

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE CREENCIAS POSITIVAS HACIA LA
CULTURA DE PAZ Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA, DESDE LA
PERSPECTIVA DE PROMOCIÓN A LA SALUD MENTAL EN PANAMÁ

ANALINETTE LEBRIJA TREJOS

TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR AL
GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ
2016

DEDICADO:

**A mi hija Ana Teresa y a mi esposo César,
por su paciencia y amor incondicionales.**

A mis padres por su apoyo y amor.

AGRADECIMIENTOS

Gracias de la Dra. Graciela Alvares por su valioso apoyo.

**Gracias al Colegio Smart Academy en especial a los estudiantes
participantes en el estudio por su interés y motivación.**

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	5
I.1. Violencia escolar desde una perspectiva de prevención a la salud mental.....	5
I.2. Las creencias y su importancia en la prevención a la violencia.....	22
I.3. Prevención a la violencia, programas de prevención.....	27
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO,.....	37
II.1. El Problema.....	37
II.1.(a) Planteamiento del problema de investigación.....	37
II.1.(b) Problema de investigación.....	46
II.1.(c) Justificación de la investigación.....	47
II.1.(d) Objetivos de la investigación.....	49
II.1.(e) Hipótesis estadísticas del estudio.....	50
II.2. Diseño de investigación y tipo de estudio	51
II.3. Población (sujetos, tipo de muestra, criterios de inclusión de la muestra).....	53
II.4. Variables.....	54
II.5. Instrumentos y herramientas de recolección de datos.....	56
II.6. Procedimiento (proceso y modelo del análisis estadístico de los datos).....	56
II.7. Programa de Intervención	59
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	73
III.1. Análisis Pretest – Posttest del programa de intervención a través de la comparación de medias del grupo estudio y el grupo control.....	74
III.1.(a) Violencia entre iguales.....	75
III.1.(b) Situaciones sufridas como víctimas, como agresor y como espectador.....	77
III.1.(c) Creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas, relaciones interpersonales, comunicación valores, manejo de sentimientos y emociones.....	79
III.2. Análisis estadístico por pregunta de los datos obtenidos antes y después del Programa	81
III.2. (a) Análisis de violencia entre Iguales.....	82
III.2. (b) Análisis de situaciones sufridas como víctimas, agresores y observadores.....	89
III.2. (c) Análisis de creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas relaciones	110

III.3. Análisis cualitativo del proceso a través de los portafolios elaborados por los estudiante	135
que participaron en el Programa.....	
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	145
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	149
ANEXOS.....	156

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I.	RESPUESTAS DE VÍCTIMAS PARA LOS MALOS. TRATOS.....	43
Cuadro II.	RESPUESTAS DE AGRESORES PARA LOS MALOS. TRATOS...	44
Cuadro III.	MALOS TRATOS POR INTERNET.....	45
Cuadro IV	MEDIA DEL GRUPO CONTROL – VIOLENCIA ENTRE IGUALES..	76
Cuadro V.	PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS –GRUPO CONTROL– VIOLENCIA ENTRE IGUALES	76
Cuadro VI.	MEDIAS DEL GRUPO ESTUDIO – VIOLENCIA ENTRE IGUALES..	76
Cuadro VII.	PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS – GRUPO ESTUDIO – VIOLENCIA ENTRE IGUALES	76
Cuadro VIII.	MEDIAS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR. SITUACIONES. SUFRIDAS COMO VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR	78
Cuadro IX.	PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR SITUACIONES SUFRIDAS COMO VÍCTIMA AGRESOR O ESPECTADOR	78
Cuadro X.	MEDIA DEL GRUPO ESTUDIO – SITUACIONES..... SUFRIDAS.....	79
Cuadro XI.	PRUEBAS DE MUESTRAS RELACIONADAS GRUPO ESTUDIO – SITUACIONES SUFRIDAS COMO VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR	79
Cuadro XII.	ESTADÍSTICOS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR CREENCIAS	80
Cuadro XIII.	NIVEL DE SIGNIFICANCIA EL GRUPO CONTROL – FACTOR CREENCIAS	80
Cuadro XIV.	MEDIAS DEL GRUPO ESTUDIOS – CREENCIAS.....	81
Cuadro XV.	PRUEBAS DE MUESTRAS RELACIONES GRUPO ESTUDIOS, CREENCIAS	81
Cuadro XVI.	DEFENDER A UN AMIGO NO IMPORTAN LAS..... CIRCUNSTANCIAS.ANTES DEL PROGRAMA.	83
Cuadro XVII.	DEFENDER A UN AMIGO NO IMPORTA LAS..... CIRCUNSTANCIAS.DESPUÉS DEL PROGRAMA.	83
Cuadro XVIII.	MIEDO/COBARDÍA. ANTES DEL PROGRAMA.....	83
Cuadro XIX.	MIEDO/COBARDÍA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	83
Cuadro XX.	VIOLENCIA. ANTES DEL PROGRAMA.....	84
Cuadro XXI.	VIOLENCIA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	85

Cuadro XXII.	ANTES DEL PROGRAMA 4.....	86
Cuadro XXIII.	DESPUÉS DEL PROGRAMA 4.....	86
Cuadro XXIV.	DEBILIDAD DE LA MUJER. ANTES DEL PROGRAMA.....	87
Cuadro XXV.	DEBILIDAD DE LA MUJER. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	87
Cuadro XXVI.	NO DEVUELVES LOS GOLPES. ANTES DEL PROGRAMA.....	88
Cuadro XXVII.	NO DEVUELVES LOS GOLPES DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	88
Cuadro XXVIII.	COMPAÑEROS QUE IGNORAN. ANTES DEL PROGRAMA.....	90
Cuadro XXIX.	COMPAÑEROS QUE IGNORAN. DESPUÉS DEL PROGRAM.....	90
Cuadro XXX.	RECHAZO. ANTES DEL PROGRAMA.....	91
Cuadro XXXI.	RECHAZO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	91
Cuadro XXXII.	IMPIDEN PARTICIPAR. ANTES DEL PROGRAMA.....	92
Cuadro XXXIII.	IMPIDEN PARTICIPAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	92
Cuadro XXXIV.	INSULTOS. ANTES DEL PROGRAMA (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO).	93
Cuadro XXXV.	INSULTOS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	93
Cuadro XXXVI.	SOBRENOMBRE. ANTES DEL PROGRAMA.....	94
Cuadro XXXVII.	SOBRENOMBRE. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	94
Cuadro XXXVIII.	ROMPEN COSAS. ANTES DEL PROGRAMA. (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO)	95
Cuadro XXXIX	ROMPEN COSAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	95
Cuadro XL.	ROBO. ANTES DEL PROGRAMA. (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO).	96
Cuadro XLI.	ROBO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	97
Cuadro XLII.	RECHAZO. ANTES DEL PROGRAMA.....	98
Cuadro XLIII.	RECHAZO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	98
Cuadro XLIV.	SIN PARTICIPACIÓN. ANTES DEL PROGRAMA.....	98
Cuadro XLV.	SIN PARTICIPACIÓN. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	99
Cuadro XLVI.	APODOS. ANTES DEL PROGRAMA.....	100
Cuadro XLVII.	APODOS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	101
Cuadro XLVIII.	HABLANDO MAL. ANTES DEL PROGRAMA.....	102
Cuadro LIX.	HABLANDO MAL. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	102
Cuadro L.	PEGANDO. ANTES DE PROGRAMA.....	103
Cuadro LI.	PEGANDO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	104
Cuadro LII.	OBSERVADOR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	105

Cuadro LIII	OBSERVADOR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	105
Cuadro LIV.	IMPEDIR PARTICIPAR. ANTES DEL PROGRAMA.....	107
Cuadro LV.	IMPEDIR PARTICIPAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	107
Cuadro LVI.	PEGARSE. ANTES DEL PROGRAMA.....	108
Cuadro LVII	PEGARSE. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	109
Cuadro LVIII.	CREENCIAS. ANTES DEL PROGRAMA.....	110
Cuadro LIX.	CREENCIAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	110
Cuadro LX.	PROBLEMAS. ANTES DEL PROGRAMA.....	111
Cuadro LXI.	PROBLEMAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	112
Cuadro LXII.	COSAS POSITIVAS. ANTES DEL PROGRAMA.....	113
Cuadro LXIII.	COSAS POSITIVAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	113
Cuadro LXIV.	AGRESIVO. ANTES DEL PROGRAMA.....	114
Cuadro LXV.	AGRESIVO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	115
Cuadro LXVI.	DIÁLOGO. ANTES DEL PROGRAMA.....	116
Cuadro LXVII.	DIÁLOGO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	116
Cuadro LXVIII.	INTERPRETAR. ANTES DEL PROGRAMA.....	117
Cuadro LXIX.	INTERPRETAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	118
Cuadro LXX.	EXPRESIÓN CLARA. ANTES DEL PROGRAMA.....	119
Cuadro LXXI.	EXPRESIÓN CLARA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	119
Cuadro LXXII.	ENOJO. ANTES DEL PROGRAMA.....	120
Cuadro LXXIII.	ENOJO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	121
Cuadro LXXIV.	RESPECTO. ANTES DEL PROGRAMA.....	122
Cuadro LXXV.	RESPECTO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	122
Cuadro LXXVI.	DESCRIBES. ANTES DEL PROGRAMA.....	124

Cuadro LXXVII.	DESCRIBES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	125
Cuadro LXXVIII.	CAUSAS. ANTES DEL PROGRAMA.....	125
Cuadro LXXIX.	CAUSAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	127
Cuadro LXXX.	SOLUCIONES ALTERNATIVAS. ANTES DEL PROGRAMA.....	128
Cuadro LXXXI.	SOLUCIONES ALTERNATIVAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	128
Cuadro LXXXII.	APRENDE DE ERRORES. ANTES DEL PROGRAMA.....	129
Cuadro LXXXIII.	APRENDE DE ERRORES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	130
Cuadro LXXXIV.	SABES QUÉ SIENTES. ANTES DEL PROGRAMA.....	131
Cuadro LXXXV.	SABES QUÉ SIENTES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	131
Cuadro LXXXVI.	DOMINIO. ANTES DEL PROGRAMA.....	132
Cuadro LXXXVII.	DOMINIO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	133
Cuadro LXXXVIII.	RECONOCES TUS DEFECTOS. ANTES DEL PROGRAMA.....	133
Cuadro LXXXIX.	RECONOCES TUS DEFECTOS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.....	135
Cuadro XC.	MENSAJES INADECUADOS VS MENSAJE ADECUADOS.....	136

ÍNDICE DE FIGURAS

	NOMBRE DE FIGURAS	PÁG
Fig. 1.	Creencias para el dominio del afecto.....	23
Fig. 2.	Cuando un amigo/a agrede a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a. (1 mínimo de acuerdo -7 máximo de acuerdo).....	82
Fig. 3.	El chico o chica que tiene miedo de algún compañero/a del colegio es un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo.....	84
Fig. 4.	La violencia forma parte de la naturaleza humana por eso siempre habrá guerras.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).....	85
Fig. 5.	Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido. (1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).....	86
Fig. 6.	La mujer que parece débil es más atractiva (1 mínimo de acuerdo 7 máximo acuerdo).....	88
Fig. 7.	Si no devuelves los golpes que recibes de los demás pensarán que eres un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).....	89
Fig. 8.	Mis compañeros me ignoran (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).....	91
Fig. 9.	Mis compañeros me rechazan.....	92
Fig. 10.	Mis compañeros me impiden participar.....	94
Fig. 11.	Me insultan.....	95
Fig. 12.	Me llaman por sobre nombre.....	96
Fig. 13.	Me rompen las cosas.....	98
Fig. 14.	Me roban cosas.....	99
Fig. 15.	Rechazándole.....	100
Fig. 16.	Impidiéndole participar.....	102
Fig. 17.	Poniéndole apodos que ofenden.....	104
Fig. 18.	Hablando mal de él o de ella.....	105
Fig. 19.	Pegándoles.....	106
Fig. 20.	Rechazarse.....	108
Fig. 21.	Impedir Participar.....	110
Fig. 22.	Pegarse.....	111
Fig. 23.	Tienes a veces la sensación de que tú y tus amigos son desconocidos.....	113
Fig. 24.	Cuando tienes problemas se lo cuentas a tus amigos.....	114
Fig. 25.	Hablas con frecuencia de las cosas positivas que te ocurren durante el día...	116
Fig. 26.	Eres agresivo ante una mala contestación.....	117
Fig. 27.	Dialogas sobre temas en los que no estás de acuerdo.....	119

Fig. 28.	Sabes interpretar en un momento dado, lo que quiere decir la expresión de la cara de tus amigos más cercanos.....	120
Fig. 29.	Puedes expresar claramente lo que piensas.....	122
Fig. 30.	Cuando estás enojado puedes expresar sin lastimar al otro.....	123
Fig. 31.	Siempre aplicas el valor del respeto en lo que haces.....	125
Fig. 32.	Eres capaz de describir tus problemas.....	126
Fig. 33.	Sabes las causas de tus problemas.....	128
Fig. 34.	Al tomar decisiones para solucionar un problema, tienes soluciones alternativas en caso de que no funcione la que elegiste.....	130
Fig. 35.	Aprendes de tus errores.....	131
Fig. 36.	Te das cuenta de lo que sientes.....	132
Fig. 37.	Cuando los demás te hacen enojar intencionalmente eres capaz de contener tu respuesta.....	134
Fig. 38.	Conoces tus defectos.....	135
Fig. 39.	Metas cumplidas.....	136
Fig. 40.	Porqué les gustaron los talleres.....	137
Fig. 41.	Aprendizaje de la lectura "Asamblea de herramientas.....	138
Fig. 42.	Sentimientos que experimentan los estudiantes.....	139
Fig. 43.	Defectos.....	140
Fig. 44.	Virtudes de los estudiantes.....	140
Fig. 45.	Habilidades de los estudiantes.....	141
Fig. 46.	Valores de los estudiantes.....	141
Fig. 47.	Actitudes desarrolladas por los alumnos.....	142

ABREVIATURAS UTILIZADAS

- **CADV.** Cuestionario de actitudes hacia la diversidad y la violencia.
- **CEVEO** Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.
- **PIECE** Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar.

RESUMEN

Esta tesis informa sobre un programa de prevención de la violencia escolar desde el paradigma psicológico y de promoción a la salud donde se fomenta la modificación de las creencias, que son entendimientos y premisas acerca del mundo, percibidas como verdades que fundamentan la toma de decisiones y actitudes del individuo. Se realizan 6 talleres, de dos horas cada uno, impartidos uno por semana, así como dos sesiones de evaluación, para la medición de las creencias, antes y después del programa de intervención. Se utilizan instrumentos de medición de proceso durante la semana. Los talleres están fundamentados en competencias para la vida y educación para la paz. El estudio se realizó en un colegio ubicado en San Miguelito, Ciudad de Panamá. Los sujetos participantes fueron adolescentes de octavo de pre-media, con edades entre 13 y 15 años. Es un estudio pretest – postest, con grupo control, investigación acción que permitió la reflexión y participación de los estudiantes en la problemática de la violencia. Los resultados cuantitativos y cualitativos, indican que el Programa logró modificar las creencias de los estudiantes hacia la violencia; el análisis se argumentó con base en los antecedentes teóricos que indicaron que para modificar actitudes se requiere que este tipo de herramientas estén insertas de alguna forma en el proceso académico como un elemento constante y sistemático.

ABSTRACT

It is proposed and validated a prevention program of school violence from the psychological paradigm of health promotion encouraging the modification of beliefs, which are understandings and assumptions about the world, perceived as truths that underlie decision making and individual attitudes, through 6 workshops, of two hours each one, given once a week, and two evaluation sessions, for measuring beliefs before and after the intervention program, using measuring instruments during the weekly process. The workshops are based on life skills and peace education. The study was conducted in a school in San Miguelito, Panama City. The participants were teenagers eighth pre -media, aged 13 and 15 years. It is a study pre-test – post-test with a control group, action research that allowed the participation and reflections of students in the problem of violence. The quantitative and qualitative results indicate that the program succeeded in changing the beliefs of students towards violence; we argued analysis based on the theoretical background which indicated that changing attitudes required for this type of tools are somehow embedded in the academic process as a constant and systematic element.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones y requisitos para la salud son la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, un ecosistema estable, la justicia social y la equidad; es una perspectiva de la promoción a la salud, que se describe en la conferencia de la Organización Mundial de la Salud, realizada en Ottawa - Canadá, que contempla la cultura de paz y por tanto la prevención a la violencia como un aspecto fundamental. (OMS; 1986).

En Panamá, el nivel de violencia escolar se hace visible, aumenta cada día y es evidente el daño que hace; no es extraño escuchar y leer en los medios de comunicación, casos de violencia entre adolescentes, dentro y fuera del plantel educativo, por lo que se desarrolla esta investigación que busca proponer un programa de prevención de la violencia y promoción de cultura de paz dirigido a escolares, desde la perspectiva psicológica y de promoción a la salud en Panamá.

Se hace necesario buscar soluciones insertas en el proceso de desarrollo de los estudiantes, desde una perspectiva de promoción a la salud, para atender la problemática en el escenario que se desarrolla diariamente.

Las relaciones interpersonales de los estudiantes, así como la comunicación entre ellos, contienen una serie de costumbres violentas, que son percibidas por el estudiante como adecuadas.

Muchos adolescentes aprenden a solucionar los problemas de forma violenta, actuando dentro de un marco de normalidad y juego, con actitudes agresivas, conformadas por golpes, palabras soeces, empujones, burlas, bromas pesadas, etc.

Aunado a esta situación el estudiante no se conoce así mismo, por ello hay que trabajar aspectos como autoestima, autoconcepto, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, emociones, sentimientos, pensamiento crítico entre otros aspectos que conforman el desarrollo psicológico de un individuo y que son vitales para un crecimiento sano (Tuvilla,2004).

Cabe señalar, que este no es sólo un problema panameño sino mundial; se declara esto en la preocupación en el seno del Organismo de Naciones Unidas, donde se han propuesto investigaciones importantes como la que se manifiesta en el documento “Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes” de Pinhjeiro (2007).

El presente documento ofrece, en el capítulo I el fundamento teórico de la investigación.

El capítulo II describe el marco metodológico que fundamenta el estudio: la violencia escolar desde una perspectiva de prevención de la salud clínica, las creencias y la importancia de la prevención de la violencia y programas de prevención. Se refiere también al planteamiento y el problema de investigación,

su justificación, los objetivos y las hipótesis estadísticas. Además, el diseño de investigación, el tipo de estudio, la población, sujetos, tipo de muestra, variables, instrumentos de medición y el procedimiento; además se detalla el programa de intervención de prevención de la violencia, los talleres que lo conforman, así como sus instrumentos de evaluación y características importantes.

El capítulo III muestra el análisis y discusión de los resultados de los datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Finalmente, en el capítulo IV se describen las conclusiones del estudio, sus limitaciones y recomendaciones para próximas investigaciones.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.

I.1. Violencia escolar desde una perspectiva de promoción a la salud mental.

La Organización Mundial de la Salud propone que en el siglo XXI, la promoción de la salud debe ser una estrategia fundamental para ganar salud. Hay que promover un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia.

La salud ha sido considerada no como un estado abstracto sino como un medio de llegar a un fin, como un recurso que permite a las personas llevar una vida individual, social y económicamente productiva.

La salud es un recurso de la vida diaria, no el objetivo de la vida. Se trata de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas. (OMS, 1996).

Dentro de este contexto es imprescindible erradicar la violencia de nuestro entorno.

Iniciemos entonces comprendiendo la violencia y sus características. Las causas de la violencia son múltiples y complejas; para analizarlas es necesario hacerlo en términos de interacción entre los individuos y los contextos en los que se producen.

Partiremos de la definición de violencia descrita desde el enfoque de salud pública:

La Violencia es "el uso de la fuerza con la intención de causar lesiones o muerte a sí mismo o a otro individuo o a grupo(s) de individuos; incluye las amenazas de uso de la fuerza para controlar al agredido(s)", y "el comportamiento humano agresivo, involucrando el uso de la fuerza física, psicológica o emocional, con la intención de causar daño a sí mismo o a otros". (OMS, 2002).

De acuerdo con Díaz- Aguado (2003) existen dos tipos de violencia, la violencia reactiva la cual se define como una explosión que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona o grupo para afrontarlo de otra manera y la violencia instrumental la cual se utiliza para alcanzar objetivos, además de que suele ser justificada, dándole apariencia de legitimidad.

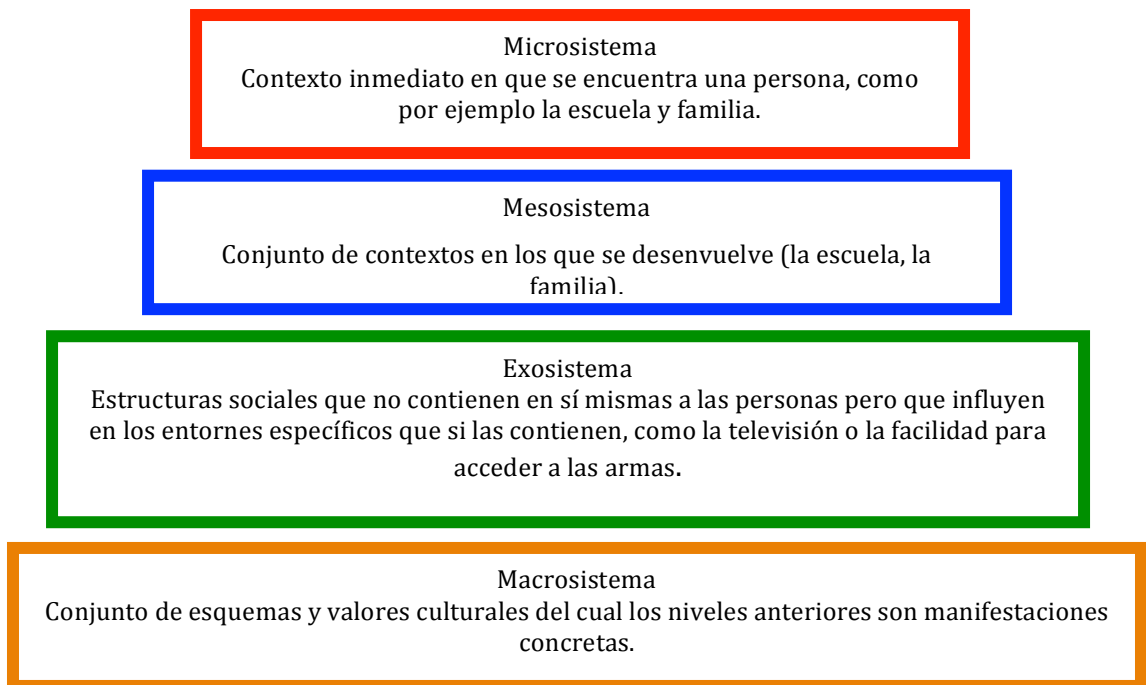
Por otra parte, la autora menciona que hay que tener en cuenta que la violencia incluye componentes de diversas naturaleza los cuales se describen a continuación.

- **Componente cognitivo:** en el que en la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales y que conducen a conceptualizar la realidad como absolutista y dicotómica (Díaz Aguado, 2003)

- **Componente afectivo o evaluativo:** es aquel en el que el riesgo de violencia aumenta cuando se asocia a valores o a personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás. Así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a condenarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido (Díaz Aguado, 2003).
- **El componente conductual:** en el que la violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una situación determinada (Díaz Aguado, 2003).

La representación que una persona o grupo que tiene las causas de la violencia ejerce un papel decisivo en el riesgo de ejercerla o en la capacidad de prevenirla. Bronfenbrenner, en 1979, como se dijo anteriormente, plantea la perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia.

A esta perspectiva se le denomina enfoque ecológico el cual está representado en cuatro niveles:



Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar. Desde la familia se transmite una forma de percibir la realidad que suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen y se reproduce la violencia sufrida desde la infancia.

Corsi (1995) considera primordial, discutir el problema de la violencia, a partir de algunas definiciones básicas. Señala que violencia se remite al concepto de fuerza, y se corresponde con verbos como violentar, violar, forzar. Así, la violencia implica el *uso de fuerza* con la intención de *producir daño*. Es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, por lo que requiere la existencia de una jerarquía, de roles complementarios como los de padre-hijo, hombre-mujer, patrón-empleado, etc. Por lo tanto, para que la conducta violenta sea posible se precisa la existencia de cierto *desequilibrio de poder*. Los dos ejes de desequilibrio de poder dentro de la familia, que

condicionan la violencia, son la edad y el género. Señala además, que los escenarios de violencia son ámbitos de una abrumadora presencia masculina, que en su opinión no es atribuible a una inherencia de la agresividad como la cualidad propia de los varones, sino a la *oferta representacional* que asegura en el riesgo, en la actuación, en el límite del esfuerzo activo, una cuota de virilidad que se confunde con masculinidad.

La sociedad es más susceptible o pone mayor atención a la violencia que sufren las mujeres, a raíz de la idea de que éstas son más "sensibles y frágiles" que los hombres, pero Bonino (2001) recuerda que no sólo las mujeres son víctimas de la violencia, también los hombres lo son, y casi siempre, a manos de otros hombres.

Pero el objetivo que nos ocupa es de la violencia escolar entre pares que es uno de los temas más difíciles que se plantea diariamente en las aulas del mundo contemporáneo. Si bien es cierto que en los últimos años su magnitud parece haber aumentado, no se trata de una novedad en sentido estricto. El registro de esta problemática comenzó a adquirir cierta relevancia ya en los años setenta, en países como Alemania, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña. No obstante se trata de un territorio insuficientemente explorado (Belinco, 2004).

Buena parte de la evidencia disponible en la actualidad sobre la violencia entre adolescentes procede de los estudios realizados sobre una de sus principales modalidades, el *bullying*, cuyas manifestaciones se han estudiado sobre todo en el contexto escolar y se observa que, (INJUVE,2010):

1. Suele incluir conductas de diversa naturaleza.
2. Tiende a originar problemas.
3. Supone un abuso de poder.
4. El abuso se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores.

En un estudio pionero realizado por Olweus (1983) a escala nacional en Noruega, se concluye que la violencia entre escolares afecta directamente al 15% de los alumnos de primaria y secundaria: el 9% de ellos se reconocen como víctimas, el 7% como agresores y el 1,6% en ambos papeles. Las agresiones se producen con mucha frecuencia tanto dentro de la escuela como en el camino entre la escuela y el hogar; en la escuela se producen sobre todo durante la hora del recreo.

En el Reino Unido, el Proyecto Sheffield, en las investigaciones realizadas por Smith (1994), reflejan que el porcentaje de los escolares que se reconocen como víctimas de la violencia de otros alumnos; se sitúa en las escuelas de primaria en torno al 27%, y como agresor al 10%. En primaria, casi todos los episodios de violencia se producen fuera de clase, en el espacio del recreo y en los pasillos.

La mayoría de los estudios llevados a cabo sobre las condiciones que subyacen a la violencia entre escolares se centran en el perfil de agresor y víctima, como si se tratara de un problema individual. En los últimos años comienza a reconocerse la necesidad de explicar dicho problema desde la perspectiva interactiva, que permita comprender las

características de la escuela y que en el contexto escolar en el que se encuentra se pueda para explicar por qué surge y cómo se mantiene.

Algunas de las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares ignoran la decisiva influencia que los responsables de la educación, incluido el profesorado, pueden tener en dicho problema; incluso, tratándolo en algunas ocasiones como si fuera una consecuencia de la interacción entre iguales, o en la que los adultos no puedan o no deben intervenir.

Existen dos dificultades básicas que se al trabajar el tema de violencia escolar. Uno está referido a su complejidad como hecho social, que requiere de un tratamiento interdisciplinario muchas veces enunciado, pero en pocas ocasiones llevado a cabo. Sus causas son múltiples y se identifican con una gran cadena de factores que van desde el desarrollo psicofísico del individuo hasta la estructura económica, social y política de las sociedades, lo cual hace menos simple cualquier intento de diagnóstico.

La otra dificultad, epistemológica, tiene que ver con el problema de la definición: ¿A qué llamamos violencia escolar? Es importante distinguir la violencia del conjunto de hechos comúnmente denominados 'faltas de conducta' o 'indisciplinas'. Éstos son hechos que suelen perturbar el normal funcionamiento de las escuelas y por eso adquieren rápidamente su relevancia en el seno de las mismas. Pero es importante aclarar que para que podamos hablar de violencia es necesario que haya una agresión, física o verbal, de un alumno o grupo de alumnos hacia otro de sus pares o grupo de pares

(agresiones físicas, insultos, burlas, amenazas, intimidaciones, aislamiento sistemático, vandalismo, violación, uso de armas, etcétera)

La violencia escolar suele estar provocada por un alumno apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede, por sí misma, salir de esta situación; se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

La violencia que se produce en el colegio afecta o daña a todas las personas inmersas; a la víctima, produciéndole miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, perdiendo la confianza en sí mismo y en los demás. Esta situación puede repercutir en su rendimiento académico, autoestima, autoconcepto, etc. (Díaz – aguado,2004).

El daño en el agresor se ve caracterizado por el aumento en los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza, además de disminuir su comprensión moral, su capacidad de empatía, sus competencias socio - emocionales y su estilo violento de interacción afecta su desarrollo (Díaz- Aguado, 2004).

En las personas que no participan directamente en la violencia, el daño se manifiesta en menor grado, pero no por ello no es grave. Puede desarrollarse el miedo a ser víctima, reducción de empatía, disminución de su sensibilidad, aumento de la indiferencia hacia los demás, pero sobre todo, hay un aumento en el riesgo de que sean protagonistas directos de la violencia (Díaz- Aguado,2004).

Finalmente, el daño en el contexto institucional se manifiesta en la reducción de la calidad de vida de las personas, dificultando el logro de la mayoría de sus objetivos tanto de aprendizaje como de calidad en el trabajo realizado, promueve el aumento de problemas y tensiones, activando un proceso de espiral escalonada de graves consecuencias (Díaz- Aguado,2004).

A raíz de lo anterior surge la pregunta **¿Cómo podemos prevenir o detener la violencia escolar?**

Díaz Aguado (2004) propone en términos generales lo siguiente:

- Adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.
- Desarrollar una cultura de la no violencia, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y victimización.
- Romper la “conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva que si no se interrumpen activamente desde un principio tienden a ser cada vez más graves.

Es importante resaltar que el riesgo de que surjan interacciones violentas entre profesores y alumnos es muy alto; hay escasos estudios existentes en los que nos podamos apoyar, pero es importante no dejar este tema de lado, sobre todo si se labora en el ambiente educativo, porque el papel del profesor es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje; extrapolarlo los estudios llevados a cabo en contextos familiares podemos determinar que la falta de

habilidades sociales, comunicación, y estrategias de solución de problemas, así como el estrés y la justificación de la violencia incluido el castigo físico, son factores que también aumentan el riesgo de violencia en la relación alumno – maestro.

Se han descrito las características de la violencia, en particular de la violencia escolar. A continuación abordaremos las características generales de la adolescencia por ser la población en la cual se trabajó en la presente investigación.

Desde la perspectiva del aprendizaje social- cognitivo, diversos autores como Bandura(1973) y Eron (1980) sostienen la idea de que la adquisición y el mantenimiento de pautas y modelos antisociales se llevan cabo de igual forma que el aprendizaje de cualquier otra nueva conducta o comportamiento.

La persona no nace violenta, sino que aprende a serlo o a actuar como tal; a través de sus vivencias directas intenta una nueva conducta y es recompensado positivamente o nuevas conductas serán evitadas en el futuro si estas conductas son castigadas. Igualmente, adquieren de forma vicaria un patrón desadaptado al observar modelos paternos, entre iguales u otros del entorno y también de la observación de modelos violentos en la televisión o el cine. Este aprendizaje puede ser probablemente que ocurra y se refleje en la conducta si los modelos exhiben conductas agresivas y son reforzados por ello. (Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2007).

Por ejemplo, por **experiencias directas**: mediante las cuales el menor es reforzado a responder de manera agresiva, cuando lo provocan o esté frustrado.

Tales refuerzos pueden resultar de la atención que por ese comportamiento obtiene de los padres, profesores u otros. (Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2007).

También las **experiencias adquiridas vicariamente**: al observar un modelo agente de socialización o modelos de referencia (por ejemplo padres, hermanos o personajes observados en televisión); cuyo comportamiento agresivo u antisocial son reforzados como positivos por el entorno. (Gómez, Gala, Lupiani, Bernalte, Miret, Lupiani y Barreto, 2007).

El aprendizaje social-cognitivo subraya que los factores cognitivos fundamentan la actuación y que la imitación e identificación con un modelo, son elementos claves del proceso de aprendizaje. Este proceso fue investigado por varios autores, especialmente por Bandura (1973).

La exposición de los modelos que incurren en conductas agresivas puede enseñar al menos cuándo y cómo ejecutar actos agresivos. El moldeamiento también puede transmitirse por otras vías como los medios de comunicación, especialmente la televisión, que describen vívidamente violencia y agresiones. En efecto, las investigaciones han demostrado que la exposición a la violencia televisiva incrementa las agresiones interpersonales (Lefkowitz *et al*, 1977). De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, los procesos cognitivos y las influencias externas interactúan continuamente para determinar la conducta.

Platt, Prout y Metzger (1986), en un modelo atribucional, destacan el papel del locus de control como una variable moduladora: “ la persona con locus

de control interno depende menos de un ambiente orientado hacia la violencia y por ello es menos vulnerable a la situación antisocial”.

El locus de control interno es la causa del éxito o fracaso; es ubicado o percibido por la persona como algo interno, son sus habilidades o esfuerzos que dedica a cada tarea; las personas confían en sus habilidades, esfuerzo y persistencia para llegar a un resultado deseado (Platt, Prout y Metzger, 1986).

Esta perspectiva abrió las puertas a las prácticas cognitivo-conductual en el trato de las personas violentas, orientando al sujeto a desarrollar una atribución de causalidad interna respecto al cumplimiento de metas y participación en actividades prosociales.

Desde la perspectiva cognitiva la forma en que el individuo percibe e interpreta los eventos ambientales, determinan si él o ella responderán con agresión o con otro tipo de conducta siendo un proceso complejo y con un gran procesamiento interno.

Las teorías del aprendizaje social - cognitivo explican la conducta a partir de una interacción de los procesos cognitivos y los sucesos ambientales (Bandura, 1977). Los procesos cognitivos, juegan un papel fundamental puesto que mediatizan las influencias ambientales y determinan lo que el individuo atiende y percibe, y como se interpreta el entorno.

Esta teoría pone el énfasis, no en un defectuoso condicionamiento en el proceso de socialización de la persona, ni en el aprendizaje de pautas antisociales, si no en ciertos procesos de pensamiento y la anticipación de las consecuencias de las acciones propias; en el grado de desarrollo de la persona

y en su evolución moral, sus normas, sus valores y en otras variables cognitivas de la personalidad.

Algunos autores como Bandura (1986), ven necesario incluir en su teoría factores cognitivos internos (Self-efficacy), para explicar la conducta agresiva. Para Bandura el grado de competencia que él o ella sientan en respuesta a diferentes situaciones y su nivel de eficacia en la autorregulación de emociones (Bandura *et al*, 2003), será importante para determinar la conducta de los jóvenes en un momento determinado y su mantenimiento a largo plazo.

Las investigaciones argumentan que los menores con problemas de adaptación difieren de sus compañeros en sus percepciones de las situaciones sociales, sus procesos de pensamiento y sus habilidades para solucionar problemas.

Dentro de estas percepciones y situaciones sociales influyen contundentemente el desarrollo moral del adolescente. La línea de investigación sobre el desarrollo moral se ha orientado a la capacidad de pensamiento concentrándose en la revisión y aplicación que Kohlberg(1981) hizo de las consideraciones originales de Piaget.

Este modelo original de Piaget (1932), está basado en la forma en que los menores siguen e interiorizan las reglas y consta de 4 estadios:

1. **De los 2 a los 4 años:** No existen las reglas formales, se limitan a dejarse llevar por sus necesidades e impulsos.
2. **De los 5 a los 7 años:** estadio del realismo moral, las reglas vienen impuestas desde el exterior. En esta etapa dos características

importantes son: la responsabilidad objetiva según la cual los pequeños perciben que una acción es mala, en función de la cantidad de daño que ocasiona sin tener en cuenta las intenciones y los motivos de quien lleva a cabo la acción. La segunda característica es la denominada justicia inminente, es decir, si se hace algo malo no se debe seguir la regla impuesta, hay un castigo inmediato.

3. **De los 8 a los 11 años:** estadio del relativismo moral en donde las reglas no son algo impuestas desde afuera. Se acepta que son acuerdos a los que se llega entre las personas para ayudarse. La persona es encargada de decidir si sigue o no la determinada norma. Las conductas son evaluadas teniendo en cuenta otros factores de la situación como intencionalidad de quien realiza una acción, su motivación, etc.
4. **El último estadio 12 años en adelante:** el adolescente puede desarrollar sus propias reglas morales, se preocupan por temas que van más allá del nivel personal, como la protección ambiental, ayuda a los desfavorecidos, etc.

La teoría de estadios de Kohlberg (1981), al igual que la de Piaget; se basa en la suposición de que cada estadio se presenta jerárquicamente en niveles más complejos y abstractos de razonamiento. Se propone que los menores pasan a través de un estadio de orden fijo. El paso al estadio siguiente solo ocurre cuando se adquiere el dominio de razonamiento típico del estadio anterior.

También se asume que el nivel de desarrollo moral de un individuo puede detenerse en cualquier momento, por tanto una persona puede estar por debajo de su nivel característico de la mayoría de los sujetos de su misma edad. Kohlberg considera que la forma en que un individuo organiza sus razonamientos, en torno a las leyes y normas, puede generar patrones de conductas eventualmente agresivos o delictivos.

Desde una perspectiva evolutiva de Kohlberg se describen tres grandes niveles en el proceso de formación del razonamiento moral del individuo que determinaran su mayor o menor madurez:

- A) **Nivel 1, Preconvencional:** este nivel busca gratificaciones inmediatas, tratando el sujeto tan solo de evitar el castigo.
- B) **Nivel 2, Convencional:** el/la menor se conforma con el mero acatamiento formal de las reglas y el respeto de la autoridad.
- C) **Nivel 3, posconvencional:** Profundo respeto a las opiniones y derechos de los iguales y los principios morales universales.

La escuela juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar. La convivencia está condicionada por un conjunto de reglas, que a veces no se aplican o se respetan y otras ocasionan promueven reacciones agresivas de los estudiantes o de los profesores (Cerrón, 2000).

Todo el contexto escolar (Ortega Ruiz, 2000) condiciona el trabajo y la convivencia. La escuela, con sus actuaciones puede favorecer la cooperación y el entendimiento de todos o fomentar la competitividad y por tanto conflictos entre miembros.

En este sentido el estilo de manejar la convivencia en el colegio, las formas en que el profesorado y profesionales resuelven los conflictos pueden promover la violencia o agresividad. (Fernández, 1995).

Las relaciones interpersonales en la escuela son fundamentales para la creación de climas más o menos propicios a la convivencia. La relaciones entre profesores y alumnos requieren un cambio de roles tradicionales y un incremento en los niveles de comunicación. La violencia escolar se ve favorecida por la falta de motivación, interés, problemas de autoestima, dificultades de comunicación, conductas disruptivas y por el fracaso escolar.

Teniendo en consideración todos los elementos anteriores, se hace imprescindible que la comunidades educativas se formen para prevenir la violencia escolar y puedan de esta manera, formarse contextos escolares adecuados. (Del Rey y Ortega, 2001) (Morollon, 2001).

Bisquerra (2003) señala que las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc.

Las competencias para la vida permiten organizarnos de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- *Fijar objetivos adaptativos*: Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. A corto plazo y largo plazo.
- *Toma de decisiones*: Desarrollar mecanismos personales para tomar

decisiones en las diferentes situaciones que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida: Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.
- *Bienestar emocional*: Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

Por otro lado Bisquerra (2003) también argumenta que el bienestar emocional por su parte implica el desarrollo de competencias tales como conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Promoviendo en su conjunto una serie de competencias que fomentan el crecimiento personal, emocional y bienestar individual.

I.2. Las creencias y su importancia en la prevención de la violencia.

Al principio el tema de " Creencias " fue estudiado desde la Psicología Social, pero posteriormente en 1970, fue interés de toda la Psicología en general. (Abelson 1979).

Los individuos continuamente están percibiendo información de su entorno y de acuerdo con sus percepciones y experiencias van formando sus conclusiones. Con éstas, conforman sus creencias, las cuales se comparan con las creencias de otras personas, las evalúan continuamente y tal vez las modifican. Por esto se considera que el sistema de creencias nunca es independiente, está compuesto de hipótesis o expectativas conscientes e inconscientes y la combinación de éstas. (Green, 1971).

¿Qué es una Creencia? para poder comprenderlo analizaremos diferentes definiciones, desde el punto de vista de diferentes autores.

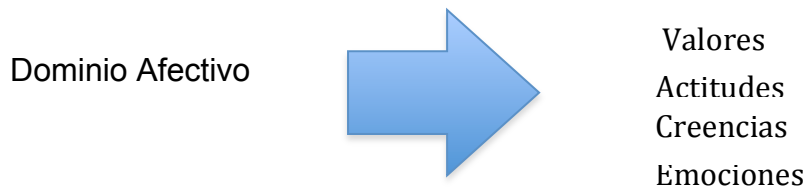
Underhill (1988) define las creencias como un tipo de actitud, señalando el papel de las creencias como disposición a actuar, en cambio, Hart (1989) define las creencia como representaciones de la estructura cognitiva de los individuos, resaltando el vínculo de las creencias con los procesos de conocimiento.

Pajares (1992) resalta el vínculo de las creencias en las formas de sentir y actuar de las personas, como verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía que tienen un fuerte

componente evaluativo y afectivo. Se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones que las justifican.

Gómez Chacón (2000), describe las creencias como parte del dominio afectivo que involucra varios factores como se exponen en la (Fig. 1).

Fig. 1. Creencias para el dominio del afecto.



Se observa que las creencias son parte de los procesos afectivos cognoscitivos de la persona y que influyen en lo que hace, dice o siente ante una situación.

Villoro (1986) distingue dos tipos de creencias, las básicas que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro entendimiento del mundo y las creencias de las que damos razones y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

A diferencia de las ideas, que son pensamientos explícitos, las creencias no siempre se formulan explícitamente, es decir, a veces no son conscientes pero operan desde el fondo de nuestra mente.

Contamos con ellas cuando pensamos, pues son los supuestos básicos de nuestras argumentaciones y también cuando actuamos pues son la base cognitiva - emocional de nuestra conducta. (Ortega y Gasset, 1989).

Los individuos intentan establecer relaciones a partir de las conductas de otras personas, que les permiten pronosticar como se van a comportar en determinadas circunstancias y de acuerdo con ello, se comportan; esta situación constituye sus creencias individuales respecto a los otros.

De acuerdo con Young (1969) cada individuo está comprometido cognoscitiva y emocionalmente de acuerdo con el sistema de creencias: la aceptación de unas creencias será menor mientras que otras tendrán una fuerte adhesión emocional.

Por otro lado, desde una perspectiva etnológica el concepto de conducta agresiva ha logrado imponer una cierta creencia sobre la inevitabilidad de la agresividad que seguramente ha dado lugar a una generalización excesiva sobre lo impotentes que podemos ser frente a ella. Esta creencia afirma que la agresividad es un componente, entre muchos otros, de adaptación del ser humano a su medio en sus dimensiones básicas: física, psicológica y social; actualmente Eil-Eibesfeldt (1993) reconoce que dicho patrón encuentra, entre los humanos, una vía de desenvolvimiento en la negociación verbal del conflicto que toda conducta agresiva lleva implícito.

Así pues, convendría establecer que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene por qué ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones es un fenómeno social cuyos

componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos (Ortega, 2000).

Los estudios etológicos nos permiten comprender que muchas personas tienen la creencia de que, uno tiene que ser agresivo para defender lo que le pertenece o para conseguir algo que quiere, o es común aceptar que en una negociación verbal exista agresividad (Ortega, 2000).

Con base en el análisis anterior, podemos comprender el por qué, en las relaciones interpersonales entre pares, es sencillo que se den hechos agresivos que se pueden convertir en hechos violentos debido a varios factores que influyen en los procesos y ser vistos desde una concepción de "normalidad", con base en las creencias que formamos desde la infancia.

Estos comportamientos o actitudes se desarrollan en medio de una paradoja moral que desconcierta y daña a la víctima, que tiende a creer que ella no es lo suficientemente buena o digna para recibir un trato de respeto recíproco, por parte del agresor. Todos tenemos derecho a un trato adecuado. (Ortega, 1996, 2000).

Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección son múltiples y complejas. Es preciso analizarlas desde una perspectiva sistémica y multinivel, incluyendo en el modelo de análisis, la interacción que el alumno establece en la escuela, la que exista en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, valores y aspectos sociales que forman parte.

Cuando es analizado cada caso de violencia escolar desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables clases de riesgo, creencias que favorecen la violencia y escasas o nulas condiciones protectoras que deben existir en el contexto de la víctima desde edades tempranas. (Díaz Aguado, 2004).

En varios estudios realizados con adolescentes se refleja, así mismo, que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos, destacando, por otra parte, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar la prevención de este problema: creencias que justifican la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las que se producen entre pares manifestándose igualmente como más racistas, xenófobos, sexistas y con dificultades para colocarse en el lugar de los demás, es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio de los unos y en la sumisión de los otros. (Díaz – Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Comprender las creencias es clave para la transformación de este fenómeno. De acuerdo con Arispe (1989), las creencias se asumen sin necesidad de comprobación lógica, sino por conformidad; no se duda de ellas y para defenderlas se repite una argumentación aprendida mecánicamente; generan certidumbre psicológica y cuando se cuestionan se produce angustia; se dan por entendidas y se transmiten haciendo uso de signos. Las creencias propiamente dichas tienen un rango valorativo tan importante que se constituyen en una ética que justifica y enjuicia prácticas sociales.

Se ha señalado que la transformación de una sociedad que rompa con procesos de reproducción de la violencia supone una transformación de los sistemas de creencias, mediante la promoción y adopción de normas y valores de cohesión social y de cooperación (LUMSDEN, 2000).

Así mismo, la transformación de los sistemas de creencias y la adopción de valores y normas alternas supone un conocimiento sobre ellas, la manera como operan y son interiorizadas por los individuos, para entonces actuar en consecuencia, desestabilizando aquellas creencias inadecuadas, generando alternativas de cambio.

Carozzo, (2010) cita en una de sus investigaciones algunas de las creencias con respecto a la violencia escolar; "Estas cosas pasan siempre y todos lo hemos vivido alguna vez. Son cosas de jóvenes. No es para tanto. Estas experiencias los hacen más fuertes para la vida. Algo han hecho para que se la tomen con ellos. Yo no soy un delator o soplón para denunciar a mis compañeros.

Ahora analicemos diferentes aspectos relevantes para la intervención y la prevención de la violencia entre los estudiantes.

I.3. Prevención de la violencia, programas de intervención.

La prevención de la violencia escolar es una necesidad que desde el paradigma psicológico, educativo y de salud estudia creando programas de intervención los cuales describiremos para analizar aquellos ejes estructurales

que nos permitan comprender, cómo crear un programa acoplado a las necesidades y características panameñas. UNICEF (2011) hace recomendaciones para lograr entornos escolares seguros y propicios para el aprendizaje:

- Primero recomiendan que la sociedad tiene la difícil tarea de transformar principios y prácticas altamente violentas hacia la niñez y la adolescencia, pues estos son modelos a seguir que no fomentan convivencias adecuadas.
- Segundo, no sólo deben concentrarse en la construcción de currículos y estrategias pedagógicas, sino en la modificación de conductas y comunicación entre iguales.

El reconocimiento de la violencia escolar no sólo se da entre pares, sino en las relaciones altamente jerárquicas y patriarcales, como la de los educadores con los educandos e inclusive entre docentes. Hay que comprender que la violencia entrama actores y tipos, lo que hace compleja de solucionar.

El silencio es también otra expresión de violencia cuando es ejercido como mecanismo de control, de castigo o de discriminación. Al interior de los hogares, escuelas y comunidades a veces el silencio impide la toma de decisiones y por tanto la solución de problemas.

Por otro lado, la Cruz Roja (2003) describe estrategias educativas que se debe trabajar en la convivencia escolar, promoviendo, el dialogo, la medicación de conflictos y habilidades sociales.

El Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia

entre los jóvenes, INJUVE, (1996), propone una herramienta de educación cívica y moral, que mejora la calidad de vida de la escuela y de las relaciones que en ella se establecen; hace que disminuyan los conflictos provocados por la transgresión de las normas, desarrolla en los jóvenes el sentido de la responsabilidad así como diversas y complejas capacidades, cognitivas, emocionales y conductuales, necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia. (Días Aguado, 2002).

El clima del aula que debe permitir la participación colaborativa es el modelo especialmente indicado para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación en los que el profesor es considerado depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para propiciar un ambiente participativo.

En colegios públicos españoles se aplica la mediación como estrategia para la prevención y solución a la violencia. La mediación constituye una estrategia para la solución de conflictos entre dos partes cuando dichas partes no han sido capaces de resolverlos por sí solas. Para ello es necesario que acuerden recurrir a una mediación, que haya un equipo de mediadores entrenados en esta técnica y que las partes lo acepten. (Cruz Roja, 2003).

Torrego (2000) explica que para que se de la mediación hay que tomar en cuenta:

- ❑ Considerar el conflicto como algo positivo, consustancial al ser humano y su vida social.
- ❑ El diálogo es la alternativa a otras repuestas de carácter punitivo.

- ❑ La cooperación entre las partes hace que todos ganen.
- ❑ La socialización que se genera favorece la autonomía y el autocontrol.
- ❑ Cada parte asume un protagonismo y su compromiso.
- ❑ Promover procedimientos de negociación y diálogo.
- ❑ Aprender técnicas de resolución pacífica de conflictos.
- ❑ Conviene tener en cuenta que “el conflicto es un desacuerdo o disputa entre dos o más personas y que es una parte natural de la vida.
- ❑ Todo el mundo experimenta conflictos:
 - Hay muchos aspectos negativos en el conflicto, pero también los hay positivos.
 - Hay conflictos destructivos y constructivos.
 - Es importante identificar un conflicto para averiguar cuáles son las conductas más apropiadas para solucionarlo.
- ❑ La solución del conflicto pretende salvar tanto las metas como las relaciones. Y esto sólo es posible en un clima estratégico, en el que todas las personas en conflicto salgan ganando, en una solución técnicamente llamada de “ganar-ganar”.

Por otro lado el Programa “Convivir es vivir”, propone tres estrategias para solucionar el conflicto (Comunicado de Madrid, 1999) :

- ❑ Comprender el conflicto.
- ❑ Reducir el conflicto.
- ❑ Resolver el conflicto

Ortega, (2003), en el programa “ la convivencia escolar, qué es y cómo

abordarla”, destaca la cooperación como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros como para los que saben más y ayudan a ampliarlo a contextos diversos y transferirlo a nuevas situaciones.

Este proceso requiere de trabajo cooperativo, fomentar el autoestima de la comunidad educativa, favorecer el aprendizaje y atención a la diversidad, distribuyendo equitativamente las oportunidades, eliminando las rigideces del currículo, promoviendo actividades extraescolares y complementarias con métodos cooperativos y trabajando con las familias en el apoyo escolar de sus hijos.

Existen experiencias las cuales proponen que la Intervención sea desde el currículo, proponiendo que los temas se fomenten con metodologías participativas, proponen la educación en valores y temas transversales, insertados en todo el currículo en su conjunto (UI, 2001). Tratan de provocar cambios en el alumnado, no sólo en cuanto a su información sino también en su visión emocional y comportamiento. Proponen que una vez consolidados los contenidos y, de acuerdo con el colegio, pueden ser incorporados a las programaciones de área, el plan de acción tutorial y el plan de formación del profesorado, además de impregnar el reglamento de régimen Interior.

Para el tema que nos ocupa los ejes transversales afectados podrían ser:

- ❑ Educación para la paz.
- ❑ Educación moral y cívica.
- ❑ Educación para la vida en sociedad y para la convivencia.

- ❑ Educación intercultural.
- ❑ Coeducación.
- ❑ Educación Ambiental.

El "bullying prevention program" (2014), propone que para prevenir la violencia se deben trabajar los siguientes puntos con los estudiantes:

- ❑ Reconocer y comprender el bullying o violencia escolar.
- ❑ Reflexionar sobre los hechos violentos que ocurren.
- ❑ Entrenamiento en manejar el enojo y la ira.
- ❑ Establecer comunicación entre alumnos y profesores, por ejemplo poner una caja de mensajes, donde los alumnos puedan reportar de forma autónoma cuando ocurren insultos, problemas, peleas, o agresiones de cualquier tipo.
- ❑ Investigar y solucionar oportunamente hechos violentos, promoviendo la comunicación entre compañeros.
- ❑ Discutir las canciones, películas, videos, entre otros, que promueven el bullying.
- ❑ Discutir modelos de aceptación a las diferencias.
- ❑ Promover el trabajo cooperativo a través de proyectos.
- ❑ Desarrollar habilidades sociales y enseñar cómo hacer amistades.
- ❑ Promover tratamiento psicológico para alumnos que han sido "bullyados".
- ❑ Crear talleres donde se trabajen los conceptos de victimización, abuso, deshumanización y bullying.

Vallés (2007) propone el Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar el cual se fundamenta en el aprendizaje emocional.

La comunidad educativa debe promover la convivencia entre iguales, lo cual exige poner en funcionamiento una intervención psicopedagógica dirigida expresamente a la prevención de la conflictividad y del acoso, y a lograr un aprendizaje de la convivencia escolar de igual manera que se enseña cualquier otra área del currículum ordinario: lengua, Matemática, idioma, etc.

El escenario escolar no es ajeno a una forma de condicionamiento que constituye una representación de la realidad caracterizada por la percepción de lo que está permitido, lo que valoramos y lo que creemos.

Vallés (2007) propone que los objetivos de la intervención psicopedagógica en los problemas de convivencias escolar deben orientarse a cuatro competencias:

1. **Emocionales:** percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento, comprensión y análisis de emociones y regulación reflexiva de las emociones.
2. **Cognitivas:** pensamiento de perspectiva, pensamiento causal, pensamiento consecuencial, pensamiento alternativo y pensamiento medios-fines.

3. **Sociales:** de conocimiento y funcionamiento grupal, asertivas y de autoconocimiento, conversacionales y comunicativas, de resolución de conflictos y, de desarrollo de la tolerancia y cooperación.
4. **De autocontrol:** modificación de la propia conducta (conocer las estrategias), autocontrol (conocer las reacciones personales, controla conductas – problema y valorar sus recursos de autocontrol).

El programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE) está estructurado con base en las siguientes dimensiones (Veles,2007):

- ❑ Conocimiento de la propia personalidad.
- ❑ Expresión y vivencia emocional: de modo personal y socialmente adecuado,
- ❑ respetando los derechos humanos en el marco de la convivencia diaria en el centro escolar.
- ❑ Asociación de pensamiento – emocional.
- ❑ Conocimiento de la emocionalidad ajena: desarrollo de las competencias empáticas.

- ❑ Gestión inteligente de la emocionalidad. Autocontrol de la ira, el enfado, la ansiedad y demás estados de ánimo negativo.

- ❑ La familia como base del desarrollo emocional.

En torno a estas dimensiones se desarrollan actividades específicas relacionadas con la educación emocional y sus situaciones de relaciones interpersonal que conforman la vida diaria de los centro educativos. Aunque PIECE tiene un sólida base emocional incluye en sus contenidos y propuestas de actividades las tres dimensiones del comportamiento: la cognición, la emoción y la conducta motora y verbal.

La dimensión **cognitiva**: el programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar (PIECE), prepara al alumno para realizar re-interpretaciones de las situaciones de interacción social para atribuir significados emocionalmente más desarrollados e inteligentes, ya que muchas de las alteraciones de la emocionalidad negativa como el miedo, la ansiedad, la tristeza, el enfado, tienen su origen en como los estudiantes perciben actitudes, expresiones faciales y motoras y el lenguaje en los demás.

La dimensión **emocional**: el alumno tiene la posibilidad de desarrollar su competencia emocional en la adquisición de contenidos conceptuales, aprendizaje de estrategias de afrontamiento, especialmente para el control de

las alteraciones emocionales y desarrollo de actitudes ante comportamientos personales e interpersonales que son necesarios en la convivencia escolar.

La dimensión **conductual**: el programa incluye actividades motoras y verbales como el role-play, el ensayo de situaciones de conversación, el autocontrol de respuestas agresivas y la práctica de expresiones verbales asociadas a pensamientos más adecuados que generan emocionalidad positiva. El desarrollo de las habilidades y destrezas sociales básicas permite al alumno adquirir competencias sociales adecuadas en las relaciones interpersonales.

Finalmente, el programa PIECE tiene cuatro componentes, el **educativo**, que explica y proporciona a los estudiantes información de lo que van desarrollando. El **entrenamiento de habilidades emocionales**, el cual está constituido por las prácticas emocionales que deben realizar los alumnos, incluidas en secciones de técnicas y deberes emocionales. El **entrenamiento cognitivo**, el cual está fundamentado en la terapia cognitiva de BECK con el formato A-B-C de Ellis y promueve la modificación de los pensamientos inadecuados que generan los estados emocionales negativos. Y el cuarto componente, **entrenamiento de resolución de conflictos interpersonales**, el cual aborda con mayor énfasis la fase de generación de soluciones a través del análisis.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

II.1. El problema.

En lo que sigue expondremos el planteamiento del problema, el problema de investigación, daremos la justificación de la investigación, para finalmente plantear los objetivos de la investigación y las hipótesis estadísticas del estudio.

II.1. (a) Planteamiento del problema de investigación.

En la actualidad, se ha comprobado que los comportamientos de riesgo, en adolescentes violentos, suponen un desequilibrio emocional porque los problemas derivados de la baja autoestima, depresión, stress, delincuencia, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, entre otros, están relacionados con problemas emocionales, (Bisquerra, 2008).

Graczyk, *et al*, (2000) argumenta que los comportamientos de riesgo rara vez se dan aislados, lo que complica mucho más la situación del adolescente

pues estamos hablando de problemas sistémicos que afectan las áreas de desarrollo, tanto internas como externas, del afectado. (Bromfrenbrenner, 1979).

Se hace entonces evidente la necesidad de abordar la prevención de conflictos sin resolver, como lo son, violencia, adicción, depresión, stress, etc., al mismo tiempo que se construye la calidad de vida, mayor bienestar personal y aprender a cuidarse a sí mismo. (Scales y Leffert, 2003).

El problema es estructural y debe ser abordado desde un punto de vista interdisciplinario en el que se incluyan la política, la educación, la salud, el derecho, la psicología, los medios de comunicación, el trabajo social y la seguridad ciudadana tanto en el análisis, como en el tratamiento.

Con lo anterior planteamos que, las medidas que hay que poner en marcha para la solución del problema de la violencia en adolescentes deben situarse en tres ámbitos: el de la prevención, el de la sanción de las conductas violentas y el asistencial. Abordaremos en lo que sigue, cada uno de estos aspectos, a pesar de que la investigación que proponemos se centra sólo con adolescentes, en el contexto escolar.

En la prevención intervienen tres agentes educativos importantes: la familia, la escuela y los medios de comunicación (Díaz Aguado, 2004).

La familia debe ofrecer un espacio de encuentro gratificante y potenciador de las capacidades y posibilidades de todas las personas que lo integran, donde estén presentes relaciones igualitarias entre género, equilibrio en la toma de decisiones, en el reparto de las responsabilidades domésticas y

de cuidado a personas dependientes, y en la distribución del tiempo para las tareas; en definitiva, que los que conducen el hogar, sean el padre, la madre u otro familiar con cualidades que muestren los diversos factores que concurren a la armonía en el seno familiar.

Pensar en lo que se refiere a la educación formal se abre una multiplicidad de acciones que van desde el análisis, consideraciones y cuestionamientos que ameritan estarse actualizando permanentemente acerca de cómo evoluciona la sociedad a la que pertenece el centro escolar y cómo debe organizarse la conducta de los educandos para evitar la violencia, el conflicto social y la desigualdad.

En el análisis, la **escuela** debe ser un espacio ideal para fomentar valores tales como el respeto, la igualdad dentro de la diversidad, la comprensión hacia las diferencias personales, la adquisición de un espíritu crítico, donde se respete la equidad de género, donde se propongan eslabones que logren la productividad, el contacto con la ciencia, con la sociedad, donde se discuta con libertad, con espontaneidad y que sientan orgullo de pertenecer a la institución. Por lo anterior, en general, por ser un lugar donde se aprende a pensar, a descubrir y a analizar el mundo con un diálogo permanente entre los integrantes de la institución y las decisiones se tomen en forma ascendente en la pirámide educativa, se considera entonces el lugar idóneo para prevenir la violencia, tema estructural de esta investigación.

Trabajar para prevenir la violencia es trabajar para construir relaciones satisfactorias entre los humanos, es decir relaciones sinceras, donde prevalezca

la objetividad, la tolerancia, la colaboración, el compañerismo, relaciones paritarias y justas: Estas consideraciones implican cambios de modelo económico, educativo y cultural basado en el diálogo y es lo que pretende la coeducación. La coeducación quiere ser una pedagogía que acabe con la violencia estructural de la sociedad, que favorezca, sin embargo, la rebelión ante el abuso de poder, que ponga límites al otro, que defienda los espacios personales y colectivos de libertad de expresión y que instaure relaciones justas, donde la ternura y el diálogo entre diferentes sexos, culturas, caracteres y personalidades sean posibles: Se trata de cambiar el modelo que conforma la sociedad, un cambio de hombres y mujeres. (Tuvilla, 2004).

El tercer gran pilar en la educación y prevención son **los medios de comunicación que** tienen una gran influencia en la formación de opiniones y la responsabilidad que ello conlleva a la hora de analizar la violencia escolar. Éstos tienen tanta influencia como la familia y la escuela, y en ocasiones, más beligerancia en la juventud, marcan la pauta de lo que está de moda y de lo que es importante para ellos. Desgraciadamente, los modelos a seguir no son los más idóneos para lograr una sociedad más justa, solidaria y de igualdad; se observa que lo que transmiten, fundamentalmente, la televisión, la radio, los medios impresos, son mensajes de violencia, sexismo, competitividad, consumismo y por qué no decirlo de irracionalidad de los héroes y heroínas en los dibujos animados, las películas, canciones, publicidad, etc., en lugar de proponer modelos alternativos que encarnen valores de equidad, igualdad y respeto.

La mayoría de los estudios realizados sobre la violencia en el contexto escolar se han centrado sobre todo en una de sus principales modalidades, a la que se ha denominado con el término en inglés, **bullying**, derivado de “bull” que en español significa matón.

Este tipo de violencia incluye conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos). Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo y suponen un abuso de poder, al estar provocada por un alumno, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por si misma salir de esta situación. Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. (Díaz Aguado, 2004).

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia escolar es la planteada desde el enfoque ecológico. (Bronfenbrenner,1979) y sus diferenciación en cuatro niveles: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

Para prevenir la violencia escolar es preciso superar la conspiración del silencio respecto al problema, hay que proporcionar experiencias de igualdad, que ayuden a erradicar la exclusión, por ser una de las condiciones de riesgo.

La prevención de la violencia desde la escuela exige poner en marcha actividades que difícilmente se den de forma espontánea, en las que se produzca el contacto intergrupar con la suficiente duración e intensidad como

para establecer relaciones estrechas; proporcionar experiencias en las que los miembros de los grupos tengan un estatus similar, trabajen cooperativamente y cooperen en la consecución de objetivos compartidos.

La violencia escolar en América Latina y el Caribe es un problema de enorme gravedad y Panamá no escapa a esa realidad.

El término bullying –que literalmente se traduce como “intimidación”– es la denominación que se le dio a este fenómeno en Estados Unidos e Inglaterra, donde las investigaciones académicas sobre el tema empezaron en el año 1970.

No obstante, según la UNICEF , en América Latina el término bullying no es usual más allá de los entornos académicos, y es más común y apropiado hablar de acoso sistemático y reiterado entre pares.

Tomando en cuenta las proyecciones de este organismo para el 2011 y que Panamá cuenta con una población de 800 mil estudiantes, se podría decir que entre 400 mil y 550 mil alumnos, es decir, entre el 50% y 69% de estudiantes, en algún momento de su etapa en las aulas de clase pudieron ser víctimas del bullying.

Es importante señalar algunos casos de esta violencia que se menciona con algunos ejemplos. Durante el 2012 en Panamá se han registrado varios casos, el 28 de marzo, dos estudiantes del Instituto Fermín Naudeau, del distrito capital, cortaron a una compañera. Algo parecido se reportó el 30 de ese mismo mes con una niña de 13 años, en el Instituto Profesional y en el Técnico de Cativá, provincia de Colón. En la provincia de Chiriquí un adolescente de séptimo grado

del Instituto Profesional y Técnico Arnulfo Arias Madrid perdió un testículo a raíz de las patadas que recibió por uno de sus compañeros. (30 de marzo, 2012).

Aunque los alumnos reconocen el efecto negativo del acoso, muestran una gran dificultad para aceptar algunas acciones como malos tratos, en especial las agresiones verbales que, consideran, forman parte de los estándares normales de la interacción entre los jóvenes y además, son comportamientos generalizados, por ejemplo, se afirma que los apodos son casi un rito de inclusión dentro del grupo.

A continuación describimos los malos tratos, tanto en alumnos víctimas como alumnos agresores en América Latina y el Caribe (Eljach, 2011).

Cuadro I. RESPUESTAS DE VÍCTIMAS PARA LOS MALOS TRATOS.

Expresión	Cantidad	Porcentaje
No fui maltratado en la escuela en el 2009	3482	42.8%
Me insultan	795	9.8%
Me ponen sobrenombres vergonzosos	464	5.7%
Me amenazan	393	4.8%
Dicen cosas malas sobre mi o sobre mi familia	284	4.7%
Me insultan por causas de una característica física	369	4.5%
Me dan puñetazos, patadas o empujones	312	3.8%
Se ríen y me señalan	305	3.7%
Hacen cómo si yo no les gustase a los demás	377	3.4%
Inventan que hurto cosas de mis compañeros	183	2.1%
Me halan el cabello o me arañan	162	2.0%
No me dejan formar parte del grupo de amigos	157	1.9%
Dañan mis cosas	135	1.7%
Me ignoran completamente, me hacen hielo	120	1.5%
Me insultan por mi color o mi raza	119	1.5%
Agarran mi dinero o mis cosas sin permiso	88	1.1%
Hacen bromas por mi acento	63	0.8%
Me acorralan contra la pared	57	0.7%
Me fuerzan agredir a otro compañero	57	0.7%
Me humillan por mi orientación sexual	56	0.7%
Me persiguen dentro o fuera de la escuela	54	0.7%
Me asedian sexualmente	47	0.6%
Fui obligado a entregar mi dinero o mis cosas	39	0.5%
Abusan sexualmente de mi	18	0.2%

Fuente: Informe de Violencia escolar en América Latina y EL Caribe, UNICEF,2011.

En el mismo estudio de América Latina, los investigadores les preguntaron a los agresores, sobre los malos tratos y los datos obtenidos fueron (Eljach, 2011).

Cuadro II. RESPUESTAS DE AGRESORES PARA LOS MALOS TRATOS.

Expresión	Cantidad	Porcentaje
No maltrate a ningún compañero	2,966	60.6%
Porque me sentí provocado	448	9.2%
Por broma	398	8.1%
No sé	343	7.0%
Porque creo que se lo merecen	230	4.7%
Otros	196	4.0%
Porque soy más fuerte	82	1.7%
Porque quiero ser popular	75	1.5%
Le conté a mi profesor	48	1.0%
Porque no soy castigado en la escuela	39	0.8%
Porque quiero dominar al grupo	37	.08%
Porque ellos son diferentes a los demás	34	0.7%
Total	4, 96	100.0%

Fuente: Informe de Violencia escolar en América Latina y EL Caribe, UNICEF,2011

Investigaciones realizadas en Brasil, (ONG, 2009) determinaron que también existen muchos abusos a través de internet; el 33% de los estudiantes manifestó que algún amigo había sido víctima de humillaciones en las redes sociales de internet.

Este estudio en Brasil también reveló que aunque los directores y maestros reconocen la existencia de las prácticas violentas, no están preparados para eliminar o al menos reducir, los incidentes de agresión.

Igualmente, la UNICEF (2011) en su estudio sobre la Violencia en América Latina y el Caribe, analizó los siguientes datos, con respecto a los malos tratos por internet:

Cuadro III. MALOS TRATOS POR INTERNET.

Expresión	Cantidad	Porcentaje
No fui maltratado	4,127	70.8%
Enviaron mensaje de email hablando mal de mi	373	5.3%
Hablan mal de mi en MSM, o por Chat	336	5.8%
Robaron mi contraseña e invadieron mi mail	207	3.0%
Otros	168	2.9%
Se hicieron pasar por mí en internet	117	2.0%
Me enviaron un virus para perjudicarme	80	1.4%
Me enviaron un email amenazador	77	1.3%
Divulgan fotografías mías de forma masiva	59	1.0%
Crearon un grupo de Chat para humillarme	48	0.8%
Recibo mensajes insultantes en el celular	46	0.8%
Hicieron videos míos y los publicaron en YouTube	45	0.8%
Recibí en mi celular mensaje hablando mal de mi	34	0.6%
Recibí en el celular un mensaje con amenazas	31	0.5%
Recibí en el celular fotografías mías que me humillaron	18	0.3%
Publicaron y divulgaron fotografías embarazosas de mi familia	10	0.2%
Total	5,827	100.00%

Fuente: Informe de Violencia escolar en América Latina y EL Caribe, UNICEF, 2011.

En una encuesta realizada en países europeos, el 50% de los alumnos en colegios europeos discriminan a sus compañeros de clase por su orientación sexual. Los jóvenes que tienen diferencias en la apariencia física o que sufren de alguna discapacidad también sufren burlas por parte de los otros alumnos.

Los porcentajes de discriminación que resultaron de la encuesta son los siguientes: aspecto físico 39%, discapacidades 34%, ropa 30% y color de piel 30%.

En Panamá hay pocos datos específicos de bullying o la violencia escolar, pero esta situación comienza a preocupar a padres de familia, docentes y expertos, quienes esperan que se afronte el problema.

La educación es una herramienta fundamental para cambiar patrones culturales que perpetúan o condenen la violencia. La violencia es

responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas psicológicas y educativas. (Eljach, 2011).

II.1. (b) Problema de Investigación.

La presente investigación se centrará, desde una perspectiva psicológica de promoción de la salud, a la prevención de la violencia en adolescentes de octavo de media académica, estructurando y desarrollando un programa para el fomento de una cultura de paz.

Partiendo del problema **¿Un programa de prevención de la violencia escolar y fomento de una cultura para la paz, puede modificar las creencias hacia la violencia, entre alumnos de octavo de pre media académica?**

II.1. (c) Justificación de la investigación.

Como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar en nuestro país, la violencia escolar se intensifica cada vez más. La realidad es muy compleja porque en ella se entrelazan factores muy diversos; la investigación y el análisis del problema son aún muy precarios en el territorio nacional y las respuestas educativas son igualmente distintas. No se puede afirmar que haya un paradigma conceptual estructurado desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema.

Los actos violentos están interrelacionados al sistema de relaciones interpersonales, donde las emociones, los sentimientos y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo. Asimismo, están ligados a las situaciones familiares de cada estudiante y al contexto social de la institución educativa.

La violencia se incrementa paulatinamente por diversos factores y está minando de manera contundente la salud mental de las personas, desde el punto de vista psicológico, al estar el estudiante expuesto a la violencia en su entorno cercano, tanto el familiar como el escolar, va creciendo con esta característica como parte estructural de su desarrollo, incluso pueden llegar a percibir el abuso, la agresión o la violencia como parte de su normalidad.

Desde el ambiente educacional se puede lograr impactar tanto en su convivencia, es decir relaciones interpersonales con los demás, como en sus

creencias, que son el conjunto de conocimientos y experiencias que rigen la forma de pensar y actuar.

Diversos estudios realizados específicamente sobre la violencia y mala relación entre escolares, sustentan que las creencias personales justifican la intolerancia, la violencia y su utilización; análisis realizados a los alumnos agresores manifiestan que estos actúan de acuerdo con lo que piensan y están acostumbrados a vivir. (Bentley y Li, 1995; Bosworth *et al.*, 1995, Deptula y Cohen 2004; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Espelage *et al.*, 2000).

A partir de estas investigaciones se ve como un indicador de riesgo a las creencias y forma de pensar de los estudiantes con respecto a lo que es violencia. Por lo que surge la necesidad de incluir programas de prevención que ayuden a rechazar la violencia, promoviendo al mismo tiempo el valor de la igualdad, el respeto a los derechos humanos, la solución de problemas, la modificación de prejuicios y estereotipos. (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

Desde un paradigma psicológico y de prevención a la salud, se pueden aportar herramientas y soluciones a esta problemática. Puntualizando la investigación, diremos que se pretende estructurar y validar un programa o herramienta útil para la prevención de la violencia escolar, entre los adolescentes en el ambiente escolar, partiendo de la evaluación de necesidades reales en el entorno educativo panameño.

Finalmente se busca difundir en foros de promoción a la salud los resultados obtenidos de la experiencia, para lograr sensibilizar, y aportar soluciones confiables, estadísticamente significativas, a esta problemática nacional.

II.1. (d) Objetivos de la investigación.

Objetivo General.

Proponer y validar un programa para promover creencias positivas hacia una cultura de paz y prevención de la violencia entre escolares de octavo nivel desde una perspectiva psicológica y de salud mental.

Objetivos Específicos.

- Analizar el nivel de violencia entre iguales.
- Describir las situaciones sufridas por los adolescentes como víctimas, como agresor y como espectador.
- Analizar las creencias de los adolescentes con respecto a las conductas violentas, relaciones interpersonales, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones.
- Diseñar y validar herramientas para la evaluación diagnóstica y acompañamiento del estudiante durante el programa.

II.1. (e) Hipótesis estadísticas del estudio.

Las hipótesis se plantean para comprobar si el programa de intervención propuesto promueve cambios estadísticamente significativos en las creencias de los adolescentes.

Hipótesis Estadísticas.

Hipótesis I

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no mejora la violencia entre iguales.

Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, disminuye la violencia entre iguales.

Hipótesis II

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no mejora las situaciones sufridas como víctimas, agresores o espectadores.

Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, mejora las situaciones sufridas como víctimas, agresores o espectadores.

Hipótesis III

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no promueve creencias en contra de conductas violentas.

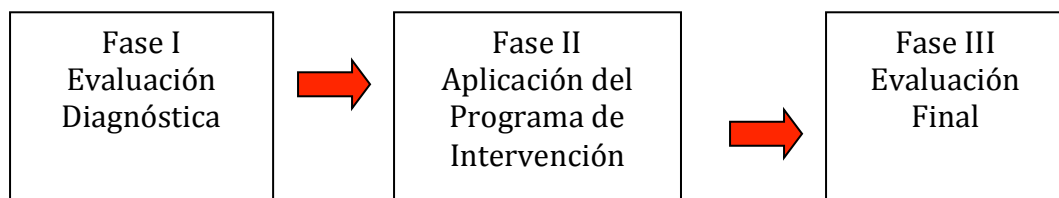
Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, promueve creencias en contra de conductas violentas.

II.2. Diseño de investigación y tipo de estudio.

Es un diseño pretest – postest con grupo control, el cual no se tiene el control de todas las variables, al estar trabajando en un contexto educativo real, expuesto a muchas eventualidades. Es una investigación acción que nos permitió ir modificando algunos aspectos del proceso, particularmente durante los talleres, respetando la planeación previa realizada, de acuerdo con las necesidades percibidas desde un inicio, en la evaluación diagnóstica. (Alvares-Gayou, 2007).

El diseño nos permite un enfoque más práctico que teórico y la auto reflexión a través del portafolio como instrumento de evaluación de proceso.

Diseño o plan de acción a grandes rasgos se puede describir en tres fases:



Representación simbólica del diseño de investigación pretest – postest con grupo control:

Grupos	Composición de los Grupos	Evaluación antes del programa	Intervención del programa de prevención	Evaluación después del programa
1	Estudio	X	X	X
2	Control	X		X

El **tipo de estudio** es descriptivo, cualitativo y cuantitativo, permitiendo de esta forma analizar resultados con base en un nivel de confiabilidad estadística, como describir aquellas características del estudio útiles y medulares que no se pueden obtener con los instrumentos del pretest - postest. (Hernández, 2010).

II.3. Población. Sujetos, tipo de muestra, criterios de inclusión de la muestra.

Participaron en la investigación estudiantes del corregimiento de San Miguelito, Ciudad de Panamá. De aquellos colegios del corregimiento que presentan la posibilidad de realizar el estudio de campo según la disponibilidad técnica que amerita la investigación se seleccionó el Smart Academy. Los directivos del Colegio elegido, propusieron el nivel de premedia que presenta mayor incidencia de problemas de conducta, para seleccionar los sujetos participantes.

- **Sujetos:** Se trabajarán con 42 estudiantes de octavo de premedia, en un rango de 14 a 15 años de edad, repartidos en dos grupos. La participación de los alumnos es voluntaria, previa autorización de los padres, y no tendrán ninguna otra característica de selectividad, pero los tres grupos presentan problemas de violencia escolar, de acuerdo con lo descrito por el departamento psicológico del colegio. De estos tres grupos, se eligieron al azar, dos grupos, uno de estudio y otro grupo control.

En cuanto a la cantidad de mujeres y hombres, los sujetos se distribuyeron de la siguiente forma:

Grupo control		Grupo estudio	
Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
10	12	12	9

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de 8 de premedia
- No había ningún otro criterio

Criterios de exclusión:

- Alumnos con más del 10% de inasistencia
- El tipo de muestra es probabilística al azar y por conglomerados, lo que implica que todos tendrán la misma posibilidad de participar en el Programa y que la población está dividida de forma natural, en salones preestablecidos por el Colegio; los cuales uno será grupo control y otro grupo estudio, (Hernández, 2010).

II.4. Variables.

Variable Independiente: Programa de Prevención a la violencia.

Definición conceptual: es un programa de intervención psicoeducativo, dirigido a alumnos de 8° premedia académica del colegio Smart Academy. Consta de talleres basados en competencias para la vida (Bisquerra,2003), que fomentan la modificación de creencias y estrategias de solución de problemas necesaria para fomentar una cultura de paz y prevenir la violencia escolar.

Definición operacional: se medirá a través de la modificación de

- La violencia escolar.
- Creencias hacia la violencia.

Variable dependiente 1: Violencia escolar (Bullying).

Definición Conceptual: Se entiende por **violencia escolar** la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal subalterno) y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a estas instalaciones escolares, o bien en otros espacios directamente relacionados con lo escolar (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares) (Díaz – Aguado, 2004).

Definición Operacional: la violencia Escolar se medirá a través de los siguientes criterios:

- Calidad de contextos y relaciones.

- Situaciones sufridas como víctimas en la escuela.
- Situaciones vividas como agresor en la escuela.
- Situaciones vividas como espectador en la escuela.

Variable dependiente 2: Creencias hacia la violencia.

Definición Conceptual: Son verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo. Se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones que las justifican, en este caso con respecto a la violencia,(Pajares.1992).

Definición Operacional: Se midieron con base en los siguientes criterios:

- Conductas violentas.
- Relaciones interpersonales.
- Comunicación.
- Valores.
- Manejo de sentimientos y emociones.

II.5 Instrumentos y herramientas de recolección de datos.

Se utilizaron instrumentos para antes y después de la aplicación del Programa objetivo de la presente investigación, así como instrumentos de proceso que nos permiten medirlo. Las características puntuales de cada uno se describen en el Anexo I.

- Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV), autor: Díaz Aguado M. (sólo se utilizará el factor I :Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía).
- Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO) autor:Díaz Aguado M.
- Cuestionario cerrado de medición de creencias sobre, conductas violentas, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones, relaciones interpersonales y solución de problemas. Autor Lebrija A..
- Cuestionarios de autoevaluación.
- Portafolio, instrumento de evaluación de proceso(metas, experiencia personal, dudas y soluciones).

II.6 Procedimiento. Proceso y modelo del análisis estadístico de datos.

La investigación acción está estructurada en etapas. Se realizó una evaluación diagnóstica, con diferentes instrumentos, que midieron la violencia escolar y las creencias relativas; CEVEO, CADV y un cuestionario construido

específicamente para el estudio, basado en investigaciones científicas sobre la problemática, validado por jueces expertos.

La evaluación facilitó el análisis y aportó información sobre las creencias hacia conductas violentas, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones, así como datos específicos sobre la violencia entre iguales en el contexto escolar.

El Programa de intervención se estructuró con base en los antecedentes y fundamentos teóricos de la investigación. Al realizar el diagnóstico *in situ de la problemática* se acopló a las características y necesidades específicas de la población estudio.

Posterior a ello, se aplica el programa de educación para la paz y prevención de la violencia en el colegio.

El programa se desarrolló a través de talleres, en los cuales los estudiantes tomaron un rol activo, utilizando tanto actividades individuales como grupales que les permitieron en un entorno de igualdad sensibilizarse para no lastimar al otro.

El programa tiene un enfoque cognitivo centrado en el aprendizaje a través de la modificación de creencias, la promoción de competencias para la vida y la solución de problemas reales, desde un paradigma psicológico y de promoción a la salud.

Con base en la ética que debe regir la investigación, se les explicó a los alumnos, a los docentes y a sus padres el objetivo del Programa y se les dio la posibilidad de participar o no, es decir, fue voluntario.

Los datos se analizaron utilizando estadística descriptiva e inferencial, desde un enfoque mixto cualitativo cuantitativo a través de la utilización de pruebas paramétricas de comparación de medias; dichas medias nos permitieron analizar la eficiencia del programa de intervención e instrumentos de evaluación de proceso, los cuales permitieron el análisis cualitativo de los datos, describiendo el cambio de creencias, así como el aprendizaje y las opiniones de los adolescentes participantes.

Finalmente, se evaluaron los logros y se dieron los resultados a los alumnos, profesores y autoridades del colegio.

II.7. Programa de Intervención: Diferentes e iguales.



Programa de Intervención

El programa fue elaborado con base en los resultados de la evaluación diagnóstica y fundamentos teóricos.

Introducción. La promoción de la salud aporta la información y las herramientas necesarias para mejorar los conocimientos, habilidades y competencias para la vida. Al hacerlo genera opciones para que la población ejerza un mayor control sobre su propia salud y entorno inmediato. (OMS,1986)

Por otro lado impulsa que las personas se protejan entre sí, promoviendo la participación sana en la comunidad, fomentando el establecimiento de prioridades, toma de decisiones, elaboración y ejecución de acciones para alcanzar un mejor nivel de salud. (OMS,1997)

En la sociedad actual los jóvenes presentan una serie de comportamientos violentos de riesgo, que implican la búsqueda de herramientas para la prevención a la violencia y por tanto la promoción de la salud. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cómo promover la educación para la paz, cómo fomentar la no violencia escolar?

Bisquerra (2003) propone la necesidad de las competencias para la vida,

dentro de las cuales promueve con mayor énfasis las emocionales que contribuyen a un mejor bienestar personal y social.

Argumenta que esto nos lleva al desarrollo de la inteligencia emocional y autoconocimiento dentro del marco de las inteligencia múltiples. (Bisquerra,2003)

La prevención de la violencia desde la escuela exige poner en marcha actividades que difícilmente se dan en forma espontánea, en las que se produzca el contacto intergrupar con la suficiente duración e intensidad como para establecer relaciones estrechas; proporcionar experiencias en las que los miembros de los grupos tengan un estatus similar, trabajen cooperativamente y cooperen en la consecución de objetivos compartidos.

“La educación es vital para fomentar la ciudadanía mundial y construir sociedades pacíficas”, (Ban Ki-moon – 2013). La paz no sólo es la ausencia de guerra, sino que contempla la destrucción de todos los tipos de violencia, incluyendo la simbólica”.

La violencia es un modelo que constantemente se desarrolla en el entorno desde pequeños, ya sea en el ambiente familiar, escolar, o social; se puede aprender directa o indirectamente a través, por ejemplo, de programas de televisión. Es imperante que desde el colegio se fomente una cultura de paz y aceptación a que todos somos diferentes, así como la aceptación a la diversidad (Díaz – Aguado, 2003).

La comunicación es el proceso de interacción entre personas, grupos, y/o culturas que hace posible, tanto el diálogo como la deliberación sobre temas de

interés común. Se establece como un componente esencial y estratégico para avanzar hacia la equidad; promover la información y el conocimiento en pro de una convivencia pacífica, en donde todos aceptemos las diferencias. (Ortega, 1996).

El manejo de sentimientos es algo muy importante cuando hablamos de comunicación asertiva y relaciones sanas. Es indispensable que como personas aprendamos a comprender nuestras emociones y conocer nuestros sentimientos. El desarrollo de la inteligencia emocional es medular para promover las relaciones sociales sanas y la empatía que debe existir entre los distintos miembros de nuestra sociedad, para coadyuvar a la mejor comprensión entre nosotros y por tanto la disminución de la agresividad. (Bisquerra, 2003)

Uno de los problemas de la sociedad actual es la falta de competencias para la búsqueda de la homeostasis; dentro de estas la toma de decisiones y solución de problemas se vuelve un proceso muy difícil sobre todo para el adolescente que en general no analiza adecuadamente todo el abanico de posibilidades que tiene para solucionar un problema. Este proceso se vuelve aún más complicado cuando los valores se entremezclan entre el "cómo debo" y "cómo quiero actuar". Por ello como parte de este programa se hace indispensable analizar y comprender este proceso desde una perspectiva emocional para lograr que el adolescente cuente con más habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias, para la toma de decisiones y solución de problemas.





Finalmente el programa aporta al adolescente el conocimiento y dinámicas de análisis en las cuales pueden auto conocerse y tener un pensamiento crítico, actuando por convicción, respetando a sus compañeros; si bien en dos meses, que dura el Programa que involucra esta propuesta, no necesariamente se logra el cambio actitudinal, si se puede lograr un pensamiento distinto, creencias diferentes que con el tiempo y la madurez permitan actitudes más asertivas, menos violentas y tolerancia hacia los demás.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo General.

Fomentar la comunicación asertiva y la sensibilización hacia la no violencia.

Objetivos Específicos.

-  Analizar lo que significa una cultura de paz.
-  Promover la aceptación a la diversidad.
-  Fomentar la comunicación asertiva y relaciones interpersonales sanas.
-  Promover los valores y la solución de problemas con estrategias asertivas.

FASES DEL PROGRAMA

El programa se desarrolla en tres fases:



Instrumentos de evaluación continua del programa.

❑ Evaluación Diagnóstica:

- ❑ Cuestionario cerrado de medición de creencias sobre conductas violentas, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones, solución de problemas y contexto familiar.
- ❑ Cuestionario de actitudes hacia la diversidad y la violencia (CADV).
- ❑ Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO).

❑ Evaluación de Proceso:

- ❑ Autoevaluación.
- ❑ Portafolio: metas, experiencia personal, dudas y soluciones. (elaborado por el experto).

❑ Evaluación final:

- ❑ Cuestionario cerrado de medición de creencias sobre conductas violentas, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones, solución de problemas y contexto familiar.
- ❑ Cuestionario de actitudes hacia la diversidad y la violencia (CADV).
- ❑ Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO).

Componentes académicos del programa.

Son 6 talleres de 1 hora 40 minutos(2 hora de clase) cada uno, de tipo vivencial y presencial.

Los temas de los talleres son:

1. Cultura de paz y diversidad.
2. Comunicación asertiva.
3. Relaciones interpersonales sanas.
4. Manejo de sentimientos y emociones.
5. Toma de decisiones y solución de problemas.
6. Pensamiento crítico y respeto a la diversidad.

Cada taller está estructurado en las siguientes secciones:

1. Presentación.(activación del conocimiento).
2. Establecimiento de Metas – evaluación de logros.

3. Análisis del tema, actividades didácticas, (nuevo conocimiento).
4. Evaluación (análisis de logros).

Planeación educativa de cada taller.

Taller 1: Cultura de Paz y Diversidad.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar lo que significa una cultura de paz • Promover la aceptación a la diversidad 			
Competencias. Habilidades: psicomotricidad fina, creativas. Valores: amistad, respeto.			
Conocimientos: Cultura de paz, diversidad. Actitudes: proactiva, positiva, respetar a mis compañeros.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Cultura para la paz Diversidad		Activación del Conocimiento	Power Point
	Actividad	Presentación del Programa y establecimiento de metas para el taller (10 min).	Instrumento de autoevaluación
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo, preguntas y respuestas.	
		Nuevo Conocimiento	Videos:
	Actividad	Se analizarán videos cortos con el propósito de comprender que es una cultura de Paz y la diversidad (10 min).	Papel manila, temperas, pinceles, colores, plumones.
	Estrategia	Exposición dialogada, lluvia de ideas, realimentación.	
	Actividad	En grupo los alumnos harán un mural en papel manila con tempera y pinceles, colores, y demás materiales, sobre "Todos somos iguales y hay que comprendernos y respetarnos". Primero expresarán que no es cultura de para la paz y luego lo transformarán, (20 min).	
	Estrategia	Trabajo cooperativo, creatividad.	
		Evaluación	
	Actividad	Autoevaluación (10 min).	
Estrategias	Análisis metacognitivo.		

Taller 2: Comunicación Asertiva.			
Objetivo:			
<ul style="list-style-type: none"> Analizar y comprender el proceso de comunicación y la importancia de las relaciones interpersonales empáticas y asertivas. 			
Competencias. Habilidades: de comunicación, motricidad, creatividad. Actitudes: respeto, cualidades positivas. Valores: amistad. Conocimientos: comunicación, asertividad, trabajo en grupo, metas y logros.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Comunicación Asertiva		Activación del Conocimiento	Videos
	Actividad	Se analizará el tema del taller (objetivo) y se establecerán metas para el mismo (5 min).	Power point
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo.	Hojas
		Nuevo Conocimiento	Colores
	Actividad	Se muestra el video ese no es mi problema y luego se analizarán que es la comunicación asertiva. Luego los alumnos jugaran el juego de charada, para analizar lo difícil que es expresar ideas sin hablar, haciendo luego el análisis de lo difícil que es decir las cosas cuando no encontramos la palabras y las formas adecuadas. (25 min).	Música
	Estrategia	Estrategia lúdica, trabajo en equipo, rol playing, análisis cognitivo.	
		Evaluación	
	Actividad	Elaborarán un dibujo, escrito: lo que decidan en donde expresaran un problema de comunicación con alguien querido y luego lo transformarán en una comunicación positiva. (10 min).	
Estrategia	Análisis cognitivo, creatividad.		

Tarea del taller 2: Describe cómo fue tu relación con tus padres, amigos, hermanos, esta semana.

Taller 3: Relaciones Interpersonales sanas.			
Objetivo: Analizar y comprender la importancia de la relaciones interpersonales empáticas y asertivas.			
Competencias. Habilidades: sociales y de comunicación. Valores: respeto tolerancia, amistad. Conocimientos: relaciones interpersonales sanas, comunicación asertiva. Actitudes: responsabilidad, tolerancia, positivismo.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Relaciones interpersonales		Activación del Conocimiento	Power point Autoevaluación
	Actividad	Se analizará el tema del taller y se establecerán las metas.	
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo.	
		Nuevo Conocimiento	
	Actividad	Se pondrán ejemplos de cómo decir las cosas inadecuadamente y ellos tendrán que cambiarlas y decirlas adecuadamente. Se les pedirán ejemplos a ellos mismos, para utilizar las formas de expresarse en el salón y las formas de relacionarse. Ejemplos: Alguien en el salón no deja de distraer a todos, Alguien se burla de ti, cuando te toma tus cosas sin permiso, te ignoran. Pásame el lápiz, quítate, "córrete'pa'ya", cállate, limpia alrededor de tu silla, limpia el salón, dame soda, no toques mis cosas, dame eso, deja de fregarme.	
	Estrategia	Estrategia lúdica, trabajo en equipo, "rol playing", análisis cognitivo, solución de problemas.	
		Evaluación	
	Actividad	Autoevaluación	
	Estrategia	Análisis metacognitivo	

Tarea del taller 3: Qué mensajes dijiste en la semana de forma inadecuada y cómo los corregiste.

Leer la lectura de las Asamblea de Herramientas y qué entendieron.

Taller 4: Manejo de sentimientos y emociones.			
Objetivo: Analizar que son las emociones y comprender mejor los sentimientos.			
Competencias. Habilidades: de comunicación. Conocimientos: sentimientos y emociones. Valores: respeto, tolerancia. Actitudes: responsables, tolerantes, positivas.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Manejo de sentimientos y emociones		Activación del Conocimiento	Power point Videos Hojas blancas Lápices Colores Música
	Actividad	Se analizará el tema del taller, la importancia del cuenta de asamblea de herramientas y se establecerán las metas.	
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo.	
	Actividad	Análisis de expresiones y sentimientos, buscar que color representa tu sentimiento. (10 min).	
	Estrategia	Exposición dialogada, preguntas guía, análisis metacognitivo .	
		Nuevo Conocimiento	
	Actividad	Se analizarán dos videos sobre qué son las emociones (20 min).	
	Estrategia	Cine debate.	
		Evaluación	
	Actividad	Expresión de sentimientos; los participantes expresarán un sentimiento triste y lo transformaran en uno positivo, lo podrán hacer dibujando, pintando, escribiéndolo, con música de fondo.	
Estrategia	Análisis metecognitivo		

Tarea del taller 4: Analiza y describe los sentimientos y emociones que experimentaste durante la semana. (puedes escribir o dibujar o representarlo de alguna forma).

Reconociendo lo que soy y lo que quiero.

Taller 5 Toma de decisiones y solución de problemas.			
Objetivo: Analizar y comprender el proceso de solución de problemas con asertividad.			
Competencias. Habilidades: sociales. Actitudes: respeto, tolerancia, colaboración. Valores: amistad, trabajo en equipo, colaboración. Conocimientos: Proceso de solución de problemas y toma de decisiones.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Solución de problemas		Activación del Conocimiento	Cuento Power point Autoevaluación
	Actividad	Se analizará el tema del taller y se establecerán metas orales para el mismo.	
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo.	
		Nuevo Conocimiento	
	Actividad	Se analizarán los pasos para solucionar problemas.	
	Estrategia	Análisis cognitivo	
	Actividad	Pediremos que se formen parejas en el grupo, cada una de ellas se pondrán espalda contra espalda y con los brazos entrelazados. Posteriormente pediremos que se sienten en el suelo, deberán levantarse del mismo ayudándose solo con las piernas y la espalda. Una vez terminada la actividad analizaremos como se sintieron, si se comprendieron, si les fue difícil.	
	Estrategia	Análisis cognitivo, realimentación.	
	Actividad	Lectura del cuento de los animales.	
	Estrategia	Comprensión lectora realimentación.	
		Evaluación	
	Actividad	Autoevaluación / problema a resolver.	
	Estrategia	Análisis cognitivo.	

Tarea del taller 5: Analiza y describe qué problemas tuviste en la semana y cómo los resolviste.

Taller 6: Pensamiento crítico y respeto a la diversidad.			
Objetivo: Fomentar la utilización del pensamiento creativo, crítico y reflexivo.			
Competencias. Habilidades: sociales (relaciones interpersonales), comunicación. Actitudes: respeto, tolerancia. Valores: respeto, compañerismo.			
Contenidos		Actividades Didácticas	Recursos
Pensamiento crítico y respeto a la diversidad		Activación del Conocimiento	Power point Autoevaluación Periódico Maskintape
	Actividad	Se analizará el tema del taller y se establecerán metas para el mismo	
	Estrategia	Exposición dialogada, análisis cognitivo.	
		Nuevo Conocimiento	
	Actividad	Análisis de la importancia de todos los temas vistos y, la comprensión de qué es y cómo aplicar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo	
	Estrategia	Exposición dialogada.	
	Actividad	Construye tu edificio. En grupos de cuatro utilizando periódico y maskintape estructurarán. un edificio, cada una de sus partes representará valores y sentimientos. Al final cada grupo explicará su edificio y el por qué utilizaron cada valor y sentimiento.	
	Estrategia	Trabajo cooperativo, solución de problemas, análisis cognitivo, creatividad.	
		Evaluación	
	Actividad	Autoevaluación verbal.	
Estrategia	Análisis cognitivo.		

CAPÍTULO III RESULTADOS y DISCUSIÓN

Se utilizó la estadística tanto cualitativa como cuantitativa para el análisis de los datos. Primero daremos respuesta a la pregunta de investigación: **¿Un programa de prevención de la violencia escolar y fomento de una cultura para la paz, puede modificar las creencias hacia la violencia en alumnos de octavo de pre media?**

Los resultados cuantitativos y cualitativos, indican que el Programa logró modificar las creencias de los estudiantes hacia la violencia; el análisis se argumentó con base en los antecedentes teóricos que indicaron que para modificar actitudes se requiere que este tipo de herramientas estén insertas de alguna forma en el proceso académico como un elemento constante y sistemático.

Para darle respuesta a la hipótesis y analizar el cumplimiento de los objetivos de la investigación requeríamos conocer las diferencias significativas entre grupo control y el grupo estudio antes y después del programa de prevención de la violencia y fomento de cultura de paz.

Para ello primero se aplicó un análisis estadístico de comparación de medias de muestras relacionadas, el cual nos permitió ver si los resultados del grupo estudio vs el grupo control mostraban diferencias significativas. Además con este análisis se le da respuesta a las hipótesis planeadas.

Segundo se realizó un análisis estadístico descriptivo por pregunta de los datos obtenidos antes y después del Programa, utilizando las medidas de tendencia central, en particular la media. Para analizar cómo se comportó cada grupo antes y después del programa.

Tercero se realizó un análisis cualitativo del proceso a través de los portafolios elaborados por los estudiantes que participaron en el programa, para analizar sus opiniones, comentarios y creencias durante los talleres.

III.1. Análisis Pretest – Postest del programa de intervención a través de la comparación de medias del grupo estudio y el grupo control.

Los resultados se describieron de acuerdo con:

- Violencia entre iguales (CADV).
- Situaciones sufridas como víctimas, como agresor y como espectador. (CEVEO).
- Creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas relaciones interpersonales, comunicación, valores, manejo de sentimientos y emociones.

III.1.(a) Violencia entre iguales.

Con este análisis se le da respuesta a la hipótesis I :

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no mejora la violencia entre iguales.

Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, disminuye la violencia entre iguales.

Aceptando la Hipótesis: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, mejora la violencia entre iguales. Rechazando la hipótesis nula. Los datos que lo sustentan se exponen a continuación.

Las pruebas estadísticas con respecto a la violencia entre iguales del grupo control no muestran diferencias significativas entre las media antes y después del programa, pues se obtuvo un nivel de significancia de ($p > 0.213$), no significativo.

Si analizamos las medias, comparándolas con el criterio de análisis: a menor creencias más adecuadas para prevenir la violencia, podemos argumentar que los estudiantes mostraron de una media antes del programa de 4,6 ($ds: .60$) a 4,2 ($ds: 1.12$) a pesar de no participar en el programa las creencias de los estudiantes en la segunda medición justificaban menos la violencia, aunque este cambio no fue significativo.

Cuadro IV. MEDIA DEL GRUPO CONTROL – VIOLENCIA ENTRE IGUALES.

Pre- Pos	Media	N	Desviación Típica
Antes del Programa	4.6	21	.60
Después del Programa	4.2	21	1.12

Cuadro V. PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS –GRUPO CONTROL– VIOLENCIA ENTRE GUALES.

Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre – pos	3,66667	13,05501	2,84884	-2,27590	9,60924	1,287	20	,213

En el grupo estudio las pruebas estadísticas con respecto a la violencia entre iguales muestran diferencias significativas entre las media antes y después del programa, pues se obtuvo un nivel de significancia de ($p > 0.00$) significativo.

Incluso si analizamos las medias, comparándolas con el criterio de análisis: a menor, creencias más adecuadas para prevenir la violencia, podemos argumentar que los estudiantes mostraron creencias más adecuadas para la prevención de la violencia; la media se modificó positivamente de 4,3 ($ds: .79$) a 2,1 ($ds: .71$).

Cuadro VI. MEDIAS DEL GRUPO ESTUDIO – VIOLENCIA ENTRE IGUALES.

Pre- Pos	Media	N	Desviación Típica
Antes del Programa	4.3	21	.79
Después del Programa	2.1,	21	.71

Cuadro VII. PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS – GRUPO ESTUDIO – VIOLENCIA ENTRE IGUALES.

Diferencias relacionadas						T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre – pos	21,90476	8,94374	1,95168	-17,83362	-25,97590	11,224	20	,000

III.1.(b) Situaciones sufridas como víctimas, como agresor y como espectador.

Con este análisis se le da respuesta a la hipótesis II :

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no mejora las situaciones sufridas como víctimas, agresores o espectadores.

Hipótesis III

Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, mejora las situaciones sufridas como víctimas, agresores o espectadores.

Aceptando la Hipótesis: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, mejora las situaciones sufridas como víctima, agresores o espectadores. Rechazando la hipótesis nula.

Las pruebas estadísticas con respecto a las situaciones sufridas como víctima, agresor y espectador del grupo control, no muestran diferencias significativas entre las media antes y después del programa, pues se obtuvo un nivel de significancia de ($p > 0.323$), no significativo.

Si analizamos las medias, comparándolas con el criterio de análisis: a menor, creencias más adecuadas para prevenir la violencia, podemos argumentar que los estudiantes mostraron una media antes del programa de 3,01 (*ds*: .08) a una media de 3,16 (*ds*: .011) lo que indica que tuvieron creencias menos adecuadas para prevenir la violencia en la medida que avanzaba el curso escolar.

Cuadro VIII. MEDIAS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR SITUACIONES SUFRIDAS COMO VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR.

Pre- Pos	Media	N	Desviación Típica
Antes del Programa	3.01	21	.08
Después del Programa	3.16	21	.011

Cuadro IX. PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR SITUACIONES SUFRIDAS COMO VÍCTIMA AGRESOR O ESPECTADOR.

Diferencias relacionadas						T	GI	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre –pos	-7,33333	33,15167	7,23429	-22,42379	7,75713	-1,014	20	,323

En el grupo estudio las pruebas estadísticas con respecto a las situaciones sufridas como víctima, agresor y espectador del grupo estudio, muestran diferencias significativas entre las media antes y después del programa, pues se obtuvo un nivel de significancia de ($p > 0.000$), significativo.

Incluso si analizamos las medias, comparándolas con el criterio de análisis: a menor, creencias más adecuadas para prevenir la violencia, podemos argumentar que los estudiantes mostraron creencias más adecuadas para la prevención de la violencia; la media se modificó positivamente de 3,4 (*ds*: .14) a una media de 2.5 (*ds*: .27).

Cuadro X. MEDIA DEL GRUPO ESTUDIO – SITUACIONES SUFRIDAS.

Pre-Post	Media	N	Desviación típica
Antes del Programa	3.4	21	.14
Después del Programa	2.5	21	.27

Cuadro XI. PRUEBAS DE MUESTRAS RELACIONADAS GRUPO ESTUDIO – SITUACIONES SUFRIDAS COMO VÍCTIMA, AGRESOR O ESPECTADOR.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre – pos	34,44444	15,53572	3,63823	26,76844	42,12045	9,467	17	,000

III.1.(c) Creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas, relaciones interpersonales, comunicación valores, manejo de sentimientos y emociones.

Con este análisis se le da respuesta a la hipótesis III :

Ho: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, no promueve creencias en contra de conductas violentas.

Hi: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, promueve creencias en contra de conductas violentas.

Aceptando la Hipótesis: El programa de prevención a la violencia y promoción de la cultura de paz, promueve creencias en contra de conductas violentas o favor de la cultura de paz. Rechazando la hipótesis nula.

Los resultados estadísticos con respecto a las creencias de los adolescentes, en el grupo control muestran que las creencias fueron más negativas en la segunda medición que en la primera medición, es decir dos meses antes. Pero este cambio no fue significativo, ($\rho > 0.426$),

Cuadro XII. ESTADÍSTICOS DEL GRUPO CONTROL – FACTOR CREENCIAS.

Pretest- Postest	Media	N	Desviación Típica
Antes del Programa	2.0	21	.19
Después del Programa	1.9	21	.47

Cuadro XIII. NIVEL DE SIGNIFICANCIA EL GRUPO CONTROL – FACTOR CREENCIAS.

Prueba de muestras relacionadas								
	Diferencias relacionadas					T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre – pos	5,30000	29,12966	6,51359	-8,33310	18,93310	,814	19	,426

En el grupo estudio las pruebas estadísticas con respecto a las creencias, muestran diferencias significativas entre las media antes y después del programa, pues se obtuvo un nivel de significancia de ($\rho > 0.000$), significativo.

Si analizamos las medias, comparándolas con el criterio de análisis: a mayor puntuación de creencias más adecuadas para prevenir la violencia, podemos argumentar que los estudiantes mostraron creencias más adecuadas para la prevención de la violencia; la media se modificó positivamente de 1,8 ($ds: .16$) a una media de 2,2 ($ds: .21$).

Cuadro XIV. MEDIAS DEL GRUPO ESTUDIOS – CREENCIAS.

Pre- Pos	Media	N	Desviación Típica
Antes del Programa	1.8	21	.16
Después del Programa	2.2	21	.21

Cuadro IX. PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS DEL GRUPO ESTUDIO, CREENCIA

Diferencias relacionadas						T	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
pre – pos	-27,95238	21,55801	4,70434	-37,76547	18,13929	-5,942	20	,000

III.2. Análisis estadístico por pregunta de los datos obtenidos antes y después del Programa.

En esta parte del análisis se analizan los resultados del grupo estudio estructurados en los tres siguientes factores:

- Violencia entre iguales (CADV).
- Situaciones sufridas como víctimas, como agresor y como espectador. (CEVEO).
- Creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas, relaciones interpersonales, comunicación valores, manejo de sentimientos y emociones.

III.2. (a) Análisis. Violencia entre Iguales.

1. Cuando un amigo/a agrade a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a. (1 mínimo de acuerdo -7 máximo de acuerdo)

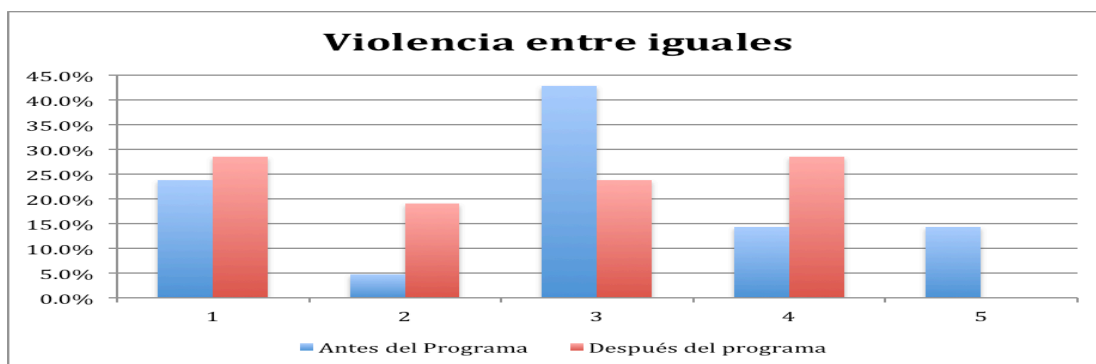
Cuadro XVI. DEFENDER A UN AMIGO NO IMPORTA LAS CIRCUNSTANCIAS.DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	5	23,8
	2,00	1	4,8
	3,00	9	42,9
	4,00	3	14,3
Máximo acuerdo	5,00	3	14,2
	Total	21	100,0

Cuadro XVII. DEFENDER A UN AMIGO NO IMPORTA LAS CIRCUNSTANCIAS.DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	5	23,8
	2,00	1	4,8
	3,00	9	42,9
	4,00	3	14,3
Máximo acuerdo	5,00	3	14,2
	Total	21	100,0

Fig. 2. Cuando un amigo/a agrade a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a. (1 mínimo de acuerdo -7 máximo de acuerdo).



Después del Programa la forma de pensar de los estudiantes se modificó, antes del programa el 23,8% pensaban que si un amigo agrede no debes necesariamente ponerte de su parte, después del programa aumentó al 28,6% lo que nos indican que comprendieron que si un amigo esta agrediendo, no debes hacer lo mismo. En general, los estudiantes modificaron sus creencias positivamente con respecto a que si uno de sus amigos agrede a otro, no necesariamente debes agredir tu también.

2. El chico o chica que tiene miedo de algún compañero/a del colegio es un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo) .

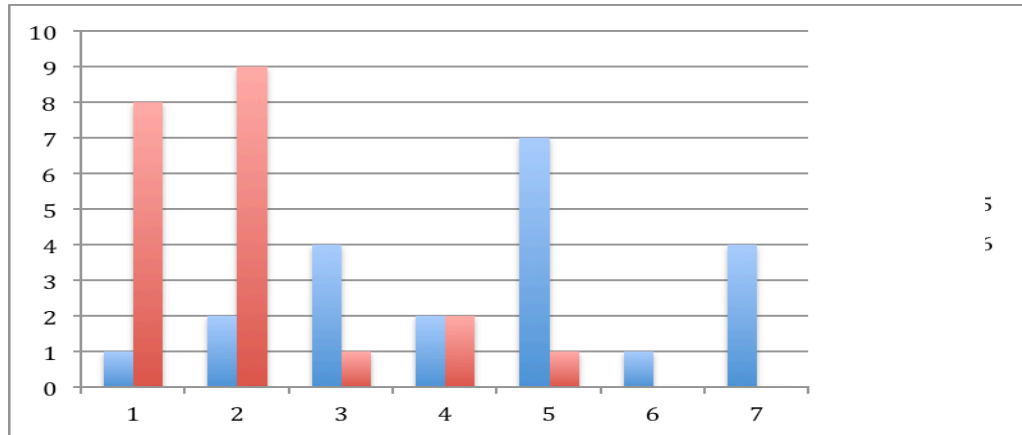
Cuadro XVIII. MIEDO/COBARDÍA. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	1	4,8
	2,00	2	9,5
	3,00	4	19,0
	4,00	2	9,5
	5,00	7	33,4
	6,00	1	4,8
Máximo acuerdo	7,00	4	19,0
	Total	21	100,0

Cuadro XIX. MIEDO/COBARDÍA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	8	38,1
	2,00	9	42,9
	3,00	1	4,8
	4,00	2	9,5
Máximo acuerdo	5,00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 3. El chico o chica que tiene miedo de algún compañero/a del colegio es un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).



Las creencias se modificaron positivamente; más estudiantes después del Programa pensaron que si un compañero tiene miedo no quiere decir que es un cobarde. La respuesta del mínimo acuerdo se modificó de 4,8% antes del programa al 38,1% después del programa. Aunque debemos prestarle atención a la respuesta 2 del (Cuadro XIX) , de resultados después del programa, la cual indica que un 42,9 % tienen algunas dudas con respecto a si alguien tiene miedo quiere decir que es un cobarde, lo que refleja que se tiene que seguir trabajando en este punto.

3. La violencia forma parte de la naturaleza humana por eso siempre habrá guerra.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).

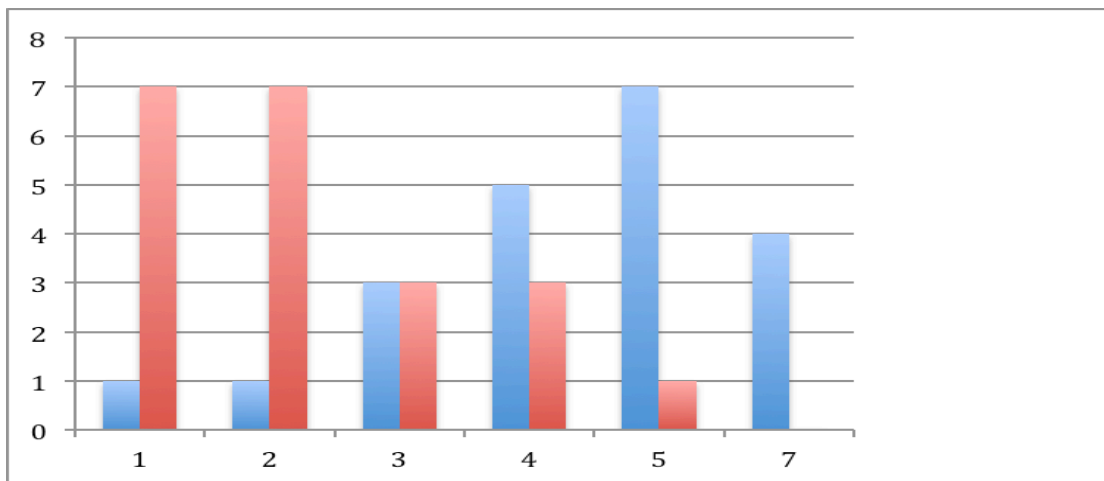
Cuadro XX: VIOLENCIA. ANTES DEL PROGRAMA

	Media	N	Desviación típ.
Antes del Programa	133,0000	21	14,12965
Después del Programa	98,5556	21	4,48818

Cuadro XXI. VIOLENCIA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo de acuerdo	1,00	7	33,3
	2,00	7	33,3
	3,00	3	14,3
	4,00	3	14,3
Máximo acuerdo	5,00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 4. La violencia forma parte de la naturaleza humana por eso siempre habrá guerras.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).



Los estudiantes después del Programa tuvieron creencias más adecuadas con respecto a que la violencia no forma parte de la naturaleza humana, es decir, no es justificable. La respuesta en el criterio 1 se modificó de 4,8% antes del programa a 33,3% después del Programa. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido. (1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo)

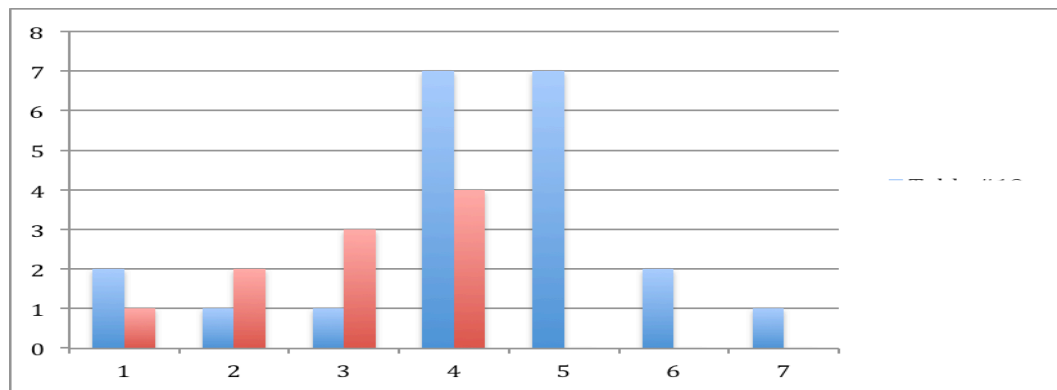
Cuadro XXII. ANTES DEL PROGRAMA 4.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	2	9,6
	2,00	1	4,8
	3,00	1	4,8
	4,00	7	33,3
	5,00	7	33,3
	6,00	2	9,6
Máximo acuerdo	7,00	1	4,8
	Total	21	100,0

Cuadro XXIII. DESPUÉS DEL PROGRAMA 4.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	7	33,3
	2,00	9	42,9
	3,00	3	14,3
Máximo acuerdo	4,00	2	9,6
	Total	21	100,0

Fig. 5. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido. (1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).



Después del Programa los alumnos justificaron menos la creencia de que si alguien te ofende es correcto pegarle. Después del Programa el 33,3% optó por la opción #1 y el 42,9% por la opción #2, que implican un mínimo acuerdo.

4. La mujer que parece débil es más atractiva. (1 mínimo de acuerdo 7 máximo acuerdo).

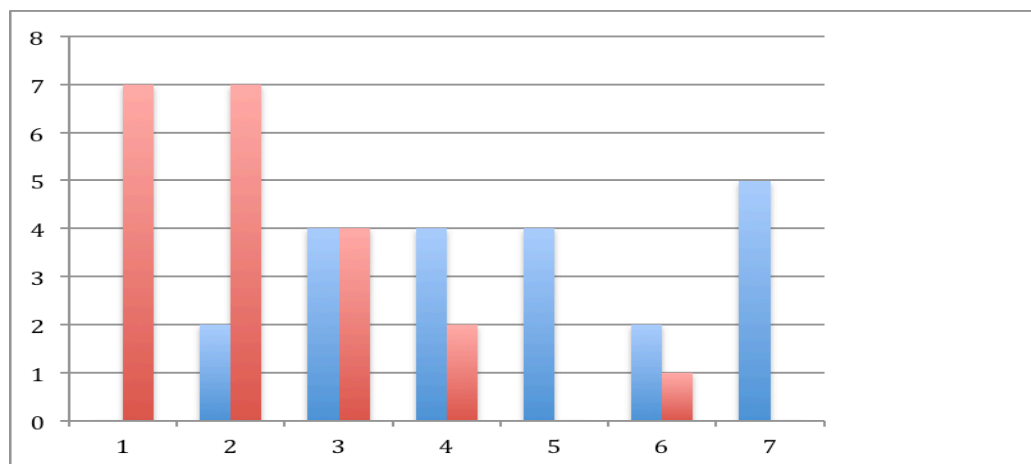
Cuadro XXIV. DEBILIDAD DE LA MUJER. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	2,00	2	9,6
	3,00	4	19,0
	4,00	4	19,0
	5,00	4	19,0
	6,00	2	9,6
Máximo acuerdo	7,00	5	23,8
	Total	21	100,0

Cuadro XXV. DEBILIDAD DE LA MUJER. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	7	33,3
	2,00	7	33,3
	3,00	4	19,0
	4,00	2	9,6
Máximo acuerdo	6,00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 6. La mujer que parece débil es más atractiva (1 mínimo de acuerdo 7 máximo acuerdo).



Como podemos ver en los (Cuadros XXIV) y (Cuadro XXV) ; antes de Programa los alumnos pensaban que las mujeres que parecen débiles son más atractivas, y después del Programa modificaron las creencias y más alumnos pensaron que la mujer no tiene que parecer débil para ser atractivas.

5. Si no devuelves los golpes que recibes de los demás pensarán que eres un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).

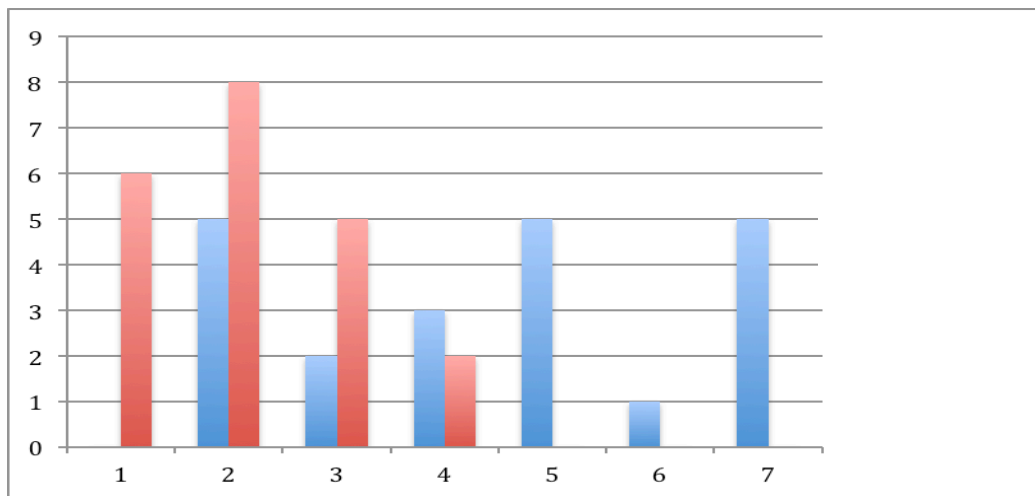
Cuadro XXVI. NO DEVUELVES LOS GOLPES. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	2,00	5	23,8
	3,00	2	9,6
	4,00	3	14,3
	5,00	5	23,8
	6,00	1	4,8
Máximo acuerdo	7,00	5	23,8
	Total	21	100,0

Cuadro XXVII. NO DEVUELVES LOS GOLPES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Mínimo acuerdo	1,00	6	28,6
	2,00	8	38,1
	3,00	5	23,8
Máximo acuerdo	4,00	2	9,5
	Total	21	100,0

Fig. 7. Si no devuelves los golpes que recibes de los demás pensarán que eres un cobarde.(1 mínimo de acuerdo 7 máximo de acuerdo).



Después del Programa los alumnos tienen creencias que justifican menos la violencia, las opciones de respuesta #1 y #2 fueron elegidas con más frecuencia por los estudiantes, 28,6% y 38,1%, aun así es importante señalar que la opción #2, a pesar de ser buena, tuvo menos porcentaje que la opción #1, que sería la más adecuada. Esto nos indica la creencia de que si no devuelves los golpes, los demás pensarán que eres un cobarde.

III.2 (b) Análisis. Situaciones sufridas como víctimas, agresores, observadores.

Como víctima.

1. Mis compañeros me ignoran (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

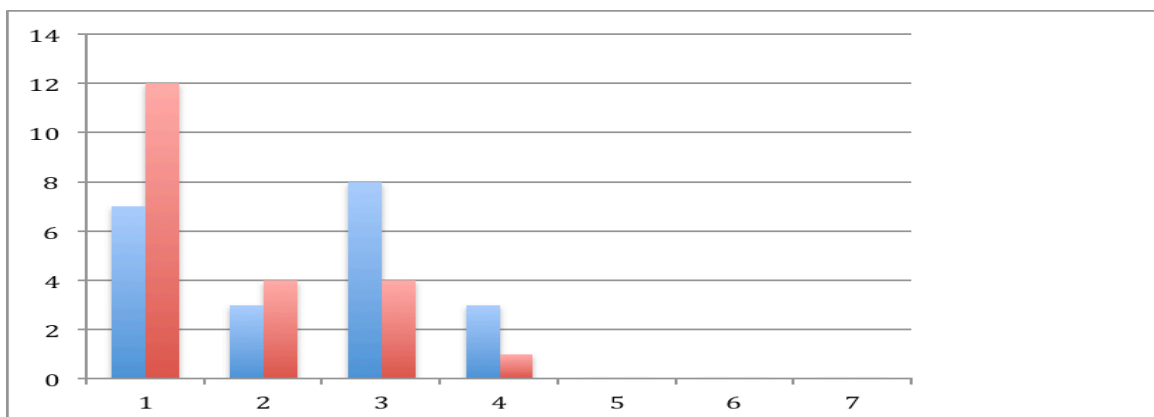
Cuadro XXVIII. COMPAÑEROS QUE IGNORAN. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	7	33,3
	2,00	3	14,3
	3,00	8	38,1
Ha pasado mucho	4.00	3	14,3
	Total	21	100,0

Cuadro XXIX. COMPAÑEROS QUE IGNORAN. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	12	57,2
	2,00	4	19,0
	3,00	4	19
Ha pasado mucho	4.00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 8. Mis compañeros me ignoran (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).



Los estudiantes antes y después del Programa se ignoraron menos, es decir, del 33% que mencionó que nunca los ignoraban, cambió dos meses más tarde

ha 57,2%.

2. Mis compañeros me rechazan. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

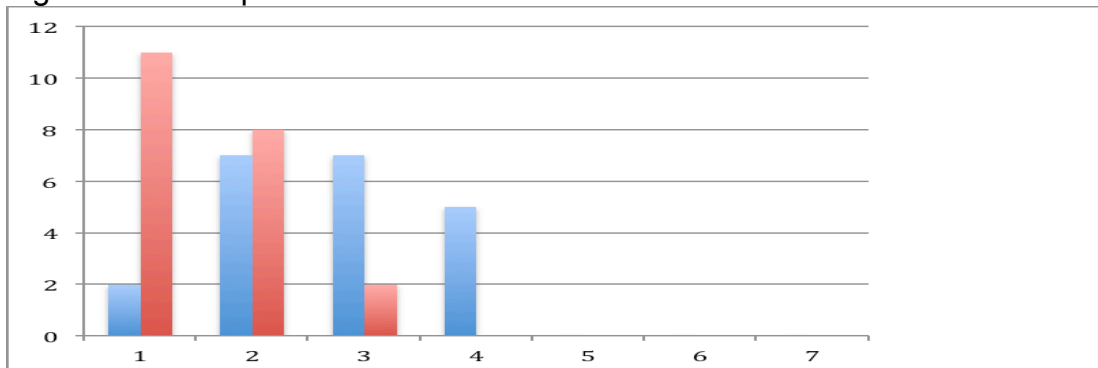
Cuadro XXX. RECHAZO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	2	9,5
	2,00	7	33,3
	3,00	7	33,3
Ha pasado mucho	4.00	5	23,8
Total		21	100,0

Cuadro XXXI. RECHAZO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	11	52,4
	2,00	8	38,1
Ha pasado mucho	3,00	19	90,5
Total		38	21

Fig. 9. Mis compañeros me rechazan.



Después del Programa los alumnos se percibieron menos rechazados, como podemos ver en la tablas, después del Programa el 52,4 % nunca se sentía rechazado y el 38,1%. Casi nunca en comparación con antes del

Programa donde el 9,5% nunca se sentía rechazado y el 33,3% casi nunca.

3. Mis compañeros me impiden participar. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho)

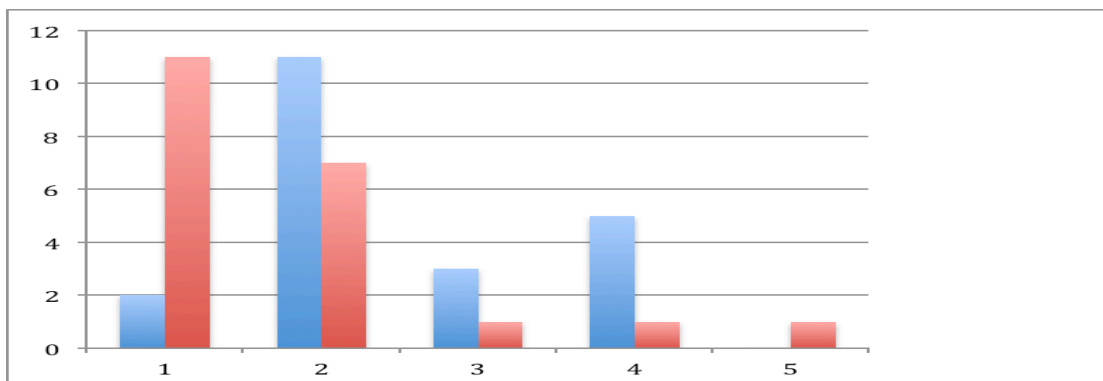
Cuadro XXXII. IMPIDEN PARTICIPAR. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	2	9,5
	2,00	11	52,4
	3,00	3	14,3
Ha pasado mucho	4.00	5	23,8
	Total	21	100,0

Cuadro XXXIII. IMPIDEN PARTICIPAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	11	52,3
	2,00	7	33,3
	3,00	1	4,8
Ha pasado mucho	4.00	1	4,8
	Total	21	100

Fig. 10. Mis compañeros me impiden participar.



Después del Programa los estudiantes promovieron más participación equitativa, antes del Programa 9,5% de los alumnos mencionaron que nunca habían compañeros que les impedían participar, después del Programa ese porcentaje subió a 52,3%, por lo que podemos argumentar que los alumnos tuvieron más oportunidad de interactuar en igualdad.

4. Me insultan.

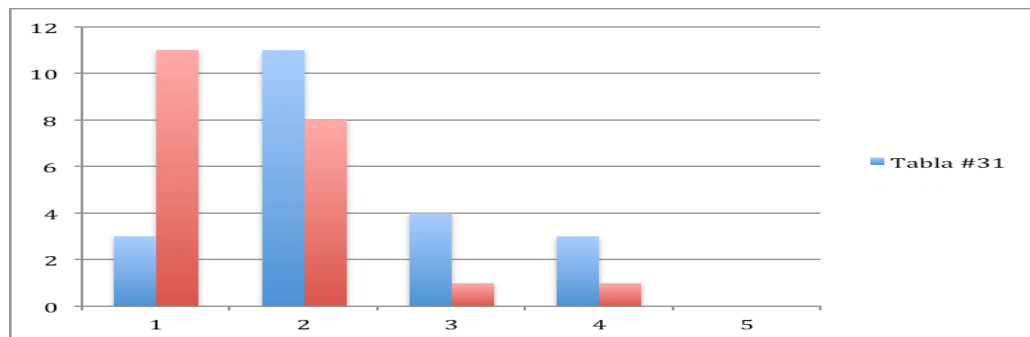
Cuadro XXXIV. INSULTOS. ANTES DEL PROGRAMA (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO).

Nunca ha pasado		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	3	14.3
	2,00	11	52.4
	3,00	4	19.0
Ha pasado mucho	4.00	3	14.3
	Total	21	100.0

Cuadro XXXV. INSULTOS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	11	52,4
	2,00	8	38,1
	3,00	1	4,8
Ha pasado mucho	4.00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 11. Me insultan.



El porcentaje de alumnos que no recibieron insultos durante el desarrollo escolar después del Programa fue de 52,4%, a comparación del 14,3 % al iniciar los talleres. Lo cual nos indica que los estudiantes lograron mejorar su forma de comunicarse.

5. Me llaman por sobre nombre. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho)

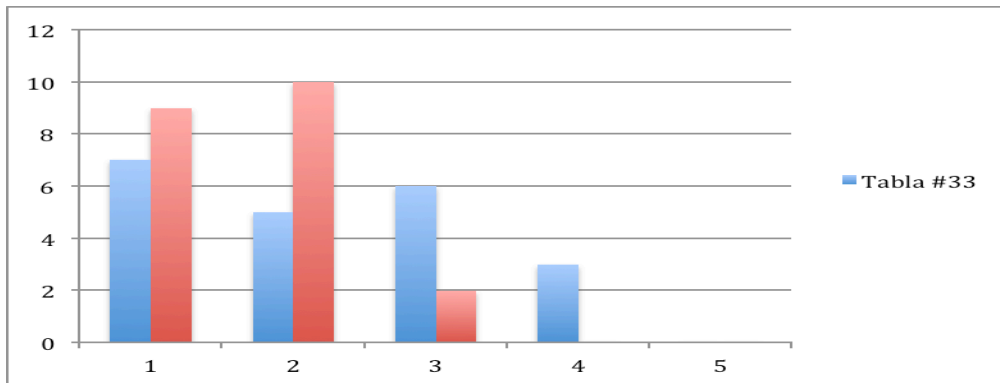
Cuadro XXXVI. SOBRENOMBRE. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	9	42,9
	2.00	10	47,6
Ha pasado mucho	3.00	2	9,5
	Total	21	100,0

Cuadro XXXVII. SOBRENOMBRE. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1.00	7	33,3
	2,00	5	23,8
Ha pasado mucho	3,00	6	28,6
	4.00	3	14,5
Total		21	100,0

Fig. 12. Me llaman por sobre nombre.



También hubo una disminución en el uso de sobre nombres, antes y después del Programa de intervención, del 33,2% de alumnos que nunca (categoría 1,00) eran llamados por sobre nombre, al 42,9%. Pero seguimos teniendo un porcentaje alto.

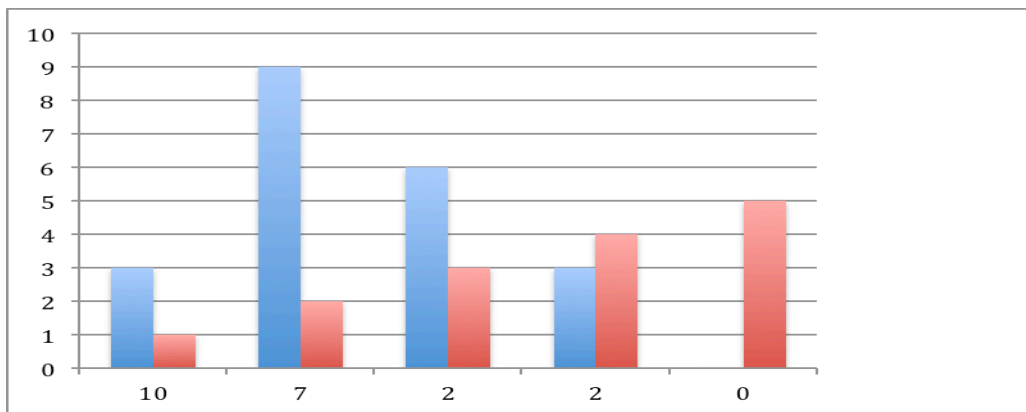
Cuadro XXXVIII. ROMPEN COSAS. ANTES DEL PROGRAMA. (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO).

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	10	47,6
	2,00	7	33,4
	3,00	2	9,7
Ha pasado mucho	4,00	2	9,7
	Total	21	100,0

Cuadro XXXIX. ROMPEN COSAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	1	4,8
	2,00	9	42,9
	3,00	6	28,6
Ha pasado mucho	4,00	5	23,8
	Total	21	100,0

Fig. 13. Me rompen las cosas.



Podemos analizar que después del Programa los estudiantes manifestaron que les rompían menos sus cosas, el 4,8 % que mencionó que nunca les rompían sus cosas, se modificó a 47,6% después del Programa, aunque siguen habiendo estudiantes que tienen estas actitudes.

7. Me roban cosas

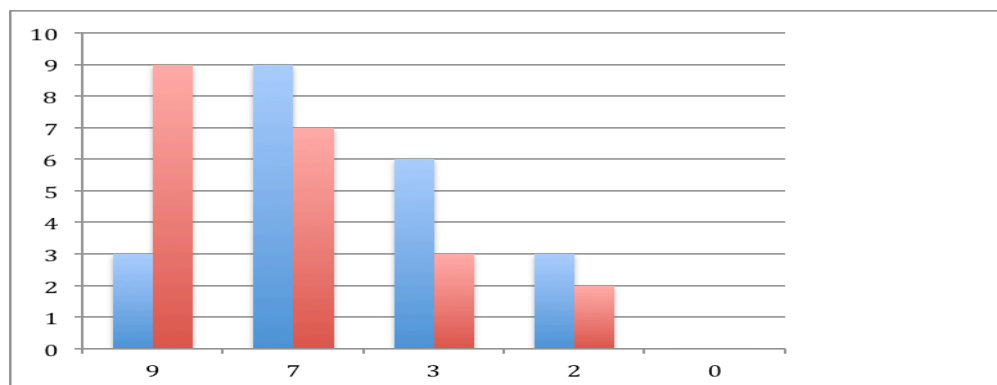
Cuadro XL. ROBO. ANTES DEL PROGRAMA. (1 EQUIVALE A NUNCA TE HA PASADO Y EL 4 QUE TE HA PASADO MUCHO).

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	9	42,9
	2,00	7	33,3
	3,00	3	14,2
	4,00	2	9,5
Ha pasado mucho	Total	21	100

Cuadro XLI. ROBO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	3	14,3
	2,00	9	42,9
	3,00	6	28,6
Ha pasado mucho	4,00	3	14,3
	Total	21	100,0

Fig. 14. Me roban cosas.



Los estudiantes después del Programa manifestaron que les roban menos las cosas, del 14,3% de los estudiantes que manifestaron que no tenían esta problemática, subió al 42,9%, por tanto el análisis de los talleres permitieron a los estudiantes analizar sus actitudes y modificarlas.

Como agresor.

1. Rechazándole. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

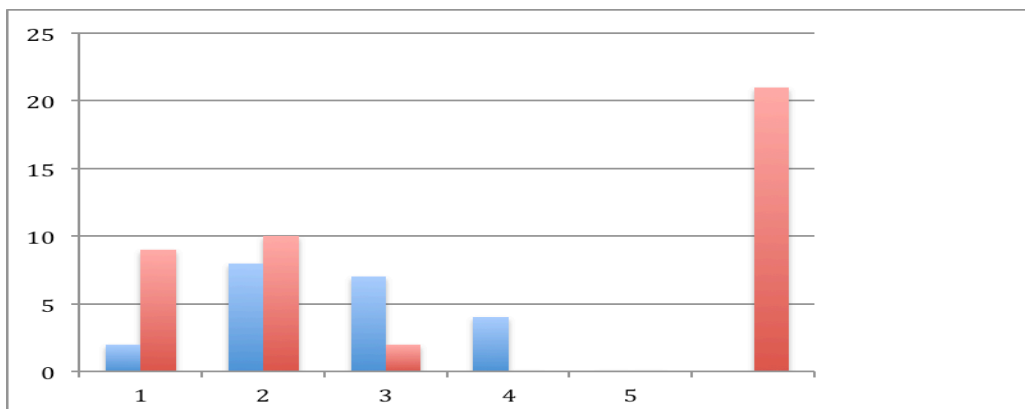
Cuadro XLII. RECHAZO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	2	9,5
	2,00	8	38,1
	3,00	7	33,3
Ha pasado mucho	4,00	4	19,1
	Total	21	100,0

Cuadro XLIII. RECHAZO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	9	42,9
	2,00	10	47,6
	3,00	2	9,5
Ha pasado mucho	4,00	0	0
	Total	21	100,0

Fig. 15. Rechazándole.



Como agresor los estudiantes también manifestaron mejoras en su comportamiento con respecto al rechazo a sus compañeros; del 9,5% de estudiantes que mencionaron no agredir, se modificó al 42,9%. Por lo que el análisis realizado en los talleres permitió a los estudiantes comprender que no es empático, ni adecuado rechazar a los compañeros.

2. Impidiéndole participar. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

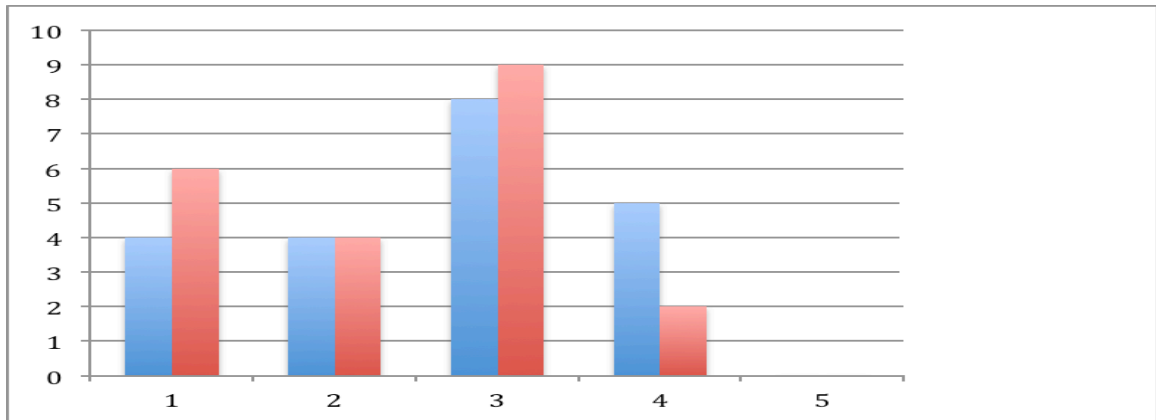
Cuadro XLIV. SIN PARTICIPACIÓN. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	4	19,0
	2,00	4	19,0
	3,00	8	38,2
Ha pasado mucho	4,00	5	23,8
Total		21	100,0

Cuadro XLV. SIN PARTICIPACIÓN. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	6	28,6
	2,00	4	19
	3,00	9	42,9
Ha pasado mucho	4,00	2	9,5
Total		21	100,0

Fig.16. Impidiéndole participar.



Después del Programa los estudiantes agresores, modificaron positivamente sus actitudes con respecto a dejar participar equitativamente a sus compañeros, el 19% que mencionó nunca impidió participar, después del Programa el 28,9 % menciona que no impedían participar a sus compañeros.

Cuadro XLVI. APODOS. ANTES DEL PROGRAMA.

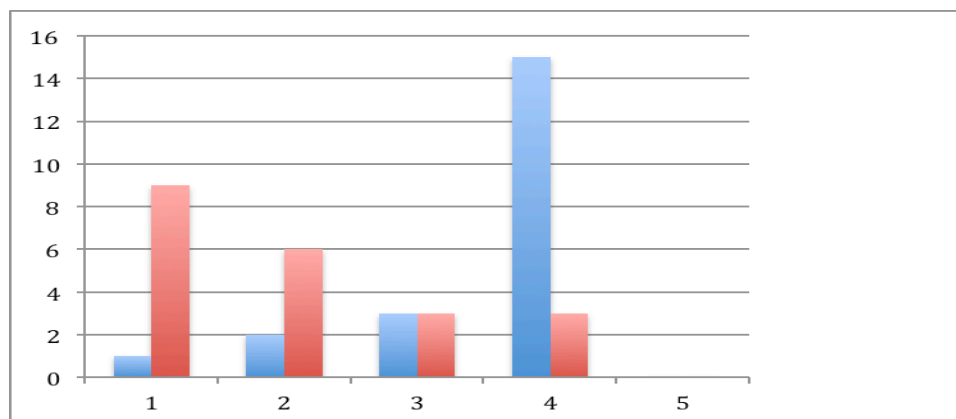
Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	1	4,8
	2,00	2	9,5
	3,00	3	14,3
Ha pasado mucho	4,00	15	71,4
	Total	21	100,0

3. Poniéndole apodos que ofenden. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

Cuadro XLVII. APODOS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	9	42,9
	2,00	6	28,5
	3,00	3	14,3
Ha pasado mucho	4,00	3	14,3
	Total	21	100,0

Fig. 17. Poniéndole apodos que ofenden.



Los alumnos agresores, describen que después del Programa ponen menos apodos que ofenden a sus compañeros, lo que implica que los talleres fomentan formas más adecuadas de comunicarse y jugar entre ellos.

4. Hablando mal de él o de ella. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho)

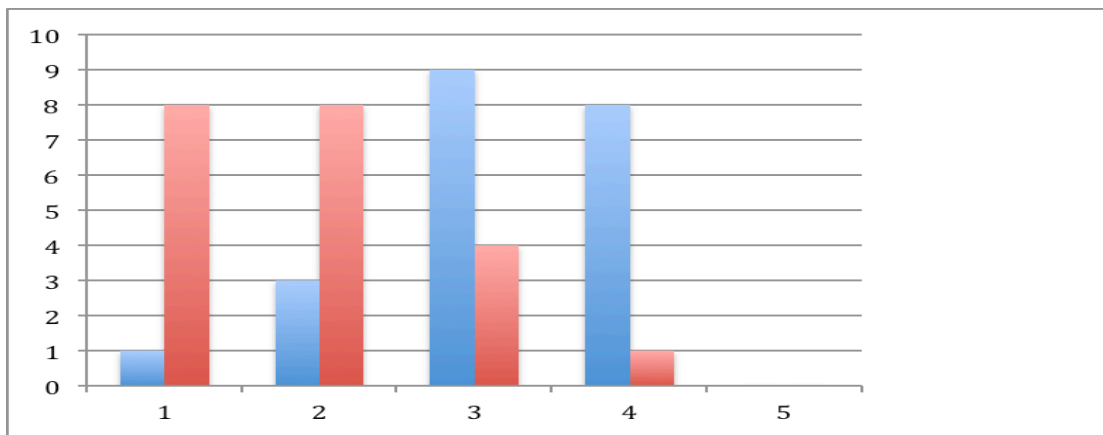
Cuadro XLVIII. HABLANDO MAL. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	1	4,8
	2,00	3	14,3
	3,00	9	42,8
Ha pasado mucho	4,00	8	38,1
	Total	21	100,0

Cuadro XLIX. HABLANDO MAL. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	7	38,1
	2,00	8	38,1
	3,00	4	19,0
Ha pasado mucho	4,00	1	4,8
	Total	21	100,0

Fig. 18. Hablando mal de él o de ella.



Los alumnos también describen que después del Programa, lograron modificar un poco la costumbre de hablar mal de sus compañeros, por ejemplo, del 38,1% de estudiantes que hablaban mal de sus compañeros cambio a 4,8%.

5. Pegándoles. (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

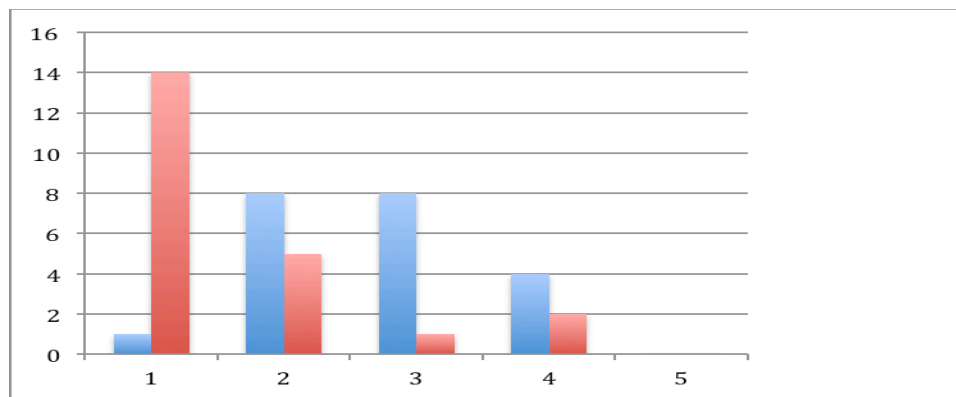
Cuadro L. PEGANDO. ANTES DE PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	1	4,8
	2,00	8	38,1
Te ha pasado mucho	3,00	8	38,1
	4,00	4	19,0
Total		21	100,0

Cuadro LI. PEGANDO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca ha pasado	1,00	14	66,7
	2,00	5	23.8
	3,00	1	4,8
Ha pasado mucho	4,00	2	9.5
	Total	21	100,0

Fig. 19. Pegándoles.



La actitud de pegarle a sus compañeros se modificó positivamente después del Programa; el porcentaje de alumnos que pegan, cambió de un 19% a un 9,5%, por lo que disminuyeron la comunicación agresiva física.

Como observador

1. Rechazarse (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

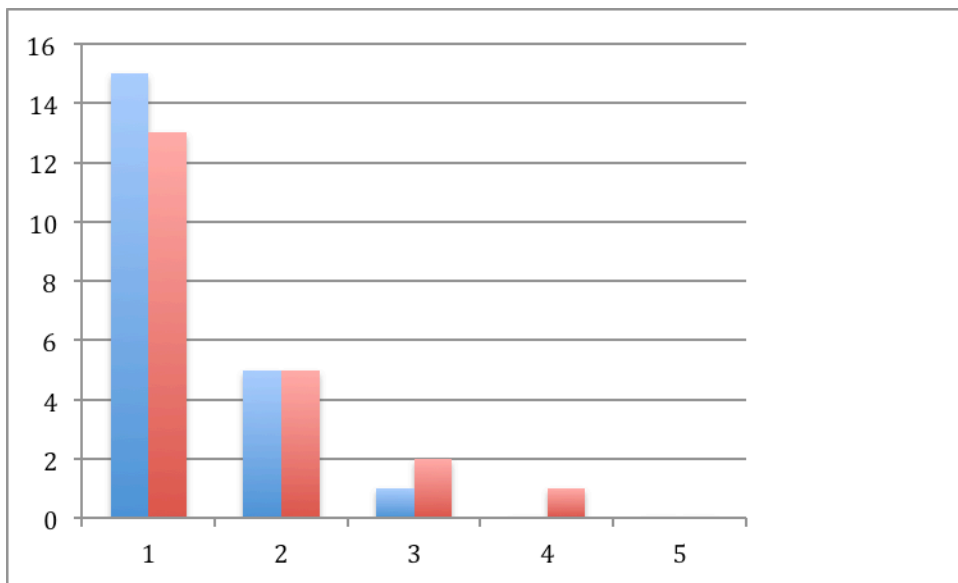
Cuadro LII. OBSERVADOR. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	15	71,4
	2,00	5	23,8
	3,00	1	4,8
Te ha pasado mucho	4,00	21	100,0

Cuadro LIII. OBSERVADOR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	13	61,9
	2,00	5	23,8
	3,00	2	9,5
Te ha pasado mucho	4,00	1	4,8
	Total	21	100

Fig. 20. Rechazarse.



Como observadores los alumnos dicen haber percibido más violencia después del Programa que antes del Programa. La respuesta se nos hace interesante porque es posible que se volvieron más observadores con respecto a qué es violencia y qué no. La categoría 1, 00 se modificó negativamente de 71,4% a 61,9%.

2. Impedir participar (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

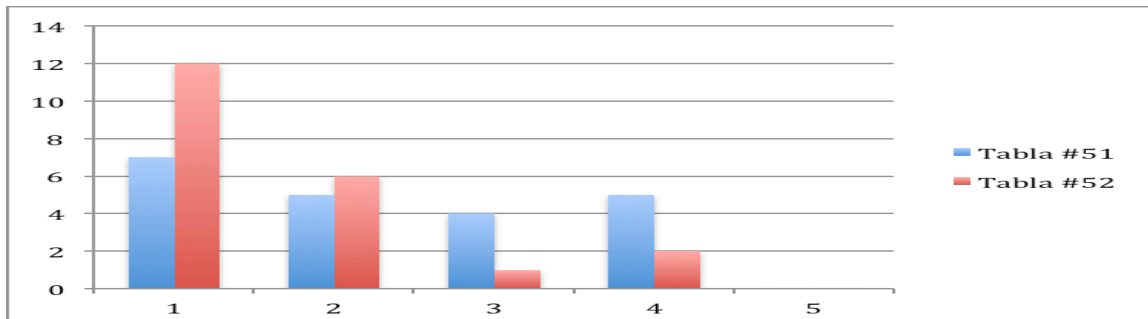
Cuadro LIV. IMPEDIR PARTICIPAR. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	7	33,3
	2,00	5	23,8
	3,00	4	19,0
Te ha pasado mucho	4,00	5	23,8
	Total	21	100,0

Cuadro LV. IMPEDIR PARTICIPAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	12	57,1
	2,00	6	28,6
	3,00	1	4,8
Te ha pasado mucho	4,00	2	9,5
	Total	21	100,0

Fig. 21. Impedir Participar.



Los alumnos observaron mayor participación equitativa, es decir se permitían participar. El porcentaje de respuesta más positivo se modificó de 33,3% a 57,1%.

3. Pegarse (1 equivale a nunca te ha pasado y el 4 que te ha pasado mucho).

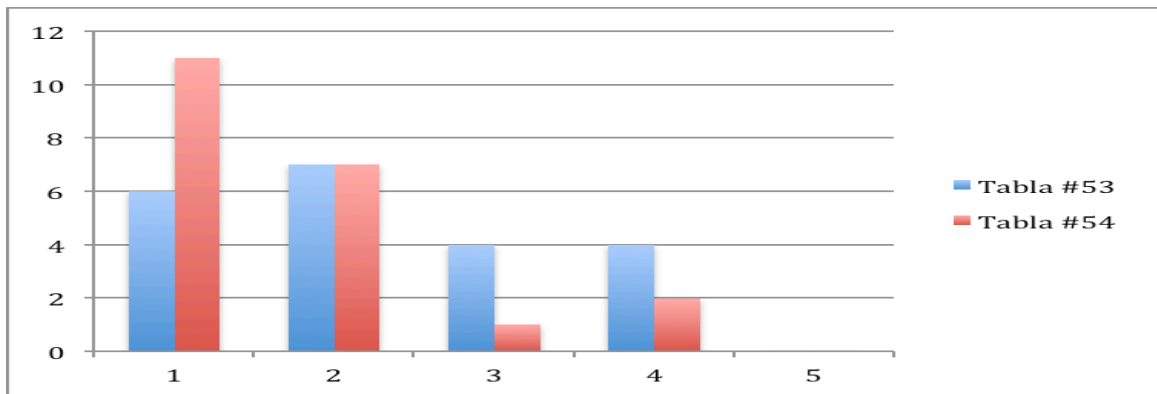
Cuadro LVI. PEGARSE. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	6	28,6
	2,00	7	33,3
	3,00	4	19,0
Te ha pasado mucho	4,00	4	19,0
	Total	21	100,0

Cuadro LVI Cuadro LVII. PEGARSE. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías		Frecuencia	Porcentaje
Nunca te ha pasado	1,00	11	52,4
	2,00	7	33,3
	3,00	1	4,8
Te ha pasado mucho	4,00	2	9,5
	Total	21	100,0

Fig. 22. Pegarse.



Los alumnos observaron que se pegaron menos entre alumnos durante el proceso de comunicación, lo que indica que encontraron formas más adecuadas de molestarse, llamarse al atención, y resolver sus problemas, actividades que por lo general las realizan pegándose, aunque ellos argumentan que es sólo un juego. El 52,4% por ciento de los estudiante después del Programa observaron menor golpes entre los compañeros.

III.2.(c) Análisis. Creencias de los adolescentes hacia las conductas violentas, relaciones interpersonales, comunicación valores, manejo de sentimientos y emociones.

1. Tienes a veces la sensación de que tú y tus amigos son desconocidos

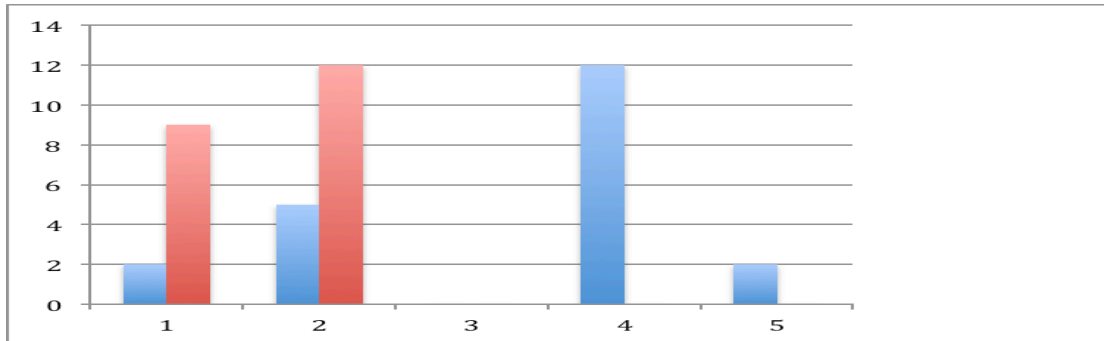
Cuadro LVIII. CREENCIAS. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,5
Casi siempre	5	23,8
Casi nunca	12	57,1
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LIX. CREENCIAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	57.1
Casi Siempre	9	42.9
Total	21	100,0

Fig. 23. Tienes a veces la sensación de que tú y tus amigos son desconocidos.



Lo que no describe los resultados que es los alumnos necesitan conocerse más el 57,1% piensa o siente que sus amigos y él son desconocidos.

2. Cuando tienes problemas se lo cuentas a tus amigos.

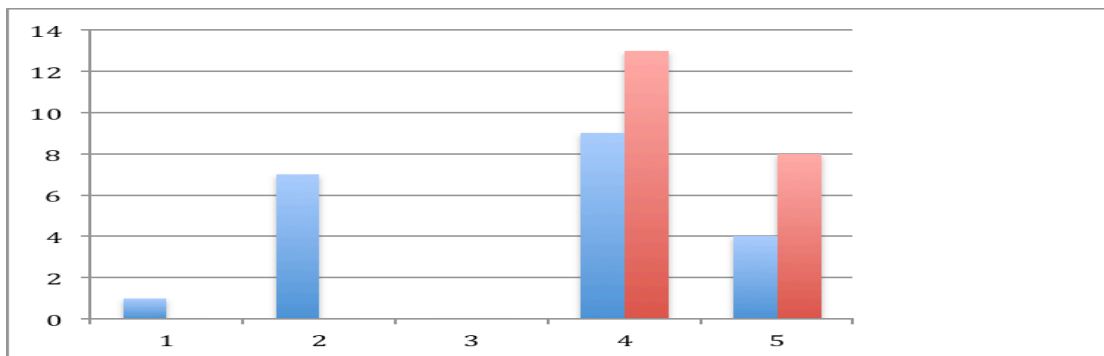
Cuadro LX. PROBLEMAS. ANTES DEL PROGRAMA.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	4,8
Casi siempre	7	33,3
Casi nunca	9	42,9
Nunca	4	19,0
Total	21	100,0

Cuadro LXI. PROBLEMAS.DESPUÉS DEL PROGRAMA.

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	13	61,9
Nunca	8	38,1
Total	21	100,0

Fig. 24. Cuando tienes problemas se lo cuentas a tus amigos.



Los alumnos comentan que cuando tienen problemas casi nunca se los comunican a sus amigos, datos que nos llaman la atención. Pues el 61,9% dice que casi nunca lo hace y el 38,1% dice que nunca.

3. Hablas con frecuencia de las cosas positivas que te ocurren durante el día.

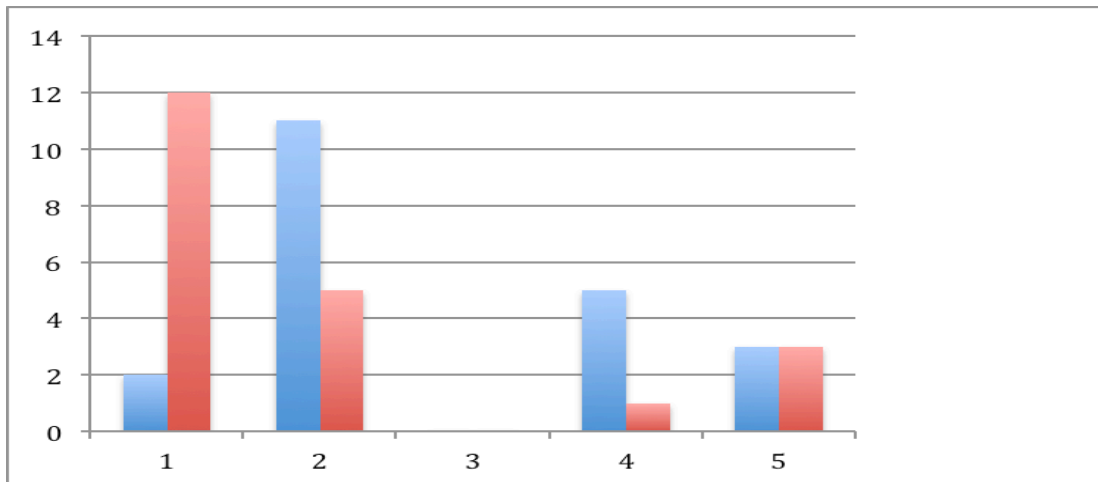
Cuadro LXII. COSAS POSITIVAS. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,5
Casi Siempre	11	52,4
Casi Nunca	5	23,8
Nunca	3	14,3
Total	21	100,0

Cuadro LXIII. COSAS POSITIVAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	57,1
Casi siempre	5	23,8
Casi nunca	1	4,8
Nunca	3	14,3
Total	21	100,0

Fig. 25. Hablas con frecuencia de las cosas positivas que te ocurren durante el día.



Al analizar en los talleres la importancia de pensar en positivo, y observar los hechos buenos, y no sólo los negativos, tuvo resultados adecuados, pues los estudiantes describen que antes del Programa sólo el 9,5 % pensaba cosas positivas durante el día, cambiando este porcentaje a 57,1 % después de los talleres.

4. Eres agresivo ante una mala contestación.

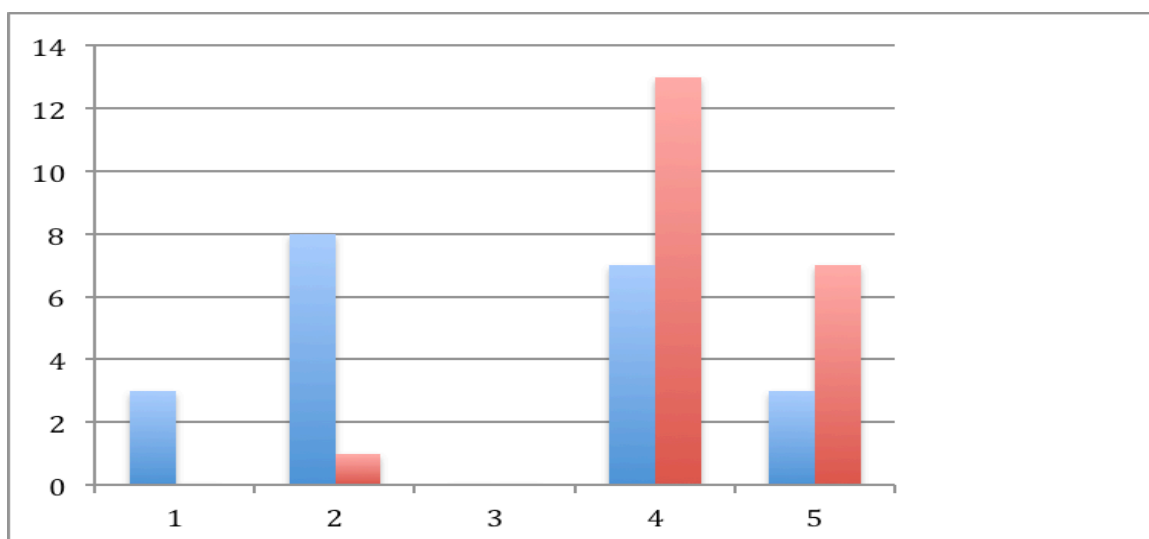
Cuadro LXIV. AGRESIVO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	14,3
Casi siempre	8	38,1
Casi nunca	7	33,3
Nunca	3	14,3
Total	21	100,0

Cuadro LXV. AGRESIVO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	1	4,8
Casi nunca	13	61,9
Nunca	7	33,3
Total	21	100,0

Fig. 26. Eres agresivo ante una mala contestación.



Hubo cambios positivos después del Programa con respecto a la agresividad de los estudiantes cuando les dan una respuestas inadecuada. Antes del Programa el 14,3% eran agresivos ante una mala contestación, cambiando este porcentaje a 4,8% después del Programa.

5. Dialogas sobre temas en los que no estas de acuerdo

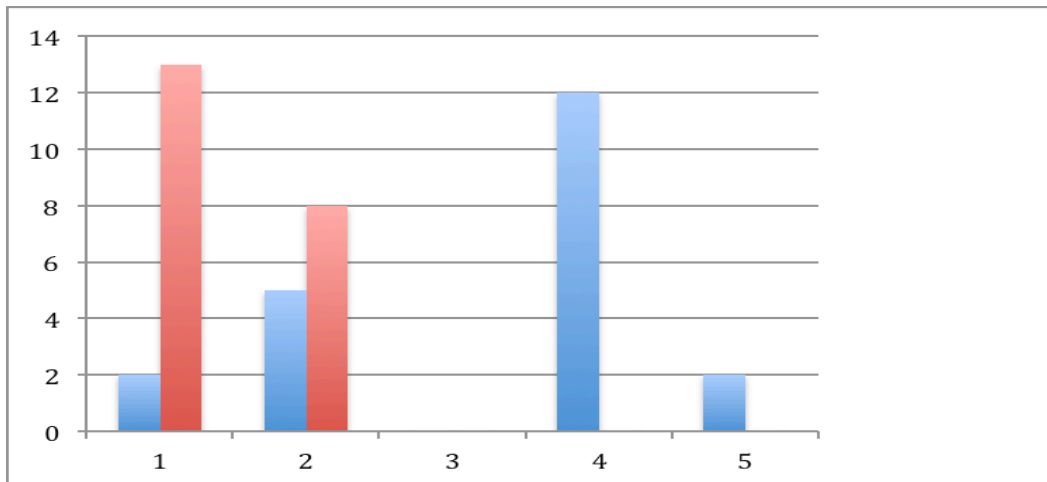
Cuadro LXVI. DIÁLOGO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,5
Casi Siempre	5	23,8
Casi nunca	12	57,1
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LXVII. DIÁLOGO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	61.9
Casi Siempre	8	38.1
Total	21	100,0

Fig. 27. Dialogas sobre temas en los que no estás de acuerdo.



Después del Programa los alumnos fueron más tolerantes y participativos, en diálogos en los cuales no estaban de acuerdo. Del 9,5 % de estudiantes que participaban en conversaciones en las que no concordaban, se modificó a 61,9%.

6. Sabes interpretar en un momento dado, lo que quiere decir la expresión de la cara de tus amigos más cercanos.

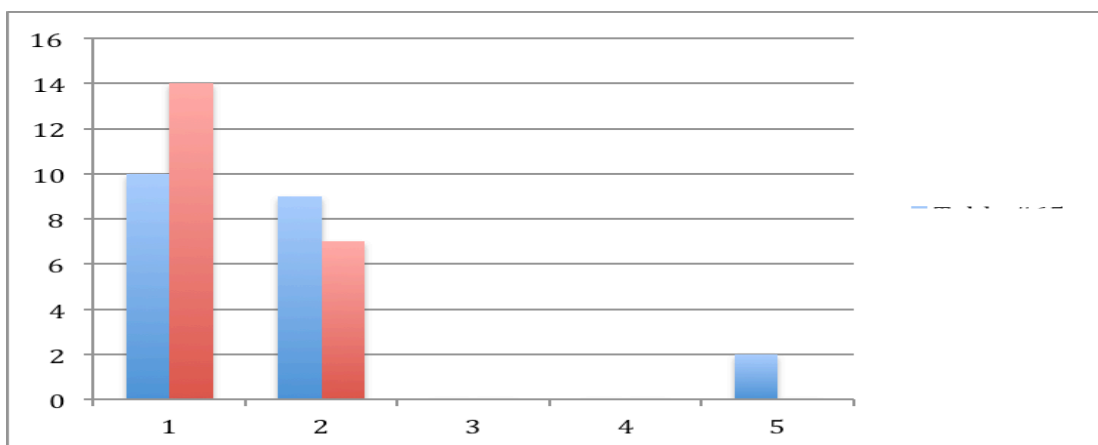
Cuadro LVIII. INTERPRETAR. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	47,6
Casi siempre	9	42,9
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LXIX. INTERPRETAR. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	14	66,7
Casi siempre	7	33,3
Total	21	100,0

Fig. 28. Sabes interpretar en un momento dado, lo que quiere decir la expresión de la cara de tus amigos más cercanos.



Los estudiantes desarrollaron sus habilidades de comprensión del lenguaje no verbal, en los talleres se estuvo analizando la importancia de leer el lenguaje corporal y los gestos, para comprender mejor a las personas. Antes del Programa el 47,6 % de los estudiantes que podían leer la expresión de la cara de sus amigos, después del Programa el 66,7% menciono hacerlo.

7. Puedes expresar claramente lo que piensas.

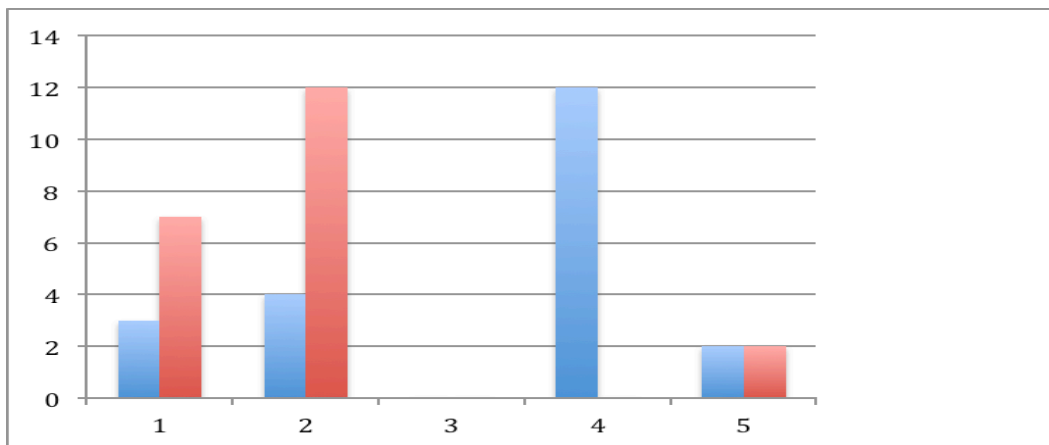
Cuadro LXX. EXPRESIÓN CLARA. ANTES DEL PROGRAMA.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	14,3
Casi Siempre	4	19,0
Casi nunca	12	57,1
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LXXI. EXPRESIÓN CLARA. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	33,3
Casi siempre	12	57,1
Casi nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Fig. 29. Puedes expresar claramente lo que piensas.



Durante el Programa se trabajó con los estudiantes la importancia de buscar las palabras correctas para comunicarse, incluso se les sugirió que si tenían que decir algo importante lo planearan para que al momento de decirlo, no lo expresaran de forma inadecuada. Antes del programa el 14,3 % de los estudiantes podían expresarse claramente, después del Programa el 33,3% mencionó poderlo hacer

8. Cuando estás enojado puedes expresar sin lastimar al otro.

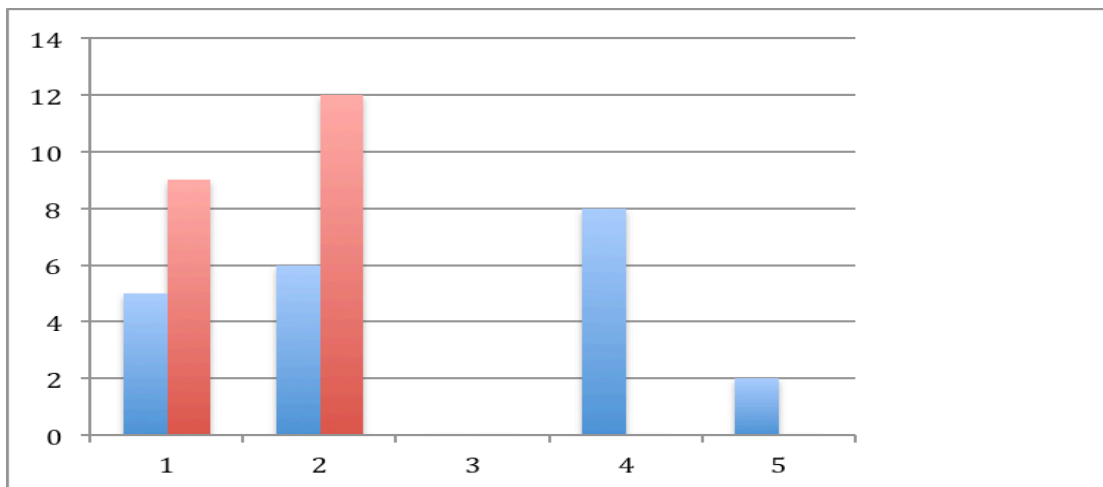
Cuadro LXXII. ENOJO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	23,8
Casi Siempre	6	28,6
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LXXIII. ENOJO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	42,9
Casi siempre	12	57,1
Total	21	100,0

Fig. 30 Cuando estás enojado puedes expresar sin lastimar al otro.



Otro de los aspectos que se trabajó mucho durante el Programa fue poder expresar el enojo sin lastimar al otro, se pusieron varios ejemplos, con varias actividades didácticas para analizar esta situación. Los resultados fueron positivos del 23,8% que lograban expresar sin lastimar, cambió al 42,9% de alumnos que lo lograron hacer, después de los talleres.

9. Siempre aplicas el valor del respeto en lo que haces.

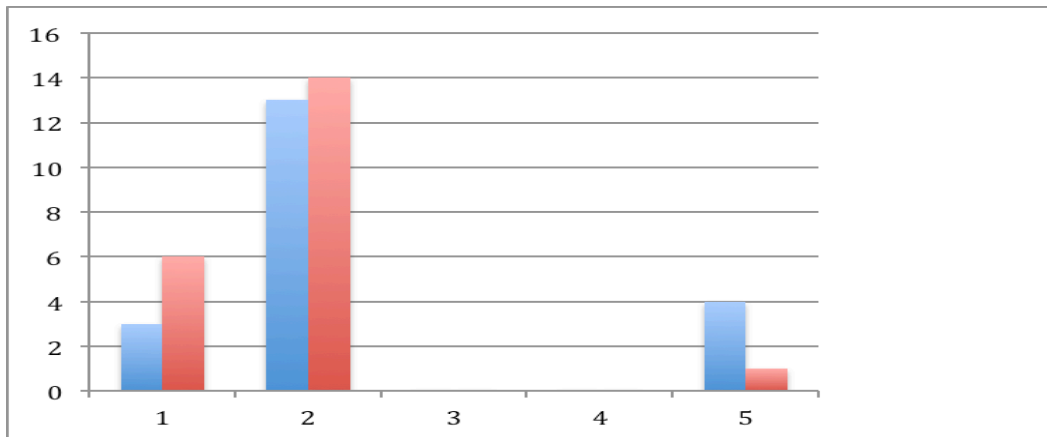
Cuadro LXXIV. RESPETO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	14,3
Casi siempre	14	66,7
Casi nunca	4	19,0
Total	21	100,0

Cuadro LXXV. RESPETO. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	28,6
Casi siempre	14	66,7
Casi nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Fig. 31. Siempre aplicas el valor del respeto en lo que haces.



El respeto es uno de los valores que más analizamos, pues nos permite comprender y aceptar las diferencias, antes del Programa el 14,3% de los estudiantes siempre aplicaban el valor del respeto, después del Programa el 28.6% mencionaron hacerlo.

10. Eres capaz de describir tus problemas

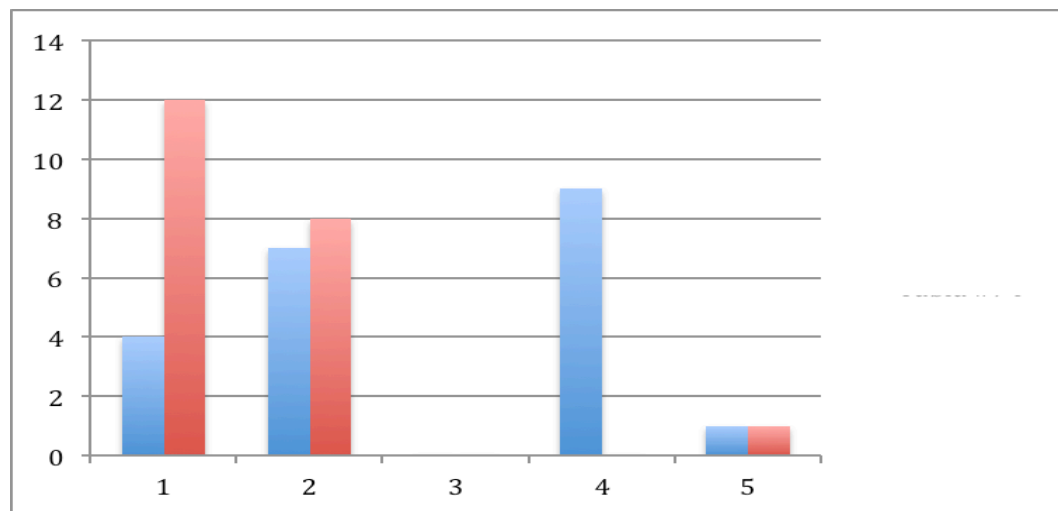
Cuadro LXXVI. DESCRIBES. ANTES DEL PROGRAMA

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	19,0
Casi siempre	7	33,3
Casi Nunca	9	42,9
Nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Cuadro LXXVII. DESCRIBES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	57,1
Casi siempre	8	38,1
Casi nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Fig. 32. Eres capaz de describir tus problemas.



Una habilidad relevante para poder solucionar los problemas es poderlos describir, antes del Programa el 19% de los estudiantes lo lograba hacer, después del Programa el 57% menciona hacerlo.

12. Sabes las causas de tus problemas.

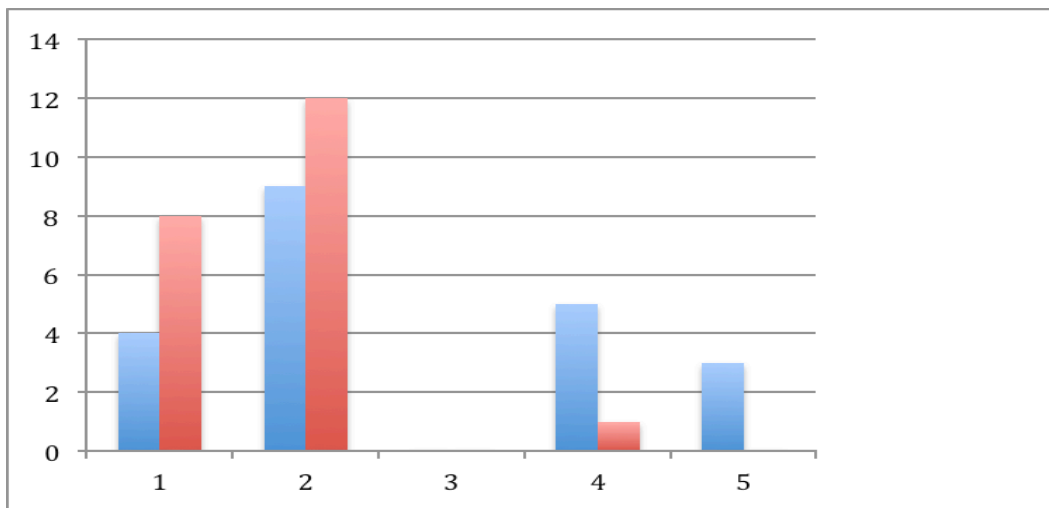
Cuadro LXXVIII. CAUSAS. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	19,0
Casi siempre	9	42,9
Casi Nunca	5	23,8
Nunca	3	14,3
Total	21	100,0

Cuadro LXXIX. CAUSAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	38,1
Casi siempre	12	57,1
Casi nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Fig.33. Sabes las causas de tus problemas.



Otro de los aspectos fundamentales para resolver los problemas es poder analizar qué los causa, en los talleres hicimos mucho énfasis que es mejor pensar antes que actuar, que es importante analizar con cuidado, pues si damos una respuesta prematura podemos causar respuestas negativas innecesarias. Antes del Programa el 19 % de los estudiantes comentan que podían analizar las causas de sus problemas, después del Programa el 38,1% describió lograrlo hacer.

13. Al tomar decisiones para solucionar un problema, tienes soluciones alternativas en caso de que no funcione la que elegiste.

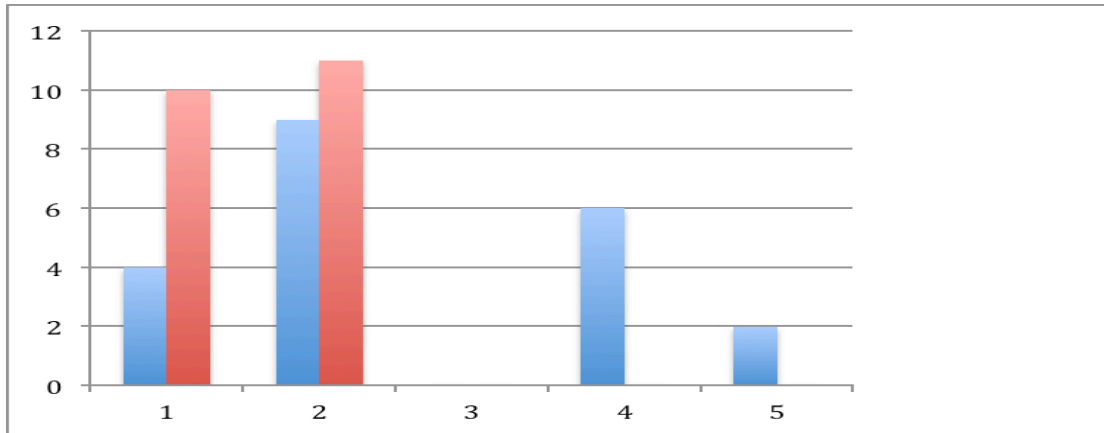
Cuadro LXXX. SOLUCIONES ALTERNATIVAS. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	19,0
Casi siempre	9	42,9
Casi Nunca	6	28,6
Nunca	2	9,5
Total	21	100,0

Cuadro LXXXI. SOLUCIONES ALTERNATIVAS. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	11	52,4
Casi siempre	10	47,6
Total	21	100,0

Fig. 34. Al tomar decisiones para solucionar un problema, tienes soluciones alternativas en caso de que no funcione la que elegiste.



El proceso de solución de problemas implican varias faces, todas ellas importantes, el tener soluciones alternativas es trascendental, es tan importante como analizar las causas del problema. Antes del Programa el 19% de los alumnos buscaban soluciones alternativas, después del Programa el 52,4 % de los estudiantes mencionó hacerlo.

14. Aprendes de tus errores

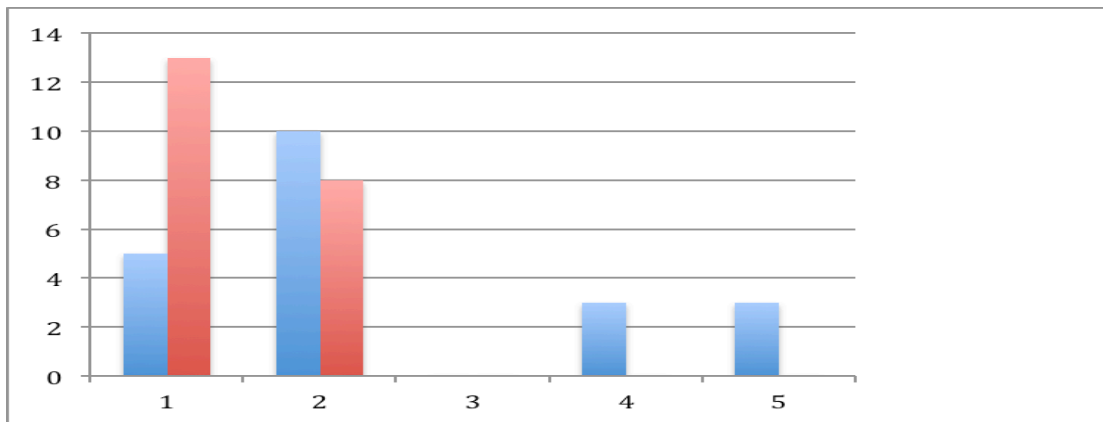
Cuadro LXXXII. APRENDE DE ERRORES. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	23,8
Casi siempre	10	47,6
Casi nunca	3	14,3
Nunca	3	14,3
Total	21	100,0

Cuadro LXXXIII. APRENDE DE ERRORES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	38,1
Casi siempre	13	61,9
Total	21	100,0

Fig. 35. Aprendes de tus errores.



Es importante que aprendamos de nuestros errores, por lo que fue uno de los aspectos que analizamos durante todos los talleres, antes del Programa el 23,8% de los alumnos mencionó que aprendían de sus errores, el 38,1% de los alumnos después del Programa describió que empezaron a aprender de ellos.

15. Te das cuenta de lo que sientes.

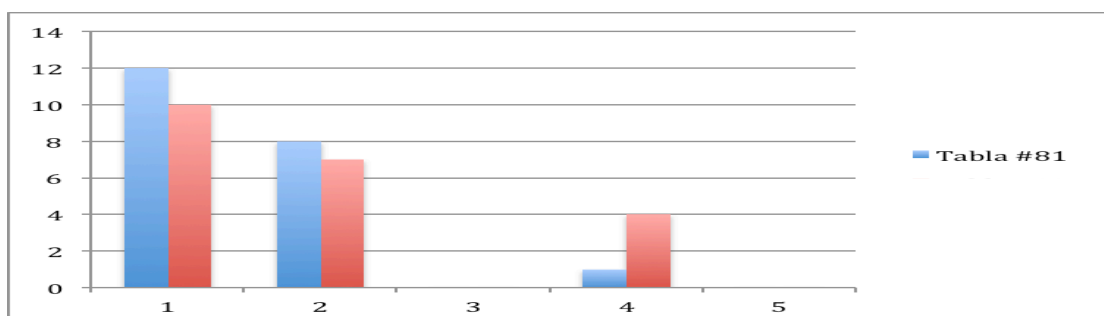
Cuadro LXXXIV. SABES QUÉ SIENTES. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	12	57,1
Casi siempre	8	38,1
Casi Nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Cuadro LXXXV. SABES QUÉ SIENTES. DESPUÉS DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	47,6
Casi siempre	7	33,3
Casi nunca	4	19,0
Total	21	100,0

Fig.36 Te das cuenta de lo que sientes.



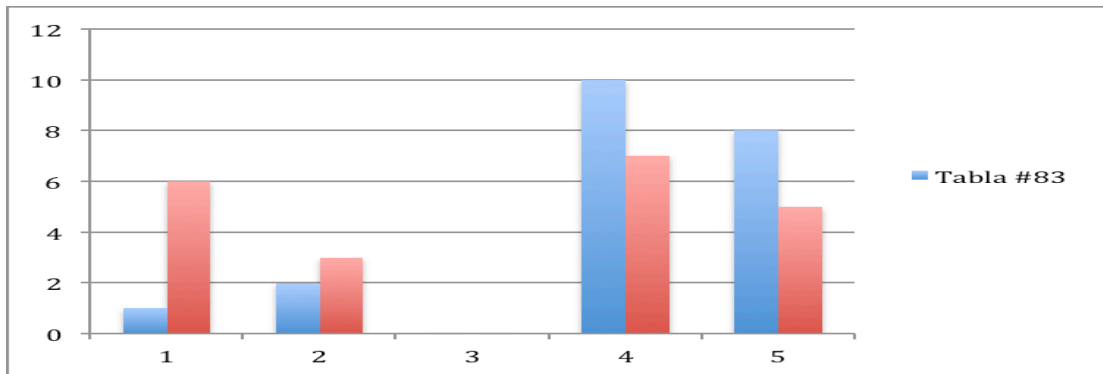
Para poder comunicarnos sin violencia, uno de los aspectos relevantes es desarrollar nuestra inteligencia emocional, comprender qué sentimos y por qué los sentimos, antes del Programa el 57,1 % de los estudiantes se daba cuenta de lo que sentía, después del Programa el 47,6 % dijo darse cuenta. El porcentaje fue menor, lo que pudo haber ocurrido es que este proceso de comprender nuestros sentimientos y emociones no es sencillo, y al darse cuenta lo que implica, los estudiantes no se mostraron seguros en decir que saben lo que sienten. Se requiere de mayor formación en inteligencia emocional.

15. Cuando los demás te hacen enojar intencionalmente eres capaz de contener tu respuesta.

Cuadro LXXXVI. DOMINIO. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	4,8
Casi siempre	2	9,5
Casi nunca	10	47,6
Nunca	8	38,1
Total	21	100,0

Fig. 37. Cuando lo demás te hacen enojar intencionalmente eres capaz de contener tu respuesta.



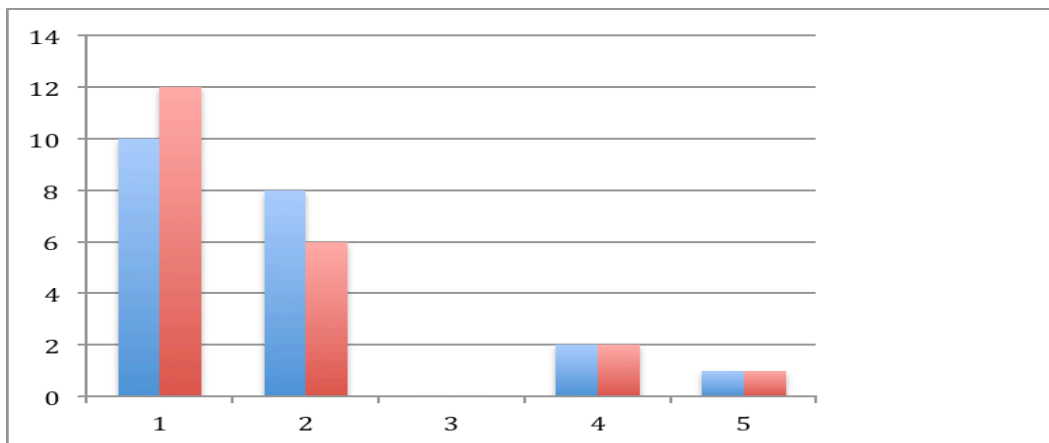
Es importante manejar nuestras emociones, uno de los aspectos que se trabajó con los estudiantes fue tratar de contener sus respuestas cuando están enojados, para evitar generar violencia. Antes del Programa el 4,8% de los estudiantes siempre lograban contener su respuesta cuando estaban enojados, después del Programa el 28,6% de los estudiantes menciona empezar a hacerlo.

16. Conoces tus defectos.

Cuadro LXXXVIII. RECONOCES TUS DEFECTOS. ANTES DEL PROGRAMA.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	47,6
Casi siempre	8	38,1
Casi nunca	2	9,5
Nunca	1	4,8
Total	21	100,0

Fig. 38. Conoces tus defectos.



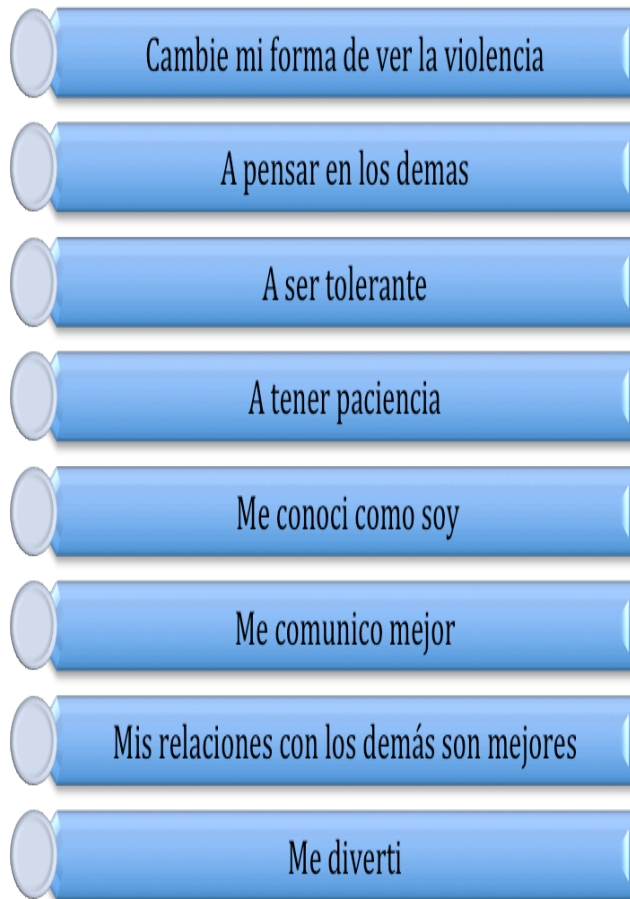
Una aspecto fundamental dentro del proceso de autoconocimiento que se promovió en los talleres para poder lograr una comunicación más asertiva, así como la aceptación de las diferentes actitudes es reconocer que todos tenemos errores y conocer los propios. Antes del Programa el 47,6% de los estudiantes reconocieron sus errores, después del Programa el 57,1% lo hicieron.

III.3. Análisis cualitativo del proceso a través de los portafolios elaborados por los estudiantes que participaron en el Programa.

A través de las autoevaluaciones, tareas y actividades se logró analizar el proceso de los estudiantes durante el Programa de intervención. Se seleccionaron la respuestas más representativas y no se escribieron aquellas que eran muy parecidas.

Entre las metas cumplidas que describieron podemos comentar las siguientes:

Fig. 39. Metas cumplidas.



Los estudiantes expresaron sus razones de por qué les gustaron los talleres.

Fig. 40. Por qué les gustaron los talleres.

Me gustaron las dinámicas.

- Los talleres fueron muy importantes ya que ayudaron a arreglar y cambiar muchas cosas, gracias.

Fue muy divertido.

- Fue muy lindo, pero no creo que los niños cambien con esto, gracias por su tiempo.

Aprendimos y nos divertimos al mismo tiempo

- Utilizaron una forma interesante de aprender, y nos va a ayudar cuando tenemos problemas.

Por otro lado en una de las tareas a realizar se les preguntó los mensajes inadecuados que habían dicho en la semana y cómo los habían corregido; con respecto a este punto obtuvimos las siguientes respuestas:

Cuadro XC. MENSAJES INADECUADOS VS MENSAJE ADECUADOS.

Primer Mensaje	Mensaje corregido
Le grite a mi prima que estaba harta de su desorden.	Le pedí perdón y le pedí amablemente que fuera más ordenada.
No hace mucho me pelié con una compañera verbalmente y le dije algo que creo no le gusto .	Le pedí perdón.
Quítate.	Te podrías mover.
Hablar con malas palabras.	Trate de utilizar otras.

Cuando voy caminando por el pasillo golpeo a las personas o les digo quítate para poder pasar.	Estoy tratando de pedir permiso, me cuesta mucho y se me olvida.
--	--

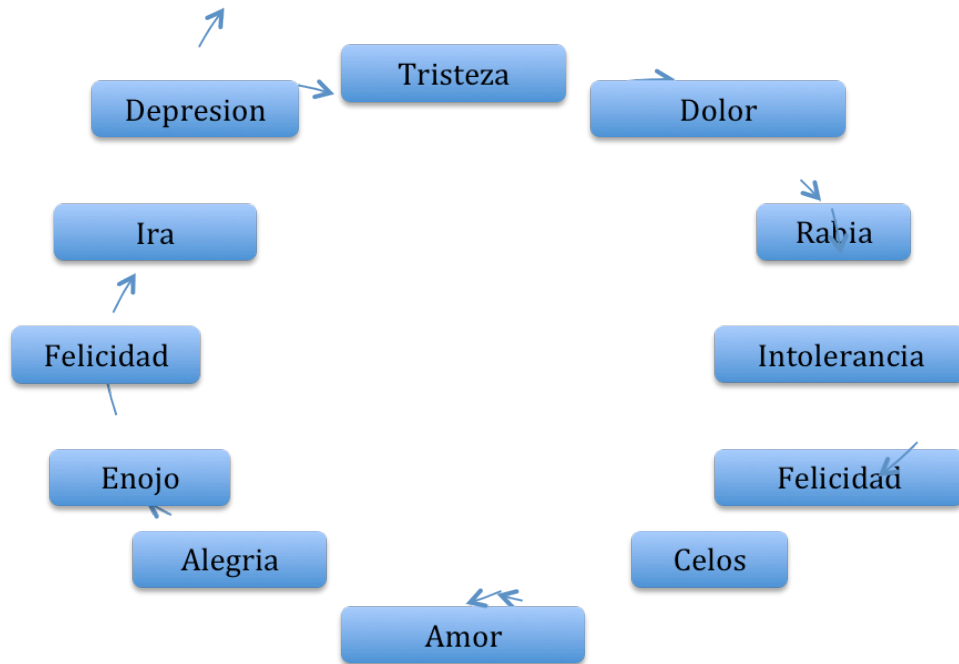
Una de las lecturas que se les dejó, que se llamaba "Asamblea de herramientas", en la cual se promovía, la tolerancia, el trabajo cooperativo, el respeto, entre muchos otros aspectos relevantes para una cultura de paz, los estudiantes nos contestaron que habían aprendido lo siguiente.

Fig. 41. Aprendizaje de la lectura "Asamblea de herramientas".



Se quisieron analizar los sentimientos que experimentan los estudiantes en su vida cotidiana, durante una semana se les puso la tarea de analizar, qué sentían y qué emociones reconocían, y los resultados fueron:

Fig. 42. Sentimientos que experimentan los estudiantes.



Los sentimientos que tuvieron fueron variados, llama la atención que si hiciéramos un análisis de cuáles son positivos y cuáles negativos, los estudiantes mencionan mucho más los segundos; lo que implica que a esta edad ellos pasan por múltiples cambios en los cuales requieren un acompañamiento que les permita la comunicación, el análisis de emociones y actitudes, entre otras.

También tuvieron la oportunidad de analizar sus defectos y sus virtudes,

Entre los defectos mencionaron:

Fig. 43. Defectos.



Entre las virtudes mencionaron:

Fig. 44. Virtudes de los estudiantes.

Inteligente	Preocupado por los demás	Soy Feliz	Cariñosa	Buena amiga
Tierna	Fuerte	Deportista	Creativa	Positivo
Responsable	Confiable	Exitoso	Soy buena con los demás	Odiosa
	Mentiroso	Sisañoso	Atrevido	

Se trabajaron distintas competencias estructuradas, en habilidades, valores y actitudes que desarrollaron durante los talleres.

Entre las habilidades que mencionaron están:

Fig. 45. Habilidades de los estudiantes.



Entre los valores que dijeron utilizar podemos describir:

Fig. 46. Valores de los estudiantes.



Y Entre las actitudes que los alumnos mencionan haber desarrollado podemos mencionar:

Fig. 47. Actitudes desarrolladas por los alumnos.



Uno de los puntos relevantes de analizar era qué harían los estudiantes si tienen un amigo en el salón que está siendo molestado, el es inseguro y callado y no se atreve a defenderse, ¿Qué Harías? ¿cómo solucionarías el problema?

- ❑ Les diría que lo dejen / hablaría con mis compañeros.
- ❑ Hablaría con los profesores.
- ❑ Le ayudaría a defenderse.
- ❑ Defenderlo y tratar de conseguirle amigos-
- ❑ Hablar con la coordinadora y decirle el nombre de los compañeros que lo están molestando.

Es interesante analizar que todos los estudiantes fungen distintos roles, como agresores u observadores en el contexto escolar cotidiano, pero todos describieron respuestas solidarias a su compañero. Lo que podemos argumentar al respecto es que cuando son agresivos, no lo quieren ser, sólo reaccionan; Si tú les preguntas sobre un problema de violencia en concreto, su opinión y análisis es de apoyo, empatía, protección y amistad.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada describe la importancia de la promoción de la cultura de paz, desde una perspectiva psicológica y de salud mental en la escuela. A partir de los resultados obtenidos se tienen elementos para resaltar la importancia del Programa de Prevención a la Violencia como parte de los temas extracurriculares que deben insertarse en el contexto académico.

Los estudiantes participantes expresaron que "el Programa fue divertido, les ayudó a mejorar las relaciones con sus compañeros, a resolver problemas y a aprender muchas cosas que van a servir para el futuro" (comentarios de alumnos participantes en el Programa).

La presente investigación muestra que la violencia escolar sólo podrá resolverse promoviendo actividades que difícilmente se den en el proceso académico de forma espontánea; en las que se produzca el trabajo colaborativo con la suficiente duración e intensidad para establecer relaciones interpersonales sanas, tolerantes y respetuosas.

Concordando con lo que dice Lumsden (2000) para que una sociedad tenga una cultura de paz se requiere modificar el sistema de creencias, mediante la promoción y adopción de normas y valores de cohesión social y cooperación. El Programa propuesto demuestra que los estudiantes tuvieron creencias más

adecuadas con respecto a no ejercer la violencia. **(Cuadros de resultados XVII, XIX, XXI)**

Otro aspecto que podemos evidenciar a partir de los resultados de la investigación es que los estudiantes tienen creencias aprendidas, con base en su experiencia y aprendizaje del entorno inmediato, que requieren de ser modificadas para promover una cultura de paz. Como dice Corozzo (2010) las experiencias van formando nuestras creencias durante nuestro desarrollo. **(Cuadros XIX, XXI, XXV).**

También podemos argumentar que los estudiantes fueron cooperativos, y lograron el trabajo colaborativo durante las distintas actividades del Programa, lo cual concuerda con lo expuesto por Ortega (2004), quien destaca la cooperación como la vía más eficaz para que los estudiantes aprendan a relacionarse sanamente entre ellos.

Por otro lado la experiencia obtenida a través del trabajo con los estudiantes evidencia pues la necesidad no sólo de este tipo de Programas en el contexto educativo, sino también la formación de la comunidad educativa en su conjunto en una cultura de paz, las creencias y la comunicación de los docentes y el personal administrativo, influye en el desarrollo de los estudiantes, así como en el contexto del colegio.

Desde la perspectiva de prevención de la salud mental, se debe intervenir en la población, de forma asertiva y eficiente, para lograr disminuir las consecuencias tanto psicológicas como físicas de un entorno violento.

El contexto educativo debe ser un entorno favorecedor del desarrollo del ser humano, pues se fundamenta en el trabajo colaborativo de expertos, que tienen las competencias más adecuadas para promover el crecimiento personal asertivo y por tanto sano.

Tradicionalmente en Panamá, los currículos de formación docentes y del personal administrativo de los colegios, no contemplan temas como solución de problemas, autoconocimiento, cultura de paz, comunicación asertiva, inteligencia emocional, manejo de sentimientos y emociones, diversidad, relaciones interpersonales, entre otros, que son los que nos permiten conocernos más, aceptar a los demás y por tanto poder ejercer una cultura de no violencia, solucionando nuestros problemas y teniendo actitudes asertivas, prudentes, y adecuadas para respetar a los demás en una sociedad.

El trabajo empírico realizado ha sido cuidadosamente analizado y creemos que el Programa de Prevención de la Violencia y Promoción de Cultura de Paz desde la perspectiva psicológica y de salud mental es una herramienta válida y útil para prevenir la violencia escolar promoviendo una cultura de paz que favorezca un ambiente sano y adecuado de desarrollo personal.

Recomendaciones para próximas investigaciones.

Somos conscientes de que hay muchos aspectos de la investigación sobre Programas de prevención a la violencia que siguen sin cubrirse después del

estudio. Aunque nuestra investigación tuvo resultados que consideramos positivos, identificamos ciertas limitaciones.

Una de ellas es que el Programa se lleva a cabo durante dos meses del proceso escolar y por tanto podemos argumentar cambios en las creencias, más no cambios permanentes en las actitudes pues para ello se requeriría de más acompañamiento de los estudiantes durante el proceso académico, además de evaluaciones posteriores para medir si los cambios son permanentes.

Por otro lado sólo se pudo trabajar por situaciones de tiempo y cantidad de estudiantes con dos grupo; hubiera sido interesando poder medir varios grupos y de esta forma analizar si el Programa funcionaba igual en varios niveles educativos.

Con una perspectiva a futuro enumeramos algunas consideraciones relevantes para próximas investigaciones:

- Poder medir el Programa en escuelas públicas y privadas.
- Intervenir en el contexto educativo más meses.
- Trabajar no sólo con los alumnos sino con los profesores y personal administrativos de los colegios.

Finalmente, concluimos que el Programa requiere ser perfeccionado, pero es una herramienta útil y eficiente para tratar de solucionar la problemática actual.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Arispe, L., (1989) **Cultura y desarrollo. Una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana.** México: UNAM / El Colegio de México.

Abelson, R., (1979) **Differences Between belief systems and knowledge systems.** Cognitive Science. 3,355-66.

Alvares- Gayou, (2007) **Como hacer una investigación Cualitativa, Fundamentos y Metodología.** Barcelona: Paidós.

Bandura,A.,(1973) **Aggression: A Social Learning Analysis.** Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice- Hall.

Bandura, A., (1977) **Social Learning Theory.** New York: General Learning Press.

Bandura, A.,(1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura A.,Caprara G., Barbaranelli C., Gerbino M. Pastorelli C., (2003). **Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning.** Child Development. 74, 769-782.

Ban ki-moon (2013) World population day. ONU.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la

vida. Revista de investigación educativa. Vol 21, 1

Bronfenbrenner, U.,(1979). **The ecology of Human Development.** Cambridge, Harvard University Press.

Bonino, L., (2001) **Los varones frente al cambio de las mujeres al comienzo del siglo**, en *Congreso Internacional, Los hombres frente al nuevo orden social.* Vitoria: Emakund

Belinco, L. (2004) Violencia escolar: algunos apuntes para el análisis del fenómeno: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2004/enero/incert92.htm>

Bullying Prevention Program (2014) <https://www.bullyfree.com>

Corsi J., (1995) **Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención.** México: Paidós.

Corozzo, J.,(2010) **El bullying en la escuela.** Psicología.12,329-346.

Cerrón,J.,(2000) **La conflictividad escolar como reflejo de la sociedad: tomando una perspectiva global del problemas.** Tarbiya, 25, 7-19.

Comunicado de Madrid, (1999).www.uv.es/~pla/CCOO/lru/pdi78-2.html

Cruz Roja (2003) **Estrategias Educativas para la prevención a la violencia: mediación y dialogo.** España: juventud, Cruz Roja.

Del Rey ,R., Ortega, R., (2001) **programas para la prevención de violencia en España. La respuesta de las comunidades autónomas.** Revista interamericana de Formación de profesorado.41.

Díaz-Aguado, M.,(2003) **La violencia en la Escuela.** Sanmartín. Barcelona: Ariel.

Díaz-Aguado, M., (2004) **Las causas de la violencia desde una perspectiva Ecológica**. Manuscrito interno, Universidad Complutense de Madrid.

Díaz-Aguado, M., Martínez, R., Martín, G., (2002): **Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M., (2004): **Investigación: Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz -Aguado, M., Martínez, R., Martín, G., (2004) **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, volumen uno: la violencia entre iguales en las escuela en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación**. Madrid: Instituto de la juventud.

Espelage, D.,Spelage, D., Bosworth, D. y Simon, T., (2000) **Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence**. Journal of Counselling and Development,78, 3, 326 – 333.

Eiibl Eibesfeldt, Y.,(1993) **Biología del comportamiento humano**. Madrid: Alianza.

Eljach, S., (2011) **Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo**. Panamá: UNICEF.

Eron, L., (1980) **Prescription for reduction of aggression**. American Psychologist. 35,244-252.

Fernández A., (1995) **Violencia estructural y currículo orientada a la educación para la paz.** Revista interuniversitaria de formación de profesorado.22, 21- 38.

Green, J., (1971) **The activities of teaching.** Nueva York: McGraw-Hill.

Gómez Chacón, I., (2000) **Matemática Emocional: los efectos en el aprendizaje Matemático.** España: Narcea, S.A. ediciones.

A. Gómez,A., Gala,F.J.,Lupiani,M., Bernalte,B., Miret,M.,Lupiani,S., Barreto,M. (2007) Bullying y otras formas de violencia adolescentes. Cuadernos de Medicina Forense. N.48-49,abr-jul. ISSN 1135-7606.

Hart , L., (1989) **Describing the effective domain: Saying what we mean.** En McLeod, D., Adames, V., Affect and Mathematical problema solvin. Nueva York: Springer-Verlag.

Hernández, R., (2010) **Metodología de la Investigación.** México: McGrawhill.

INJUVE, (2010) Prevención a la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. España: Instituto de la Juventud.

Kohlberg, L.,(1981). **The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice.** San Francisco: Harper & Row Pubs.

Lefkowitz, M., Eron, L., Walder, L., Huesmann, L., (1977). **Growing up to be Violent: A Longitudinal Study of the Development of Aggression.** New York: Pergamon

López Fernández y Martínez Díez. (2003) *tesis en red.net/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf*

LUMSDEN, Malvern.(2000) "Engendering Peace: Creative Arts Approaches to Transforming Domestic and Communal Violence", en I. BREINES, R. CONNELL y I. EIDE. *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*. París, UNESCO, 2000, 257–270.

Morollon,M., (2001) **Una panorámica sobre la convivencia en los centros**. Cuadernos de Pedagogía, 304,42-54.

Olweus, D.,(1983) **Low School achievement and aggressive behaviour in adolescent boys**. En Magnusson D. Y Allen V. (1983) Human development. An Interactional perspective. New York: Academic Press.

Organización Mundial de la Salud (2002) **Informe mundial sobre la violencia y la salud**. Washington, D.C.: OMS.

Ortega y Gasset j., (1989) Ideas y Creencias. Revista de Occidente. México, Volumen V.

Ortega, R. (1996). **Relaciones entre compañeros y compañeras escolares**. En A. Goñi y otros, Psicología de la Educación sociopersonal. Madrid: Fundamentos.

Ortega, R. (2000). A Global, **Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools**. Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.

Ortega, R.,(2003) **Convivencia Escolar**: qué es y cómo abordarla, programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros. España: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega R., (2004) **Educación para la convivencia para prevenir la violencia**. Madrid: Antonio Machado libros.

ONG (2009) **Brasil: Informe de ONG crítica violencia policial en Rio y Sao Paulo**. Brasil: ONG.

OMS(1996) Carta de Ottawa: Conferencia Internacional sobre la promoción de la Salud. Canadá: OMS.

OMS(1997) Declaración de Yakarta: Conferencia Internacional sobre la promoción de la Salud. Indonesia: OMS.

OMS (1998) Promoción de la salud Mental – Glosario. España: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Pajares, F., (1992) **Mathematics Teachers Professional Knowledge**. En Ponte, J., Matos, J., Proceedings of the eighteenth international conferences for the psychology of mathematics education. Portugal: International Group for the psychology of mathematics education.

Piaget, J. (1932). **The moral judgment of the child**. London: Free Press.

Pinhjeiro, P. (2007). Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes (en línea): [www.unicef.org/lac/capitulo0\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/capitulo0(2).pdf)

Platt, J., Prout, M., & Metzger, D., (1986). **Interpersonal cognitive problem-solving therapy (ICSP)**. In W. Dryden and W. Golden (Eds.), Cognitive behavioral approaches to psychotherapy, New York: Harper and Row.

Smith, P..(1994) **Proyecto Sheffield. Cuadernos de Pedagogía**. Inglaterra: Universidad de Londres.

Torrego, J., (2000) La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia

escolar. España: Narcea.

Tuvilla, R.,(2004) **Guía para elaborar un Proyecto integral de Escuela: Espacio de Paz** ". Sevilla: Consejería de educación de la junta de Andalucía.

UI (2001) Qué sucede con nuestros centros escolares (en línea):
<http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/1171886758782.pdf>.

Underhill, R.,(1988) **Mathematics Learners Beliefs: a review focus on learning problemas in Mathematics**. Learning problems in Mathematics. 10(1). 55-69.

UNICEF,2011. Informe de Violencia escolar en América Latina y EL Caribe,
www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Vallés, A., (2007) **PIECE, Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar**. Madrid: EOS

Villoro, L., (1986) **Creer, saber, conocer**. Bogotá: Siglo XXI

Young (1969) **Psicología social de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

Anexo1: INSTRUMENTOS CEVEO y CADV

- ❑ Instrumento para medir violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. CEVEO
- ❑ Instrumento para medir las actitudes hacia la violencia y la diversidad. CADV

El cuestionario para medir la violencia entre iguales y en el ocio (CEVEO) es un test estandarizado tipo Likert. Evalúa las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el contexto de ocio, preguntando a los y a las adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctima, ejercen como agresores o conocen como observadores.

El cuestionario CEVEO consta de varios bloques y cada uno de ellos se obtendrán puntuaciones separadas. Pueden obtenerse puntuaciones globales que aglutinan las respuestas a varias preguntas en los bloques A, B, C, D,

Descripción de los distintos bloques correspondientes al CEVEO:

Bloque A: Calidad de contextos y relaciones.

Factor 1: Relación entre iguales.

Factor 2: Relaciones familiares.

Factor 3: Relaciones con el aprendizaje.

Factor 4: Relación con uno mismo

Bloque B: Situaciones sufridas como víctima en la escuela.

Factor 1: Exclusión.

Factor 2: Victimización de gravedad media.

Factor 3: Victimización de gravedad extrema.

Bloque C: Situaciones vividas como agresor en la escuela.

Factor 1: Exclusión y agresión de gravedad media.

Factor 2: Agresión grave.

Bloque D: Situaciones vividas como espectador en la escuela.

Factor 1: Exclusión.

Factor 2: Agresión de gravedad media.

Factor 3: Agresión de gravedad extrema.

El Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y Violencia (CADV) es un test estandarizado tipo Likert. Elaborado a partir de la integración de cuestionarios destinados a evaluar el riesgo de la violencia relacionada con racismo y xenofobia (Díaz Aguado, Dir., 1996) o al sexismo (Díaz Aguado y Martínez Arias, 2001).

La fusión se realizó con el objetivo de disponer de un instrumento único que redujera el tiempo de aplicación y permitiera evaluar juntos los problemas de violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio.

El instrumento puede ser utilizado en programas de prevención a la violencia adaptándose a cada contexto.

El cuestionario (CADV) también incluye una serie de elementos que permiten evaluar las actitudes hacia otros grupos étnicos y culturales (Díaz Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996); y hacia las actitudes de género y violencia (Díaz Aguado y Martínez Arias, 2001), así como elementos nuevos, específicamente diseñados para evaluar creencias que conducen a la violencia en general y a la violencia entre iguales.

Se realizó un análisis factorial para validar el instrumento. En primer lugar se midieron las dimensiones del cuestionario, siendo elegidos los factores más significativos.

Una vez determinados los principales factores o dimensiones, se procedió a estudiar la fiabilidad de cada uno de ellos, midiendo la consistencia interna del instrumento. (coeficiente alpha de Cronbach).

El cuestionario (CADV) consta de tres (3) partes:

- ❑ Creencias hacia la diversidad y la violencia, consta de 56 elementos. Pretende evaluar los componentes afectivos y cognitivos de las actitudes relacionadas con la justificación de la violencia, las creencias sexistas y la intolerancia hacia grupos minoritarios.
- ❑ Disposición conductual hacia grupos minoritarios, consta de 8 elementos. Pretende evaluar el componente conductual de las actitudes tolerantes a través de la disposición para interactuar con los grupos que sufren máxima o mínima intolerancia en nuestra sociedad.
- ❑ Disposición hacia el trabajo cooperativo, consta de 7 elementos que hacen referencia a la diferencia en la preferencia por diferentes formas de trabajo en el centro escolar.

