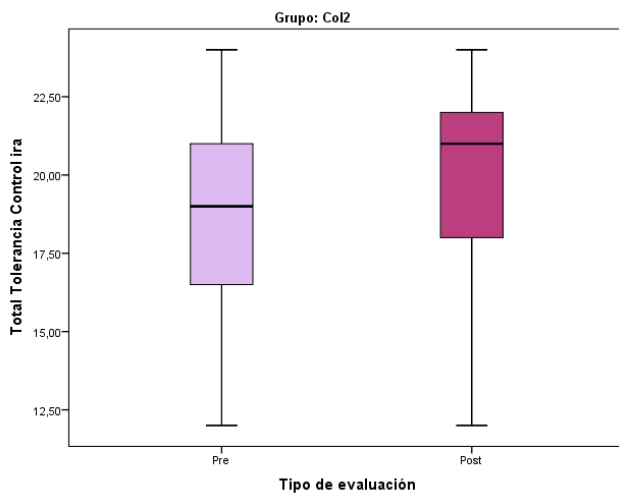


Figura 9. Diferencia pre y post en la habilidad de Control de la Ira para el Grupo 2

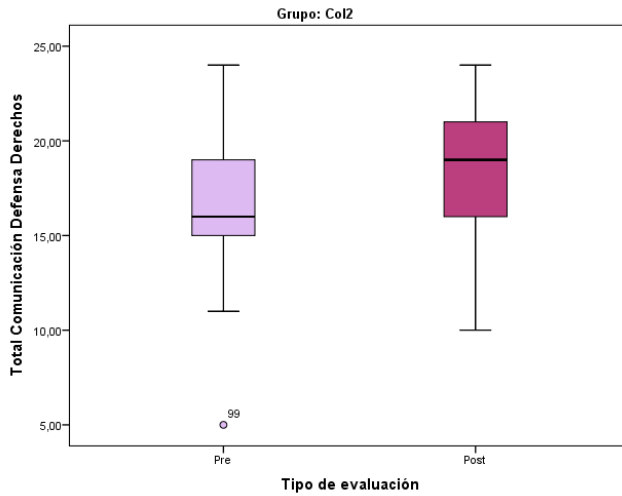


Figura 10. Diferencias pre y post en la habilidad Defensa Asertiva de los Derechos en el Grupo 2.

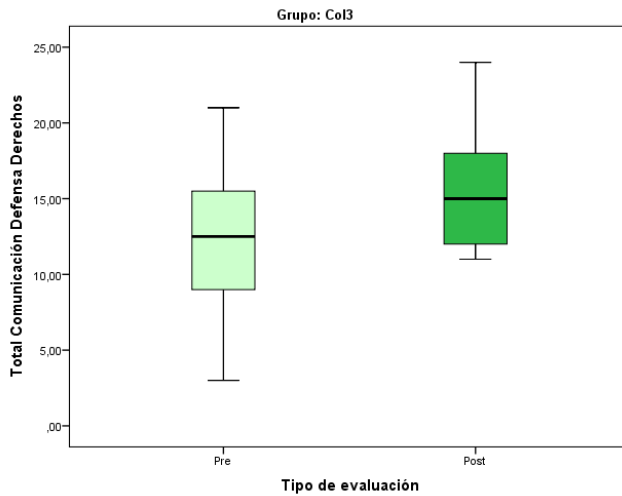


Figura 11. Diferencias pre y post para la habilidad Defensa Asertiva de los Derechos en el Grupo 3.

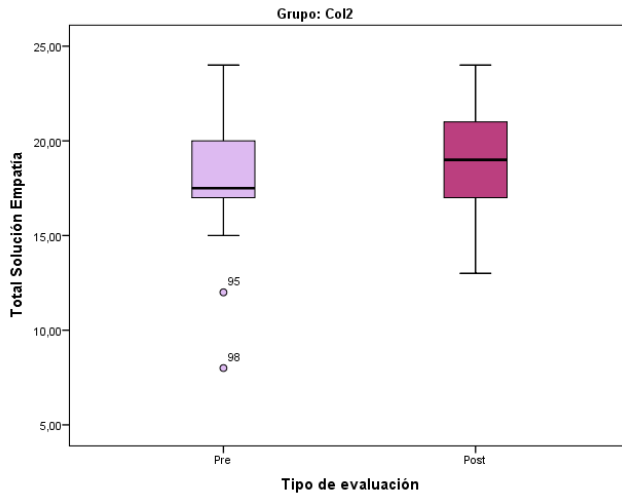


Figura 12. Diferencias pre y post en la habilidad de Empatía para el Grupo 2.

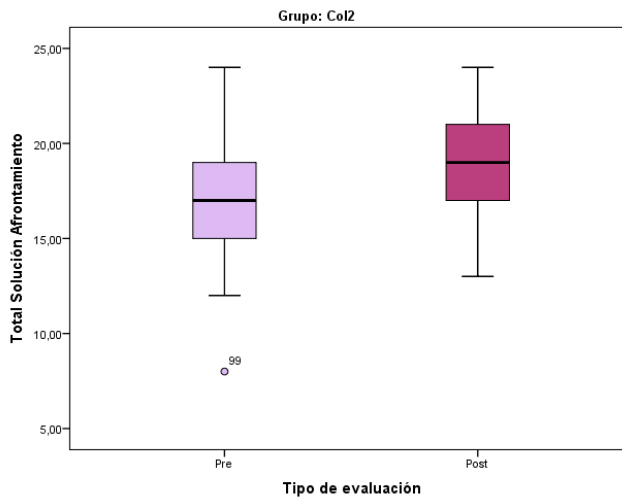


Figura 13. Diferencias pre y post en la habilidad de Afrontamiento para el Grupo 2.

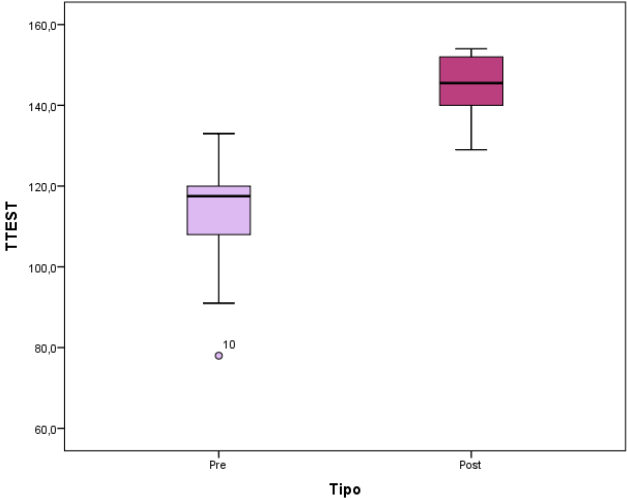


Figura 14. Diferencias pre y post para la prueba de habilidades para padres de estudiantes del Grupo 2.

Discusión y conclusiones

En este trabajo de investigación se buscó evaluar los efectos de la presencia de padres sobre los indicadores de agresión en el entorno escolar. Para ello se aplicaron intervenciones diferenciales en grupos de tres colegios participantes, el Grupo 1 recibió la intervención de un taller estándar de fomento de habilidades sociales con estudiantes, el Grupo 2 recibió la intervención con estudiantes y padres de familia y el Grupo 3 o Grupo Control no recibió ninguna de las intervenciones señaladas.

La intervención en fomento de habilidades sociales con estudiantes mostró una relación importante con la disminución en el reporte general de situaciones de agresión que se presentan entre compañeros en el entorno escolar, ya que se observan diferencias en las pruebas pre y post para los grupos que recibieron esta intervención. Es necesario aclarar que estas diferencias fueron significativas sólo para el Grupo 2 de intervención en las escalas de *Agresión* y *Testigos* de la manera en que se postuló en la hipótesis alterna de investigación, mostrando que la presencia de padres influyó de manera significativa en menores niveles de agresión reportada por estudiantes desde la perspectiva de quienes agreden y quienes observan dichas situaciones de agresión.

En la escala de *Agresión* los estudiantes del Grupo 2 muestran una reducción significativa en la frecuencia de situaciones reportadas en las que protagonizaban agresiones hacia sus compañeros, al igual que una menor cantidad de situaciones reportadas en las que son testigos de agresiones hacia otros compañeros, aspectos que están estrechamente relacionados. Es llamativo sin embargo, que no se encontraran diferencias significativas en la escala de victimización, lo cual se presenta debido a que los niños y niñas que son objeto de agresiones cotidianas representan un pequeño porcentaje de todo el grupo, es posible que su percepción de las agresiones de las que son objeto no disminuya rápidamente por cuanto los efectos de estas dejan huellas emocionales que requieren un tratamiento específico y más que acciones de prevención universal requieren acciones

de prevención indicada, a la manera de intervenciones clínicas con la persona y sus entornos inmediatos, de manera que se produzcan efectos contundentes y se mitigue el daño emocional causado (Avalos, 2003; Betancour y Cols., 2005; Monclus, 2005; Stavrinides y Cols., 2010).

Acerca de los resultados de los grupos que recibieron el taller de fomento de habilidades sociales con estudiantes, se observa que los dos grupos mostraron diferencias en la evaluación pre y post de las habilidades trabajadas, que se postulan como variables cognitivas y emocionales intermediarias para los comportamientos agresivos (Chaux, 2012). Sin embargo, estas diferencias en las pruebas pre y post de habilidades sociales sólo fueron significativas para el Grupo 2, por lo cual se tuvo un mejor resultado con este grupo de trabajo. Dentro de las habilidades trabajadas en el taller es preciso señalar que para las habilidades de Alternativas de Solución de Conflictos y Expresión Asertiva de las Emociones no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los grupos, en tanto que para las habilidades Control de la Ira, Defensa Asertiva de los Derechos, Empatía y Afrontamiento se obtuvieron diferencias significativas en el Grupo 2, es decir, el grupo que recibió la intervención con estudiantes y con padres. Estos resultados permiten afirmar a la par de Stavrinides y Cols. (2010) que los niños con características de impulsividad, agresividad y comportamiento dominante pueden verse altamente beneficiados por este tipo de estrategias de prevención en las que se fomentan habilidades sociales en el marco del trabajo en los grupos en los que se desenvuelven a diario y se cuenta, de manera adicional, con la presencia de padres durante el proceso, lo cual permite reforzar ciertos aprendizajes desde el hogar.

En relación con el grupo control se observó que se mantuvieron resultados similares en las pruebas pre y post de habilidades y de agresión en el entorno escolar, con excepción de los items relacionados con la habilidad de Defensa Asertiva de los Derechos, en la cual este grupo en particular mostró una diferencia importante, al entrar a indagar las razones por las cuales se observa esta diferencia se encuentra que el colegio inició con los grupos de primaria un trabajo importante

en relación con la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes y mecanismos de participación que han logrado que los estudiantes sean más conscientes de sus derechos y de las alternativas que tienen para defenderlos.

Las razones por las cuales el Grupo 1 no tuvo el mismo comportamiento frente a la intervención pudieron estar relacionadas con la falta de continuidad de las sesiones de la manera en que estaban programadas inicialmente, pues en varias ocasiones actividades programadas por el colegio impidieron que éstas se cumplieran, lo que también puede limitar el desarrollo de la habilidad planteada desde el modelo de la DPPP-S. Por otro lado, es necesario resaltar la diferencia cualitativa entre los dos colegios en los que fueron implementados los talleres, el Colegio 1 cuenta con características de mayor coerción en la relación entre docentes y estudiantes, como se pudo observar en los diferentes acercamientos que se tuvo con el colegio y con el grupo específicamente, además el curso que recibió la intervención fue elegido con base en antecedentes de agresión a los cuales las directivas pretendían dar solución, por otro lado, la participación de otros integrantes de la comunidad educativa es limitada, a pesar de que se observaron altos niveles de colaboración y cohesión entre el cuerpo docente. En repetidas ocasiones se observó también con este grupo y la interacción de los docentes la constante necesidad de acudir al uso de tonos elevados en la voz y el uso del observador y llamadas a los padres de familia para que mostraran un buen comportamiento, lo cual también mostraba buenos resultados por cortos periodos de tiempo. Adicional a ello, es necesario resaltar la baja efectividad de los talleres implementados sin la colaboración directa de un docente y hechos de parte de una persona externa a la institución, lo cual dificulta el manejo del taller en términos de mantener una sola línea de autoridad, manejar unas mismas reglas y sanciones frente a su incumplimiento, por lo cual es evidente la necesidad de que los docentes desde su rol diario se apropien de este tipo de metodologías como la DPPP-S para el fomento de habilidades

sociales y a nivel de la institución educativa se haga un esfuerzo para incluirlo como parte del currículo.

Algo que también se señaló de manera recurrente en relación con los padres de familia y su relación con los hijos es la problemática relevante de maltrato infantil que ha sido reportada no de manera exclusiva en el curso con el que se hizo la intervención pero sí en el área de primaria de la institución correspondiente al Grupo 1, relacionada a las cifras de maltrato que se evidencian en la localidad en la que se ubica este colegio. Esta situación ha mostrado de manera recurrente ser una dificultad para el desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales (Torres y García, 2007).

En relación con el Grupo 2, este se encuentra en un entorno que permite una mayor cohesión entre los estudiantes, se observan comportamientos frecuentes de autoridad con respeto de parte de los docentes hacia los estudiantes y a pesar de que se tienen reportes de posibles agresiones por parte del docente, estas no fueron evidentes en los momentos de interacción con el Grupo, lo que sí se observó es el modelo de autoridad ofrecido por el director de curso que en muchas ocasiones privilegia la solución de los conflictos a través de la imposición de la autoridad y el manejo de poder, lo cual puede llegar a ser un elemento que impide el desarrollo de habilidades en estudiantes para el manejo efectivo de los conflictos (Jiménez, 2007). Así mismo, es necesario resaltar que el Grupo 2 se caracteriza por seguir con más efectividad las reglas señaladas, las instrucciones ofrecidas durante el curso del taller y en el curso del mismo se tuvo sólo una interrupción por una actividad programada en el marco del Gobierno Escolar del colegio.

Con el grupo de madres que recibió la intervención se observó el resultado esperado pues en la prueba post se mostraron mayores puntajes en los niveles de comunicación motivacional, de la manera que se esperaba para esta intervención. Por otro lado, el trabajo con padres de familia se vio limitado por parte de las directivas pues cuentan con espacios reducidos programados para el trabajo con padres, debido a experiencias y estereotipos anteriores relacionados con su poca

participación y la poca utilidad de este tipo de acciones con padres de familia. En especial en el Grupo 2 se evidenció poca disponibilidad de apertura, cooperación y colaboración para fortalecer vínculos con los padres de familia, lo cual también influye en que se tenga una percepción negativa y se construyan representaciones alrededor del colegio que dificultan la ganancia en competencia social de los mismos estudiantes (López de Dicastillo y Cols., 2007; Hawkins y Catalano, 2005; Al-Haabi y Errasti, 2007), por lo cual se reitera la necesidad de fomentar la participación de padres de familia en los procesos escolares, el fortalecimiento de vínculos entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa y cambiar el estilo de comunicación que se maneja con los padres de familia pues se privilegia contactarlos en caso de que se presente un problema pero en pocas ocasiones se fortalece la comunicación para otros procesos necesarios en el entorno escolar.

También es importante resaltar que según la evaluación de situaciones de agresión en el entorno escolar se encontró que la agresión que más se presenta entre niños es el robo y las agresiones físicas (Benbenishty y Astor, 2008; Ortega, 2005; Chaux, 2012). Entre las niñas, la agresión que más reportaron que se presentaba era de tipo relacional (Fuchs, 2008), al hablar mal de otros y, en relación con sus pertenencias personales, al romperle cosas. Estos son resultados que coinciden tanto desde la perspectiva de víctimas como la de agresores o victimarios, además es también algo que se ha encontrado de acuerdo con Stavrinides y Cols. (2010) y Chaux (2012) que predomina en los tipos de agresión entre pares en el entorno escolar y que valdría la pena retomar con mayor profundidad en futuros trabajos de investigación.

Por otro lado, aspectos como el clima escolar que se vivencia en cada una de las instituciones y que influye de manera determinante en la implementación de acciones de prevención de la violencia, así como otros fenómenos relacionados con situaciones de agresión en el entorno escolar, tales como el uso de medios electrónicos o tecnologías de la información y las comunicaciones y el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, no se trabajaron en este

estudio, sin embargo son aspectos importantes en los que se debe seguir ahondando en pro de cualificar las alternativas ya existentes de prevención en la violencia, la cual no sólo se debe limitar al entorno escolar, ya que como se ha visto está influido por los diferentes entornos con los que a diario tienen contacto las y los estudiantes, especialmente la familia y la comunidad cercana a la institución educativa, lo cual permitiría influir en otros factores que se han formulado como claves: la exposición a la violencia en los entornos cotidianos, la exclusión social, ausencia de límites y justificación de la violencia en la sociedad (Vásquez y Cols., 2009).

Referencias

- Abad Gallardo, J. y Gómez, J. (2008). Preparados, listos, ya. Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes. Washington: OPS.
- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. *Orión: Revista técnico profesional de la asociación de orientadores de secundaria de Granada*. 3(1), 37 – 49.
- Aguilar, E.; Brioso, M.; Doncel, D. & Sotos, B. (2009). Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones públicas. España: Secretaría General Técnica.
- Aguirre, M. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas. Tesis para optar al título de Magister en Psicología. Disponible en:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/1/458512.2010.pdf>
- Akiba, M., (2005). Nature and correlates of Ijime: Bullying in middle schools. *International Journal of Educational Research*, 4(1), 236.
- Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., y Goesling, B., (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829- 853.
- Al-Halabi, S. y Errasti, J. (2007). Factores condicionantes de la participación de padres y madres en los programas familiares de prevención del consumo de drogas llevados a cabo en el aula. *Boletín Electrónico de Salud Escolar TIPICA 3,1*. Disponible en:
http://tipica.org/media/system/articulos/vol3N1/alhalabi_factores_condicionantes_de_la_participacion_de_los_padres_en_la_preencion.pdf

- Avalos, B. (2003) Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y Proyectos. Catastro de programas y proyectos.
- Benbenishty, R. y Astor, R. (2008). School Violence: An International Context. A call for global collaboration in research and prevention. *International Journal of Violence and School*, 7(1), 59 – 80.
- Betancour, A., Maecha, J., Ramirez, A., y Ruiz, S. (2005) Estructura de los programas de prevencion de conducta agresiva y promocion de la conducta prosocial: ejes, evaluacion y efectividad. *Suma psicologica*. Vol. 12 N. 2 pp. 127-155.
- Castellanos, C. (2006). Implementación de un taller de entrenamiento en habilidades comunicativas para padres con hijos adolescentes basado en los cinco principios de la entrevista motivacional. *Boletín Electrónico de Salud Escolar TIPICA*; 2(2), Disponible en:
http://tipica.org/media/system/articulos/vol2N2/02_castellanos_entrevista_motivacional_para_padres.pdf
- Clark, M. (2003) Training school interns to teach elementary students to respect and care for others. *Journal of humanistic counseling, education and development*. 42, 91-106
- Conduct Problems Prevention Research Group - CPPRG (1999). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67, 5 631-647
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47 – 58.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Curch, M.; Elliot, A. y Gable, S. (2001). Perceptios of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational PSychology* 93, 1, 43 - 54

- DANE y Secretaría de Educación Distrital (2012). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011. Disponible en <http://www.dane.gov.co>
- Davies, D. (1993). Benefits and barriers of parent involvement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Defensor español del pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.
- De Roux, G. (2001). *Hacia una política de formación para la convivencia. Educar en Medio del Conflicto. Experiencias y Testimonios. Retos de Esperanza*. Medellín: Banco Mundial y Gobernación de Antioquia.
- Debarbieux, E. (2001), *Violencia escolar: un problema mundial. El Correo Unesco. 1(1). 10 – 13.*
- Díaz-Aguado, M.; Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria: Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Fields, S. y McNamara, J. (2003). *The prevention of child and adolescent violence: A review. Aggression and violent behavior. 8. 61-91.*
- Flórez-Alarcón, L. y Sarmiento, D. (2005). *Programa TIPICA: Un enfoque motivacional para la promoción de la salud escolar. TIPICA: Boletín Electrónico de Salud Escolar. 1, 1.*
Disponible en:
http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol1N1/2_e_programa_tipica_para_la_promocion.pdf
- Flórez-Alarcón, L.; (2006). *TIPICA: Una Metodología de Promoción de la Salud Escolar que incorpora la Dimensión Psicológica al aprendizaje de las Competencias Sociales. Boletín*

Electrónico de Salud Escolar TIPICA. Disponible en:

http://tipica.org/media/system/articulos/vol2N2/florez_una_metodologia_de_promocion_d_e_la_salud_escolar.pdf

- Florez-Alarcón, L. (2007). *Psicología Social de la Salud: promoción y prevención*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Flórez-Alarcón, L.; Vélez, H. & Padilla, A. (2008). Análisis integral de siete años de experiencia del programa TIPICA-S de promoción de la salud escolar. Documento no publicado.
- Flórez-Alarcón, L.; Vélez-Botero, H. (2010). Efecto de la sensibilización pretest en una intervención de prevención selectiva del abuso alcohólico. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. 1, 1, 21-35.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J., Van Schoiack, L., MacKenzie, E. y Broderick, C. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology* 41, 3 479-490
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools: A multilevel analysis. *International Journal of Violence and School*, 7(1), 20 – 42.
- Galand, B. (2009), L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents?, *Les cahiers de la recherche en éducation et formation*, 69, 1-37.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A. y Nisha, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 42(4), 412 – 444.
- Hawkins, J. y Catalano, R. (2005). Investing in your community's youth: An introduction to the communities that care system. Disponible en:
- <http://www.sdr.org/ctcresource/Community%20Building%20and%20Foundational%20Material/Investing%20in%20Your%20Community's%20Youth.pdf>

- Herrold, K. y O'Donnel, K. (2008). Parent and Family Involvement in Education 2006 - 07 School Year from the National Household Education Surveys Program of 2007 (NCES 2008 - 050) National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington DC.
- Jiménez, M. (2007). Aulas en paz: Evaluación de una intervención para el desarrollo de competencias ciudadanas. Tesis para optar al título de Magíster en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Joing, I.; Mikulovic, J, y Bui-Xuang, G. (2010). Violence a l'école: Vers une responsabilité fonctionnelle des institutions scolaires. *International Journal of Violence and School*, 11, 33 – 71.
- Kapari, K. y Piliou-Dimitris, S. (2010). School characteristics as predictors of Bullying and victimization among Greek Middle School students. *International Journal of Violence and School*. 11, 93 – 113.
- Kohot-Diaz, M. (2010). Un facteur determinant du climat a l'école elementaire tcheque. La selection scolaire precoce. *International journal of violence and school*. 11, 77-92.
- Krauskopf, D. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Washington: OPS.
- Lizarraga, S. y Arraya, M. (2001). Entrevista Motivacional. *Anales*, 24, 43 – 53.
- López de Dicastillo, N; Iriarte, C. y González, M. (2007). El desarrollo de la Competencia Social como vía de prevención de los conflictos en el aula. *Boletín Electrónico de Salud Escolar TIPICA*. 3,1. Disponible en:
http://tipica.org/media/system/articulos/vol3N1/lopez_desarrollo_de_la_competencia_social.pdf

- Maddaleno, L, Morello , P & Infante . Espinola, E. (2003) Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*. 1, 132-139.
- Melgarejo, N. & Ramírez, A. (2006). Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias. Un estudio con estudiantes bogotanos de quinto a once grado. *Trabajo de grado para optar al título de psicóloga*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Miller, W. y Rollnick, S. (1999). *La Entrevista Motivacional*. Barcelona: Paidós.
- Monclus Estella, A. (2005) La violencia escolar: perspectivas de las naciones unidas. *Revista iberoamericana de educación* N. 38 pp. 13-32
- Mytton, J.; DiGiuseppi, C.; Cough, D.; Taylor, R. y Logan, S. (2006). Programas escolares de prevención secundaria de la violencia. *Biblioteca Cochrane Plus*, 2
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Olweus, D., (1999), Suecia, en SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. F., SLEE, P. T., (Ed)., *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge, 7-27
- Organización Mundial de la Salud (2003): Informe mundial sobre la violencia y la salud, Ginebra, OMS.
- Ortega, R. (2005). Violencia Escolar En Nicaragua. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.

- Padilla, A. (2010). 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. Tesis de Maestría en Psicología Universidad Nacional de Colombia. Disponible en:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/2752/>
- Pelegrina, M. y Salvador, F. (1999). La investigación experimental en psicología. Málaga: Aljibe. Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ y UNICEF
- Colombia. (2004). Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003. Informe Final de Investigación. Bogotá: Universidad Central.
- Ramos, C.; Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa Multi – componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 1(1), 36 – 56.
- 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, pgs. 34-55.
- Smith, P. K. (2002). School bullying and ways to prevent it. *Clinical child psychology and psychiatry*, 3, 405 – 417.
- Sprott, B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*. 1, 553-572.
- Stavrínides, P.; Paradeisiótou, A.; Tziogouros, Ch. y Lazarou, Ch. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*. 11, 114 – 128.

Schwartz, D.; Dodge, K.; Coie, J.; Hubbard, J.; Cillessen, A; Lemerise, E.y Bateman, H. (1998).

Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of abnormal child psychology*, 26, 431 – 440.

Torres, C. y García, B. (2007). Female Violence Into School Environment: Research on a given event in an Educational Institution in Bogotá. *International Journal on Violence and School*, 4, 53 – 80.

UNESCO (2009). Abriendo espacios: Guía paso a paso para la implementación del programa Abriendo Espacios: Educación y cultura para la paz. Brasilia: UNESCO

Vásquez, E.; Brioso, M. J.; Doncel, D. y Sotos, B. (2009). Prevención de la violencia escolar y mejora de la convivencia en las escuelas: Investigación educative y acuaciones de las Administraciones Públicas. España: CIDE.

Wald, J. y Kurlaendar, M. (2003). Connected in Seattle? An Exploratory Study of Student Perceptions of Discipline and Attachments to Teachers. *New Directions for Youth Development*. 99, 35–54.

Yokishawa, H. (1995). Long Terms outcomes of early childhood programs. 5 (3), 51 - 75.

ANEXOS

ANEXO A. Programas para la prevención de la agresión en el entorno escolar

Programa	Objetivo	Resultados
Experimento de prevención de Montreal	Entrenar a los padres para que monitoreen la conducta de sus hijos, den refuerzo, castiguen efectivamente, manejen crisis familiares y generalicen lo aprendido. Entrenar a los niños en habilidades sociales: pedir ayuda, hacer contacto, ver y escuchar y seguir normas (Chaux, 2005).	Este programa mostró en evaluación a largo plazo resultados positivos en la reducción del involucramiento de los niños en situaciones delictivas en su adolescencia, pertenencia a pandillas, actividad sexual temprana y deserción escolar (Jiménez, 2007).
Educación socioemocional - PATHS (Clark, 2003)	Entrenamiento a los profesores y consejeros estudiantiles en competencias, ellos retransmiten a niños de 4 y 5	Mayores niveles de empatía y mejoría en el clima de aula
Pasos hacia el respeto (Frey y Cols, 2005)	Entrenamiento a adultos para actuar de manera adecuada en situaciones de intimidación escolar con aras a implementar políticas escolares acordes. Formación a los estudiantes de 3° a 9° en creencias prosociales y habilidades: empatía, regulación emocional, resolución de conflictos y asertividad.	Al hacer mayor énfasis en la reducción de la intimidación escolar no tuvo resultados significativos en el fomento de habilidades sociales.
Resolución creativa de los conflictos RCCP Aber, Brown, Jones, 2003	Enseñanza de herramientas para la solución de conflictos y la mejora del clima de aula, los docentes reciben entrenamiento y hacen sesiones con los estudiantes. Prevención universal. Cambiar procesos mentales y estrategias de comportamiento interpersonal que llevan a los niños a vincularse en situaciones de agresión y violencia. Enseñar diferentes formas y posibles elecciones para tratar los conflictos.	Resultados contradictorios, aumento en sesgo de atribución hostil, clave para la resolución de conflictos debido, probablemente, a que los docentes fueron seleccionados con base en problemas en su desempeño (Jiménez, 2007).

Fast Track (CPPRG, 1999; McMahon y Wells, 1998)	<p>Componente PATHS para la promoción de estrategias para pensar de manera alternativa, universal, dirigido a niños desde preescolar hasta quinto de primaria. Habilidades de regulación emocional, autocontrol, habilidades para relacionarse con los pares y solución de problemas sociales.</p> <p>Componente indicado dirigido a niños en alto riesgo, se conforman grupos con pares prosociales y se realiza tutoría académica para mejorar habilidades de lectura.</p> <p>Componente dirigido a padres en el que se hacen visitas al hogar y se fomentan espacios para compartir con los hijos. direcciona disciplina y fallas parentales para dar soporte a comportamiento constructivo en respuesta a conflicto y frustración.</p> <p>Combina intervención universal con intervención blanco dentro de un modelo integrado.</p>	<p>Mejor comprensión de los problemas sociales, mayor porcentaje de solución efectiva, menores porcentajes de soluciones pasivas o agresivas.</p> <p>Los niños en alto riesgo tuvieron mejorías en identificación y manejo de emociones, solución de problemas sociales, habilidades académicas y notas de lenguaje, interacciones positivas con los pares y disminución de interacciones agresivas.</p> <p>Los padres de los niños en alto riesgo mostraron un menor uso del castigo físico, más calidez e involucramiento físico en el momento de compartir y más participación en la escuela.</p>
Scare (Student, created aggression replacement education) McWhirter, 2003	<p>Niñez avanzada o adolescencia temprana.</p> <p>Enseñar a los niños y adolescentes acerca de emociones como la ira y la agresión.</p> <p>Ayudar a los preadolescentes a reconocer respuestas alternativas al comportamiento violento y agresivo.</p> <p>Entrenar para que tomen buenas decisiones frente a situaciones de provocación</p>	<p>Los efectos en la intervención con niños son comparables a los de la intervención con padres, la intervención combinada produce efectos superiores.</p> <p>Los estudiantes con altos niveles de riesgo, presentaron niveles significativamente bajos en STAXI, SCARE redujo la frecuencia con la cual experimentaban sentimientos de ira hacia otros y niveles de frustración.</p>

ATP (Adolescent Transition program) Dishion y Andrews, 1995	Estrategia de intervención para reducir la escalada en el comportamiento problema entre adolescentes en alto riesgo entre los 10 y 14 años. Promover la adaptación en los años de la adolescencia esencialmente por la reducción de comportamientos desadaptativos. La intervención con padres se centra en habilidades de comunicación y prácticas de manejo parental. La intervención con adolescentes maneja autorregulación y conducta prosocial en el contexto con pares y padres.	La intervención focalizada en los padres y en los preadolescentes evidencia efectos benéficos observados y reportados por las familias; la condición de intervención de los padres muestra efectos favorables inmediatos en problemas comportamentales en la escuela. La condición centrada en los padres presenta mejores resultados en comparación con otras aproximaciones. La intervención centrada en los adolescentes muestra escalada en problemas de comportamiento.
LIFT Linking the interest of families and teachers Reid, J. Hebi, J. Petrow, R. Stoolmiller, 1999	Los niños son expuestos a variables del tipo ambiental en diferentes contextos, hogar, salón de clase, patio de recreo, cafetería, restaurante. Padres y profesores son invitados a participar en actividades para el desarrollo de habilidades o estrategias para manejar comportamiento. Entrenamiento en habilidades sociales para todo el salón de clase. Clases de educación para los padres Entrenamiento a los profesores para manejo de conducta inapropiada. Fortalecimiento del control ambiental.	Los padres y profesores aprenden a ejercer control ambiental para modificar comportamientos de los niños, lo cual se ve reflejado en una reducción de los comportamientos agresivos.
PALS (Desarrollando habilidades sociales a través del lenguaje, entrenadores en comunicación, Vaughn, Ridley, Levine, 1986	Enseñar el proceso de solución de problemas interpersonales buscando una exitosa interacción con otros. Conceptos de lenguaje, empatía, identificación de objetivos, generación de alternativas, evaluación de consecuencias, sensibilidad a las claves y ensayo. Edades entre 4 y 5 años.	Incrementos significativos en la generación de soluciones relevantes para problemas interpersonales. Los niños controlaron un repertorio más extenso de solución ante dificultades personales, tuvieron menos posibilidades de comprometerse en conversaciones irrelevantes y mayor probabilidad de responder a las tareas de solución de problemas.

ICPS I can Problem Solve Shure y Spivack, 1980	Juegos de secuencias, discusión y técnicas de interacción de grupos. Edades entre cuatro y cinco años.	Se Generan soluciones alternativas ante problemas interpersonales como medidas del uso del razonamiento en solución de problemas
Dare to be you (Atrévase a ser usted) Miller-Heyl, MacPhee y Fritz, 1998	Prevención primaria multinivel. Edades entre dos y cinco años y familias. Padres, adolescentes y actividades de entrenamiento familiar para enseñar autorresponsabilidad, eficacia parental y personal, comunicación y habilidades sociales, solución de problemas y habilidades de toma de decisiones. Se entrena a miembros de la comunidad que interactúan con familias objetivo.	Los padres cuentan con apoyo de la comunidad para aumentar su eficacia parental.
Programa de entrenamiento en niños Dinosaur School, Webster Stratton, 1990	Enseña siete pasos en el proceso de solución de problemas	Los niños aprenden formas efectivas de solución de conflictos a través de pasos sencillos y divertidos.
Triple P Sanders (Positive Parenting Program), 2000	Apoyo familiar y parental. Disminuir la prevalencia de problemas conductuales y emocionales en los preadolescentes. Autorregulación de habilidades parentales.	Se logra conocimiento comunitario de recursos de que disponen padres, hay amplia receptividad al programa, las consultas personalizadas son útiles para las familias, mejora factores de protección en familias y factores de riesgo asociados con problemas emocionales y conductuales graves en niños.

<p>Viviendo con un propósito, currículo de autodeterminación, Serna, Nielsen y Forness, 1999</p>	<p>Niños de 3 a 5 años, construcción de habilidades enfocado sobre actividades que ayudan a los niños a participar en las decisiones que afectan sus propias vidas. Habilidades: Seguimiento de instrucciones, capacidad de compartir y solución de problemas.</p>	<p>Decrementaron las conductas problema, incremento de habilidades adaptativas, interacción positiva</p>
<p>Intervención conductual en grupo PICGP Marinho y Silvaes, 2000</p>	<p>Padres de niños y preadolescentes, entrena a padres en observación y descripción del comportamiento del niño y en ser agentes más eficaces de refuerzo.</p>	<p>Aumenta frecuencia y variedad de recompensas sociales para el niño y reduce la frecuencia de comportamientos verbales y cuestionantes, los padres aprenden a ignorar cosas menores de comportamiento inadecuado y aprenden procedimientos de manejo de comportamiento.</p>
<p>ERP (Entrenamiento en resolución de conflictos)</p>	<p>Ayudar a los participantes a identificar y resolver problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas ajustadas y al mismo tiempo enseñar habilidades generales que le permitan sobrellevar conflictos con mayor efectividad e independencia.</p>	<p>Aumento de las habilidades para manejar conflictos de manera adecuada.</p>
<p>Aprender a vivir juntos, Francia</p>	<p>Profesores y estudiantes de primaria. Mejorar la calidad de las relaciones en el aula, valor del aprendizaje compartido, reconocimiento y aprobación de valores comunes. Ayudar a estudiantes a analizar sus comportamientos. Hacer reconocer a cada uno el derecho de ser y de ser respetado por los otros. Construir representaciones motivadoras y positivas de la vida familiar, social y escolar.</p>	<p>Mejora de las relaciones entre estudiantes y docentes, mejor clima escolar y mayor participación en actividades escolares.</p>

Utilizar la fuerza de los grupos de iguales para prevenir comportamientos violentos, Finlandia.	Centrado en los mecanismos colectivos que intervienen en el maltrato	Movimiento antybullying que logra que los testigos de situaciones de acoso eviten la aparición de estos comportamientos a través de la presión social para el comportamiento positivo.
Mediación escolar, Francia	Los mediadores facilitan el encuentro consigo mismos y permiten volver a las fuentes del conflicto y comprender cómo y por qué se ha llegado al deterioro y desacuerdo de las relaciones entre personas. Transformación del conflicto.	Resulta en mejores resultados en el manejo de los conflictos interpersonales.
Las palabras son las ventanas, comunicación no violenta	Método para gestionar los conflictos entre alumnos y transformación de cólera en energía positiva. Comunicación no violenta, modo de manifestación, expresión y escucha que permite encontrar el contacto auténtico con uno mismo y con los otros.	Promueve la empatía, descubrir necesidades, sentimientos y realidades concretas del otro.
Abriendo espacios	Cultura de paz (Aguilar & Cols., 2009). Cambio de comportamientos, actitudes y valores y se señala como uno de los principales factores que han asegurado el éxito del programa junto con el estímulo a la convivencia entre los distintos grupos existentes en la escuela y su entorno (UNESCO, 2009).	Promueve que la comunidad se involucre con la institución educativa y el entorno sea más apto para desarrollar una convivencia pacífica.
Programa de fortalecimiento familiar de la universidad de Iowa Strengthening families	Reducir factores de riesgo relacionados con la familia y construir estrategias de protección para jóvenes y sus padres	Los adolescentes tienen menos problemas cuando los tutores exhiben dos cualidades básicas, disciplina consistente y apoyo.

Basic Parent Training Program	Implementado por terapeutas capacitados, dirigido a familias en riesgo con hijos entre los 3 y los 10 años	Mejorías de comportamiento sustantivas, especialmente dentro de la casa, sin efecto en el desempeño escolar.
Programa familias unidas	Reducir problemas de comportamiento de jóvenes hispanos en estados unidos aumentando el capital psicológico y emocional de los padres y promoviendo el vínculo de los jóvenes con la escuela a través de los padres.	Correlación estadísticamente significativa entre los cambios de comportamiento de los padres y de los hijos con la reducción de comportamiento antisocial y participación en actos violentos, sin efecto sobre el desempeño escolar.
Big Brother/ Big Sister	Mentoría de una relación significativa con un adulto	Efectivo con jóvenes de diferentes perfiles demográficos y estructuras familiares, los efectos se mantienen una vez finalizada la intervención.
Modelo de atención integral de prevención y contención y tratamiento de la violencia Nicaragua (Intervención sistémica)	Adolescentes hombres y mujeres entre 13 y 18 años en alto riesgo en barrios marginados de Managua, atención terapéutica individual y al grupo familiar y acciones de prevención de la violencia intrafamiliar en escuelas.	Efectividad alta y media en comparación con otros programas
Life Skills training program LFT	Resolución de conflictos sin el uso de la fuerza física	Mejora del bienestar psicológico y reducción de las expectativas de aprobación social por el uso de drogas, incremento de la prevención de la agresión y la violencia.

ANEXO B. Adaptación Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Revisado CEVE-R

<p>¡Hola!</p> <p>Queremos que nos cuentes con qué frecuencia se presentan en tu curso diversas situaciones. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cuatro opciones ofrecidas y no dejes ninguno sin contestar.</p> <p>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.</p>								
¿Cuántos años tienes?		¿En qué curso estás?		Eres:	Mujer		Hombre	
¿En qué ciudad naciste?		¿Cuánto tiempo has vivido en esta ciudad?			¿Con quién vives?			
¿Has repetido algún curso?		Si has repetido cursos, ¿cuáles fueron?						
¿Cómo valoras tu desempeño en el colegio?	Insuficiente		Aceptable		Sobresaliente		Excelente	
<p>Lee con mucha atención! ahora te vamos a enseñar cómo puedes responder. Sólo tienes que marcar con una X de acuerdo a la frecuencia con que has observado estas situaciones</p> <p><i>N = Nunca; AV = Algunas Veces MV = Muchas Veces; S = Siempre</i></p> <p>Observa este ejemplo:</p>								
0	Varios estudiantes juegan a las escondidas durante el descanso.				N	AV	<input checked="" type="checkbox"/> MV	S
<p>¡Ahora estás listo! No olvides dar tu respuesta para todas las situaciones.</p>								

A continuación encontrarás una serie de situaciones que viven algunos chicos y chicas en el colegio o cuando se usan medios virtuales como los celulares e internet en la relación con sus compañeros. Piensa si tú has vivido cada una de dichas situaciones y marca una X en la respuesta según la frecuencia con la que ha sucedido durante el último mes.

1	Mis compañeros me ignoran	N	AV	MV	S
2	Mis compañeros me rechazan	N	AV	MV	S
3	Mis compañeros me impiden participar	N	AV	MV	S
4	Me insultan	N	AV	MV	S
5	Me llaman por apodosos que me ofenden o ridiculizan	N	AV	MV	S
6	Hablan mal de mí	N	AV	MV	S
7	Me esconden cosas	N	AV	MV	S
8	Me rompen cosas	N	AV	MV	S
9	Me roban cosas	N	AV	MV	S
10	Me pegan.	N	AV	MV	S
11	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	N	AV	MV	S
12	Me amenazan con armas (palos, navajas....)	N	AV	MV	S

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

¿Durante el último mes has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el colegio o a través de medios virtuales como los celulares e internet?

13	Rechazándole	N	AV	MV	S
14	Ignorándole	N	AV	MV	S
15	Impidiéndole participar	N	AV	MV	S
16	Insultándole	N	AV	MV	S
17	Poniéndole apodos que lo ofenden	N	AV	MV	S
18	Hablando mal de él o de ella	N	AV	MV	S
19	Escondiéndole las cosas	N	AV	MV	S
20	Rompiéndole cosas	N	AV	MV	S
21	Robándole cosas	N	AV	MV	S
22	Pegándole	N	AV	MV	S
23	Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas.	N	AV	MV	S
24	Amenazándole con armas (palos, navajas....) . .	N	AV	MV	S

¿Durante el último mes le ha sucedido a alguno de tus compañeros algo de lo que se describe a continuación, que tú hayas conocido sin participar (para evitarlo o para producirlo)?

25	Lo rechazan	N	AV	MV	S
26	Lo ignoran	N	AV	MV	S
27	Le impiden participar	N	AV	MV	S
28	Lo insultan	N	AV	MV	S
29	Le ponen apodos que lo ofenden	N	AV	MV	S
30	Hablan mal de él o de ella	N	AV	MV	S
31	Le esconden las cosas	N	AV	MV	S
32	Le rompen cosas	N	AV	MV	S
33	Le roban cosas	N	AV	MV	S
34	Le pegan	N	AV	MV	S
35	Lo obligan a hacer cosas que no quiere con amenazas	N	AV	MV	S
36	Lo amenazan con armas (palos, navajas....)	N	AV	MV	S

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO C. Evaluación pre y post de habilidades sociales para estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA			
¡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.			
¿Cuántos años tienes?		¿En qué curso estás?	
Eres	Mujer	Hombre	
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. ¡Observa este ejemplo:			

	Situación	Yo estoy...			
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
	Me siento cansado(a) cuando salto lazo			X	

¡Ahora estás listo! No olvides darnos tu opinión para todas las situaciones.

No.	Situación	Yo estoy			
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Si me da mal genio perder un juego, evito desquitarme con mis compañeros	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2	Cuando me propongo algo, me esfuerzo hasta conseguirlo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
3	Si me siento frustrado, me tomo un tiempo para respirar profundo y tranquilizarme	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
4	Si estoy furioso puedo ser grosero con todo el mundo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
5	Si mis compañeros deciden jugar un juego diferente al que yo propongo, me siento aburrido	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
6	Si pierdo en un juego, me agrada volver a intentarlo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
7	Si el profesor me regaña injustamente, respiro profundo y respondo con calma	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
8	Cuando me rechazan en un grupo al que quiero pertenecer, me alejo.	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
9	Si pierdo una evaluación para la que estudié mucho pienso como mejorar la nota	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
10	Cuando estoy de mal genio con un amigo le cuento lo que me pasa	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
11	Si pierdo una competencia me da rabia y pienso que soy un inútil	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

12	Es fácil expresarle cariño a mis amigos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
13	Creo que no es buena idea desquitarse mi rabia con mis amigos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
14	Me siento incómodo contándole mis sentimientos a otros	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
15	Cuando alguien me empuja en el descanso, le llamo la atención sin ser violento	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
16	Pienso que expresarle cariño a mis amigos me hace débil	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
17	Cuando estoy enojado y alguien me pregunta que me pasa, lo grito	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
18	Si me siento frustrado grito o golpeo a alguno de mis compañeros	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
19	Pienso que está mal rechazar a un compañero por "ser negro"	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
20	Cuando peleo con alguien, trato de entender lo que siente	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
21	Está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
22	Me gusta conversar con mis compañeros para solucionar una discusión	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
23	Si me siento triste por algo que me pasó en el colegio se lo cuento a mis papas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
24	Busco soluciones pacíficas a los problemas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
25	Creo que está bien burlarse de la gente	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
26	Mis profesores pueden ayudarme a solucionar los conflictos con mis compañeros	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
27	Me siento incomodo atacando a otras personas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
28	La mejor forma de solucionar un problema es con insultos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
29	Cuando alguien me pega, me defiendo y le pego también	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
30	Me siento incomodo pidiendo ayuda para solucionar mis problemas	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
31	Me siento indefenso cuando alguien me insulta	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
32	Me agrada ignorar a mis compañeros después de tener un conflicto	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
33	Cuando peleo con mis amigos solo me importa lo que yo siento	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
34	Me gusta insultar a mis compañeros cuando peleamos	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
35	Es importante tener en cuenta los sentimientos de las personas con las que peleo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
36	Defiendo mis derechos sin ser grosero	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

ANEXO D. Evaluación pre y post en habilidades de Comunicación Motivacional

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la manera como los padres se comunican con sus hijos, evaluando la comunicación entre padres e hijos en contextos cotidianos. Sus respuestas y total honestidad al resolver este cuestionario, son indispensables y de gran ayuda para proveerle de herramientas que le faciliten comunicarse y motivar a sus hijos. Recuerde que no hay respuestas incorrectas y todas sus respuestas serán absolutamente confidenciales y solo tendrán un uso investigativo y estadístico.

Datos del padre o madre

Edad: Sexo M F

Número de Hijos Estado civil:

Nivel Educativo Primaria Bachillerato Técnico Universitario

Ocupación

A continuación encontrará una serie de enunciados a los cuales deberá responder indicando la frecuencia de su ocurrencia, como se muestra en el ejemplo y teniendo como criterios los siguientes:

- S** = Siempre lo hago
- CS** = Casi Siempre lo hago
- CN** = Casi Nunca lo hago
- N** = Nunca lo hago

Ejemplo

	S	CS	CN	N
Acompaño a mis hijos a la hora de entrada y salida del colegio		x		

Enunciado	S	CS	N	CN
Evito hablar con mi hijo				
Escucho a mi hijo cuando necesita hablar de algo				
Me preocupo por tener algún tiempo para hablar con mi hijo todos los días				
Si estoy en desacuerdo con mi hijo rechazo su punto de vista				
Tenemos conversaciones agradables a diario				
Escucho los argumentos de mi hijo durante una discusión				
Si mi hijo está en conflicto conmigo dejo que sea él quien tome la iniciativa para resolverlo				

A continuación encontrará una serie de situaciones que suelen suceder en la vida cotidiana con los hijos, situaciones en las cuales usted debe indicar su nivel de acuerdo con las respuestas del padre frente a la situación de acuerdo a los cuestionamientos que siguen a cada caso; respondiendo como se muestra en el ejemplo y teniendo como criterios los siguientes:

TA = Totalmente de acuerdo

PA = Parcialmente de acuerdo

PD = Parcialmente en desacuerdo

TD = Totalmente en desacuerdo

Ejemplo

		¿Está de acuerdo en que el padre actuó correctamente?			
Hijo	Padre				
“Me siento algo enfermo”	“Vamos al médico”	TA	PA	PD	TD

SITUACIÓN 1	Que tan de acuerdo está usted en que el padre se colocó en los zapatos del hijo y que trató de ver la situación desde el ángulo de lo que el hijo hace, piensa o siente... (Marque con una X)				
Hijo: "Yo sé que anoche llegué una hora más tarde de lo que habíamos acordado; pero es que "discutí" con mi novia, pues hizo algo que me sacó la piedra durante la fiesta y se me pasó el tiempo hablando con ella"	Padre/Madre: "Tu novia te sacó la piedra y te quedaste hablando con ella"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "Es cierto que una contrariedad con la novia puede tomar tiempo arreglarla"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: Veo que te afecta mucho pelear con tu novia y te veo bastante triste"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "¿Llegaste tarde porque te quedaste hablando con tu novia sobre la pelea que tuvieron?"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "¿Te toma mucho tiempo arreglar un inconveniente con tu novia?"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "Debió haber sido difícil, pero si lograste arreglar el problema no importa porque valió la pena"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "Entiendo que necesitabas tiempo para aclarar tu problema"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "Deja de llorar que esto no es para manejarlo con llanto"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: "Yo sé cómo son esos problemas de pareja, pero siempre se solucionan, a mí me pasó muchas veces y siempre logré arreglarlos"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: Te excusas en la pelea con tu novia, pero tú tienes la culpa de llegar tarde porque tú te comprometiste"	TA	PA	PD	TD
Padre/Madre: "La culpa de que llegaras tarde fue de tu novia, si no hubieras discutido con ella habrías llegado a tiempo."	TA	PA	PD	TD	

SITUACIÓN 2	Que tan de acuerdo está usted en que el padre intento hacerle ver a su hijo que su conducta impide que logre sus objetivos (aprobar el examen) ... <u>(Marque con una X)</u>				
Hijo: “Como he estado estudiando muy juicioso estos días para el examen final de mañana, hoy por la noche me voy a ver con mis amigos y nos vamos a tomar unas cervecitas”.	Padre/Madre: "Es bueno distensionarse conversando con los amigos pero recuerda que el alcohol te puede perjudicar en los resultados del examen"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Si se van a tomar esta noche es posible que esto afecte tu desempeño en el examen”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “El guayabo producido por el alcohol no te permitirá concentrarte adecuadamente”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Si me permites decirlo, creo que las cervezas que te vas a tomar pueden afectar tu desempeño en el examen”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Me preocupa que todo lo que has hecho en este tiempo se te puede dañar por una noche de traspasado”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Pienso que si vas no te va a ir bien en el examen”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “¿Cómo crees que será tu desempeño en el examen si te vas a tomar esta noche?”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “¿Crees que si te tomas esas cervecitas vas a estar en tus cinco sentidos mañana”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Tu no sabes hacer otra cosa que no sea tomar cerveza, por eso te va tan mal como te va”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Claro, te vas a tomar unas cervezas sin pensar en el examen de mañana, eres un borracho”	TA	PA	PD	TD

SITUACIÓN 3	Qué tan de acuerdo está usted en que el padre evitó generar una discusión con su hijo ...(Marque con una X)				
Hija: “¿Es que tu no entiendes que a mí me gusta vestirme así? Además no sé por qué te molesta si quien se pone la ropa soy yo y no tú. ¡Ya estoy lo suficientemente grande como para decidir qué me pongo y qué no, así que déjame en paz!”.	Padre/Madre: "Hablamos más tarde pues ahora estás de mal genio y no quiero discutir el tema"	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Si lo que usas es socialmente aceptado y si te hace sentir bien, adelante”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “A mí no me diga que la deje en paz, porque soy su mamá y no me gusta que se vista como una degenerada”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Yo no la voy a dejar en paz porque yo he vivido más que usted y sé qué es lo bueno y qué es lo malo”	TA	PA	PD	TD

SITUACIÓN 4	Qué tan de acuerdo está usted en que el padre trató de darle un nuevo significado a las razones de su hija para que viera la situación de una manera distinta y se motivara a estudiar ...(Marque con una X)				
Hija: “Es que quiero salir hoy con mis amigas y pues yo sé que mañana tengo examen de matemáticas, pero como me ha ido tan bien todo el año no necesito estudiar para pasar”.	Padre/Madre: "Aunque el cambio de actividad es benéfico es mejor que no te confíes demasiado”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Puede aprovechar la reunión con tus amigas para aclarar las dudas del examen”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Deberías quedarte a estudiar, uno no puede ser tan confiado porque las cosas pueden cambiar, yo sé por qué te lo digo”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Yo me la paso trabajando para darte una educación y tú te vas con tus amigas sin pensar en el examen de mañana”	TA	PA	PD	TD

SITUACIÓN 5	Qué tan de acuerdo está usted en que el padre trató de hacerle ver a su hijo las capacidades que tiene, incrementando razonablemente la confianza de su hijo en poder hacer las cosas...(Marque con una X)				
Hija: “Es que definitivamente yo soy muy malo para los deportes, no he mejorado nada desde que entré al entrenamiento de fútbol y por eso me voy a retirar”.	Padre/Madre: "No eres muy malo para el deporte, recuerda lo bien que te desempeñabas jugando ping pong”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Cuando estabas pequeño te gustaba mucho hacer deporte y siempre lograste lo que te proponías, tú puedes”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Sigue adelante y verás cómo vas a ser un buen deportista”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Hijo no te preocupes, si tu sigues entrenando con más frecuencia lo vas a lograr”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Debes poner más de tu parte para ser mejor y demostrarte a ti mismo que puedes”	TA	PA	PD	TD

	Padre/Madre: “La disciplina y la constancia son elementos esenciales para ser bueno en algo, por eso se dice que la práctica hace al maestro”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Mira que los deportistas a veces sienten que no han mejorado, es normal pues uno tiene una curva de rendimiento donde hay altas y bajas, puedes hablar con tu entrenador al respecto”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Tu eres como yo y yo siempre he sido malo bueno en deportes, por eso hago el esfuerzo de pagarte el entrenamiento”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Te quieres retirar porque eres un flojo, no porque no puedas”	TA	PA	PD	TD

ANEXO E. Lista de chequeo para la implementación de los talleres

No. De asistentes					
¿Se hicieron modificaciones en los objetivos de la sesión?	No	Si	Si respondió afirmativamente ¿Cuáles fueron esas modificaciones?		
¿Se hicieron modificaciones a las actividades planteadas para la sesión?	No	Si	Si respondió afirmativamente ¿Cuáles fueron esas modificaciones?		
Actividades adicionales	No	Si	Si respondió afirmativamente ¿Cuáles actividades se adicionaron?		
Actividad 1					
¿Se ejecutó de acuerdo a lo planeado?	No	Si	Observaciones		
Actividad 2					
¿Se ejecutó de acuerdo a lo planeado?	No	Si	Observaciones		
Actividad 3					
¿Se ejecutó de acuerdo a lo planeado?	No	Si	Observaciones		
Actividad 4					
¿Se ejecutó de acuerdo a lo planeado?	No	Si	Observaciones		
		Nada	Casi nada	Un poco	Mucho
¿En qué grado se involucraron los participantes a través de preguntas, aportes y otros?					
¿En qué grado se observaron distracciones entre los participantes?					
¿En qué grado se podría decir que los participantes en esta sesión alcanzaron los objetivos señalados?					
¿Qué tan difícil fue manejar el grupo durante esta sesión?					