

**ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
INTERPERSONALES Y SU EFECTO SOBRE LA AUTOEFICACIA
SOCIAL PERCIBIDA EN ESCOLARES DE UN COLEGIO PÚBLICO
DE BOGOTÁ**

Betty Rocio Rengifo López, Ps.

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología

Dirigido por: Luis Enrique Flórez Alarcón Ph.D.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
BOGOTÁ, D.C., 2017

A mi hija Zara fuente de inspiración y perseverancia, a mi familia por su apoyo y complicidad, a mi equipo de trabajo por facilitar las circunstancias cuando no estaban dadas, al profesor Luis Flórez Alarcón por la paciencia y confianza depositada en mí y a todas las personas que con su colaboración hicieron posible el término de esta investigación.

Sé prudente, has alcanzado el máximo de lo que podías, respeta tu medida y tus principios...camina con cautela por la frágil frontera del equilibrio.

Proverbio Chino.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 5

Abstract, 6

INTRODUCCIÓN, 7

Marco Conceptual, 9

 La Violencia Escolar como Fenómeno de la Sociedad Contemporánea ,9

 La Promoción y la Prevención en el Campo de la Violencia Escolar ,14

 Solución de Problemas Interpersonales en el Aula una habilidad que Enseñar ,20

 Autoeficacia: Constructo mediador en la Solución de Problemas Interpersonales, 32

Marco Empírico, 46

 Investigaciones sobre Autoeficacia en Niños/as, 46

 Icps en el Marco de Salud Escolar Tipica-S, 62

 Justificación del problema, Objetivos, Variables e Hipótesis, 64

Método, 67

 Diseño, 67

 Participantes, 68

 Instrumentos, 68

 Procedimiento, 70

Resultados, 72

 Variables de Contexto, 81

Discusión, 84

Referencias, 92

Anexos, 98

Lista de Tablas

Tabla 1.	Diseño, 67
Tabla 2.	Estructura de entrenamiento en solución de Problemas Interpersonales, 70
Tabla 3.	Porcentaje de Casos Validados vs Excluidos de la Escala, 71
Tabla 4.	Estadístico de Fiabilidad, 73
Tabla 5.	Total Participantes, Género, 73
Tabla 6.	Género, Grupo y Edad de los/as participantes, 74
Tabla 7.	Correlación Medidas vs Variables Sociodemográficas, 75
Tabla 8.	Estadísticos descriptivos Pre-Post vs Grupos, 76
Tabla 9.	Estadístico de Levene, 76
Tabla 10.	Medidas Pre-Post vs Grupo, 77
Tabla 11.	Frecuencia de Respuesta en el ítem No 24 respecto al grupo y las medidas pretest y posttest, 78
Tabla 12.	Frecuencia de Respuesta en el ítem No 33 respecto al grupo y las medidas pretest y postets, 79
Tabla 13.	Frecuencia de Respuesta en el ítem No 34 respecto al grupo y las medidas pretest y posttest, 80
Tabla 14.	Frecuencia de Respuesta en el ítem No 35 respecto al grupo y las medidas pretest y posttest, 81

**ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
INTERPERSONALES Y SU EFECTO EN LA AUTOEFICACIA
SOCIAL PERCIBIDA DE ESCOLARES EN UN COLEGIO PÚBLICO
DE BOGOTÁ**

Resumen

El objetivo del presente estudio de corte cuasiexperimental, fue examinar el efecto de la participación en un programa de entrenamiento cognitivo-conductual basado en los lineamientos del programa I CAN PROBLEM SOLVE ICPS (Shure, 2007), sobre el nivel de Autoeficacia Social Percibido en estudiantes de 5° de primaria y 6° de bachillerato. Para medir autoeficacia se utilizó el instrumento “Escala de Autoeficacia para Niños” (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001)”, el cual arrojó un nivel de consistencia aceptable para la investigación. Como parte del procedimiento se conformaron dos grupos mixtos de estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años, control y experimental respectivamente; con un diseño test – postest, se evaluó el nivel de autoeficacia antes de la implementación del programa y después, los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis estadístico inferencial ANOVA, en el que se encuentra que no existen diferencias significativas entre los grupos.

Palabras clave: Autoeficacia, Solución de Problemas, entrenamiento cognitivo conductual, Programa I CAN PROBLEM SOLVE (ICPS).

**ENTRENAMIENTO EN SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
INTERPERSONALES Y SU EFECTO SOBRE LA AUTOEFICACIA
SOCIAL PERCIBIDA EN ESCOLARES DE UN COLEGIO PÚBLICO
DE BOGOTÁ**

Abstract

The aim of this study was to examine the quasiexperimental cut effect of participation in a program of cognitive behavioral based training program guidelines I CAN PROBLEM SOLVE ICPS (Shure , 2007) , on the level of Perceived Self-Efficacy 5 students No primary and 6 high school . "Which showed an acceptable level of reliability for research; instrument to measure self-efficacy "Self-Efficacy Scale for Children" (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa and Bandura, 2001 Bandura, 1990) was used. As part of the process two mixed groups of students, respectively pilot aged between 10 and 14 years, control and were formed, with a test post - test, the level of self-efficacy was assessed before and after program implementation, the data obtained were submitted to an inferential statistic analysis ANOVA, in which there is no significant difference between groups.

Keywords: Self-Efficacy, Problem Solving, cognitive behavioral training, I CAN PROBLEM SOLVE Program (ICPS).

INTRODUCCIÓN

El concepto de salud se relaciona con una serie de estados de satisfacción en ámbitos sociales, en los que fácilmente se optimizan los equilibrios y minimizan los riesgos; así la tarea de los profesionales en este campo, se dirige a la prevención y promoción, con el fin de contribuir de forma integral a la calidad de vida de las personas; tal concepción sobre la salud, se aleja de un abordaje a partir de estados de ausencia de enfermedad (Cardozo, 2005).

En efecto, al centrar el interés en la prevención y promoción se reevalúa el concepto de salud y enfermedad, lo que permite ir más allá de la simple supervivencia de la población, atendiendo a la calidad de vida y desarrollo integral no sólo de la persona sino de los grupos de una sociedad (Durán, 2005). En este sentido, la salud ya no es entendida como una meta de completo bienestar, sino como un proceso que emprende una persona al decidir de forma autónoma sobre una serie de acciones organizadas y habituales, que se constituirán en factores de protección para su salud.

La percepción de calidad de vida de una persona está dada tanto por las condiciones que la sociedad facilita para realizarse de acuerdo con unos valores ideológicos establecidos, como por las decisiones organizadas que toma respecto al hacer, el ser y el tener en su vida cotidiana, orientadas al desarrollo humano para vivir, convivir y proyectarse (Casas, 1998). De ahí que, las condiciones como el empleo, la vivienda, la recreación, la educación, la alimentación, la disponibilidad de servicios públicos, las condiciones de saneamiento ambiental, los servicios de salud, los estilos de vida, son factores protectores del entorno, que influyen en la calidad de vida de una persona, su entorno y la sociedad (Ruiz Buitrago, 2005).

Al analizar las condiciones sociales como trabajo remunerado, educación, recreación y salud, la construcción de calidad de vida de una persona se complejiza frente al reconocimiento de las desigualdades materiales; pues las consecuencias de esto, recaen en el insumo de calorías, la exposición a entornos tóxicos, en los que la expectativa de vida

y las tasas de morbilidad/mortalidad, están condicionadas por estas variables (Fraser, 1997).

El relacionar la calidad de vida con igualdad en lo referente a los recursos materiales, implica que se establezcan planes de vida personal y colectivos significativos, en los que las personas sean agentes y actores sociales, con capacidad de hacerse cargo de su propia vida, construyendo interacciones sociales de convivencia; cuya calidad de vida asegura, preserva y reproduce proyectos de vida en condiciones humanas de libertad y dignidad, lo que significa tener la capacidad de ejercer la autonomía y como mínimo, estar a cargo de la propia vida para elegir el tipo de vida que se quiere vivir (Malagón, 2005).

El establecer planes de vida personal y colectivos de forma significativa, depende de procesos políticos y socioculturales, que hacen posible la libertad de acción y decisión, de oportunidades reales que puedan tener las personas dadas ciertas circunstancias personales y sociales, que facilitan o dificultan el desarrollo de proyectos de vida que se quieran vivir. Así, se plantea la importancia de considerar el papel de factores asociados al estilo y condición de vida, en la medida en que se proporcione a la gente los medios necesarios para mejorar su salud y adquirir mayor control sobre ella; lo cual requiere de prerequisites como la educación, la vivienda, los ingresos de la población, la justicia social y la equidad en el acceso a los beneficios del desarrollo (Granados, 2005).

Una de las propuestas en la formulación de políticas públicas saludables se encuentra en el Informe Lalonde y la carta de Ottawa, en los que se incluyen elementos claves acerca de la creación de ambientes físicos, sociales y culturales favorables para el desarrollo humano; el fortalecimiento de acciones comunitarias, la participación social en las decisiones y las acciones de promoción de la salud, el desarrollo de aptitudes personales para tomar decisiones saludables, al soportar presiones negativas para la salud y la reorientación de los servicios de salud para hacer mayor énfasis en la promoción (Granados, 2005).

El marco referente descrito hasta el momento, permite introducir al lector en una investigación orientada al desarrollo de habilidades para tomar decisiones saludables de vida tendientes a la calidad, como parte de un proyecto de vida individual y social; entendiendo que, el concepto de calidad de vida está condicionado por una serie de factores de orden macrosocial que inciden hasta el nivel microsociales (individual); de esta

forma, las condiciones estructurales de la sociedad Colombiana, como el incremento de la violencia, el aumento del desempleo, el continuo debilitamiento de las instituciones y políticas públicas favorables para el ejercicio de los derechos y deberes de una población, la creciente ruptura del lazo social y el desarrollo de una cultura de la incertidumbre y desconfianza, terminan prevaleciendo sobre la percepción de calidad de vida en las personas y por ende en las habilidades que desarrollan para ejercer control sobre sus proyectos de vida (Malagón, 2005).

Desde esta perspectiva ecológica, se afirma que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales, que se caracterizan por sistemas de relación en los que se intercambian conocimientos, afectos, emociones, valores y servicios que transitan de lo macro (general) a lo micro (particular) y viceversa. En este contexto, surgen fenómenos como la violencia, debido en parte a experiencias negativas de socialización, representadas en pautas o patrones de comportamiento que se perpetúan a través del tiempo; afectando a los sistemas de relación y a las personas que se desarrollan en ellos; así la violencia, hace presencia en los diversos espacios de la vida cotidiana, en la calle, en la familia, en las relaciones personales, sociales y políticas.

La violencia como fenómeno en las relaciones humanas niega la posibilidad de un desarrollo humano vital sostenible, convirtiéndose en un problema de salud pública para las personas cuyo estilo y calidad de vida sobrelleva a un deterioro de la salud, aumentando el riesgo de enfermar ó morir; así se incrementa la brecha existente entre los diversos actores sociales, a partir de la formación de relaciones excluyentes y desintegradas desfavorables para la construcción de interacciones de convivencia social, en el que predomine el respeto y la aceptación de los demás.

Marco Conceptual

La violencia escolar como fenómeno de la sociedad contemporánea.

La violencia se describe según la Organización Mundial de la Salud (OMS), como el uso deliberado de la fuerza física ó el poder, ya sea en grado de amenaza o de forma directa contra sí mismo, otra persona ó grupo; que cause lesiones, daño psicológico ó privaciones (Fante, 2012). De esta forma, se categoriza la violencia en nuestro país en tres

modelos: (a) directa, aquella que se aplica de forma evidente y definida, con una intención y unos resultados visibles (amenazas, golpizas, violaciones, restricción de movilidad, desplazamiento); (b) estructural, ejercida por las instituciones que actúan en el entorno colectivo y cuyo resultado es menos evidente (segmentación, fragmentación social, exclusión y/o marginalización); (c) cultural, que corresponde a los elementos de un colectivo, que legitiman la violencia a partir de mecanismos religiosos, ideológicos, lingüísticos, medios de comunicación, educación o socialización (OMS, 2002).

Desde una perspectiva macrosocial, la violencia se ha considerado como un fenómeno en el que inciden diversos factores. Useche (1998), afirmó que la violencia no se reduce a situaciones únicamente de orden socioeconómico, ya que la marginalidad política y cultural, la deslegitimidad institucional, el reacomodo de roles familiares, el consumo y tráfico de psicoactivos, también hacen parte de la violencia. Este marco socio-cultural es consecuencia de un contexto global cuyos cambios sociales, presentan un ritmo de progresión continua; así las nuevas tecnologías, como los nuevos fenómenos sociales y culturales, conducen a la transformación de una sociedad futura claramente distinta a la de hoy; los medios de comunicación, bajo su propia elección, están canalizando modelos sociales violentos directamente a los/as niños/as y adolescentes. En este orden de ideas, aquellos cambios generan nuevos ambientes de desarrollo y aprendizaje para la infancia, productores y reproductores de interacciones conflictivas (Casas, 1998).

Tales factores reestructuran los referentes de autoridad padres-hijos, docente-estudiante, las prácticas y métodos de enseñanza; la familia y escuela son los agentes socializadores más afectados, pues pierden la capacidad de educar a la población infantil y adolescente, debido al contexto globalizador de la actualidad. La escuela pierde su efecto como transmisora de información, pues existen otras instancias como los medios de comunicación que la trascienden y la superan, los/as estudiantes, se interesan más por lo que hace el docente que por lo que dice; esto es “los alumnos aprenden no sólo conocimientos, sino también modos de estar, ser, juzgar, valorar y mirar la realidad” (Ortega y otros, 2003, pg. 47).

Analizar el fenómeno de la violencia escolar de forma multicausal, implica reconocer los factores de riesgo que mediatizan la escuela, como aquellos que aumentan la probabilidad de un problema de salud en los/as estudiantes y que tiene relación no sólo con

el clima escolar sino con el contexto social, cultural, familiar, los rasgos de personalidad de estudiantes que se encuentran en situaciones de conflicto (Fernández, 2004).

El clima escolar, se define como un elemento diverso que fundamenta y estructura las relaciones que se manifiestan en la escuela; está conformado formalmente por los objetivos y valores educativos propios de cada institución, la percepción del rol docente y enseñanza, la distribución de espacios, organización de tiempos y pautas de comportamiento; así mismo, se identifican factores que surgen de la interacción entre los sujetos ubicados en una situación concreta de aprendizaje, entre los que surgen relaciones informales de afecto o desagrado; estos últimos son los que marcan el clima social y ritmo de aprendizaje en cada grupo, puesto que está relacionado con las creencias de autoeficacia, la ascendencia social, atribución y expectativas de éxito (Cerezo, 2004).

Desde la perspectiva de clima escolar, la violencia se presenta porque se producen sistemas de relación que la permiten, ignoran o potencian; así las relaciones de tensión y conflicto surgen al margen de los discursos formales de convivencia (deberes y derechos), que se establecen de forma consciente y planificada en la escuela, esto se conoce como “currículo oculto”, el cual está conformado por formas de comunicación, poder en diversos sentidos y estilos de relación, que tienen lugar en la institución y que no son fáciles de percibir; pues este sistema es el que más escapa al control de la escuela (Fernández, 2004).

Al analizar las relaciones sociales entre escolares, se evidencian dos tipos de abordaje: por una parte, se plantean los mecanismos psicológicos de las relaciones sociales y su efecto sobre el rendimiento de los/as estudiantes y por otra se enfatiza en las condiciones socioafectivas, (comunicación clara, expresión de afecto, ayuda mutua) como elementos que pueden o no facilitar la configuración y convivencia en un grupo. En este último enfoque, se desarrolla un creciente interés por investigaciones en contextos escolares con postulados metodológicos, que incluyen técnicas cooperativas, análisis del discurso entre iguales y estudios sobre abusos entre pares, orientados desde el concepto de “currículo oculto” (Cerezo, 2004).

Por lo tanto, la violencia es entendida como una conducta que se da en el espacio humano, emerge desde un contexto social y su naturaleza generalmente es aprendida; se

manifiesta cuando uno de los protagonistas está en desigualdad física ó psicológica y no encuentra ni los medios para una confrontación de poderes ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación (Talmar, 2005). De esta manera, una situación violenta, supone una relación asimétrica de poder, de un sujeto o grupo de sujetos sobre otro; en la que se impone la fuerza ó status en contra de otro, siempre más débil e indefenso; de tal forma que lo afecta directa e indirectamente de forma física y psicológica (Fernández, 2004).

El conflicto escolar, toma diferentes formas tales como interrupción, violencia entre escolares, agresiones entre profesor-estudiante, robos, entre otros. Asumir cada una de estas violencias como una categoría unificada, es desvirtuar la realidad escolar ya que cada una de estas situaciones es distinta y por lo tanto implica un manejo diferente; aunque en la mayor parte de las instituciones escolares, se aplique una actuación por estratos o niveles dependiendo de la gravedad de la misma al seguir un conducto regular, generalmente se deja de lado el contexto en el que sucede, pues se trata sólo el síntoma de la situación y pocas veces tiene un efecto recuperador (Fernández, 2004).

En este sentido, distinguir los tipos de violencia que circulan en el medio escolar no es fácil, pues existen diferentes modelos de aproximación para la categorización y manejo de las mismas; así se encuentra un primer modelo propio de un abordaje jurídico, orientado a la intensidad del daño de la conducta violenta que categoriza de la siguiente forma: (a) aquellas conductas relacionadas con “crímenes violentos serios”, entre ellos, los homicidios, violaciones, actos de abuso sexual y hurtos con violencia; (b) los actos de violencia física y acoso sexual a nivel verbal, considerados con intensidad “moderada”; (c) agresión verbal, abusos contra la propiedad personal y exclusión de pares con intensidad “leve”. El segundo modelo, enfatiza a la percepción subjetiva de la víctima teniendo en cuenta la intención del daño y el impacto sufrido y un último modelo que es mixto y combina los anteriores (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006).

A continuación, se citan algunas categorías de violencia escolar, pues existen investigaciones que están empezando a visualizar otro tipo de violencias escolares:

- El Bullying o Acoso entre escolares, cuando se presenta un comportamiento permanente de rechazo social, intimidación y/o agresividad física, verbal en la escuela, sin motivos evidentes; sus manifestaciones más frecuentes son agresiones,

burlas, amenazas, sobrenombres ofensivos e insultos, se presentan de forma intencionada, generan un sentido de indefensión e impotencia en la víctima (Fante, 2012).

- La Indisciplina, es característico y usual de estudiantes en las instituciones que transgreden las normas del colegio; se manifiesta por enfrentamiento abierto entre docentes y estudiantes, agresiones, insultos, desafíos y faltas de respeto;
- Objetores Escolares, corresponde a estudiantes que no quieren estar en la escuela, no les interesa estudiar y ejercen una influencia negativa sobre el grupo, pero que permanecen allí obligados;
- Ausentismo Escolar, entendido como faltas recurrentes al colegio sin motivo aparente; se considera como un indicio de la participación del estudiante en actividades fuera de la escuela que en algunas oportunidades tiene relación con su vinculación a grupos delincuenciales o consumos;
- Vandalismo o Destrozo, cuando la violencia suele ser indirecta o no dirigida hacia una persona, sino hacia enseres u objetos dentro de la institución;
- Delincuencia, el comportamiento trasgrede límites sociales y la ley, actualmente se reconoce que se presenta dentro del entorno escolar (Cañón, 2008).
- La Disrupción, corresponde al comportamiento de los estudiantes, que no coincide con los parámetros establecidos del contexto escolar sucede de forma intencional e impide el desarrollo de las clases y generan un gran impacto sobre el clima escolar (Fernández, 2004).

Las consecuencias de la violencia en la escuela, pueden reflejarse a nivel psicológico con manifestaciones de baja autoestima, ansiedad, tristeza, enfermedades psicosomáticas; además de riesgos físicos que pueden afectar el desarrollo de cualquier persona; a nivel escolar puede estar relacionado con el fracaso escolar, dificultades en los dispositivos básicos de aprendizaje, dificultades para asimilar las normas establecidas en la escuela y finalmente a nivel social, tendría efecto sobre el desarrollo de una ciudadanía más competente en términos de formación de derechos humanos y justicia (Fernández, 2004).

La escuela como institución social, facilita el espacio específico no sólo para el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza de habilidades académicas; sino

también, de competencias sociales; que en su defecto, pueden estar condicionadas por una serie de factores que configuran escenarios de violencia escolar, en los que se reconoce una gama amplia de situaciones y comportamientos tales como: las bromas, los juegos rudos, el autoritarismo, la intimidación en la escuela (Muñoz & Villalta, 2007). Asimismo, las situaciones de violencia escolar, que más preocupan, están vinculadas con el uso de estrategias inadecuadas de los educadores y estudiantes, en la resolución de conflictos, generando climas escolares “tóxicos” (Aron & Milici, 1999).

Por tanto, al presentar algunas propuestas sobre las formas de violencia escolar, se afirma que la escuela como institución social es sensible a los cambios socio-culturales de la sociedad actual, de modo que exige revisar su función para replantear otras propuestas de intervención que acojan en un marco de prevención a las generaciones actuales, con el fin de favorecer la construcción de estilos saludables de vida, a partir de la elección personal de cada sujeto, en la medida en que se cuente con espacios de socialización no violentos, que permitan un sano desarrollo de la competencia social, facilitando la adaptación a la escuela y la formación integral del ser humano. En este sentido es comprometerse con nuevas formas de imaginar la prevención y promoción de la salud en la escuela, para dinamizar factores de resiliencia ante situaciones de riesgo social y proponer dinámicas positivas, especialmente en la socialización de los más jóvenes (Casas, 1998).

La Promoción y la Prevención en el Marco de la Violencia Escolar

Con el objetivo de reducir la prevalencia de desórdenes en salud mental, surge la promoción y prevención como estrategia para minimizar el porcentaje de suicidios, desórdenes de conducta disruptiva, ansiedad y depresión en la población de infancia y adolescencia; además, se incrementa el liderazgo en el contexto educativo por desarrollar intervenciones de carácter preventivo en herramientas para solucionar conflictos de forma no violenta. A nivel de salud mental, tales situaciones no sólo tienen un costo personal sino social, por lo que hacen parte de un problema de salud pública; en efecto, la prevención juega un papel central puesto que algunos niños y adolescentes que evidencian tales problemáticas, no han recibido un apropiado servicio de salud mental (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001).

Al comprender el concepto de salud desde una perspectiva más integral, se tiende a considerar como problemas graves algunas enfermedades que afectan el bienestar, a pesar de no producir la muerte, esta visión resalta la necesidad de introducir nuevas perspectivas en el análisis de la situación de salud, como la relación entre desorganización social, violencia y consumo de sustancias psicoactivas, e incluye actos vandálicos y delincuenciales, abuso sexual, violencia intrafamiliar, etc., hechos que demandan la urgencia en la prevención y promoción de la salud (Ballesteros, Escobar & Novoa, 2011).

Por tanto, se han desarrollado indicadores que dan cuenta del fenómeno de la muerte pero que también incorporan aspectos relacionados con la funcionalidad y calidad de vida. En este sentido, la información disponible en términos epidemiológicos para Colombia es pobre, no obstante se presentan algunos indicios que determinan que los trastornos psicológicos en la población asociados superan el 25% de prevalencia en la población, según encuesta siendo el tratamiento para trastornos mentales poco común, aún en casos graves. Cerca de tres cuartos de los que presentan un trastorno severo y nueve decimos de aquellos con trastornos moderadamente severos, no recibieron tratamiento para sus problemas de salud mental en el año previo al estudio. Este bajo nivel de tratamiento refleja la falta generalizada de voluntad política y administrativa, así como presupuesto para la salud mental (Ballesteros et al., 2011).

Reconocer el impacto de los factores psicosociales en los sistemas corporales, señala como la calidad del bienestar psicológico y físico depende principalmente del estilo de vida que llevan las personas, el cual es entendido como un conjunto de decisiones que están asociadas a las aspiraciones, ideales y potencialidades individuales en un momento particular del ciclo vital, en un área específica (autocuidado, sexualidad, trabajo) y sobre las cuales se ejerce cierto grado de control (Flórez, 2007).

La apertura a nuevas perspectivas con intervenciones sociales en la escuela y familia permite el desarrollo de programas de prevención y promoción, pensados desde el concepto de calidad de vida infantil; así en este marco de referencia, la promoción de la salud se entiende como el conjunto de hábitos que mejoran el bienestar psicológico y físico de las personas y la prevención implica la modificación de hábitos que lo perjudican (Flórez, 2007). La promoción dirige su acción hacia los determinantes de la salud y favorece factores de protección; mientras que la prevención actúa sobre los factores de riesgo y las

enfermedades. La promoción se orienta a la población en general, mientras que la prevención se realiza con individuos o grupos específicos de personas que presentan un riesgo de enfermar o manifestaciones de algún tipo de enfermedad (Restrepo, 2001).

El estilo de vida de una persona corresponde a pautas individuales de conducta, determinadas por factores socioculturales y características personales, siendo el individuo responsable de su propia salud, comprende hábitos saludables y actitudes que favorecen la convivencia social (Restrepo, 2001). Por consiguiente, el estilo de vida está asociado al bienestar psicológico y físico que se adquiere a partir del proceso de socialización; en este sentido una multiplicidad de factores como el control emocional, los hábitos nutricionales y la adquisición de habilidades sociales, predisponen o no a cierto tipo de alteraciones físicas y mentales. Por lo tanto, la escuela y la familia constituyen sistemas de enseñanza y aprendizaje, de conductas y actitudes favorables o desfavorables para la salud y la convivencia; en este sentido, adquiere una real importancia no sólo el ambiente físico sino el social (Duran, 2005).

En el campo de la prevención y la promoción, se implementan estrategias desde el tema de salud escolar en Bogotá, el cual busca facilitar la educación para la salud desde un enfoque integral e intesectorial en los colegios, a partir del diseño y ejecución de programas multinivel de salud, que se orientan a fortalecer o desarrollar habilidades para la vida, con el fin de vincular a docentes, directivos, escolares y familias en la articulación de dinámicas escolares, afectando los imaginarios y prácticas sociales que permiten mejorar la calidad de vida, el bienestar y salud de la población (Otálvaro, 2006).

La escuela saludable, evoluciona desde un enfoque relacionado con la higiene y autocuidado del niño hacia el desarrollo de habilidades para la promoción y cuidado de la salud desde una perspectiva integral y multidisciplinaria, de acuerdo con los principios de participación, concertación e integralidad; las actividades se implementan alrededor de seis ejes: (a) Educativo, cuyos objetivos se definen por niveles y grados, en tiempos específicos y metodologías acordes a la edad; (b) Ambiente en sentido amplio, el cual incluye los factores físicos y psicosociales; (c) Habilidades para la vida y convivencia, corresponde al conjunto de habilidades sociales necesarias para el establecimiento relaciones interpersonales de convivencia; (d) Condiciones físicas del colegio, como control de condiciones sanitarias que se pueden constituir en factor de riesgo; (e) Seguridad escolar,

con fomento de actividades de cuidado a otros y a sí mismo; y (f) Acciones en salud, dirigidas al control del crecimiento y desarrollo de los/as escolares. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2008).

De esta forma, la propuesta de Escuela Saludable permite incidir en los conocimientos y habilidades que se requieren para el desarrollo y mantenimiento de estilos de vida saludable, a partir de la construcción de mejores ambientes físicos y sociales que demanda una persona en formación (Flórez, 2005). Se encuentran investigaciones que dan lugar a la ejecución sistemática de acciones orientadas al desarrollo de un bienestar psicológico, tendiente a minimizar espacios de interacción desfavorable a cambio de ambientes seguros de interacción personal. Un ejemplo concreto, es el impacto que se presenta sobre la violencia escolar cuando constructos como Tolerancia a la frustración, Información, (control de) Presión grupal, integración escolar, Comunicación Asertiva, Autoestima y Solución de conflictos, se encuentran en déficit y se consideran factores de riesgo ó por el contrario, se consideran factores de protección pues son suficientes y permiten establecer relaciones de convivencia positivas en un grupo (Flórez, 2005).

Algunos estudios cualitativos sobre violencia escolar, analizan factores de riesgo asociados al orden socio-cultural que influyen en la formación de identidad, la cultura escolar, las construcciones y representaciones de género, como forma de interpretación de las diversas violencias que se viven cotidianamente en la escuela. El Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, ha recopilado a través de la revista NÓMADAS una serie de estudios desde el referente de juventud y violencia, en los que se plantea la escuela como dispositivo que agencia u obstruye el proceso de socialización, posibilitando escenarios de violencia por la acción de fuerzas que entran en juego con la construcción de sentidos, priorizando prácticas socio-culturales, roles y representaciones de género, sobre los comportamientos de los sujetos (Torres, 2009).

Parra y otros (2000), se aproximan al tema de violencia como el fenómeno que se toma el espacio escolar, enfatiza en la forma como las situaciones violentas afectan a los diferentes actores educativos. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], llevó a cabo el proyecto “Vida de Maestros” (1999), el cual recopila y analiza historias de vida que a diario impactan la cotidianidad de la escuela y el entorno comunitario, evidencia el efecto que tiene la violencia escolar en la vida de los actores y su

relevancia a nivel social, como reflejo de una realidad compleja de difícil manejo (Torres, 2009).

De este modo, la seguridad y la convivencia en las escuelas bogotanas es un problema crítico dadas las características y dinámicas del ámbito escolar; por esta razón, durante el año 2006, se llevó a cabo un estudio para “describir y medir distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia entre los/as estudiantes de establecimientos educativos oficiales y no oficiales en el Distrito Capital y los municipios aledaños de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté.” Los resultados de dicho estudio, muestran a través del análisis estadístico las distintas manifestaciones de violencia escolar y desde la perspectiva de la victimización, como un problema que afecta a los/as escolares y tiene efectos negativos para su vida y su desempeño académico y convivencial (Torres, 2009).

A partir de los resultados obtenidos en el estudio, se han desarrollado estrategias de orden nacional, regional y local cuya tendencia actual, se orienta hacia la utilización de enfoques multidimensionales que involucren a la comunidad como forma de fortalecer los mecanismos de cohesión social, para la resolución pacífica del conflicto. Los enfoques positivos tratan de garantizar un clima de seguridad y confianza en el colegio, no sólo en reprimir y controlar la violencia y los factores de inseguridad, como también con el clima escolar. Se deduce entonces que tanto las investigaciones como los programas de intervención deben contemplar las necesidades de las víctimas, los victimarios y las conductas saludables de planificación de la seguridad del entorno escolar, además de fomentar la participación de los miembros de la comunidad y establecer control a través de políticas de seguridad en las escuelas (García, 2008).

En torno al tema de maltrato entre iguales, se han desarrollado diferentes investigaciones desde una perspectiva descriptiva; en este sentido, se cita un estudio pionero realizado por Olweus a escala nacional en Noruega en 1983, en el cual concluye que la violencia entre escolares, afecta al 15% de los/as estudiantes de primaria y secundaria. En contra de lo que suele creerse, las agresiones se producen dentro de la escuela con una frecuencia mayor a las que se producen entre el camino de la escuela a la casa; así mismo, no se observan diferencias asociadas al tamaño de la escuela, ni de las aulas. Investigaciones dirigidas en Reino Unido por Smith, refleja que el porcentaje de

escolares que se reconocen como víctima se sitúa entre el 20% y el 10% y como agresor entre el 10% y el 4%, observándose que la frecuencia con la que se produce dicho problema al ir o venir de casa al colegio es menos de la mitad de la que se produce dentro de la escuela (Díaz-Aguado, 2005).

En Madrid, se realizó un estudio en 12 centros de secundaria con 826 adolescentes entre los 13-20 años, con el propósito de comparar la violencia entre iguales en dos contextos (escuela-ocio); se establecen diferencias en las situaciones de agresión en cada contexto, siendo menor en el contexto de ocio. El estudio refleja que los agresores justifican su comportamiento, como producto de una menor disponibilidad de estrategias para la resolución de conflictos, se identifican con un modelo social basado en el dominio-sumisión, presentan dificultades para ser empáticos y su nivel de satisfacción en relación con los/as docentes y su aprendizaje es bajo; los resultados permiten concluir que el promover un nivel de cohesión entre compañeros/as, probablemente puede influir sobre el nivel de satisfacción en la relación con los/as docentes, pares y el aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005).

Algunas investigaciones enfatizan en el rol del docente como agente activo en los conflictos que se presentan en el aula, en la medida en que sus competencias implican una capacidad para interpretar y valorar la multiplicidad de significados que acontecen en un contexto educativo de diversidad, conjunto de habilidades con la forma de interpretar, valorar y aprender de las situaciones potencialmente conflictivas en una situación escolar de diversidad (Leiva, 2007). En una investigación realizada por Funk en 1997 en Alemania, se concluye a nivel cuantitativo que dos tercios de estudiantes de la investigación consideraban que sus profesores intervendrían en el conflicto, pero un tercio de estudiantes seguía pensando que no lo haría (Talmar, 2005).

Por tanto, la investigación mostró la participación del docente en la solución de conflictos como agente activo, al implementar técnicas o procedimientos para controlar situaciones de maltrato, acoso e intimidación entre escolares; estas estrategias a través del diálogo, favorecen la resolución pacífica de los conflictos, mejorando el clima y la convivencia escolar (Talmar, 2005). Es así que el profesor en el aula juega dos roles básicos, como instructor en la medida en que determina qué deben aprender los/as estudiantes, estimula el aprender e impulsa la planificación de contenidos, evalúa y analiza

necesidades de aprendizaje y como mantenedor del orden, en la medida en que supervisa la dinámica del aula, predice posibles conflictos e interviene preventivamente, mantiene las normas de aula y dirige las actividades para que evitar desmotivación o falta de implicación (Fernández, 2004).

El docente al implicarse como guía y orientador en la dinámica del aula e intervenir como agente activo en la resolución de los conflictos y en la relación interpersonal de los/as estudiantes, puede dar cuenta de la percepción que tienen los iguales de la conducta cotidiana de sus compañeros, observando preferencias y rechazos en el grupo; identificando a los/as estudiantes que se ubican en esta última categoría, pues son quienes suelen expresar escasa competencia para resolver los problemas interpersonales, presentando características adaptativas y pensamiento alternativo deficientes (Gallardo & Jiménez, 1997).

De esta forma, el papel activo del docente implica diversas formas de acompañar en el aula; tanto en el rol de guiar los procesos de instrucción para desarrollar una estructura curricular, como en el rol de modelador de comportamiento con el fin de optimizar con los/as estudiantes y entre los/as estudiantes las relaciones interpersonales, a partir de la reflexión constante y adopción de formas para enfrentar y solucionar problemas, sin dejarse llevar por sus propios sentimientos manteniendo autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva frente al conflicto (Fernández, 2004). Por lo tanto, se plantea la necesidad de favorecer la competencia social de los/as estudiantes, frente al desarrollo de habilidades en solución de problemas sociales en los/as niños/as; lo cual resulta eficaz en las situaciones en las que el docente debe acompañar diversas situaciones de conflicto que hacen parte del proceso de dinámicas interpersonales en el aula.

Solución de Problemas Interpersonales en el Aula una habilidad que Enseñar

Dado que la escuela es uno de los espacios de socialización privilegiados para la formación ciudadana, puesto que allí se dan todas las interacciones entre estudiantes y adultos, se construyen las normas que regulan tales interacciones, lo que ocurre en la escuela puede ser tomado como oportunidad para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). Se puede afirmar que la resolución de problemas interpersonales en el marco escolar pasa necesariamente por atender a la

creación de un clima democrático en el aula, la promoción del diálogo, la cooperación en el aprendizaje y la mediación en la resolución de conflictos; de tal forma que se pueda contribuir al desarrollo de la competencia social en escolares, para la implementación de estrategias de solución de problemas sociales efectivas en el aula.

Las habilidades sociales, se entienden como dimensiones cognitivas y socio afectivas, que sustentan comportamientos que son evaluados como adecuados por los agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los diferentes contextos; así se asocian a respuestas observables, aprendidas y ligadas a contextos específicos, controlados por el refuerzo proveniente del ambiente; estas conductas son implementadas para obtener fines específicos de la situación; estas habilidades de interacción social, son reguladas en el contexto familiar, actualizadas en el contexto escolar, tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a adquirir en la escuela, además es requisito para una buena socialización del niño/a y sus iguales (Ison, 2004).

Desde el enfoque de competencias ciudadanas, las competencias son los conocimientos y habilidades que permiten que un ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, en este sentido se postulan competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras; a esta última corresponde la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, se denomina integradora pues requiere conocimientos sobre la dinámica de los conflictos, algunas competencias cognitivas, como la capacidad para generar opciones creativas ante una situación de conflicto, competencias emocionales como el manejo de la rabia y competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente intereses teniendo cuidado de no agredir a los demás (Chaux et al., 2004).

Las características de los contextos sociales pueden ser favorecedoras o entorpecedoras del desarrollo personal caracterizándose los primeros por la presencia de un ambiente afectivo estable, un clima escolar positivo y modelos de relación que enfatizan el afrontamiento constructivo de los problemas (Ison, 2004). Cuando aparecen problemas no se puede esperar a que se solucionen por sí mismos, de manera espontánea, puesto que es necesario que se desarrollen habilidades sociales a lo largo de la enseñanza, ya que si no se interviene a temprana edad se agravan con el paso del tiempo; es decir que la competencia

social es fundamental tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño/a, ya que permite que el niño/a asimile los papeles y normas sociales (Aranda, 2007).

Las habilidades cognitivas, actúan como reguladoras de la conducta infantil y son aprendidas en el seno de la interacción entre los miembros de la familia y en la calidad de las prácticas de crianza; de esta forma, el objetivo de los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para la resolución de problemas interpersonales, es conocer cómo operan los procesos cognitivos en el niño a través de los cuales este interpreta o significa una situación. Estos programas pueden ser aplicados a modo de prevención, es decir con grupo infantojuveniles, que comparten una problemática común o a modo de promoción, aplicándolo a grupos sin una problemática en particular, pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales (Ison, 2004).

Los clásicos trabajos de Spivack y Shure (1974), sobre procesos cognitivos en niños con conducta socialmente habilidosa plantean que existe un conjunto de habilidades de solución de problemas interpersonales que determinan el grado de ajuste social; lo cual difiere con respecto a la edad y se subdividen en las siguientes habilidades: (a) generar soluciones alternativas ante problemas interpersonales; (b) conocer las posibles causas de los problemas interpersonales; (c) articular paso a paso los medios que pueden ser necesarios para lograr las metas u objetivos ante el problema (este factor contiene una planificación cuidadosa e insight que llevan al individuo a considerar obstáculos potenciales); (d) consideración de las consecuencias de los actos sociales de una persona, en términos del impacto sobre los demás y sobre uno mismo; y (e) toma de perspectiva o grado en el que la persona comprende y está preparada para apreciar cómo un individuo siente y actúa (Bethencourt, 1997).

A partir de estos fundamentos, se crea el programa (ICPS), “Resolución de Problemas Interpersonales”, el cual consiste en enseñar a los/as niños/as herramientas de lenguaje, pensamiento y escucha para resolver problemas interpersonales a través del diálogo, historias, muñecos y juego de roles. Su objetivo es enseñar a los/as niños cómo pensar y qué no pensar. Se compone de 56 a 83 lecciones por año, que se basan en el entrenamiento de las siguientes habilidades: (a) vocabulario de solución de problemas: se introducen las palabras ICPS “antes- después”, “por qué - porque”, “quizás – tal vez”, “si – no”; (b) conciencia emocional y reconocimiento de preferencias, una vez se adquiere la

habilidad para identificar los sentimientos de las personas aprende a mostrarse sensible ante los demás, descifrar los sentimientos de alguien más: escuchando, observando y preguntando. Reconocen que las personas pueden sentirse de diferente forma, ante la misma situación, lo que los conduce a ser sensibles ante las preferencias de los demás, y comprenden que hace un amigo feliz y que no; y (c). Habilidades de pensamiento, se aprende a pensar en soluciones alternativas (Caicedo, Gutierrez, Asencio, & Delgado, 2005).

Los autores, han demostrado que ICPS es un programa significativo para mejorar las habilidades en resolución de problemas y reducir la impulsividad, al evaluar los efectos del programa después de un año de seguimiento (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001). La investigación muestra que el programa es efectivo, respecto al reporte de profesores, aceptación de pares, habilidades de pensamiento consecuente y logros académicos. Los resultados sustentan que el programa es más efectivo en niños que tienen una participación de dos años (Caicedo, et al., 2005).

Otro de los programas que promueven la competencia socio emocional es el PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), éste incluye un componente para los padres y el contexto escolar. Se enseña a los/as estudiantes a identificar, comprender y autorregular sus emociones; emplea el modelo de 11 pasos de solución de problemas, mediante estrategias de instrucción creativas incluyendo reuniones para resolver conflictos que surjan durante las clases; está compuesto de 30 a 45 lecciones por año, los/as participantes tienen la oportunidad de practicar el reconocimiento de sentimientos y las sensaciones corporales asociadas, desarrollan el autocontrol a través de técnicas de respiración y aprenden a tener en cuenta la perspectiva de los otros (Caicedo, et al., 2005).

El programa fue diseñado para ser aplicado por profesores, a lo largo del año y como parte integral del currículo; se emplean dos técnicas centrales de generalización: el profesor mantiene en el salón una caja, en el que los/as estudiantes que experimentan un problema en el día, pueden anotarlo y depositarlo allí; una o dos veces por semana se comentan los problemas para trabajar, así mismo se les indica a los/as profesores/as que utilicen el esquema de solución de problemas para resolver problemas académicos. Los resultados indican que los/as estudiantes que recibieron un entrenamiento PATHS, mostraron una mejor comprensión de emociones y mayor habilidad para identificar claves

de reconocimiento de emociones en otros; después de dos años de implementado el programa (Caicedo, et al., 2005). Entonces, se puede concluir que el programa produce significativos progresos tanto en la resolución de problemas sociales, como en la comprensión y autorregulación de las emociones (Greenberg, et al., 2001).

Los programas sobre solución de problemas sociales pueden desarrollar en los participantes la habilidad para enfrentar de manera constructiva los conflictos; en este sentido, son diseñados para prevenir comportamientos violentos frente a los problemas que se presentan a diario, además de enseñar a considerar el punto de vista del otro, evaluar las posibles consecuencias de un acto y llegar a soluciones no violentas; por tanto, provee una guía práctica para solucionar problemas sociales constructivamente mediante el reconocimiento positivo de las propias emociones, el tomar conciencia sobre la perspectiva de los demás y generar soluciones alternativas diferentes a la agresión antes de actuar. A continuación, se profundizará en el Programa I Can Problem Solve (ICPS), ya que es un programa de prevención de la violencia escolar y de especial interés para esta investigación.

Una parte fundamental de la prevención de la violencia escolar, consiste en conocer a los/as estudiantes de forma personal y desarrollar relaciones con ellos para lograr notar cambios sutiles y graduales en su comportamiento; de esta forma, se identifican las necesidades de los/as niños/as a nivel social y emocional, en particular cuando se dirigen a circunstancias que podrían derivar en violencia; de este modo, se identifica que una combinación o patrón de problemas comportamentales conducen a menudo a problemas en el futuro (Shure, 2007).

Las agresiones físicas y verbales, el aislamiento social, la imposibilidad de esperar o hacer frente a la frustración, la falta de conductas pro-sociales, son comportamientos de alto riesgo; además la agresión relacional, afecta más a las niñas que a los niños y se caracteriza por la propagación de rumores acerca de un niño/a en particular, hacer que otro/as no jueguen con el/la niño/a, negándose a dejar que el/la niño/a participe en actividades que realiza un determinado "grupo" de niños/as (Shure, 2007).

Aunque el acoso escolar no es un tema que aborde directamente el programa (ICPS), si facilita el aprendizaje de resolución de problemas para que los/as niños/as hagan frente a la intimidación, por medio de la orientación del adulto quien no le proporciona la

solución sino que le enseña el camino para llegar a la solución del problema. En la década de 1980, los psicólogos del desarrollo Myrna Shure y Spivack George, afirman que los/as niños/as se comportan violentamente debido a la falta de habilidades para resolver problemas en el área interpersonal, lo cual implica considerar una variedad de alternativas, las consecuencias de las propias acciones y la forma de vincular las causas a los efectos en interacciones interpersonales. Sin estas habilidades, los/as niños/as son más propensos a tener encuentros sociales frustrantes; siendo su comportamiento diferencial y dando como resultado un ciclo de interacciones sociales, que conllevan sentimientos de dolor, ira y frustración encadenados a la conducta (Shure, 2007).

A partir de esto, se plantean hipótesis orientadas a la modificación del comportamiento, centrándose en los procesos de pensamiento más que en los comportamentales; puesto que se encuentran mejores resultados cuando se interviene sobre el pensamiento que sobre el comportamiento, así la intervención en la escuela de forma temprana es un factor que facilita la reducción y prevención de conductas de alto riesgo.

De esta manera, se origina el ICPS como un plan de estudios que se ejecuta desde la escuela, orientado a formar seres humanos capaces de tomar buenas decisiones cuando llegan a la adolescencia. El enfoque del programa, plantea que el proceso de pensar en más de una solución guía el comportamiento de forma efectiva; siendo positiva la correlación entre el nivel de habilidades de pensamiento alternativo, frente a la predicción de conductas prosociales; así, la habilidad de pensar en los medios y fines para llegar a una meta interpersonal (como hacer amigos), se desarrolla paso a paso de manera secuencial, analizando en primer lugar la situación e identificando los posibles obstáculos, que podrían interferir con el logro del objetivo (Shure, 1999).

La intervención a través de este programa, se ocupa de la prevención primaria de la violencia, puesto que en los centros escolares, se han incrementado comportamientos antisociales, dificultades con el control de impulsos, incluyendo la incapacidad para demorar la gratificación y hacer frente a las frustraciones, pobres relaciones entre pares y falta de empatía entre los mismos, siendo factores de riesgo para la violencia, el abuso de sustancias, el embarazo adolescente, la deserción escolar y algunas formas de psicopatología; situaciones en las que el retiro temprano de los centros escolares produce más problemas interiorizados, como la Depresión (Shure, 1999).

El programa es documentado con estudios realizados en los que se correlaciona el nivel de habilidades de pensamiento alternativo con la predicción de conductas prosociales, es reconocido como uno de los seis mejores programas de prevención escolar de la violencia en el año 1997 en Estados Unidos e igualmente extendido al sistema familiar. Las hipótesis contempladas, indican que aquellos niños que manifiestan conductas impulsivas experimentan con más frecuencia, consecuencias negativas por sus comportamientos impulsivos y pierden la motivación al resolver problemas, probablemente porque no poseen tales habilidades (Shure, 1999).

Por tanto, se considera que los/as niños/as pueden aprender habilidades de resolución de problemas sociales como matemáticas ó gramática, así se diseña un estudio longitudinal de cinco años, en un jardín de infantes en el que los/as niños son entrenados por maestros de kindergarten y primer grado. Los resultados indican que los/as niños/as capacitados mejoraron sus habilidades de solución de problemas, tenían más probabilidad de mostrar una disminución tanto impulsiva en su comportamiento como evidenciar la retirada de comportamientos. Estos beneficios, fueron aún evidentes cuando se midieron 1 y 2 años más tarde; además, los/as niños/as en edad preescolar que no presentan problemas de conducta y estuvieron entrenados, eran menos propensos a exponer comportamientos impulsivos en el jardín de infantes (Shure, 1999).

La investigación descrita anteriormente, plantea que la intervención cognitiva temprana, puede tener efectos importantes y duraderos sobre la conducta interpersonal de los/as niños/as; lo que sugiere que no importa cuán experto sea un niño en la resolución problemas, pues puede mejorar al usar de forma continuo las estrategias para resolver problemas sociales y esto ayuda a aliviar la ansiedad, la frustración o ira (Shure, 2007).

El programa I Can Solve Problems (ICPS) es una intervención basada en la escuela que capacita a los/as niños/as y jóvenes en la generación de una variedad de soluciones para los problemas interpersonales, teniendo en cuenta las consecuencias de las posibles soluciones y el reconocimiento de los pensamientos, sentimientos y motivos que conducen a situaciones problemáticas; de esta forma, mejora el ajuste social de los niños/as, promueve el comportamiento pro-social, y disminuye la impulsividad y la inhibición. El programa está diseñado para ejecutarlo dos veces por semana y la duración es de 3-4 meses (Shure, 2007). A continuación se describe la estructura general del programa, en el que /as

instructores utilizan imágenes, juegos de roles, títeres e interacción del grupo, para desarrollar cada una de las sesiones:

1. Semanas 1-3. Vocabulario Para Resolver Problemas: la intervención comienza con una serie de lecciones que enseñan habilidades frente al manejo del lenguaje en el proceso de resolución de problemas; por ejemplo, los/as niños/as aprenden conceptos de palabras, como NO ("¿Es una buena idea o NO ES una buena idea?"), IGUAL/DIFERENTE ("¿Puedes pensar en una forma diferente PARA resolver este problema?"); SI ... ENTONCES ("Si golpeas a Johnny, a continuación, lo que podría pasar?"). De esta forma, un conjunto de palabras elegidas del vocabulario, establece el escenario para pensar sobre alternativas en la solución de problemas. Así, por medio del aprendizaje asociativo entre estímulos, se solicita a los/as niños/as que evalúen si las palabras "Golpear y Patear" son pareja y porque; asimismo se solicita que piensen en otras alternativas que no impliquen herir a alguien. ¿Qué sucedió antes de golpear?
2. Semanas 4-6. Conciencia Emocional Reconocimiento de Preferencia: los/as estudiantes aprenden a reconocer los sentimientos de las personas en situaciones problemáticas y se dan cuenta que pueden influir en las demás respuestas. De esta forma, los/as niños/as aprenden a identificar los diferentes sentimientos de la gente y a ser sensibles frente a ellos. La conciencia y reconocimiento emocional, no es más que una manera de descifrar cómo alguien se siente a través de lo que se escucha, observa y hace. También, se enseña que las personas se pueden sentir de diferentes maneras sobre una misma situación; por lo tanto, los/as niños/as aprenden a ser sensibles ante las preferencias de los demás. Este tipo de toma de perspectiva ayuda a los/as niños/as a pensar sobre lo que haría feliz a un amigo y lo que no lo haría. Utilizando anteriormente conceptos aprendidos, los/as niños/as aprendieron que, si una forma de hacer feliz a alguien no tiene éxito, es posible usar otra manera.
3. Semanas 7-10. Pensar la Resolución de Problemas: En las últimas lecciones se utilizan juegos de roles y el diálogo para promover las habilidades de resolución de problemas. Los/as estudiantes generan soluciones alternativas a situaciones problemáticas hipotéticas y consideran las posibles consecuencias de sus

decisiones. También aprenden a utilizar otras palabras como “tal vez-pueda” para responder a la pregunta: “¿Qué pasaría si? (Por ejemplo, “¿Qué pasaría si alguien empuja a otro/a para sacarlo/a de su camino?).

Por lo tanto, se puede afirmar que este y otros programas pueden ser muy efectivos en el entrenamiento de solución de problemas sociales en diversos contextos socioeconómicos y socioculturales, permitiendo su aplicación en diferentes tipos de población; así mismo, se reportan cambios conductuales en disminución de comportamientos agresivos, aumento de competencia social evidenciada en las relaciones con pares; en cuanto a las debilidades, no se encuentran resultados comparativos entre niños y niñas, frente a las diferencias de efectividad, e igualmente no hay estudios longitudinales que permitan establecer resultados a largo plazo con respecto al entrenamiento (Caicedo, et al., 2005).

Siguiendo esta línea de investigación, se exploraron en distintas poblaciones de niños y adolescentes los siguientes procesos cognitivos: identificación de un problema y el estado emocional asociado, generación de planificación y establecimiento de enlaces causales y consecuencias entre acciones, asunción de perspectivas, generación y elección de alternativas adaptativas o desadaptativas, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales, se desarrollan de modo deficitario, el resultado final se expresa en un conjunto de conductas ineficaces para la interacción social y el ajuste escolar (Ison, 2004).

En síntesis, las habilidades sociales involucran el expresar y escuchar: opiniones, sentimientos, peticiones y derechos. No debe olvidarse que el constructo de habilidad social incluye la comunicación asertiva, la cual se refiere a expresar y defender de forma adecuada su punto de vista, sin agredir a otro al hacerlo. En el entrenamiento de habilidades sociales, el impacto efectivo de un entrenamiento radica en la coherencia entre lo que se enseña y el comportamiento de las personas cercanas y/o significativas, ya que el medio social, puede facilitar u obstaculizar la adopción y expresión adecuada de las habilidades (Monjas, 1999). Igualmente, las habilidades sociales se han categorizado en una serie de funciones que tienen que ver con el autoconocimiento y la relación con otros,

y que definen la calidad de relaciones que se establece, estas funciones se enuncian a continuación:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás: En la interacción con los iguales el niño/a aprende mucho de sí mismo, sobre su propia identidad y se forma una idea sobre su valor. El niño/a llega a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y al compararse con ellos/as, juzgan su capacidad al obtener sus resultados y compararlos con sus compañeros formando su autoconcepto.
- Desarrollo de conductas, habilidades o estrategias específicas: que se colocan en práctica al relacionarse con los demás; entre las que se pueden citar, la reciprocidad que tiene que ver con la valoración entre lo que se da y lo que se recibe; empatía y habilidades de roles y perspectivas, que tienen que ver con la capacidad de colocarse en el lugar del otro; intercambio en el control de la relación, donde una vez dirige uno y otra vez dirige el otro; estrategias generales de cooperación para generar acuerdos y negociación.
- Autocontrol y Auto-regulación de la propia conducta: Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas, se genera en función del feedback que se recibe.
- Apoyo Emocional y fuerte disfrute: Las relaciones entre iguales se caracterizan por que son mutuamente satisfactorias, contienen afectos positivos y reflejan preferencia recíproca.

La evaluación de estrategias específicas de solución de problemas sociales en niños/as, ha sido propuesta por Díaz –Aguado en 1986 quien desarrolla un instrumento de entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEIC), el cual valora no solo la cantidad sino la calidad de las estrategias de solución de problemas sociales que se conocen en edad escolar y explora las estrategias que utilizan los/as niños/as en edad escolar para solucionar cada uno de los problemas planteados. La evaluación de las estrategias sociales en los/as niños/as se realiza teniendo en cuenta cuatro dimensiones de conocimiento social, las estrategias se puntúan en una escala, de menor a mayor, de 1 a 5 puntos, de acuerdo a las siguientes dimensiones:

1. Muy elaborada o poco elaborada: El grado de elaboración de una estrategia depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje. Por ejemplo, una niña puede conseguir que su amiga comparta los caramelos que tiene con una estrategia poco elaborada como pedirlo directamente, recurrir al adulto o agredir al compañero sin hacer ningún intento de convencer. Por el contrario, puede utilizar una estrategia más elaborada como negociar el status entre compañeros o utilizar un juego como mediador (“yo soy la niña, tu eres la mamá y los caramelos son la comida”).
2. Ser eficaz para resolver la situación o ser ineficaz para el objetivo propuesto.
3. Puede tener consecuencias positivas para la relación posterior entre los/as niños/as o puede deteriorar gravemente la relación: Producen un deterioro claro de la relación todas las soluciones que propone el niño que incluyan: agresión física o verbal, engaño, imposición por la fuerza, con engaños, delatar al compañero con un adulto con la intención de que se sancione al compañero, etc. Sin embargo, pueden conseguir mantener una relación positiva o mejorarla de cara al futuro estrategias que ofrezcan una ventaja al contrario, lleguen a soluciones inmediatas, acuerdos verbales, intercambios, etc.
4. Ser muy asertiva o poco asertiva: Se refiere al grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación e intenta solucionar las cosas por sí mismo. Las conductas que muestran una total ausencia de asertividad son por ejemplo: la sumisión a la opinión o acción del otro, la pasividad, y la falta de actuación frente al problema, la inmovilidad, no saber qué hacer. Por el contrario, las conductas asertivas serían, en este tipo de prueba, todas aquellas que indiquen iniciativa, intentos de control activo de la situación, otorgarse un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad.

Como se ha descrito hasta el momento, la solución de problemas interpersonales en niños, implica el desarrollo y aprendizaje de habilidades de autorregulación emocional, empatía y toma de decisiones, por alternativas que no impliquen la opción de la violencia como solución ante un problema. En este sentido, se propende, por la promoción de comportamientos que se constituyan en factores protectores ante la violencia escolar, en la medida en que se puedan manifestar de manera habitual y planeada.

Con el desarrollo de esta propuesta en el campo de solución de problemas interpersonales, también aparece el interés por su estudio en población adulta; algunos autores como D’Zurilla, Maydeu-Olivares y Kant, (1998), han desarrollado el Inventario de Resolución de Problemas Sociales Revisado a partir del SPSI original (D’Zurilla y Nezu, 1990), y evalúa dos procesos generales, pero parcialmente independientes: (a) un componente motivacional general llamado orientación al problema; (b) las habilidades específicas de resolución del problema (Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1996).

La versión revisada del SPSI, mide dos dimensiones constructivas o adaptativas de resolución de problemas (Orientación Positiva al Problema y Resolución Racional del Problema) y tres dimensiones disfuncionales (Orientación Negativa al Problema, Estilo Impulsivo o Descuidado y Estilo de Evitación). El primer factor, *Orientación Positiva al Problema (OPP)*, ha sido descrito como una dimensión cognitiva que incluye la disposición general a evaluar los problemas como solucionables y confiar en la propia capacidad personal para solucionarlos con éxito (auto-eficacia). La subescala de *Orientación Negativa al Problema (ONP)* describe un rasgo cognitivo-emotivo de carácter disfuncional e inhibitorio que implica una tendencia a ver los problemas como amenazas irresolubles y a dudar de las capacidades propias para hacerles frente. La tercera dimensión, recibe el nombre de *Resolución Racional del Problema (RRP)*, e incluye la aplicación de los principios y técnicas de la resolución de problemas (definición del problema, generación de alternativas, etc.). El cuarto factor, *Estilo Impulsivo y Descuidado (EI)*, describe un perfil inadecuado de resolución de los problemas, consistente en intentos activos de resolver los problemas pero asistemáticos, precipitados e incompletos. El último factor, *Estilo de Evitación (EE)*, describe un perfil caracterizado por la pasividad, dilación y actitud de dependencia (Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1996).

Frente al tema de solución de problemas interpersonales en el aula, es importante analizar el papel que juega la disposición para evaluar los problemas como solucionables; puesto que un rendimiento adecuado, requiere de la existencia de habilidades como de la creencia por parte del sujeto de que dispone de la eficacia suficiente para utilizarlas. En este sentido, tal disposición como orientación positiva al problema, estará dada por el nivel de autoeficacia percibido del niño/niña para solucionar el problema con éxito.

Las creencias de autoeficacia, regulan el comportamiento de las personas y permiten la puesta en práctica de habilidades que permiten contribuir y controlar las circunstancias de la vida, la mayoría de las cuales están constituidas por elementos ambiguos, impredecibles y muchas veces estresantes. De esta forma, intervienen procesos cognitivos, motivacionales, emocionales, decisionales que facilitan la iniciación y el control de las metas y cambios que las personas se proponen en la interacción con el entorno, (Bandura, 2001).

Autoeficacia: Constructo mediador en la Solución de Problemas Interpersonales

Por décadas la metáfora computacional del funcionamiento humano, se postula desde un sistema de información que es alimentado a través de procesos centrales, como una manera de solucionar problemas, acorde a unas reglas predeterminadas; este modelo incluye un trabajo de redes neurales en multinivel con funciones intencionales (Bandura, 2001). Tanto los conocimientos, las operaciones transformadoras, como las habilidades exigidas son elementos necesarios pero no suficientes para conseguir un rendimiento adecuado; realmente el individuo no siempre actúa de forma óptima aunque conozca con exactitud, cuál es la conducta más correcta a desarrollar; esto se debe, a que el pensamiento autorreferente actúa como intermediario entre el conocimiento y la acción; es decir la forma como el individuo juzga sus propias capacidades y cómo sus autopercepciones de eficacia afectan su motivación y su conducta (Bandura, 1987).

En este contexto, el origen de la teoría cognitivo-social se remonta a la década de 1970, desde los fundamentos de la teoría del Aprendizaje Social, formulada por Bandura en su artículo sobre Autoeficacia en 1977 y en 1979 junto con Walters, parten del enfoque del aprendizaje operante (la conducta es función de las consecuencias que produce) al colocar especial énfasis sobre el papel de los contextos sociales en la adquisición del comportamiento: la imitación y el refuerzo social son fundamentales para la adquisición de nuevas conductas (Cunill, 2008). En este ámbito, la teoría incluye una hipótesis de reciprocidad entre las cogniciones, ambiente y conducta de las personas; pues los factores socio estructurales como la economía, condiciones educativas y estatus socioeconómico afectan la conducta a través del impacto en sus cogniciones (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Lo anterior es conocido como “Tríada del Determinismo Recíproco”, ya que las variables intrapersonales, (cognitivas, biológicas, y afectivas); las variables ambientales, (que constituyen y forman el comportamiento) y el comportamiento del ser humano en sí, son elementos que interactúan e influyen en cómo se comporta el ser humano (Novoa & Serrano, 2007). Tal causalidad, acude a los factores personales internos en la forma de cognición, afecto y eventos biológicos, patrones conductuales, influencias sociales, que operan de manera interactiva y bidireccionalmente (Bandura, 2001).

Por lo tanto, el modelo se suscribe desde la emergencia interactiva; asumiendo los procesos cognitivos como procedentes de actividades cerebrales que ejercen una determinada influencia; estas propiedades difieren cualitativamente de sus elementos constitutivos que no se reducen a ello; es decir, la mente humana es reflexiva y creativa no reactiva; así las personas para regular su motivación y actividades producen la experiencia desde un sustrato neurobiológico, social, simbólico y psicomotor, la naturaleza de la experiencia depende del tipo de ambiente social y físico en el cual selecciona y construye (Bandura, 2001).

Así, se postula el funcionamiento humano a partir de una conciencia funcional que enfatiza en la propuesta de acceder y decidir sobre el procesamiento de información para seleccionar, construir y evaluar cursos de acción; el uso de representaciones semánticas y pragmáticas moviliza la intención, activando metas y eventos futuros. Por lo tanto, sin una conciencia funcional, las personas tienen un alto nivel de experimentar acciones carentes de algún control consciente subjetivo (Bandura, 2001). El determinismo recíproco se convierte en un principio genérico, para analizar fenómenos psicológicos que van desde la organización del conocimiento, las acciones del individuo, el funcionamiento interpersonal y los efectos del sistema social. Es decir, cada individuo vive en una relación control/contracontrol con su propio medio (Bandura, 1977).

Así la conducta adquirida se explica en términos de procesamiento central directo, vicario y con fuentes de información simbólica; los procesos cognitivos juegan un papel importante en la adquisición y retención de nuevos patrones de comportamiento a partir del modelamiento; el observar la ejecución real de los demás y las consecuencias de tales acciones, da lugar a juicios de autocorrección basados en información que retroalimenta la ejecución (Bandura, 1977).

De esta forma, el modelo indica que las personas anticipan, proponen y autoevalúan sus acciones como reguladores de su motivación; así se especifican cuatro rasgos característicos de la agencia humana, las personas forman intenciones e incluyen planes y estrategias para realizarlas, siguen sus metas por sí mismos, anticipando resultados de acciones prospectivas, que guían y motivan sus esfuerzos anticipadamente, adoptan estándares personales, monitorean y regulan sus acciones; las personas no sólo ejecutan las acciones, también auto-examinan su propio funcionamiento (Bandura & Locke, 2003). Este proceso que sigue cada curso de acción, implica tener en cuenta ciertas características que se describen a continuación con mayor detalle:

- **Intencionalidad:** Es una representación de un curso de acción para ser ejecutado; de esta forma, la intención y la acción son diferentes, se relacionan de manera funcional separados en el tiempo; los resultados son consecuencias de acciones planeadas; en la aproximación funcionalista de la acción intencionada, las intenciones son preparadas, ajustadas, revisadas y redefinidas por cada reconsideración frente a una nueva información durante la ejecución de una intención;
- **Deliberación:** Se refiere a la representación cognitiva en el presente de futuros previsible, a través de esto, las intenciones son convertidas en verdaderos eventos motivadores y reguladores de conducta. Las personas se motivan a sí mismas, guían sus acciones y anticipan futuros eventos, que proveen dirección, coherencia, y significado en la vida, reordenando prioridades y estructurando sus vidas; siguen metas por sí mismas, anticipan consecuencias de acción prospectiva, seleccionan y crean cursos de acción para producir resultados deseados y evitar los indeseados;
- **Auto-reacción:** Indica el monitoreo de un patrón de conducta, de condiciones cognitivas y ambientales, a partir de una serie de auto-referentes y subfunciones; el monitoreo, se realiza mediante una autoevaluación de estándares personales, este mecanismo es afectado dependiendo del tipo de metas; de este modo, las personas le dan dirección a la búsqueda y creación de autoincentivos y sostienen sus esfuerzos para el logro de la meta. Cuando las metas son dístales, se realiza un curso de búsqueda general, pues son lejanas en el tiempo; mientras que si la meta es

próxima, emerge la autoinfluencia y la dirección en el aquí y en el ahora, de manera que se provee una guía para la acción presente; y

- Auto-reflexión: Es entendida como una meta cognición en la cual, las personas juzgan lo correcto de su predicción, a partir de los resultados de sus acciones, y de las creencias de los otros frente a su acción los efectos que otras personas producen sobre su acción. A través de la autoconciencia las personas evalúan su motivación, valor y el significado de logros en su vida (Bandura, 2001).

Por lo tanto, la intencionalidad implica el establecimiento de un propósito u objetivo, su desarrollo y la articulación entre la meta y el objetivo. La deliberación o previsión, supone la comprensión no sólo del comportamiento personal sino también cómo las acciones de los demás afectan la consecución de objetivos a corto y largo plazo. La autoreacción incluye la autorregulación del comportamiento para el logro de las metas. La autoreflexión facilita tomar conciencia sobre métodos, comportamientos y por ende ajustar en consecuencia. Por lo tanto, las personas operan dentro de un contexto personal y relacional con los demás y su entorno como reflejo del contexto (Burth, Patel & Lewis, 2012).

Es así que las características enunciadas, facilitan el autodesarrollo, la adaptación, y la autorenovación, en la medida en que se ha seleccionado de un conjunto de cursos de acción previamente diseñados, un curso de acción específico que se ejecuta, para un evento determinado (Bandura, 2001). Así mismo, en la adopción de una conducta deseada, los individuos primero se forman una meta, y luego ejecutan la acción, las metas en este caso sirven como autoincentivos que guían la ejecución; las intenciones desde el modelo son definidas como más similares a las metas próximas, las metas o intenciones podrían ser específicas y posibles en la medida en que proporcionan una subsecuente acción (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Así, las expectativas de resultados son determinantes en el inicio, y formación de la intención e importantes en el mantenimiento; mientras que, la autoeficacia juega un papel fundamental en la consecución hacia la meta, es decir en la acción, lo cual corresponde a la fase volitiva en la cual los procesos de autorregulación se dividen en planes de acción y control de la acción. De tal forma que, una intención global puede ser especificada por una

serie de intenciones subordinadas y planes de acción que contienen metas próximas (Schwarzer & Fuchs, 1995).

La teoría del Aprendizaje Social, alude a un sistema dual de autorregulación de la motivación y la acción, las personas movilizan sus esfuerzos y recursos personales con base en su estimación anticipada, sobre qué y cómo podrían llenar los estándares preestablecidos (Bandura & Locke, 2003). Entonces, se evidencia que la acción involucra no sólo la habilidad de deliberación y de selección de planes de acción, sino también la habilidad de apropiarse de un curso de acción, al motivar y regular su ejecución (Bandura, 2001).

En este sentido, la capacidad autorreguladora permite a los seres humanos, internalizar las demandas y las sanciones externas, que dan dirección a su comportamiento; así aprenden a comportarse en sociedad al conocerse, conocer el mundo, evaluarse y de ser necesario, cambiar su comportamiento (Novoa & Serrano, 2007). Las personas se autodireccionan, frente a las influencias y luego adoptan estándares personales que regulan su conducta por autoevaluación de resultados, los cuales pueden aumentar o anular la influencia de resultados externos (Bandura, 2001). Por lo tanto, la intencionalidad, la deliberación, la auto-reacción y la auto-reflexión son constructos que intervienen en la relación entre la cognición y la acción, pues están significativamente mediados por el pensamiento auto-referente.

De acuerdo con la teoría del Aprendizaje Social, la motivación y la acción humana son reguladas por un mecanismo de control anticipatorio, que incluye tres tipos de expectativas: (a) Expectativas situación-resultado, en las cuales las consecuencias son dirigidas por eventos ambientales sin la acción personal; (b) Expectativas acción-resultado, cuando los resultados son producidos por la acción; (c) La percepción de Autoeficacia entendida como la creencia y confianza de la persona en sus habilidades para ejecutar una específica acción y producir los resultados deseados; y (d) facilita cuáles acciones instrumentales pueden ser iniciadas, qué tanto esfuerzo podría necesitar y qué tanto tiempo se podría mantener de cara a los obstáculos (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Las expectativas de autoeficacia no son simples estimaciones inertes de las acciones futuras. Las creencias del individuo sobre sus capacidades operativas funcionan como un conjunto de determinantes próximos de su conducta, de sus patrones de

pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante las situaciones difíciles. Por tanto, las creencias sobre sí mismo influyen de distintas formas en el funcionamiento psicosocial del individuo; así el individuo tiende a evitar aquellas tareas y situaciones que cree exceden sus capacidades, pero inicia y desarrolla aquellas otras que se considera capaz de dominar (Bandura, 1987).

Las expectativas de autoeficacia, determinan la cantidad de esfuerzo que empleará el individuo al enfrentarse a los obstáculos y a las experiencias adversas así como la cantidad de tiempo que persistirá, cuanto más alto sea el nivel de eficacia juzgado por éste, más persistente será en sus esfuerzos; por el contrario, si se siente inseguro de sus capacidades, aminorará sus esfuerzos y abandonará la tarea por completo al enfrentarse a las dificultades. En los/as niños/as, una alta percepción de autoeficacia en el aprendizaje se asocia a un mayor empleo de esfuerzo cognitivo y a un mejor aprendizaje, a partir de aquellos medios de instrucción que juzgan fáciles; pero también, a un menor desarrollo de esfuerzo y a un nivel de aprendizaje más bajo en aquellos otros que consideran difíciles (Bandura, 1987).

En este sentido, las creencias que tiene la persona sobre su capacidad interactúan con las creencias que tiene sobre la eficacia de determinada acción, dando lugar a un proceso de autorregulación, el cual facilita o no el mantenimiento del curso de acción. Entonces, la persona está más motivada si percibe que sus acciones pueden ser eficaces y si confía en su capacidad personal para ejecutar tales acciones (Bretón, 2007).

Por consiguiente, si las personas creen que pueden tomar acción y resolver un problema instrumentalmente se inclinarán a sentir más compromiso en su decisión. Las expectativas de autoeficacia hacen la diferencia en cómo las personas sienten, piensan, y actúan; los niveles de autoeficacia pueden iniciar e impedir la motivación a la acción, pues su naturaleza es prospectiva y operativa (Luszczynska, Gutiérrez & Schwarzer, 2005). De esta manera, la autoeficacia y las expectativas de resultado son los mayores predictores de la intención; no obstante, las expectativas de resultado ejercen menor influencia en el control de la acción (Schwarzer & Fuchs, 1995).

Las expectativas de autoeficacia se desarrollan por diferentes fuentes: a través de logros personales exitosos atribuidos internamente y que pueden ser repetidos; por la experiencia vicaria, cuando un modelo similar al individuo ejecuta con éxito una situación

difícil; es decir, que al observar a otros ejecutar la acción sin una consecuencia aversiva, el modelo, puede generar expectativas en los observadores al evidenciar como posible una ejecución. Así mismo, el impacto de la persuasión verbal de otros, sobre la autoeficacia puede variar dependiendo de la credibilidad del que persuade, del prestigio y de la experticia (Bandura, 1977).

En primer lugar, las ejecuciones exitosas se constituyen en la mayor fuente de información sobre eficacia personal, ya que se basan en experiencias de dominio real. Cuando la persona está segura de sí misma, tiende a considerar responsables de los fracasos a factores externos, a un esfuerzo insuficiente por su parte o a la falta de estrategias adecuadas, el fracaso inducirá la confianza de que en el futuro, unas estrategias mejores conducirán al éxito. Una vez establecida la autoeficacia de manera firme, tiende a generalizarse a otras situaciones; como resultado puede mejorar el funcionamiento del individuo en un amplio margen de actividades; sin embargo, los efectos de la generalización, se producen con mayor frecuencia en las actividades que se parecen más a aquellas en que se ha conseguido aumentar la autoeficacia (Bandura, 1987).

En cuanto a la experiencia vicaria, su efecto depende de las experiencias previas en las que basa su evaluación de competencia personal y de los criterios por los que el sujeto se autoevalúa; de tal forma, que aquellas habilidades que proporcionan una evaluación exterior clara sobre el rendimiento, permiten elaborar juicios reales sobre las propias capacidades; no obstante, cuando faltan datos empíricos reales que permitan juzgar lo adecuado del rendimiento, la eficacia personal ha de estimarse obligatoriamente en base al rendimiento de los demás (cómo solucionan el conflicto los adultos significativos, tendrá una relevancia). Dado que la mayoría de las ejecuciones se evalúan a partir de criterios sociales, la información comparativa de tipo social juega un papel destacado en las evaluaciones de autoeficacia (Bandura, 1987).

Por otra parte, la persuasión verbal, por sí sola puede resultar insuficiente para inducir aumentos duraderos en el nivel de autoeficacia, pero sí puede contribuir a conseguir un rendimiento adecuado si el incremento se halla dentro de unos límites reales. Los individuos a los que se les persuade verbalmente de poseer la capacidad necesaria para desarrollar determinadas tareas, tienen mayor probabilidad de mantener un nivel de esfuerzo elevado al enfrentarse a las dificultades y problemas que pueden surgir, que

aquellos que continúan abrigando dudas sobre sí mismos y acentuando sus deficiencias personales. Las atribuciones de eficacia de tipo persuasivo influirán con mayor fuerza en aquellas personas que tienen algún motivo para pensar que realmente pueden conseguir sus objetivos a través de sus actos (Bandura, 1987).

Al formar las creencias de autoeficacia, la persona no sólo ha de considerar la información relevante aportada por cada fuente; sino también tiene que evaluar e integrar tal información; de tal forma, que en la mayoría de las actividades que emprende una persona puede cultivar su autoeficacia, especialmente en aquellas que le dan una sensación de autovalía. Lo anterior supone, que la autoeficacia está enmarcada en una complejidad de percepciones que varían en función del tipo, del nivel y circunstancias de la actividad, complejidad en la que es posible que la activación de procesos autorreferentes, pueda distorsionar la autoobservación, la retención o el procesamiento de la información, al ser la eficacia una variable de carácter multidimensional. (Bandura, 1987).

Así la autoeficacia muestra variedad en sus dimensiones, pues difieren en magnitud; es decir, cuando las tareas requieren ser ordenadas por nivel de dificultad, las expectativas de eficacia de diferentes individuos pueden ser limitadas a tareas simples y orientarse hacia una dificultad moderada; también difieren en generalidad, algunas personas dan un sentido más extensivo de eficacia que en una situación dada. Las expectativas varían en fuerza; pues son fácilmente extinguidas por inconformidad de la experiencia, mientras que individuos que poseen fuertes expectativas podrían perseverar en sus esfuerzos de afrontamiento a pesar de la experiencia de insatisfacción (Bandura, 1977).

En síntesis, las creencias en la determinación personal de los resultados crean un sentido de eficacia y de dominio, las personas que consideran que los resultados están determinados por factores personales, pero que carecen de habilidades necesarias, desarrollarán un escaso sentido de autoeficacia y se enfrentarán a las situaciones con una percepción de inutilidad. Por ejemplo, un niño que no consiga entender los conceptos sobre aritmética que se le explican en clase y que piensa que las notas obtenidas son exclusivamente función de la habilidad mostrada para dominar la materia, tendrá muchas razones para sentirse desmoralizado. Sólo cuando el individuo posee las competencias

necesarias, la creencia en la determinación personal de los resultados inducirá en él una sensación de dominio (Bandura, 1987).

Por otra parte, se puede establecer que las creencias de eficacia han sido medidas con diferentes instrumentos; la evidencia de los meta análisis es consistente y muestra que las creencias de autoeficacia contribuyen significativamente con el nivel de motivación y ejecución; de esta manera, mediante el análisis de los datos obtenidos sobre eficacia en el tratamiento de la agorafobia, se evaluaron la autoeficacia percibida, la ansiedad anticipatoria y el afrontamiento conductual; se consideran hallazgos consistentes en mostrar que la percepción de autoeficacia es un fuerte predictor de la conducta de afrontamiento, cuando la ansiedad anticipada es parcial; mientras que la relación entre la ansiedad anticipatoria y la conducta de afrontamiento desaparece cuando la influencia de la percepción de autoeficacia es mínima. (Bandura & Locke, 2003).

Recapitulando, se puede afirmar que en un curso de acción, la fase motivacional corresponde a la formación de la intención, en la cual se realiza una selección de un curso de acción; mientras que en la fase volitiva, las personas determinan qué tanto pueden persistir en lo que se han propuesto; de esta forma, interactúan los tres niveles propuestos por el modelo como triada de influencia recíproca: cognitivo, conductual y situacional; el nivel cognitivo se refiere al proceso de autorregulación que media entre la intención y la acción y el proceso volitivo contiene planes de acción y controles de acción que son fuertemente influenciados por las expectativas de autoeficacia pero también son por la percepción situacional de barreras o de soporte (Schwarzer & Fuchs, 1995). Dependiendo del evento cognitivo, las emociones y expectativas son variadas; la fuerza volitiva se puede incrementar o decrementar para subsecuentes acciones similares. Así mismo, el auto-reforzamiento es una estrategia metacognitiva favorable, ya que las acciones también están influenciadas por la percepción del ambiente (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Luego de profundizar en las expectativas de autoeficacia, es necesario indicar las características de las expectativas de resultado, como constructos que interactúan en un curso de acción específico. Así, las expectativas de resultados son organizadas a lo largo de tres dimensiones: a). Área de consecuencias, que son divididas en tres: *Expectativas físicas de resultados*, el disconfort o deseo de un resultado que se anticipa después de que la conducta tome su lugar; *Expectativas de resultado social*, que se refieren a la respuesta

social después del cambio conductual y *Expectativas de resultados de autoevaluación*, que se refiere a la anticipación de experiencias, que van desde sentirse avergonzado, orgulloso o satisfecho debido a la evaluación que se realiza de acuerdo a los estándares internos; b). Consecuencias positivas o negativas c). Consecuencias a largo o corto plazo (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

De este modo, estas dimensiones contribuyen a generar las condiciones de percepción de autodeterminación de resultados puesto que impactan en la ejecución sobre la autoeficacia; así, dependiendo de qué logros se atribuyen a la habilidad o el esfuerzo; las atribuciones afectan la expectativa de autoeficacia, si las acciones se ven como causa de factores externos más que por las propias capacidades. En este sentido, las personas procesan y sintetizan información que retroalimenta secuencias de eventos alrededor de las circunstancias y los patrones de acción, produciendo necesariamente un resultado, con las consecuencias que afectan la conducta a través de la influencia del pensamiento (Bandura, 1977). Además de la expectativa de resultado y la autoeficacia, el modelo considera las metas y percepción de impedimentos y oportunidades estructurales (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Por lo tanto, el nivel de estimulación en situaciones que involucran estresores es influenciado por la percepción de autoeficacia en el control de cogniciones aprehensivas. Diferentes líneas de investigación muestran que las personas que tienen un alto nivel percibido de autoeficacia le dan dominio a sus pensamientos, sentimientos, y acciones de manera diferente que si se percibe de manera ineficaz, las personas con un sentido de eficacia, toman las dificultades como cambios y no como amenazas que deban ser evitadas (Bandura, 1989). Así, un nivel alto de estimulación, usualmente debilita la ejecución, las personas son más dadas a esperar el éxito cuando no se sienten acosados que si se sintieran tensos; de tal forma que quienes perciben su estimulación como inadecuación personal son más propensos a tener expectativas de eficacia bajas que aquellos que lo atribuyen a factores situacionales. Al reducir la activación emocional se incrementan las habilidades de afrontamiento (Bandura, 1977).

Consecuentemente, quien tenga un alto nivel de autoeficacia visualiza escenarios exitosos que proveen guías positivas para ejecutar un determinado curso de acción y cognitivamente genera buenas soluciones de problemas potenciales; quien se juzga como

ineficaz está más inclinado a visualizar escenarios de pérdida, percibiendo que las cosas podrían salir mal (Bandura, 1989).

Luego de describir los componentes que fundamentan el modelo de Aprendizaje Social, se puede indicar que la autoeficacia es un constructo que se ha comparado con constructos similares como autoestima, autoconcepto y sentido de control; sin embargo, se pueden indicar tres diferencias esenciales: La autoeficacia implica una atribución interna (una persona causa la acción), es prospectiva pues se refiere a conductas futuras y es un constructo que significa que la cognición, es proximal de la conducta (Luszczynska & Schwarzer, 2005).

En relación con la teoría del control, el organismo no es más que una conexión entre una serie de entradas cuantitativos y una serie de salidas cuantitativos del ambiente. En la metáfora del funcionamiento humano, el organismo es despojado de cualidades humanas como: consciencia, intencionalidad, auto-reacción, y auto-reflexión; para esta teoría las personas ejercen control sobre sus percepciones no sobre sus acciones (Bandura & Locke, 2003).

Con respecto a la teoría de expectativa valor, la motivación es gobernada por la expectativa frente a un resultado, producto de cierta ejecución; de esta forma, se asigna un valor individual como costo o beneficio a la expectativa; algunas teorías incluyen la expectativa que genera el logro de la ejecución a través del esfuerzo, pero otras indican que las creencias de autoeficacia contribuyen a la ejecución, mientras que expectativas generales acerca de un esfuerzo efectivo no contribuyen con la ejecución. La percepción de eficacia forma creencias que conciernen a un valor instrumental de un particular significado (Bandura & Locke, 2003).

Finalmente, se describirá el papel evolutivo de la autoeficacia en los/as niños/as, puesto que es un aspecto central en el desarrollo de esta investigación, pues hace parte de las variables de estudio. Los/as niños/as muy pequeños, desconocen cuáles son sus capacidades así como las demandas y las dificultades potenciales de las distintas formas de conducta; la vigilancia y la guía de los adultos ayuda a los/as niños/as pequeños durante el periodo formativo inicial, en conocer suficientemente lo que pueden hacer y las habilidades que exige cada situación. Conforme va desarrollándose la capacidad cognitiva, los juicios de autoeficacia van sustituyendo a las guías externas (Bandura, 1987).

Como se ha mencionado, el pensamiento autorreferente deriva inicialmente de la acción propia y de la observación de las experiencias de los demás; en los/as niños/as, la experiencia con su entorno les proporcionan las bases iniciales para el desarrollo del sentido de eficacia causal; paulatinamente a medida que crecen y consiguen controlar los acontecimientos del entorno, prestan mayor atención a su propia conducta ya que la manipulación de los objetos físicos produce efectos inmediatos, predecibles y fácilmente observables, por lo que facilitan la percepción de la conducta personal, sobre todo cuando la capacidad de atención y de representación es limitada por la edad. Conforme pasa el tiempo y se genera un desarrollo cognitivo formal, la influencia del medio social es más clara, el/la niño/a aprende cada vez más a partir de resultados probables y más distantes en el tiempo, el entorno social empieza a desempeñar un importante papel en el desarrollo de la autoeficacia (Bandura, 1987).

Las experiencias de autoeficacia en el ejercicio del control personal son de importancia central para el desarrollo temprano de la competencia social y cognitiva. Así, familia, escuela y grupo de pares conforman los principales contextos que permiten a los/as niños/as validar, rectificar o desaprobar conductas en la interacción social; de este modo, el/a niño/a internaliza, interpreta y responde al agente socializante que funciona como marco de referencia, constituyendo esquemas socio-cognitivos que intervienen en la autorregulación social (Ison & Morelato, 2008).

Los padres que responden a la conducta comunicativa de sus hijos, que les proporcionan un entorno físico rico y que les permiten libertad de movimientos para sus actividades exploratorias, contribuyen a que se acelere el desarrollo social y cognitivo de los/as niños/as; durante el curso del desarrollo los/as niños/as y el entorno actúan como determinantes recíprocos (Ainsworth y Bell 1974, Yarrow Runestein y Pedersen 1975). Las experiencias iniciales sobre eficacia tienen lugar en el seno de la familia, los primogénitos e hijos únicos, no tienen las mismas referencias para evaluar sus capacidades que los/as niños/as con otros hermanos y hermanas y la posición ordinal del niño/a en el grupo de hermanos, puede ejercer efectos diferenciales sobre la eficacia social (Bandura, 1987).

Pero como el mundo social del/a niño/a se expande rápidamente, pronto sus compañeros asumirán un papel cada vez más importante, en el desarrollo de su

autoconocimiento, así como de sus capacidades. Es precisamente, en el contexto de las interacciones con el grupo donde los procesos de comparación social se ponen en juego de una forma más intensa. En las relaciones con compañeros/as, se amplía el autoconocimiento de las capacidades, tanto en extensión como en la exactitud de sus discriminaciones. Los que tienen más experiencia y son más competentes proporcionan a los demás modelos de estilos de conducta eficaces. Una buena parte del aprendizaje social se produce para bien o para mal en el grupo de compañeros. Además, aquellos de la misma edad, proporcionan los puntos de referencia más útiles para realizar la evaluación comparativa y verificación de la eficacia. Los/as niños/as son especialmente sensibles a la posición relativa que ocupan entre los/as compañeros/as, con los que se asocian para realizar actividades que determinan el prestigio y la popularidad (Bandura, 1987).

Dado que los/as compañeros/as juegan un papel muy importante en el desarrollo y validación de la autoeficacia, la interrupción o empobrecimiento de las relaciones con los/as compañeros/as de edad puede influir negativamente, pues los/as compañeros/as influyen en la eficacia personal y en la formación de cursos de vida en la transición de la niñez a la vida adulta; ya que tanto la experiencia personal y la evaluación de las experiencias de otros, funcionan como fuente de regulación y desarrollo de autoeficacia (Kiran - Esen, 2012). A su vez la ineficacia social percibida, puede originar obstáculos para el desarrollo de la competencia social en los/as niños/as y de interacciones saludables entre ellos/as.

En este sentido, es clave el papel de la escuela ya que es el medio en el que se cultiva y valida socialmente su eficacia percibida. La escuela es el lugar donde los/as niños/as desarrollan sus competencias cognitivas y sociales, adquiriendo las habilidades necesarias para la resolución de problemas esenciales. Una vez que se ha adquirido una reputación no es fácil cambiarla; en una estructura de clase diversificada, la instrucción individualizada adaptada a los conocimientos y habilidades del alumno, permite que éste aumente sus competencias y fomenta menos el que se realicen comparaciones sociales desmoralizantes. Como resultado, los/as estudiantes tienen más tendencia a comparar su tasa de progreso con sus criterios personales, que con el rendimiento de los demás. Así tienen más libertad para elegir con quien compararse si es que deciden hacerlo. (Bandura, 1987).

Con el desarrollo cognitivo promovido por las experiencias exploratorias, las prácticas educativas y la comparación social, el niño va mejorando progresivamente sus habilidades de autoevaluación. El autoconocimiento conseguido mediante la aplicación de estas habilidades, le permite realizar juicios sobre su eficacia que guíen sus actos en cualquier situación en la que pueda encontrarse. Es interesante conocer de qué forma los/as niños/as aprenden a utilizar las distintas fuentes de información sobre eficacia para desarrollar un sentido estable y preciso de su eficacia personal. El que se produzca o no una evaluación precisa de las propias capacidades depende de un conjunto de habilidades componentes que se desarrollan por medio de la experiencia directa y de la experiencia mediada socialmente (Bandura, 1987).

La eficacia personal conlleva la improvisación de múltiples habilidades cognitivas, sociales y manuales; además de evaluar la versatilidad de sus habilidades, el/la niño/a ha de aprender sobre la dificultad de las tareas ambientales, la habilidad que exige su realización y los tipos de problemas que pueden aparecer al ejecutar distintas pautas de acción. Cuando se hacen interpretaciones erróneas de las demandas de las tareas o bien existe una falta de autoconocimiento, pueden aparecer incongruencias entre la autoeficacia y la acción. Debido a lo limitado de sus habilidades cognitivas y de su experiencia, los/as niños/as pequeños desconocen de sus capacidades cognitivas y conductuales, les resulta difícil atender de forma simultánea a las múltiples fuentes de información sobre eficacia, distinguir entre indicativos importantes o triviales y procesar la información secuencial sobre eficacia; como consecuencia, sus autoevaluaciones dependen de resultados inmediatos y sobresalientes y son relativamente inestables (Bandura, 1987).

A medida que el niño crece y aumentan sus habilidades evaluativas, depende cada vez menos de los resultados inmediatos de su ejecución para evaluar cuál es su capacidad. Estos cambios se ven acompañados de un incremento, vinculado al desarrollo, en la utilización por parte del niño de información más diversa, menos sobresaliente y de carácter secuencial. Con la experiencia adquirida empieza a darse cuenta de que el esfuerzo puede compensar la falta de habilidad. Los/as niños/as mayores juzgan sus capacidades y sus limitaciones de forma más precisa debido al uso más extensivo de sus capacidades y sus limitaciones de forma precisa debido al uso extensivo de la información sobre eficacia en distintas tareas, momentos y situaciones. A medida que el niño crece

empieza a utilizar reglas de inferencia al procesar la información sobre eficacia, deduciendo, por ejemplo, que cuanto mayor sea el esfuerzo dispensado menor es la capacidad (Bandura, 1987).

Finalmente, es claro que el nivel de autoeficacia social que desarrolla un/a niño/a, puede estar condicionado por su nivel de pensamiento, las fuentes de información sobre autoeficacia (adultos significativos y pares) y las características inherentes a las situaciones o tareas sociales a las que se enfrente. Por lo tanto, se puede afirmar que el nivel de autoeficacia social percibido de un/a estudiante tiene un efecto sobre el desarrollo de su competencia social para responder a la solución de problemas con pares; luego es responsabilidad de la escuela generar opciones y oportunidades tendientes a fomentar factores protectores, como resultado del proceso de formación integral del cual forma parte el/la estudiante y estarán orientadas como una estrategia de prevención de la violencia escolar.

MARCO EMPIRICO

Investigaciones sobre Autoeficacia en Niños/as

Hasta el momento, se ha esquematizado el marco conceptual desde el tema de violencia escolar, sobre solución de problemas interpersonales en el aula y el constructo de autoeficacia, ante lo cual es posible concluir que el contexto educativo, es aquel espacio que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de habilidades necesarias, para establecer y mantener relaciones estrechas entre pares, como factor protector favorece y minimiza las posibilidades que se presentan frente al aislamiento social y la victimización entre compañeros (Parker & Asher, 1987). No obstante, para dar claridad a la propuesta, es necesario realizar una descripción de las investigaciones realizadas sobre el constructo de autoeficacia; con el fin de fundamentar la formulación del problema de investigación y la población a la que se orienta la presente investigación.

La autoeficacia, se ha explorado en diferentes individuos (niños, adolescentes, adultos), diferentes niveles de competencia académica o social (estudiantes normales, talentosos, con dificultades) y diferentes contextos (deportes, negocios, salud, educación, entre otros). La investigación previa sobre la autoeficacia de niños ha llegado a predecir resultados sobre el desarrollo en niños y adolescentes, incluyendo relaciones con pares y

funcionamiento académico (Bandura, 1993; Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996; Patrick, Campesinos, y Ryan, 1997; Schunk, 1990).

En el contexto educativo, hay investigaciones sobre aprendizaje que señalan el autoconcepto, autoestima, atribución causal y motivación, como variables cruciales en el procesamiento metacognitivo eficaz; se indica que algunos niños llegan a generalizar creencias asociadas a bajas expectativas de autoeficacia, baja autoestima y escasa motivación a tareas o áreas académicas en las que previamente no habían fracasado. En esta línea de investigación, se han realizado numerosos estudios que arrojan resultados contradictorios en niños con y sin dificultades de aprendizaje (DA).

Con el fin de clarificar los resultados contradictorios frente al tema, González, Núñez & Otros (2000), desarrollan una investigación con una muestra de 496 estudiantes, siendo 253 estudiantes de 9 a 14 años con DA (163 alumnos y 90 alumnas) y 243 de 9 a 12 años en el grupo sin DA (130 alumnos y 113 alumnas), de niveles socioeconómicos medio y bajo. Se aplican los siguientes instrumentos de medida: El cuestionario multidimensional, *Self Description Questionnaire (SDQ-I*: elaborado por Marsh en 1988), de 76 ítems relacionados con ocho dimensiones de autoconcepto general, académico (matemáticas y verbal), social (relación con los padres, relación con los iguales) y físicas (aspecto físico, capacidad física), se responden según una escala de cinco puntos; *Sydney Attribution Scale*: (SAS: elaborado por Relich en 1993) multidimensional, evalúa la percepción de los sujetos sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos, con una perspectiva disposicional; de 24 supuestos a los que los sujetos responden según una escala de cinco puntos: dos áreas académicas (matemática, verbal), tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) y dos resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso) el instrumento fue validado para la población Chilena, con un alfa de .81 (González, Núñez, & Otros, 2000).

El Cuestionario de Metas Académicas, utilizado por Hayamizu y Weiner (1991), consta de 20 ítems, de los cuales ocho se refieren a metas de aprendizaje (evaluación del interés por aprender como meta prioritaria), seis constituyen la escala de metas de rendimiento (interés por obtener un determinado logro como objetivo prioritario) y los seis restantes configuran la escala que mide la orientación motivacional hacia la adquisición de refuerzo y reconocimiento social. Como en los dos casos anteriores, el sujeto debe valorar

cada ítem según una escala de cinco puntos. En su adaptación a la lengua castellana presenta altos coeficientes de fiabilidad (alfa: .90) y validez estructural- predictiva, respecto a la utilización de diversos tipos de estrategias de aprendizaje y también en relación al rendimiento académico (García, 1998).

La aplicación de los instrumentos, arroja datos que se analizan a partir de medias y desviaciones típicas, de cada variable para cada grupo, se utiliza el estadístico de inferencia R con la prueba “T de Student”. De esta forma, en la variable atribucional, tanto los datos globales como los específicos (arrojan un $p= 0.000$.) indicando que: los estudiantes sin dificultades, atribuyen significativamente más sus éxitos a su habilidad, así como a su esfuerzo. Igualmente, los/as estudiantes con dificultades atribuyen significativamente ($p=0.000$) sus éxitos a causas externas (por ejemplo, suerte, ayuda del profesor, ayuda de los iguales, etc.), tanto en materias verbales, como en matemáticas (González, et al. 2000).

En cuanto a la atribución de los fracasos, los/as estudiantes sin dificultades de aprendizaje, respecto al grupo con dificultades, atribuyen significativamente menos sus fracasos a su falta de habilidad o esfuerzo ($p=0.000$). En comparación, los/as estudiantes con dificultades atribuyen significativamente sus fracasos más que los/as estudiantes sin dificultades a causas externas, tanto en materias verbales, ($p= 0,008$) como en matemáticas, ($p=0,041$) a factores internos como la falta de habilidad, ($p=0,000$) o la falta de esfuerzo necesario, $t (p= 0,000)$ y significativamente menos también a causas externas, $t (1,434)=2,82$ $p= 0,005$. Mientras que los/as estudiantes con DA atribuyen sus éxitos, significativamente más a causas externas que a su capacidad ($p=0,000$), los/as estudiantes NDA atribuyen los éxitos mucho más a la capacidad que a causas externas ($p=0,000$). En cuanto a los fracasos, mientras que los/as estudiantes con DA los atribuyen significativamente más a la falta de capacidad que a causas externas ($p=0,000$), los/as estudiantes NDA los atribuyen significativamente más a causas externas que a su falta de capacidad, ($p=0,000$) (González, et al. 2000).

Frente a la variable de autoconcepto, los datos obtenidos indican que las diferencias observadas entre los dos grupos de estudiantes son estadísticamente significativas en seis de las ocho escalas del SDQ-I, siempre favorables al grupo NDA. Se observa que los niños con DA muestran un nivel significativamente menos positivo en todas las dimensiones del autoconcepto de naturaleza académica (dimensión matemática, $t (1,483)=-10,47$ $p= 0,000$,

dimensión verbal, $t(1,494)=-0,000$ y dimensión académica general $t(1,477)=-11,81$ $p=0,000$). Existen diferencias significativas entre ambos grupos respecto a las dimensiones del autoconcepto de naturaleza social (dimensión de relación con los padres, $t(1,480)=-4,98$ $p=0,000$ y la dimensión de relación con los iguales $t(1,476)=-3,27$ $p=0,001$), siempre a favor de los/as estudiantes sin dificultades de aprendizaje (NDA) (González, et al. 2000).

En metas académicas, se observan diferencias significativas en dos de los tres tipos de motivaciones, u orientaciones motivacionales, que mide la escala utilizada (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas orientadas al yo). En concreto, los/as estudiantes con DA se encuentran significativamente menos motivados hacia el aprendizaje (metas de aprendizaje) que sus compañeros sin DA, $t(1,498)=-10,28$ $p=0,000$. Del mismo modo, los/as estudiantes con DA se encuentran también significativamente menos motivados hacia la búsqueda de aprobación social por parte de las personas significativas para ellos, $t(1,498)=-9,36$ $p=0,000$. Por último, no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en cuanto a las metas de rendimiento o su interés por conseguir un logro académico específico, $t(1,497)=-0,11$ $p=0,912$ (González, et al. 2000).

Al realizar una comparación de los datos en el nivel intergrupal, se establece que los/as niños/as con DA tienden a atribuir en mayor medida que sus iguales sin DA sus resultados negativos a su falta de capacidad. Sin embargo, desde una comparación intragrupo, la causa fundamental de los resultados académicos no es la falta de capacidad sino la de esfuerzo. De esta manera, la investigación concluye sobre tres aspectos específicos, si la variable esfuerzo es una condición favorable como atribución, debe estar acompañada de un entrenamiento que posibilite las estrategias cognitivas y de autorregulación que estimulan el desarrollo de sentimientos de confianza en las propias capacidades, en la autonomía y el control ya que afectan el proceso de atribución causal, el aprendizaje y el logro académico (González, et al. 2000).

Igualmente, es necesario trabajar sobre el autoconcepto en los/as niños/as que tienen dificultades de aprendizaje, pues se encontraron diferencias significativas con respecto al grupo sin dificultades, que a la vez influye en la percepción de la relación con padres e iguales. Finalmente, en cuanto a las metas académicas, la motivación de aprender es menor en el grupo de niños con dificultades académicas, debido a sus repetidas

experiencias de fracaso, tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollar bajas expectativas de autoeficacia; por tanto, más que orientarse motivacionalmente hacia el aprendizaje (meta de aprendizaje), los/as estudiantes se esfuerzan en obtener cierto logro académico (meta de rendimiento) (González, et al. 2000).

Vale la pena señalar que los hallazgos de diferentes líneas de investigación, muestran que las creencias de autoeficacia regulan el funcionamiento y el bienestar emocional a través de los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. De esta manera, las creencias que mantenga una persona sobre la autoeficacia percibida, regulan el propio funcionamiento y favorece el control sobre los eventos que afectan sus vidas (Bandura, 1997). Tal como lo propone la investigación formulada por Carrasco y Del Barrio en el 2002; se evalúa la autoeficacia percibida en distintos ámbitos: académico, social y de control, en una muestra de 543 sujetos (274 varones y 261 mujeres) con edades entre 8 y 15 años de edad, con el objetivo de correlacionar el nivel de autoeficacia, con los niveles de depresión y agresión que manifiestan los/as niños/as.

En este sentido, se proponen como instrumentos de medida la “Escala de Autoeficacia para Niños” (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001), que consta de 35 ítems seleccionados de un grupo de ocho dimensiones procedentes de un gran grupo de escalas de autoeficacia multidimensional de Bandura. El cuestionario “Children’s Depression Inventory. Cuestionario CDI de Depresión” diseñado por Kovacs en 1992, consta de 27 ítems cada uno de los cuales está graduado de 0 a 2 según la intensidad de la sintomatología que describe; su aplicación es individual o colectiva y es válida para sujetos entre 6 y 17 años; y la Escala AFV: Agresividad Física y Verbal (Caprara y Pastorelli, 1993), que evalúa la conducta agresiva; consta de 20 ítems relativos a la conducta agresiva tanto física («pego patadas y puñetazos») como verbal («digo tacos»), y su puntuación oscila entre 15 y 45 puntos como resultado de la suma de estos ítems graduados en tres niveles de frecuencia, 3 «a menudo»; 2 «algunas veces»; 1 «nunca». Además de la puntuación total se puede obtener una por cada factor (verbal y físico) (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Los resultados de la investigación, indican que la fiabilidad y la validez del instrumento permiten utilizar la medida de autoeficacia percibida, como un buen indicador para el conocimiento del constructo en la población infantil, esto coloca de manifiesto que

una alta percepción de eficacia disminuye los niveles de depresión y agresividad. La autoeficacia académica y la autoeficacia social correlacionaron con el Inventario de Depresión Infantil en sus puntuaciones globales con valores de -0.43 y -0.30 (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Los hallazgos reafirman la tesis acerca de aquellos niños y adolescentes que creen que no pueden controlar las demandas escolares, establecer y mantener relaciones satisfactorias con sus iguales, sufren frecuentes síntomas depresivos (Bandura et al., 1996). Por lo tanto, es posible resaltar que la percepción de eficacia en los/as niños/as, también actúa como un mediador importante respecto a la agresividad. De esta forma, el nivel de autoeficacia percibido por los/as niños/as, predice no sólo sus metas sociales, sino cómo las llevan a cabo; los/as niños/as con un alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas amistosas, encaminadas a la resolución de problemas interpersonales (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Dado que la Autoeficacia (valoración personal) y el dominio social (el inicio de contactos con personas nuevas o la reparación de las amistades cuando los problemas surgen), son variables que se han relacionado con otros constructos como el estilo atribucional, se cita una investigación cuyo objetivo es identificar el estilo atribucional causal que media en las relaciones sociales en el aula; ya que dependiendo de la atribución que el niño genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y de expectativas, que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea o una relación interpersonal. Así pues, la atribución causal provoca algunos efectos en el procesamiento de información y en el enjuiciamiento social, en la persistencia de las convicciones y en el proceso de toma de decisiones (Navarro, 2007).

Se seleccionaron 35 colegios públicos y privados, por muestreo probabilístico por conglomerados, con un margen de error del 0.15, en la zona centro del Departamento de Boyacá (Colombia). Participaron 371 estudiantes de 5° de Primaria, entre los 9 y 12 años: siendo 185 niñas y 186 niños. Se construye una prueba de 92 ítems, con respuesta SI y No para determinar las representaciones mutuas y 30 preguntas de selección múltiple para determinar el estilo atribucional. Se realizó la prueba piloto a 95 estudiantes de ambos sexos, con edades entre los 9 y 12 años, de dos colegios seleccionados al azar. El

coeficiente de confiabilidad Kuder–Richardson (K-R) obtenido fue de 0.88. La prueba quedó conformada por 30 ítems, 15 de respuesta SI-NO y 15 de selección múltiple. La administración, puede ser individual o colectiva con un tiempo aproximado de 20 mn; se denomina “Cuestionario de Interacciones Sociales en el Aula CISA”, establece el tipo de representaciones mutuas y el estilo atribucional en las dimensiones interno–externo, estable-inestable, controlable-no controlable y sus dominios motivacionales (rendimiento y social) con respecto a las relaciones interpersonales con otros estudiantes y los/as docentes (Navarro, 2007).

El estudio es exploratorio y descriptivo, de acuerdo a los datos se encuentra que los/as niños/as dieron explicaciones de éxito o fracaso a sus relaciones interpersonales en el aula con un estilo atribucional interno predominantemente ($x=3.06$; $DE=.87$), controlable ($x=2.61$; $DE=1.04$) y estable ($x=2.70$; $DE=.99$). Se presenta una diferencia significativa entre la naturaleza del colegio (público o privado) y el estilo atribucional en su dimensión no controlable ($\rho=0.109$, $0.036 < p < 0.05$, prueba de una cola, $N=371$), siendo los colegios privados los que muestran una media más alta ($x=2.5$; $DE=1.13$). Conjuntamente, entre la naturaleza del colegio y el estilo atribucional en su dimensión controlable ($\rho=0.118$, $0.023 < p < 0.05$, prueba de una cola, $N=371$), en donde los colegios públicos mostraron medias más altas ($x=2.72$; $DE=.96$) (Navarro, 2007).

A su vez, tanto en los colegios públicos como privados predominaron estilos atribucionales internos y estables; en los colegios privados se muestra un estilo atribucional interno ($x=3.09$; $DE=.083$), estable ($x=2.79$; $DE=.093$) y no controlable ($x=2.50$; $DE=1.13$); a diferencia de los colegios públicos en los que prevalece un estilo atribucional interno ($x=3.03$; $DE=.89$), estable ($x=2.66$; $DE=1.03$) y controlable ($x=2.66$; $DE=.96$); los niños(as) de los colegios privados atribuyeron como la causa del fracaso en la relación interpersonal con sus profesores a «la mala suerte» y a «las políticas de los manuales de convivencia al interior de cada colegio». Así mismo, el contenido social es lo que predomina en las explicaciones de la causa del éxito o fracaso en las relaciones sociales de los niños ($x=8.07$; $DE=2.14$); con respecto al dominio motivacional de rendimiento, se presentó una media más alta ($x=3.13$; $DE=1.10$) en la dimensión atribucional interno-externo. En cuanto a la condición de género y edad no se encontraron diferencias significativas (Navarro, 2007).

Por lo tanto, se puede establecer que la atribución causal frente al establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales en los/as niños/as, fue funcional al percibirse como protagonistas, siendo predominante la atribución interna, lo que indica que los/as niños/as crean expectativas positivas, generando la posibilidad de confianza en futuras interacciones y ante las fallas realizar nuevos intentos. Como aspectos internos están los asociados al rendimiento, en la medida en que fueron condición necesaria para tener una buena relación interpersonal con el profesor y de acuerdo con las normas grupales, se convirtieron en una fuente importante de status entre sus compañeros. El rendimiento académico, fue la actividad que reunió y permeo la interacción entre estudiantes y profesores, se presentó ligado a acciones como «sacar buenas notas», «preocuparse por hacer tareas» o por «aprender», siendo difíciles de desligar de las expectativas sociales de lo que un «buen estudiante» debe ser y hacer en el aula (Navarro, 2007).

Un aspecto clave que sugiere el estudio, es la necesidad de analizar la atribución con respecto a las condiciones situacionales como: las expectativas de la interacción, la naturaleza de la relación y la autoestima del niño(a); pues tanto un estilo interno o externo pueden tener connotaciones positivas. Por otra parte, la predominancia de la dimensión estable, mostró un niño(a) que utiliza similares estrategias ante las demandas de una situación que implique relaciones interpersonales; atribuyendo el éxito o el fracaso a características personales que tienden a permanecer en el tiempo, por ejemplo «ser poco simpático», «ser agradable», «ser agresivo» o ser perezoso». Por lo tanto, la dimensión de estabilidad no es ventajosa en todos los casos, frente al fracaso social en el aula, los/as niños/as pueden mostrar dificultades en identificar en que estrategias fallan y de qué manera, evidenciando problemas en la interacción; es probable que piensen que nada ni nadie los puede ayudar y resultan inhibiendo sus contactos personales (Navarro, 2007).

Es claro, que el estudio motiva el trabajo sobre el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan a los estudiantes evaluar la estabilidad de las causas por las que tienen éxito o fracaso en las relaciones interpersonales; siendo la escuela el ambiente en el cual se les facilite el desarrollo de estrategias de ajuste que aumenten la probabilidad de éxito social, favoreciendo las características personales deseables para la interacción, que lleven a los/as niños/as a actuar de una manera más asertiva, no violenta, al intervenir

como protagonistas de la actividad social en la que se involucran, al iniciar, mantener y profundizar en sus relaciones interpersonales (Navarro, 2007).

Hasta el momento, con las investigaciones que se han descrito, se resalta la importancia de desarrollar estudios sobre el constructo de autoeficacia que oriente propuestas de intervención en los contextos educativos, tendientes al desarrollo de habilidades metacognitivas en los/as niños/as, tanto en el ámbito académico o social, con el fin de favorecer la competencia social, de tal forma que se posibilite el establecimiento y mantenimiento de interacciones positivas sociales con pares, ya que este es uno de los aspectos centrales de capacidad social, sobre todo en lo que concierne a la adquisición y el mantenimiento de la aceptación social de los pares.

Por lo pronto, se puede afirmar que el concepto de autoeficacia se enmarca en un modelo de reciprocidad, en el cual los acontecimientos ambientales actúan como referentes interactivos con los factores personales, de tal forma que el individuo crea y transforma su entorno, al introducir cambios que afectan su conducta y su vida futura (Bandura, 1987). En este sentido, Pastorelli, Barbarenelli y Caprara en 1999, proponen un estudio, en el cual analizan cómo las creencias de autoeficacia percibida, influyen en la propensión a la depresión infantil, a partir de un estudio longitudinal con participantes del nivel primario y secundario, seleccionados de los colegios de una comunidad residencial de Italia.

Para el estudio, se realiza un procedimiento de autorización en el que se obtiene la aprobación del consejo escolar, compuesto por los representantes de padres y maestros, así como de los estudiantes. Los padres daban su consentimiento y los/as niños/as igualmente eran libres en decidir participar; así, el consentimiento informado fue del 92%. El estudio se realiza con 282 niños de diversidad socioeconómica, con una edad promedio de 11.5 años en la fase inicial del estudio, siendo 148 niños y 134 niñas. El estudio fue presentado a los padres y chicos como un proyecto para comprender mejor el desarrollo de los/as niños/as; todos los/as niños/as y profesores participaron en el estudio; se revisaron las reacciones depresivas 1 y 2 años más tarde; por segunda vez participa el 93% de los/as niños/as (Pastorelli, Barnaranelli & Caprara, 1999).

]Durante un periodo de varios días, se administra un conjunto de escalas, "Childrens' beliefs in their Efficacy", compuesto por 37 ítems que representan siete dominios de funcionamiento, cada ítem evalúa la creencia sobre el nivel de capacidad para

ejecutar cierto tipo de actividades en una escala de 5 puntos; evalúa la percepción de autoeficacia para el logro académico, mediante la medición de las creencias de los/as niños/as en su capacidad para dominar áreas como (matemáticas, ciencias, lectura y escritura), la facilidad para estructurar entornos propicios de aprendizaje, planificación de actividades académicas, estrategias para mejorar la memoria, la comprensión y auto motivación (Pastorelli et al., 1999).

El tercer conjunto de escalas evalúa, los aspectos referentes al tiempo de ocio y actividades extraescolares. El cuarto conjunto mide la autoeficacia de los/as niños/as para resistir a la presión de grupo y oponerse a participar en actividades riesgo que involucran consumo de alcohol, drogas y comportamiento trasgresor; se midió la percepción social de autoeficacia, para formar y mantener relaciones sociales, de cooperación con otros y manejar diferentes tipos de relaciones interpersonales conflictivas, las creencias en sus capacidades para expresar sus opiniones frente a los malos tratos o acoso; y las creencias en sus capacidades para cumplir con lo que sus padres, maestros y compañeros esperan de ellos y estar a la altura de lo que esperan de sí mismos (Pastorelli et al., 1999).

Los componentes de análisis factorial se agruparon en tres factores: el primero corresponde a la percepción de autoeficacia académica, el segundo factor lo constituye la percepción de autoeficacia social y el tercer factor comprende la percepción de autoeficacia para regularse. Se evaluaron los factores mediante un análisis de correlación múltiple, los resultados de los coeficientes indican estabilidad en los factores, se establece un coeficiente de .89 para autoeficacia académica, .78 para autoeficacia social y .75 para la autoeficacia de control. Por lo tanto, se seleccionaron los factores de autoeficacia social y académica percibida, debido a la relación de los factores con situaciones de estrés que se pueden relacionar de manera directa con el constructo de depresión (Pastorelli et al., 1999).

Asimismo, con respecto a la variable de comportamiento social, se obtienen los datos a través de diferentes fuentes, (niños/as, maestros, y compañeros, utilizando cuestionarios de personalidad, calificaciones sobre comportamiento y análisis sociométrico). La conducta prosocial fue evaluada a partir de una escala de 10 ítems, desarrollada por los autores del estudio. Los problemas de comportamiento fueron evaluados por la escala: "Child Behavior Checklist" desarrollado por Achenbach y Edelbrock en 1978, no se incluyeron los ítems que se observan como predisponentes de la

depresión, el puntaje de confiabilidad fue de .89. Los logros académicos fueron evaluados por reporte de sus profesores según su nivel de logro en las materias, tanto a mitad de año como al final del periodo. El componente de depresión, se evalúa con el instrumento “Children's Depression Inventory desarrollado por Kovacs en 1985”, el cual consta de 27 ítems y arroja un coeficiente de confiabilidad de .84, las medidas fueron tomadas como índices de propensión a la depresión y no como forma patológica de la misma (Pastorelli et al., 1999).

Los hallazgos muestran diferencias significativas frente a la autoeficacia académica para ambos sexos, siendo las niñas quienes manifiestan un alto nivel respecto a los/as niños/as, a lo largo de los dos años $F(1, 280) = 17.52, p < .0001$; pero un bajo nivel en autoeficacia social $F(1, 280) = 5.78, p < .05$, igualmente en conducta prosocial y logros académicos manifiestan un nivel alto respectivamente $F(1, 280) = 20.61, p < .0001$, $F(1, 280) = 10.86, p < .01$; refiriendo pocos problemas de conducta $F(1, 280) = 13.86, p < .001$. Aunque las niñas fueron más depresivas en el segundo periodo de tiempo, la diferencia fue pequeña, lo cual indica que la diferencia en los niveles de depresión en razón al género se evidencia más en la adolescencia tardía que temprana (Pastorelli et al., 1999).

Se analiza bajo un modelo estructural las relaciones entre las variables simultáneamente para las muestras de acuerdo al género, a lo largo del tiempo; para este propósito, se utiliza la prueba LM “Lagrange Multipliers”, la cual provee evidencia sobre el análisis de las variables en las primeras medidas como predictivas de las medidas a futuro. Los resultados indican que un bajo sentido de autoeficacia social y académica estuvo acompañado por un nivel alto de depresión a lo largo del tiempo, así como también contribuyen a la depresión a través del impacto de la conducta prosocial y los problemas conductuales; es decir que los niños con fuertes creencias en su autoeficacia académica y social, evidencian un comportamiento prosocial hacia otros y evidencian bajos niveles de problemas de comportamiento (Pastorelli et al., 1999).

Asimismo, la autopercepción de ineficacia social y académica contribuye a la depresión de manera directa, a través del impacto en el rendimiento académico, la conducta prosocial y los problemas conductuales; lo cual significa que a corto plazo, la depresión que manifiestan los/as niños/as está dada por sus creencias de ineficacia académica y social más que por su desempeño real y a largo plazo, el impacto de un bajo

sentido de autoeficacia académica y social sobre la depresión esta mediada por el rendimiento académico, los problemas de comportamiento y la depresión previa. Con respecto a la variable de género, se puede establecer que la ineficacia percibida a nivel social, tiene un alto impacto en la depresión de niñas más que de niños a largo plazo, la depresión fue más fuerte durante un plazo más largo en las niñas que en los/as niños/as (Pastorelli et al., 1999).

Se afirma entonces, que aquellas personas que tienden a dudar de su eficacia social, son más propensos a valorar sus éxitos como producto de circunstancias favorables, que como indicadores de sus capacidades, mientras que las personas que manifiestan un nivel alto de eficacia percibida, creen mucho más en sus capacidades como producto de éxitos similares. En particular, la autopercepción de niños frente a su capacidad social, influye en el comportamiento interpersonal y los modos de calidad que afectan las relaciones de pares (Alden, 1987).

De igual forma los estudios de autoeficacia social percibida y su interacción con las relaciones que establecen los/as niños/as con sus pares, dan lugar al hecho de establecer que la habilidad para relacionarse con los otros, puede ser afectada por inadecuadas relaciones familiares; la investigación empírica ha mostrado que la condición de maltrato intrafamiliar, puede ser un factor desfavorable que incide en el desarrollo social de las personas; los/as niños/as maltratados no pueden recibir el apoyo parental necesario para desarrollar el sentido confianza en sí mismo (Harter, 1998). De esta forma, en una investigación propuesta por Jungmeen Kim and Dante Cicchetti en el 2003, los autores analizan las relaciones que se presentan entre el maltrato infantil, autoeficacia social y ajuste conductual en una muestra de 500 niños maltratados y no maltratados con edades entre los 5 y 12 años.

El principal objetivo de investigación, es examinar el impacto del maltrato sobre la autoeficacia social en niños para interactuar con sus pares; a partir de la medida de equivalencia o diferencia en el factor de autoeficacia social en niños maltratados y no maltratados. Igualmente, se analiza si la autoeficacia social de los/as niños/as puede ser un factor protector y mediador entre el maltrato infantil y ajuste conductual. Se seleccionan 305 niños maltratados (203 niños y 102 niñas), 195 niños no maltratados (115 niños y 80 niñas); quienes asistieron a un programa de investigación de campo de día de verano en

Nueva York, desde el año 1989 y 1998; el programa fue diseñado para familias cuya condición socioeconómica es desfavorable y cuyo contexto facilita la observación del comportamiento de interacción con pares. Los/as niños/as estaban entre los años de 5.6 y 11.5 años (la edad media = 7.1 años, SD = 1.25) (Kim & Cicchetti, 2003).

Los/as niños/as maltratados, se identificaron por el Ministerio de Asuntos Sociales (DSS) como habiendo experimentado el maltrato infantil. Aproximadamente el 85 % de los/as niños/as maltratados (la n = 258) vivía con sus padres biológicos, la mayoría de los/as niños/as maltratados en esta muestra (el 68.9 %) experimentó dos o más formas de maltrato: 71.5 % experimentó el maltrato emocional, el 76.7 % fue descuidado, el 41.0 % físicamente había sido abusado y el 13.4 % sexualmente había sido abusado. En el campo, los/as niños/as participaron en una variedad de las actividades recreacionales que eran apropiadas a su nivel del desarrollo e intereses. Los datos del estudio se tomaron a partir del primer año de la participación de cada niño en días de campo anuales de verano, conducidos entre 1989 y 1998 (Kim & Cicchetti, 2003).

Los instrumentos utilizados se citan a continuación: “El CSPI”, para evaluar la capacidad percibida de niños en sus relaciones sociales, frente a comportamientos persuasivos que surgen en el conflicto (12 artículos) y el no conflicto (10 artículos), los niños evaluaron que tan fácil o difícil era para ellos manifestar el comportamiento presentado por una escala de 4 puntos, 1 (muy con fuerza), 2 (difícil), 3 (fácil), o 4 (muy fácil), siendo un puntaje alto como indicador de mayor autoeficacia. Para las situaciones de conflicto el coeficiente alfa corresponde a .71 y las situaciones de no conflicto al .77. También se aplica una “lista de chequeo de comportamiento infantil diseñada por Achenbach, en 1991”; la cual consiste en 118 frases sobre la presencia del comportamiento agresivo, comportamientos de retirada, quejas somáticas, depresión y ansiedad (Kim & Cicchetti, 2003).

Se utiliza una estrategia de análisis de datos AMOS 4.0 (Arbuckle & Wothke, 1999), de discrepancia univariada, luego una serie de regresiones múltiples, para examinar los efectos de la autoeficacia social de niños, para lo cual se diseñan dos modelos. El Modelo 1, examina los efectos principales de maltrato y la autoeficacia social de niños (el no conflicto o el conflicto) sobre su ajuste conductual (con sintomatología externa o interna); el Modelo 2, analiza la interacción entre el maltrato y la autoeficacia social, para probar si

los efectos del maltrato sobre el ajuste conductual dependen del nivel de autoeficacia social. Para evaluar si las relaciones entre los constructos se diferencian dependiendo de la edad, se divide la muestra en dos grupos, menor a 8 años e igual a 8 años o más viejo; todos los modelos de regresión fueron probados separadamente para cada categoría de edad; en las pruebas estadísticas, se utiliza un alfa de .05 (Kim & Cicchetti, 2003).

Así, la diferencia en la magnitud de las correlaciones indicó que la correlación de factor era considerablemente más alta en el grupo maltratado (la $r = .78$) que en el grupo no maltratado (la $r = .55$, $p < .05$); los/as niños/as más jóvenes maltratados mostraron niveles más altos de autoeficacia en interacciones con pares que los no maltratados $F(1, 403) = 7.68$, $p < .0125$. Además, los consejeros de campo indicaron significativamente que los/as niños/as más jóvenes maltratados expusieron niveles más altos de comportamientos agresivos, $F(1, 403) = 45.73$, $p < .0125$, así como reacciones somáticas entre otras, $F(1, 403) = 8.27$, $p < .0125$, comparado a niños no maltratados. Los/as niños/as mayores de 8 años maltratados mostraron los niveles más altos de comportamientos externos que los/as niños/as no maltratados, $F(1, 89) = 6.89$, $p < .0125$; sin embargo, no había ninguna diferencia significativa en cuanto a medidas de CSPI. Los efectos principales de sexo y los efectos de interacción entre el sexo y el maltrato no eran significativos para los dos tipos de muestra según la edad (Kim & Cicchetti, 2003).

La interacción entre el maltrato y el CSPI-CONFLICTO era ligeramente significativa ($p = .07$); sin embargo, los análisis de regresión prueban que los efectos simples de CSPI-CONFLICTO sobre comportamientos externos, separadamente para los/as niños/as mayores de 8 años maltratados y no maltratados fallaron, pues no se muestran impactos significativos de CSPI-CONFLICTO. El efecto principal de CSPI-CONFLICTO era significativo, mostrando que los niveles más altos de autoeficacia social en situaciones de conflicto fueron relacionados con bajos niveles de comportamientos interiorizados (reacciones somáticas, etc.) (Kim & Cicchetti, 2003).

Las conclusiones de la investigación indican que los/as niños/as menores de 8 años maltratados, manifiestan niveles de autoeficacia percibida inflada en interacciones conflictivas con pares, lo cual funciona como un factor protector en la medida en que no se genera sintomatología interna (depresión, ansiedad, reacción somática). De igual forma, los resultados resaltan que no hay diferencias significativas en lo que concierne al nivel de

autoeficacia para niños maltratados o no maltratados; es decir que hay equivalencia de medida. Igualmente, se encuentra un nivel de covarianza en el factor del conflicto y no conflicto, siendo los niveles más altos en niños maltratados que en niños no maltratados. Los/as niños/as maltratados mostraron más comportamientos problema que los no maltratados; por lo tanto, se corrobora el papel significativo de calidad en la relación parental respecto al desarrollo de comportamientos de problema, siendo un factor de riesgo o protección frente a la relación con sus pares (Kim & Cicchetti, 2003).

Los resultados sugieren que los/as niños/as maltratados, no pueden comprender su papel en interacciones problemáticas interpersonales y pueden ver su don de gente como una sobreestimación de su capacidad y aceptación social, probablemente debido a que los pares se rinden a las agresiones, estos niños pueden haber desarrollado la confianza en su capacidad de promulgar la agresión. Igualmente, el nivel alto de autoeficacia percibida social puede ser atribuible a perturbaciones en el desarrollo socioemocional, representativo de los/as niños/as maltratados (Kim & Cicchetti, 2003).

De este modo, el constructo de autoeficacia ha sido correlacionado con otro tipo de constructos que van desde características individuales como familiares; un ejemplo concreto, es el estudio planteado por Coleman en el 2003; el cual se propone examinar en qué medida el apego a los padres se relaciona con el nivel de autoeficacia social frente al apego con sus pares y el auto reporte de maltrato entre iguales; explorar los efectos del género sobre la relación entre las variables y la función de la eficacia para dirigir los efectos de apego a sus padres en la percepción de victimización y apego a sus compañeros.

La investigación se desarrolla con una muestra de 67 alumnos de quinto y sexto (31 mujeres) que asisten a una escuela pública de primaria en una zona rural en el sureste de los EE.UU. Todos los estudiantes matriculados en quinto y sexto grado estuvieron de acuerdo en participar después de la autorización de los padres; se obtuvo para cada niño, un nivel de aceptación del 100%. Con un rango de edad que abarcan de 10 a 13, la media de edad fue de 11,06 años (D.E. = 0,69). Cincuenta y tres de los niños incluidos en la muestra (80%) vivía con ambos padres, 9 (13%) vivían sólo con sus madres, y 5 (7%) vivían sólo con sus padres (Coleman, 2003).

Se utilizaron los siguientes instrumentos de medida: “The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)”, se aplica la versión revisada, la cual incluye en tres escalas

separadas de evaluación del apego a madre, padre y pares, consta de 25 ítems, de tipo lickert con un rango de resultados entre 25 y 125, cuyo alfa de Cronbach es de .87, .89 y .92 respectivamente para cada escala. “The Social Self-Efficacy subscale of the Children’s Self-Efficacy Scale (CSES)”, ya descrita con anterioridad. “Peer Victimization desarrollada por Ladd and Ladd en 1998; cada ítem, contiene una pregunta que se puede responder de acuerdo a tres opciones de respuesta siendo 1: Nunca, 2: Si, algunas veces y 3: Si, muchas veces; el puntaje de la escala va de 4 a 12 siendo indicador de percepción de victimización, cuyo alfa de Cronbach es de .70. Los estudiantes fueron evaluados en un grupo en el salón de clases durante el horario escolar regular, con el experimentador disponible para responder a cuestiones que fueran surgiendo. Los estudiantes completaron el material de estudio en 30-45 mn (Coleman, 2003).

Para el análisis de los datos se utiliza la estadística básica descriptiva, y correlación para el estudio de las variables. Los datos indican que las formas verbales de victimización fue mayor que la física, el 10% de la muestra informa que fue mucho, el 52,2 % indica que sucede a veces y el 35,8 % informa que nunca; el ser golpeado por los compañeros, el 6% indica que si mucho, el 35,8 % si a veces y el 56,9% informa que nunca. Se observa una diferencia con respecto al género, ya que el 6,5 de las niñas informa que sí, mucho en comparación con el 19,4 % de los chicos. Sin embargo, se indica que la muestra reporta altos niveles de apego a sus compañeros, madres y padres, sin sugerir diferencias frente al género. El nivel de eficacia percibido con las niñas es significativamente más alto en relación a las interacciones sociales que los niños (Coleman, 2003).

El análisis de regresión, se realiza con las siguientes variables criterio, el apego a pares, victimización entre iguales, y autogestión social; en cada análisis, los siguientes predictores se introdujeron: el apego al padre, a la madre y a pares del mismo género; al examinar las interacciones, se establece que con la victimización como variable criterio, no fue significativo, $F(3,58) = 1.53$, $p = 0,217$, $r^2 = 0,07$. Con apego a compañeros, fue significativo $F(3, 60) = 12.27$, $p < 0.0001$, $r^2 = 0,38$. En autoeficacia, fue significativa $F(3, 61) = 6.72$, $p = 0,001$, $r^2 = 0,25$. Como muestran los datos, la interacción de la variable de autoeficacia fue significativa en el análisis de regresión. Un nivel bajo de autoeficacia social, tiende a ser asociado con un bajo apego a cada padre, mientras que un puntaje alto es asociado con un apego disfuncional (Coleman, 2003).

Las diferencias a favor de las niñas, frente a los informes de menor victimización, nivel alto de apego a sus compañeros y un nivel de auto-eficacia social más alto, puede indicar que comparativamente, los niños pueden ser más vulnerables a las dificultades de pares al final de la mediana infancia. No obstante, dado que los resultados no fueron estadísticamente importantes, es necesario, estimar e interpretar estos datos con cautela y realizar posteriores investigaciones para explorar esta posibilidad, con muestras más grandes y examinar las diferencias entre el medio ambiente y el individual, como condiciones que pueden estar asociadas a factores riesgo, frente al desarrollo de problemas en las relaciones sociales entre los niños (Coleman, 2003).

Por lo pronto, es necesario hacer hincapié en la posibilidad de desarrollar investigaciones con población infantil, tendientes a favorecer contextos sociales, que incidan en el conocimiento realista de sí mismos, con una elevada estima, motivados para estudiar y afrontar los retos que el contexto le ofrece a nivel académico, personal y social; donde puedan conseguir aquello que se proponen (Expectativas), valorando las causas de lo que les ocurre (Atribuciones), afrontando eficazmente los impedimentos que le surjan (Afrontamiento de Problemas) y eligiendo en cada momento la mejor opción (Toma de Decisiones); frente a su perspectiva de futuro (González, Núñez, & Otros, 2000).

En síntesis, se afirma la necesidad e importancia de desarrollar investigaciones que propendan, por una parte en retroalimentar el trabajo teórico y experiencial que se ha desarrollado frente al tema de violencia escolar y por otra parte, fomentar la construcción de ambientes sociales seguros que propicien calidad y estilos de vida saludables, orientados a potenciar experiencias sociales significativas, en el marco de la libertad y autorregulación personal; es decir, facilitar contextos en los que se desarrollen habilidades para solucionar problemas sociales, de tal forma que las personas puedan tener la opción de elegir entre diferente tipos de vida alternativos que se consideran valiosos, distintos a los que generalmente prevalecen en nuestra sociedad.

Icps en el Marco de Salud Escolar Típica-S

La escuela como construcción social, hoy día es caracterizada por la pérdida de potencialidad para constituir identidades a través de procesos de socialización debido a varios factores que permean la institución escolar en nuestro país; como la violencia y la globalización, entre otros; de ahí que es necesario reestructuran tales procesos de

socialización y formación de identidades personales, de forma diferente a como se ha hecho normalmente, pues la escuela en la actualidad, más allá de ser un lugar que imparte y transmite conocimiento, está llamada a ser un contexto que facilita procesos de aprendizaje para la vida.

Repensar la escuela bajo esta mirada, significa incentivar factores protectores y minimizar factores de riesgo que se evidencian y que afectan el bienestar de la comunidad educativa; transformar los escenarios escolares, en contextos que facilitan el aprendizaje de herramientas para afrontar diferentes situaciones psicosociales que moldean y condicionan estilos de vida de la comunidad educativa en general. A este respecto, surge TIPICA-S como programa de salud escolar, que se fundamenta en una visión de escuela desde una perspectiva de promoción y prevención de la salud, cuya sigla se refiere a las iniciales de siete conglomerados conductuales complejos propuestos en la literatura científica, como factores de riesgo de amplio espectro cuando son deficitarios, o como factores de protección, cuando son suficientes: (a) **T**olerancia a la frustración, (b) **I**nformación, (c) (control de) **P**resión grupal, (d) **I**ntegración escolar, (e) **C**omunicación asertiva, (f) **A**utoestima, y (g) **S**olución de conflictos (Flórez, 2005).

Este programa adopta modelos conceptuales de corte cognoscitivo y conductual, describe factores psicosociales de protección que se relacionan con una serie de actividades de educación para la salud en contextos escolares; está basado en una metodología progresiva de etapas, que contempla por un lado el nivel evolutivo de los/as estudiantes y por otro un método específico de educación basado en la dimensión psicológica de la promoción y prevención, el cual tiene en cuenta la información de los riesgos y protecciones, las expectativas de resultado y reforzamiento, las creencias sobre sí mismo, los otros y el comportamiento, la toma de decisiones para cambiar el comportamiento, la elaboración y ejecución de planes de autocontrol para instaurar el comportamiento (Flórez, 2005).

Por otra parte, el ICPS es un programa desarrollado por Myrna Shure y fundamentado en la investigación realizada con George Spivack (1977-1985), es diseñado con el fin de enseñar a los/as niños/as habilidades de pensamiento ante una situación de conflicto; supone la práctica y aplicación sistemática de herramientas de pensamiento, lenguaje y conciencia emocional implícitos en la solución de problemas;

está compuesto de 56 a 83 lecciones por año, cada lección es adaptada al nivel evolutivo y escolar de los estudiantes y contiene un rango de actividades, una lista de materiales y una guía para el docente en la que se explica paso a paso el procedimiento de cada lección (Shure, 2001).

El programa muestra a los docentes como enseñar a los/as niños/as a resolver problemas con otros/as, a partir del establecimiento de un clima de aprendizaje, en el que las lecciones se desarrollan a través de dinámicas, diálogos y juego de roles, las lecciones se pueden iniciar desde el principio del año escolar e ir integrándolas al propio plan de estudios, de dos a tres veces por semana hasta completar la serie del año. Algunas lecciones se desarrollan con la participación de líderes específicos, pero es claro que cada estudiante tendrá la opción de participar a lo largo del año. El programa postula cinco principios básicos de diálogo: a) identificación del problema; b). Comprensión del problema real; c).El profesor debe mantenerse objetivo frente a la situación y evitar anteponer las propias necesidades; d). El profesor a través de preguntas, facilita que el estudiante resuelva el problema; e). Por último, se resalta el cómo piensa el niño, se solicita al niño establecer conclusiones específicas frente al problema (Shure, 2001).

De esta manera, el ICPS corresponde a uno de los ejes temáticos de TIPICA-S (solución de conflictos), pues plantea la posibilidad de desarrollar habilidades en solución de problemas en la escuela, teniendo en cuenta el nivel evolutivo de los/as estudiantes; no obstante difiere en metodología respecto a TIPICA-S, pues no asume el método específico de educación en salud, frente a la predicción y control del comportamiento. No obstante, se plantea como ambos programas hacen parte de los aportes científicos de la psicología como disciplina al contexto escolar desde una perspectiva que sustenta la dimensión psicológica en el campo de la promoción y prevención de la salud escolar y más concretamente en la generación de ambientes de aprendizaje dotados de convivencia y diálogo.

Justificación del problema, Objetivos, Variables e Hipótesis

El papel de la escuela como dispositivo que media el desarrollo personal y social de las personas, es de interés fundamental para el propósito de la presente investigación; puesto que en la escuela se permean muchas condiciones socio-culturales que se inscriben en la historia y el presente de nuestro país. En este sentido, se afirma que la violencia se

instaura cotidianamente en el escenario escolar y en muchas ocasiones se invisibiliza debido al hecho de ser un problema naturalizado, cuyas condiciones y dinámicas son propias y difíciles de documentar.

Por esto, hoy en día es necesario plantear propuestas investigativas que exploren y determinen los factores asociados al problema; con miras a construir propuestas alternativas, para el conocimiento, manejo e intervención de la violencia escolar. El propósito de investigar frente al tema es claro, con el fin de dar a conocer la dimensión y complejidad de las condiciones subyacentes al problema de violencia escolar que se experimenta en los centros educativos de Bogotá, y así contribuir a la mejora de condiciones integrales del derecho a la educación en la ciudad, en condiciones de sana convivencia y seguridad (Secretaría de Gobierno Distrital, 2006).

Bajo este supuesto de argumentación se clarifica la importancia y relevancia social de realizar investigaciones, que permitan construir nuevos sentidos de relación interpersonal, con el propósito de deslegitimar la violencia que afecta a los escolares en su diario vivir. Así mismo, tomando como referencia el marco conceptual y empírico que se documenta en la investigación, se puede establecer que el tema de autoeficacia social en niños/as, ha sido estudiado como variable mediadora del aprendizaje, la depresión, la agresividad, el estilo atribucional, el maltrato y el apego; sin embargo, son escasos los estudios que relacionan de manera directa el nivel de autoeficacia social en niños/as con la habilidad para solucionar problemas sociales con pares; de ahí la relevancia científica del desarrollo de la investigación por su aporte al conocimiento. De igual forma, frente al tema de solución de problemas sociales en niños/as, se encuentran estudios que se enfocan en conceptualizarlo y analizarlo desde las habilidades cognitivo conductuales implícitas en su repertorio y que son distintas a la autoeficacia.

De esta manera, la investigación analiza si la participación en un programa de solución de problemas sociales con pares, influye sobre el nivel de Autoeficacia social en escolares de quinto grado de primaria y sexto grado de bachillerato, en un colegio público de Bogotá; así determinar si se muestran diferencias significativas entre aquellos estudiantes que participan en el programa, frente a los que no tienen participación; en este sentido se plantea la siguiente pregunta de investigación *¿Cuál es el efecto de participación en un programa de solución de problemas con pares, diseñado bajo los*

lineamientos del Programa ICPS, sobre el nivel de Autoeficacia social percibido en escolares de quinto y sexto grado en un colegio de Bogotá?.

Objetivo General

Promover el nivel de autoeficacia social, en escolares de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato, con el fin de contribuir a la Prevención de la violencia escolar, a partir del entrenamiento en solución de problemas interpersonales, en un colegio de Bogotá.

Objetivos Específicos

Diseñar y aplicar un programa de entrenamiento cognitivo-conductual sobre solución de problemas con pares, basado en los lineamientos del programa ICPS.

Analizar el impacto de la participación en el programa y establecer si se muestran diferencias significativas respecto a la participación, sobre el nivel de autoeficacia social percibido, en la muestra objetivo.

La investigación que se presenta es de carácter cuasiexperimental, cuya variable independiente VI es: La aplicación de un programa sobre solución de problemas con pares basado en los lineamientos del Programa ICPS, conformado por tres módulos temáticos que se relacionan con el repertorio y disposiciones necesarias para desarrollar habilidades en solución de problemas sociales “comunicación-vocabulario”, “conciencia emocional” y “pensamiento”; cada módulo contiene tres sesiones de talleres. La variable independiente es cualitativa de tipo nominal y corresponde a la participación o no en el programa.

La variable dependiente VD “Nivel de Autoeficacia social”: corresponde a la creencia de los escolares en su habilidad para manifestar comportamientos orientados a resistir la presión de grupo, oponerse a participar en actividades riesgo que involucran consumo de alcohol, drogas, comportamiento trasgresor; formar y mantener relaciones de cooperación con otros, manejar situaciones interpersonales de malos tratos y acoso, cumplir con las expectativas de otros, sobre sí mismos (Pastorelli et al., 1999). Es una variable cuantitativa de tipo intervalar, fue medida con la “Escala de Autoeficacia para Niños” (Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001)”, se ajustó a las condiciones de la muestra.

MÉTODO

Diseño

La investigación que se esboza, sigue una metodología cuantitativa con el fin de identificar mediante un análisis estadístico, el efecto de la variable independiente VI (programa de solución de problemas sociales) sobre la variable dependiente VD (nivel de autoeficacia social en escolares); por lo tanto, se plantea desde un diseño cuasiexperimental. Este diseño incorpora la administración de prepruebas a los grupos control y experimental que componen el experimento; luego un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo control), finalmente se les administra simultáneamente una posprueba (Hernández, Fernández & Baptista, 1997). El diseño se representa de la siguiente manera:

Tabla 1.

Diseño Cuasiexperimental

Grupo-Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
RG1	W1	X	Y2
RG2	W3	---	Y4

El esquema del diseño indica que a los sujetos del grupo experimental y control se les realiza una primer medida pre-test sobre el nivel de Autoeficacia Social percibido y se implementa el programa sólo al grupo experimental, como variable de Tratamiento (X), en el grupo control se muestra la ausencia de Tratamiento (---); finalmente se obtiene la medida pos-test en ambos grupos para hallar datos diferencialmente significativos respecto a la interdependencia entre las variables frente a las medidas arrojadas en el pre-test (Hernández et al.,1997).

Hipótesis

De acuerdo con el planteamiento del problema y variables, se establece como hipótesis de trabajo que si la VI (Participación en el programa de solución de problemas con pares) tiene un efecto sobre la VD (Nivel de autoeficacia social percibida en escolares que participan en el programa), entonces los datos arrojados por la VD mostrarán diferencias significativas en los datos arrojados por el grupo control de niños/as que no participan en el programa respecto de los escolares que si participan en el programa. Así mismo, se puede plantear que el nivel de autoeficacia social percibido por escolares mostrará diferencias de medida pretest y postest en el grupo experimental.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, el cual hace parte de los procedimientos no probabilísticos de muestreo, pues supone una selección informal, cuya utilidad no depende tanto de la representatividad de los elementos de una población, sino de una elección de sujetos con características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández et al., 1997). Este tipo de muestreo depende del consentimiento informado de la institución educativa en la que se desarrolla la investigación, con la población escolar que asiste a la institución. La muestra objeto de análisis fue conformada por 80 estudiantes de los grados quinto de primaria y sexto de bachillerato, de ambos sexos y pertenecientes a estratos 1, 2 y 3, que asistían a la Institución Educativa Distrital “Nueva Colombia”, localidad (11) de Suba en Bogotá. Se presentó el propósito y los objetivos de la investigación al realizar el contacto con la institución educativa, se consultó a los/as estudiantes su participación, ninguno expresó de forma manifiesta el interés de no participar en el desarrollo de la intervención.

Instrumentos

Para la medición de la variable dependiente se utilizó la Escala de Autoeficacia para Niños (Bandura, 1990) (Ver Anexo 1). La escala evalúa la percepción de Eficacia que el sujeto posee en los contextos (académico y social). En un primer ejercicio de validación se aplica la escala original en una muestra de 184 estudiantes, con edades comprendidas entre los 9 y 10 años, de cuarto y quinto grado de primaria en un colegio privado de Bogotá; se observa que la mayoría de los/as estudiantes manifiestan dificultades en la

comprensión de preguntas que están planteadas en negativo y solicitan al instructor una explicación; aparte de la dificultad para dar respuesta a las preguntas referentes a situaciones de experimentación con el cigarrillo y alcohol, pues en la mayoría de casos, por las condiciones de la muestra y el ciclo vital; tales situaciones no corresponden con su experiencia y es necesario indicar que contesten suponiendo este tipo de situaciones.

En síntesis, en el primer ejercicio de validación se obtiene un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.835, lo cual indica que la prueba es consistente; no obstante, por las observaciones realizadas durante la aplicación, es necesario adaptar el instrumento con una muestra similar a la planteada para la intervención, con el fin de ser fiel a las condiciones propuestas en la investigación. De esta manera, se mantiene la escala en su totalidad y se varía la redacción de la respuesta, para facilitar una mejor comprensión por parte de la muestra. Se establece que la escala está conformada por 35 ítems, el formato de respuesta es de cero a cuatro y cada nivel refiere un indicador de intensidad diferente y descrito de la siguiente forma: 1: Mal, 2: No muy bien, 3: Bien, 4: Muy bien. Las puntuaciones del instrumento serán directas; siendo la puntuación mínima de 35 y máxima de 140. Por lo tanto, se establece que la aplicación de validación se realizará nuevamente en una muestra de 90 estudiantes del grado quinto de primaria y 90 estudiantes de sexto grado de bachillerato, en la Institución Educativa Distrital Zubiria de la localidad (11) de Suba en Bogotá. Como información anexa, en la prueba se incluirán los datos socio demográficos con el fin de caracterizar la muestra.

Con respecto a la confiabilidad y validez del instrumento de autoeficacia en las diferentes áreas, en un estudio correlacional de autoeficacia, depresión y agresividad, se arroja un alfa de Cronbach de 0.91. A partir del análisis de los datos con el paquete estadístico SPSS 10, se indica respecto a una estructura de tres factores: puntaje en la escala, el nivel de depresión y agresión los siguientes datos: Autoeficacia académica, en la cual la varianza explicada corresponde al 28.03%, la Autoeficacia Social con un 7.27% y la Autoeficacia Autorregulatoria con un 5.92%. La correlación obtenida entre la Autoeficacia Total y la Depresión ha sido de -0.50; la correlación entre la autoeficacia total y la escala de agresión es de -0.32. Valores similares alcanzan las correlaciones entre algunos factores de Autoeficacia y la puntuación total de Depresión y Agresión (Carrasco & Del Barrio, 2002).

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cinco etapas que transcurren de manera secuencial, la primera etapa corresponde a la elaboración del marco conceptual y empírico, la segunda etapa al planteamiento del problema, la justificación, variables e hipótesis de investigación y método; la tercera etapa comprende el ajuste del instrumento; para lo cual es necesario pasar una propuesta de intervención a la institución educativa con el fin de ajustar el instrumento a la muestra de estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato, en la Institución Educativa Distrital Ramón de Zubiria de la localidad (11) de Suba en Bogotá, luego de la aplicación se estableció el nivel de consistencia y se realizó el ajuste pertinente de la prueba, para iniciar con la cuarta etapa, que comprende la aplicación de la preprueba, la implementación del programa y la aplicación de la posprueba, como parte de la recolección de datos; finalmente, la quinta etapa corresponde al análisis, discusión de resultados y elaboración de conclusiones y recomendaciones.

El programa de entrenamiento en solución de problemas sociales se diseñó en tres módulos, de acuerdo con los lineamientos propuestos por el programa ICPS (Shure, M. 2001). En cada módulo, hay tres sesiones de trabajo de 60 mn cada una; a continuación, se describen las actividades y objetivos por sesión en el módulo correspondiente (Ver Anexo 2).

Tabla 2.

Estructura del Programa de Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales

MÓDULO No 1 CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL			
	OBJETIVOS	DINÁMICAS	TIEMPO
SESIÓN I	<ul style="list-style-type: none"> * Establecer un clima de confianza con el grupo que permita el conocimiento de cada uno de los/as participantes del programa. *Facilitar el reconocimiento de las diferentes emociones que se pueden experimentar en diversos casos. *Comprender que no todos interpretamos las emociones de la misma forma. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. El Naufragio (10 mn) 2. Identificando Emociones (35 mn) 3. Integrando lo Aprendido (10 mn) 4. Evaluación (5mn) 	60 mn
SESIÓN II	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar y reconocer las propias reacciones y las de los demás ante una serie de situaciones. *Brindar información sobre respuestas alternativas para controlar las emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. “Se Murió Chicho” (10 mn) 2. Emociones Diferentes (35 mn) 3. Integrando lo Aprendido (10 mn) 4. Evaluación (5mn) 	60 mn

SESIÓN III	<p>*Enseñar a los participantes una estrategia de autorregulación emocional.</p> <p>*Dar a conocer y aplicar las pautas para desarrollar una sesión de relajación.</p>	<p>1. A Relajarnos (35 mn) 2. Integrando lo Aprendido (10 mn) 3. Evaluación (5mn)</p>	60 mn
SESIÓN IV	<p>*Enseñar a los/as estudiantes la importancia de valorar a sus compañeros/as y la necesidad de comunicarlo.</p> <p>*Identificar el nivel de cohesión y rechazo que existe al interior del grupo entre los estudiantes.</p>	<p>1. “Aire, Mar y Tierra” (10mn) 2. Next (30 mn) 3. Integrando lo Aprendido (10 mn) 4. Evaluación (5mn)</p>	60 mn
MÓDULO No 2 COMUNICACIÓN			
	OBJETIVOS	DINÁMICAS	TIEMPO
SESION I	<p>*Favorecer el reconocimiento de las diferencias individuales frente a la forma de valorar e interpretar la realidad inmediata.</p> <p>*Reconocer la importancia de escuchar cuidadosamente, con el fin de evitar problemas.</p>	<p>1. ¿En qué estoy pensando? (30 mn) 2. “Adivina Quién Soy” (10 mn) 3. Integrando lo Aprendido (10 mn) 4. Evaluación (5mn)</p>	60 mn
SESION II	<p>*Sensibilizar y aproximar a los/as participantes, con el vocabulario que facilita el proceso de solución de problemas sociales.</p> <p>*Identificar cómo los sentimientos pueden interferir en la comunicación que se establece con los/as demás.</p>	<p>1. Llego el Correo (10 mn) 2. Buena Idea Mala Idea (40 mn) 3. Integrando lo Aprendido (5 mn) 4. Evaluación (5mn).</p>	60 mn
SESIÓN III	<p>*Reconocer la importancia de la información que se transmite sobre los demás con el fin de valorar las relaciones que se establecen con los mismos.</p>	<p>1. Un Limón y Medio Limón (10 mn) 2. El Rumor (40 mn) 3. Integrando lo Aprendido (5 mn) 4. Evaluación (5mn).</p>	60 mn
MÓDULO No 3 HABILIDADES DE PENSAMIENTO			
	OBJETIVOS	DINÁMICAS	TIEMPO
SESIÓN I	<p>*Enseñar los pasos de solución de problemas y por medio del análisis de una historia y la aplicación de los pasos a la misma.</p>	<p>1. Los Pacíficos (10 mn) 2. Solucionando Problemas (40 mn) 3. Integrando lo Aprendido (5 mn) 4. Evaluación (5mn).</p>	60 mn
SESION II	<p>* Ejercitar el manejo del esquema de solución de problemas mediante la práctica y resolución de algunas situaciones hipotéticas.</p>	<p>1. Palo - Palo – Palo (5 mn) 2. Entrenándonos en el Esquema (45 mn) 3. Integrando lo Aprendido (5 mn) 4. Evaluación (5mn).</p>	60 mn
SESION III	<p>*Sensibilizar a través de un cuento, las diferentes posiciones frente a los problemas.</p> <p>*Facilitar la puesta en práctica del esquema en una situación hipotética.</p>	<p>1. “Quiero Que” (10 mn) 2. La Niña Invisible (40 mn) 3. Integrando lo Aprendido (5 mn) 4. Evaluación (5mn)</p>	60 mn

RESULTADOS

De acuerdo con el contexto de la investigación desarrollada, los análisis se enfocan alrededor del objetivo de investigación, se evaluó si la participación en el programa que se diseñó y aplicó sobre solución de problemas interpersonales con pares, presentó algún efecto sobre el nivel de autoeficacia percibido para afrontar situaciones sociales con éxito, en estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato en un colegio de Bogotá. De esta forma, los datos que se presentan a continuación corresponden a una muestra de 141 participantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato; exceptuando 1 caso que se excluye por cambio de grupo durante la investigación.

Del total de la muestra, 70 estudiantes conformaron el grupo control (33 escolares de quinto y 37 de sexto) y los 70 restantes al grupo experimental, (siendo 36 y 34 respectivamente). Cada participante, diligenció la escala de autoeficacia completa y sólo con el grupo experimental se realizó la implementación de los talleres sobre solución de problemas; con el grupo control no se desarrolló ninguna intervención; al finalizar los talleres, se evaluó nuevamente, tanto al grupo experimental como al grupo control.

Para la obtención y posterior análisis de resultados, se evaluaron las diferencias respectivas en cada grupo, los datos se ingresan al programa de Excel y luego se importan al programa SPSS versión 17 bajo Windows. A través del coeficiente de confiabilidad interna Alpha de Cronbach se ajustó el instrumento de evaluación de la variable dependiente. Asimismo, se describen los datos socio-demográficos de la muestra de participantes; de acuerdo con los grupos conformados a partir de una tabla de contingencia de Chi². A continuación, se presentan los datos que justifican la utilización del Análisis de varianza para los resultados arrojados y se procede a determinar si el grupo experimental presenta algún patrón de cambio en las respuestas dadas a 5 ítems que conforman la escala y que están relacionados específicamente con la habilidad de solución de problemas sociales.

De este modo, respecto a la confiabilidad del instrumento de evaluación de la variable dependiente, se indica que se realizaron dos aplicaciones del instrumento con muestras diferentes de estudiantes de grado 4° de primaria a 6° de bachillerato; con el fin de ajustar el instrumento, ya que **La Escala de Autoeficacia para Niños** (Bandura, 1990;

Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001); es propuesta para una población española. En las tablas 3 y 4, se indican los datos correspondientes a cada ejercicio; es importante señalar que las pruebas realizadas para el ajuste del instrumento, permite tomar decisiones frente al tipo de muestra que se selecciona para la investigación e igualmente respecto a los cambios que se realizan a los reactivos de la escala, en cuanto a la redacción y el lenguaje utilizado.

Tabla 3.

Total de Participantes en ejercicios de Validación

Validación				
		No 1		No 2
Casos	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Válidos	182	79.5	160	88.9%
Excluidos	47	20.5	20	11.1%
Total	229	100%	180	100%

Tabla 4.

Estadístico de Fiabilidad

	Validación No 1	Validación No 2
Alpha de Cronbach	.83	.87
N	35	

El primer ejercicio de validación, se realizó en una muestra de 229 estudiantes con edades entre los 9-10 años, con un nivel de escolaridad de 4° y 5° de primaria, el análisis de fiabilidad indica que es un instrumento confiable puesto que arroja un nivel de 0.83. El segundo, se realizó con una muestra de un grado de escolaridad mayor, ya que por efectos de variables como la edad y tipo de población habían reactivos de la escala que no podían ser evaluados de forma confiable, pues las situaciones propuestas eran ajenas a la muestra y los/as estudiantes debían contestar desde la suposición. De esta forma, el ejercicio se desarrolló en una muestra de 180 estudiantes, con edades entre los 9-15 años y un nivel de escolaridad de quinto de primaria y sexto de bachillerato; de las sedes A y B de la institución educativa distrital Ramón de Zubiria; el resultado de confiabilidad arrojó un índice de 0.87, el cual reitera la confianza en el instrumento.

Aunque se reduce el número de estudiantes de la muestra entre cada aplicación, se excluyen menos datos y se evidencia un nivel de confiabilidad más alto en el segundo ejercicio; lo cual podría explicarse por las diferencias inherentes a las condiciones de edad y nivel de escolaridad entre las muestras. En el proceso, se presenta un mejor rendimiento con los escolares de grado quinto, puesto que la escala plantea situaciones a las que no se habían expuesto los/as niños/as de cuarto grado por efecto de edad, en especial con aquellas experiencias que se refieren al consumo de cigarrillo y alcohol. Asimismo, se realizan ciertas observaciones frente al lenguaje que se plantea en la prueba, pues siendo de origen española, es necesario adaptar algunos ítems a un lenguaje más familiar, para la población con la que se realizó la investigación.

En síntesis, se puede afirmar que tanto en el primer ejercicio como en el segundo se obtienen coeficientes de 0.83 y 0.87; lo cual indica que la consistencia interna de los datos es aceptable para la medición de la variable cuantitativa, como se describe en la tabla No 3. En la tabla 5., se observa la caracterización de la muestra de la investigación de acuerdo a la frecuencia y porcentajes según el género, grupo y edad de los participantes; en total se asumen 140 estudiantes, que corresponden al 100%, siendo el 50.7% de género femenino y el 49.3% género masculino.

Tabla 5.

Total de Participantes, Género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	71	50.7%
Masculino	69	49.3%
Total	140	100%

En la tabla 6, se muestran las variables como tipo de grupo (experimental ó control), género (femenino o masculino) y edad de los participantes quienes se encuentran en un rango comprendido entre los 10 y 14 años respectivamente; así mismo, se indican los porcentajes asignados según la frecuencia y su totalidad.

Tabla 6.

Género, Grupo y Edad de Participantes.

Género	Grupo	Edad					Total
		10	11	12	13	14	
Femenino	Experimental	12	11	6	3	2	34
		57.1%	39.3%	40.0%	60.0%	100.0%	47.9%
	Control	9	17	9	2	0	37
		42.9%	60.7%	60.0%	40.0%	.0%	52.1%
Total		21	28	15	5	2	71
Masculino	Experimental	9	5	10	9	3	36
		69.2%	26.3%	62.5%	64.3%	42.9%	52.2%
	Control	4	14	6	5	4	33
		30.8%	73.7%	37.5%	35.7%	57.1%	47.8%
Total		13	19	16	14	7	69

En la tabla 7, se observa la correlación entre las variables sociodemográficas como género y edad con las medidas pre - post de la variable dependiente; de esta manera, se aplica una prueba de correlación de Pearson, para la covariación de la medida en la prueba pre y post respecto a la edad; reflejando un nivel de significancia tanto en la medida pre como post; lo cual indica un nivel de correlación inversa entre los datos; es decir que a mayor edad, menor nivel de autoeficacia.

Tabla No 7.

Correlación Medidas vs Variables Sociodemográficas

		Edad
Pre	Correlación Pearson	-0.174*
	Significancia	0.039
Post	Correlación Pearson	-0.190*
	Significancia	0.024

*. La correlación es significativa al nivel 0,05

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos Pre - Post vs Grupos.

Grupo		PRET	POST
Experimental	Media	48.04	46.60
	Número de Casos	70	70
	Desviación Típica	9.16	13.89
	Mínimo	26	33
	Máximo	64	64
	Error Típico Media	1.09	1.66
Control	Media	49.73	48.67
	Número de Casos	70	70
	Desviación Típica	9.34	12.0
	Mínimo	37	33
Total	Máximo	79	62
	Error Típico Media	1.11	1.43

En la Tabla 8, se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados, con el fin de verificar si los datos cumplen con el criterio de normalidad, para la utilización de la técnica estadística de análisis de varianza Anova; al igual que se especifica a partir de la prueba de Levene Tabla 9, si los datos cumplen con el criterio de homocedasticidad; concepto que se refiere a la constancia de la varianza, en los resultados de la muestra objeto de estudio.

Tabla 9.

Estadístico de Levene

	Estadístico			
	Levene	gl1	gl2	Sig.
PRET	0.81	1	138	.368
POST	1.32	1	138	.253

Al someter los datos bajo el estadístico de Levene, se obtiene un nivel de aceptación de diferencias al compararse las medias mayor a 0.05, lo cual indica que aceptamos la hipótesis nula; por lo tanto, las varianzas de ambos grupos son homogéneas, se comprueba la homocedasticidad de los datos, siendo constantes los resultados obtenidos por la muestra.

Tabla 10.

Medidas Pre - Post vs Grupo.

		Suma de		Media Cuadrática	F	Sig.
		Cuadrados	gl			
PRET	Inter-grupos	99.45	1	99.45	1.16	.288
	Intra-grupos	11814.714	138	85.61		
	Total	11914.171	139			
POST	Inter-grupos	150.179	1	150.179	.890	.347
	Intra-grupos	23278.243	138	168.683		
	Total	2348.421	139			

En la tabla 10, se muestran las medidas pretest y posttest respecto al grupo, para evaluar si hay diferencias en la variable dependiente según el grupo; de esta forma, se evidencia que el nivel de significación es mayor a 0.05; lo cual indica que se acepta la igualdad de medias de los resultados entre los grupos; por tanto, se puede establecer que no existen diferencias significativas entre los mismos; es decir que la pertenencia al grupo control y experimental no precisa diferencias en los resultados calculados respecto a la variable dependiente, que es el nivel de autoeficacia de los escolares.

En el marco del contexto general y teniendo en cuenta que los resultados globales no representan cambios significativos respecto a la variable; es necesario presentar los resultados específicos, sobretodo en el conjunto de reactivos que evalúan la percepción de autoeficacia para resistir la presión de grupo, oponerse a la participación en actividades riesgo, expresar las propias opiniones para hacer frente a los malos tratos o acoso; esto con el fin de determinar si las sesiones desarrolladas tienen algún efecto sobre la medida de la variable dependiente. Por consiguiente, en las Tablas 11 a 14, se presentan los

porcentajes de las medidas pretest y postest en algunos reactivos que evalúan el nivel de percepción sobre la capacidad de los escolares para resolver ciertas situaciones sociales específicas.

Tabla 11.

Frecuencia de respuesta en el ítem No 24 respecto al grupo y las medidas pretest y postest.

¿Qué tan fácil dices **NO**, cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?

		1	2	3	4	TOTAL
		Mal	No muy Bien	Bien	Muy Bien	
Pre	Grupo Experimental	16	9	9	36	70
		22.9%	12.9%	12.9%	51.4%	
	Grupo Control	0	11	18	40	70
		0%	15.7%	25.7%	57.1%	
Total		16	20	26	76	140
		11.4%	14.3%	19.3%	54.3%	100%
Post	Grupo Experimental	4	9	12	45	70
		5.7%	12.9%	17.1%	64.3%	
	Grupo Control	5	6	9	50	70
		7.1%	8.6%	12.9%	71.4%	
Total		9	15	21	95	140
		6.4%	10.7	15.0%	67.9%	100%

Pretest $\chi^2 p = .000$

Postest $\chi^2 p = .705$

En la tabla 11, se muestra la frecuencia de respuesta del grupo control y experimental en el ítem 24; los casos válidos para la prueba son 140 participantes, así si se observan los porcentajes de frecuencia del grupo experimental se muestra un cambio respecto a la valoración de respuesta frente al ítem. Nótese que los porcentajes aumentan, hacia la valoración positiva del ítem en la medida postest, aumentando el porcentaje de valoración en Bien de un 12.9% de los participantes que eligen esta opción en el pretest se

pasa a un 17.1% en el postest y en la categoría de Muy bien el 51.4% de los participantes pasa a un 64.3% respectivamente, en la medida postest.

Tabla 12.

Frecuencia de respuesta en el ítem No 33 respecto al grupo y las medidas pretest y postest.

¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros/as tienen otra opinión distinta a la tuya?

		1	2	3	4	TOTAL
		Mal	No muy Bien	Bien	Muy Bien	
Pre	Grupo Experimental	8	17	31	14	70
		11.4%	24.3%	44.3%	20%	
	Grupo Control	3	30	25	12	70
		4.3%	42.9%	35.7%	17.1%	
Total		11	47	56	26	140
		7.9%	33.6%	40%	18.6%	100%
Post	Grupo Experimental	9	20	21	20	70
		12.9%	28.6%	30.0%	28.6%	
	Grupo Control	1	21	38	10	70
		1.4%	30.0%	54.3%	14.3%	
Total		10	41	59	30	140
		7.1%	29.3%	42.1%	21.4%	100%

Pretest $\chi^2 p = .083$

Postest $\chi^2 p = .002$

En la tabla 12, ítem 33, no se indican cambios significativos de frecuencia de respuesta en las medidas pretest y postest del grupo experimental, por lo tanto se establece que la intervención no tuvo efecto alguno sobre el nivel de autoeficacia de los participantes respecto a dar la propia opinión cuando otros compañeros piensan diferente. Consecuentemente, en la tabla 13, se observa que en el ítem 34 la valoración previa cambia de forma leve respecto a la posterior, siendo más evidente en las tres primeras categorías de respuesta; de esta manera se muestra un porcentaje de respuesta del 11.4% en la primera categoría en la medida pre y en la post se indica un 7.1%, en la segunda categoría hay un cambio en el porcentaje de respuesta, de esta forma de 24.3% pasa a 30%

y en la tercera categoría, se evidencia un cambio en el porcentaje de 20% pasa a 24.3%; no obstante en la última categoría el porcentaje disminuye de un 44.3% en la medida pretest a un 38.6% en la posttest; lo cual probablemente indica un ajuste en la valoración que cada participante realiza respecto a qué tan fácil se defienden mientras otros lo tratan mal ó injustamente.

Tabla 13.

Frecuencia de respuesta en el ítem No 34 respecto al grupo y las medidas pretest y posttest.

¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?

		1	2	3	4	TOTAL
		Mal	No muy Bien	Bien	Muy Bien	
Pre	Grupo Experimental	8	17	14	31	70
		11.4%	24.3%	20%	44.3%	
	Grupo Control	10	14	16	30	70
		14.3%	20.0%	22.9%	42.9%	
Total		18	31	30	61	140
		12.9%	22.1%	21.4%	43.6%	100%
Post	Grupo Experimental	5	21	17	27	70
		7.1%	30%	24.3%	38.6%	
	Grupo Control	7	14	24	25	70
		10.0%	20%	34.3%	35.7%	
Total		12	35	41	52	140
		8.6%	25%	29.3%	37.1%	100%

Pretest $\chi^2 p = .088$

Posttest $\chi^2 p = .391$

Posteriormente, en la tabla 14 respecto al ítem No 35, en el que se solicita valorar la facilidad para resolver situaciones en las que otros molestan o dañan sus sentimientos; se observa una disminución en el porcentaje de valoración de las medidas pre y post en la primera categoría; es así que de un 24.3% pasa a un 14.3%, y en la categoría cuatro, se observa un aumento en los porcentajes de un 31.4% pasa a un 32.9%; lo que refiere un ajuste de respuesta en la valoración que cada participante realiza de su nivel de autoeficacia en este ítem.

Tabla 14.

Frecuencia de respuesta en el ítem No 35 respecto al grupo y las medidas pretest y postest.

¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?

		1	2	3	4	TOTAL
		Mal	No muy Bien	Bien	Muy Bien	
Pre	Grupo Experimental	17	12	19	22	70
		24.3%	17.1%	27.1%	31.4%	
	Grupo Control	12	22	21	15	70
		17.1%	31.4%	30%	21.4%	
Total		29	34	40	37	140
		20.7%	24.3%	28.6%	26.4%	100%
Post	Grupo Experimental	10	19	18	23	70
		14.3%	27.1%	25.7%	32.9%	
	Grupo Control	9	17	18	25	70
		12.9%	24.3%	27.1%	35.7%	
Total		19	36	37	48	140
		13.6%	25.7%	26.4%	34.3%	100%

Pretest $\chi^2 p=.156$

Postest $\chi^2 p=.965$

Variables de Contexto

En este aparte antes de iniciar con la discusión de resultados, es necesario hacer hincapié en las condiciones observadas en la investigación que no se controlan al ser parte del contexto y que de cierta forma median el ejercicio de intervención; en este sentido, se describe el papel del clima escolar y como las variables asociadas a este, condicionan el ambiente de desarrollo y aprendizaje como tal del programa sobre solución de problemas interpersonales propuesto.

En primer lugar, es necesario mencionar algunas características detectadas en los grupos experimentales, que difieren entre sí y que marcan el tipo de conflictos y estrategias de solución que se experimentan en los dos grados. De esta manera, el grupo de grado

sexto es heterogéneo respecto a la edad de los participantes, con edades comprendidas entre los 11 y 14 años, mientras que en grado quinto, las edades correspondían entre los 10 - 12 años en su mayoría. Por la diferencia de edades, en grado sexto, se observan estudiantes sobre la etapa de la preadolescencia y adolescencia, su proceso de desarrollo y madurez afectiva se orienta a la adquisición de un sentido de identidad, el desarrollo de la ternura y el fuerte vínculo que establecen con pares, así se evidencia que gran parte de los conflictos que se presentan entre ellos, están relacionados con el manejo de relaciones interpersonales y de pareja; de esta manera sus intereses se focalizan de forma diferente a lo propuesto por los adultos de su entorno.

Frente a las relaciones interpersonales, en grado sexto se observa como el límite personal entre niñas y niños no está delimitado, es así que respecto al manejo de los útiles o cosas personales, fácilmente los niños invaden el espacio de las niñas y ellas por su parte lo validan, probablemente por la necesidad de aceptación que se presenta en esta etapa, se establece un nivel de poder desequilibrado entre el género de los escolares.

Así mismo, en cuanto a la historia del vínculo compartido, es evidente la diferencia de un grado respecto al otro, siendo grado quinto un grupo con un vínculo de mayor estabilidad en el tiempo; mientras que en grado sexto, el grupo fue conformado este año por estudiantes provenientes de otros colegios, que estaban reiniciando su año escolar ó habían perdido su cupo por dificultades de disciplina y comportamiento y a diferencia de grado quinto en sexto hay un grupo de profesores que comparten la carga académica en el grado, es así que las normas y manejo de las situaciones que se presentan en el grado dependen del docente encargado. Por lo anterior, sobre la cuarta sesión en grado sexto, fue necesario solicitar el acompañamiento del profesor a cargo de la unidad para el desarrollo de los talleres.

En grado quinto, por el contrario la docente a cargo de las áreas básicas y directora de grupo, generalmente acompañaba las sesiones de los talleres y participando con el grupo, por iniciativa propia. Por lo tanto, en este aspecto es clara también la diferencia respecto al rol del docente, como la estabilidad y participación del docente, facilita el ajuste, vínculo y relación con los estudiantes, por ende la mediación de los conflictos.

Igualmente, durante la intervención en grado sexto, se observaron prácticas docentes movilizadas por un tipo de comunicación no asertiva y condicionada a la parte

académica; así, eran frecuentes los llamados de atención en un tono de voz alto, exponiendo al estudiante ante el grupo por su “mal comportamiento”; los/as docentes a su vez argumentaron que la disciplina de los estudiantes es difícil, por el comportamiento desafiante y agresivo de los estudiantes, que en ocasiones se interpretaba como matoneo. No obstante, se observa poca claridad para el grupo sobre la importancia de mantener dispositivos básicos de aprendizaje en los momentos secuenciales e interactivos de las sesiones propuestas en el aula; es decir que los/as estudiantes, ante cualquier mínimo estímulo perdían el nivel de concentración y atención establecido, necesario para mantener el ritmo de aprendizaje en el aula, además por la cantidad de estudiantes se perdía mucho tiempo en retomar las orientaciones dadas por la docente.

También se observó en grado sexto, a nivel general un imaginario frente a los conflictos con el sesgo de matoneo; puesto que cualquier situación social conflictiva entre ellos real o imaginaria, la valoraban desde el supuesto de matoneo sin realizar un previo análisis de la situación; lo cual en la actualidad es probablemente causa de un discurso marcado sobre la violencia escolar única y exclusivamente desde la perspectiva de acoso escolar.

Sin embargo, al describir el nivel de cohesión en los dos grupos se observan vínculos cercanos y afectuosos entre ellos, sin dificultades para el trabajo en grupo y sólo algunas situaciones conflictivas puntuales entre algunos; en grado quinto, especialmente con un estudiante que se caracterizaba por una discapacidad y quien interpretaba cada señal de sus compañeros como un comportamiento de burla y molestia hacia él; no obstante, cada vez que sucedía la docente encargada intervenía como mediadora, manejando la situación de forma asertiva y equilibrando el nivel de poder entre el niño con sus compañeros. En grado sexto, se evidencia un conflicto entre las niñas por una monitoria de una de ellas mal manejada y por comentarios realizados por terceros que generan rumores entre ellas.

Finalmente, es importante indicar que durante la implementación de los talleres, algunos estudiantes del grupo experimental de sexto, tienden a cuestionar los conductos que se utilizan para solucionar los conflictos y conforme a la intervención de la policía para el manejo de situaciones referentes al hurto de celulares, facilita la pérdida de mediación del docente en la resolución del conflicto, generando distancia y falta de

confianza de los estudiantes hacia sus profesores. Por esto, las políticas establecidas en torno a la seguridad en la escuela, permite entrever una serie de dificultades especialmente en el vínculo de estudiantes y profesores, que obstaculizan los procedimientos para la solución de problemas entre los estudiantes y con los profesores.

DISCUSION

En concordancia a los resultados obtenidos en la investigación, se realizará una breve descripción de los propósitos que orientan el planteamiento del problema de la presente investigación, identificando los principales hallazgos y proponiendo alternativas de explicación e interpretación de los mismos. Luego, se reconocerá la importancia de estos resultados a la luz de una serie de explicaciones y posibles problemas de investigación fundamentales en el ejercicio de construcción de conocimiento, insistiendo en la importancia del tránsito de estos hallazgos de orden microsocioal al macrosocioal. En un tercer aparte, se plantean los aciertos y desaciertos de la propuesta metodológica implementada y consecuentemente se terminará con la descripción de los aportes y limitaciones de la investigación.

Con el propósito de promover la autoeficacia social en escolares de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato y contribuir a la prevención de la violencia escolar en un colegio de Bogotá; se diseña, implementa y evalúa un programa sobre resolución de problemas, basado en los lineamientos del programa ICPS, se analiza si la participación en el programa, tiene un impacto sobre el nivel de autoeficacia social percibido en los estudiantes. Al evaluar el efecto de la participación en el programa, sobre la variable dependiente se encuentra que los grupos control y experimental no muestran diferencias significativas sobre la medida de la variable dependiente; ya que el nivel de significación fue mayor a 0.05, siendo indiferente la participación en el programa, sobre la medida de autoeficacia entre los grupos, lo cual significa que se acepta la hipótesis nula.

Como hipótesis alternativas de explicación ante la aceptación de la hipótesis nula, es posible plantear el efecto de selección de la muestra, ya que los grupos seleccionados fueron sugeridos por la institución educativa y se caracterizan por ser grupos de difícil manejo disciplinario, condición que no necesariamente se relaciona de forma directa con

los problemas sociales que se presentan entre pares y con el nivel de autoeficacia para hacer frente a estas situaciones; lo que coincide con lo expuesto por Cañón (2008), al referirse a la indisciplina, como una de las formas de violencia escolar que no se relaciona con los conflictos que se presentan entre pares, pues se define como un comportamiento relacionado con la transgresión de la norma y el enfrentamiento abierto entre estudiantes y docentes.

Por consiguiente, es posible considerar frente a la selección de la muestra la importancia de orientar la investigación desde un nivel de intervención diferente al campo de la promoción, pues desde tal mirada se enfatiza en el fomento de factores protectores al grupo seleccionado de estudiantes; mientras que desde una intervención preventiva de tipo selectiva o indicada, podría dirigirse a escolares que manifiestan dificultades en las relaciones interpersonales con sus pares ó aquellos que por las dificultades han desarrollado una ansiedad ó depresión; respectivamente; ante lo cual sería interesante realizar posteriores investigaciones para explorar estas posibilidades.

Otra alternativa explicativa, estaría orientada a la intervención de otro tipo de variables de corte personal, que pueden mediar el nivel de autoeficacia y el dominio social en el aula; siendo el constructo de autoeficacia necesario pero no suficiente, para favorecer la interacción social positiva entre pares y por ende el desarrollo de expectativas de autoeficacia en el contexto social. De este modo, la hipótesis apoya lo propuesto por Navarro (2007), en la medida en que supone que la atribución causal es una variable fundamental, pues dependiendo de la atribución que genera el niño en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos y de expectativas que condicionan la conducta social a la hora de iniciar ó mantener una relación interpersonal.

Así, las creencias que desarrolla un estudiante sobre determinada capacidad interactúan con las creencias que tiene sobre la eficacia de determinada acción, dando lugar a un proceso de autorregulación, el cual facilita o no el mantenimiento de un determinado curso de acción; es decir, que enfrentará con éxito las relaciones sociales, si percibe que sus acciones pueden ser eficaces y si confía en su capacidad personal para ejecutarlas (Bretón, 2007).

En este caso, es preciso analizar si las características que definen el estilo atribucional como constructo, favorecen el desarrollo de la autoeficacia y el manejo de relaciones sociales con éxito; pues es probable que la dimensión de estabilidad reduzca la creencia de autoeficacia; es decir, según los elementos de discusión que también aporta Navarro (2007), no siempre la dimensión interna y estable es ventajosa en todos los casos, puesto que un estudiante que utiliza similares estrategias en situaciones interpersonales, puede atribuir la causa de éxito o fracaso a características personales que permanecen en el tiempo, mostrando a su vez dificultades para identificar que estrategias fallan. En general, tal constructo puede permear las creencias de autoeficacia, pero esta condición no siempre se cumple en todos los casos.

Por otra parte, es posible que el programa implementado sobre solución de problemas interpersonales, ofrezca una aproximación con mayor énfasis en la información y al tener en cuenta que la persuasión verbal por sí sola puede ser insuficiente para inducir aumentos duraderos en el nivel de autoeficacia, esto conlleva a explicar la aceptación de la hipótesis nula; más aún si la experiencia directa del contexto no fue congruente con el discurso; dado que el entrenamiento sobre la habilidad pudo ser igualmente insuficiente; por lo que es conveniente replantear el programa a la luz de una mayor orientación práctica frente al manejo de las habilidades; sumado a la posibilidad de un contexto próximo consecuente con el discurso; para lo cual es necesario intervenir en el contexto de docentes y padres de familia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, otra hipótesis alternativa sobre el nivel de autoeficacia es que corresponda a una concepción de autoeficacia sobreestimada; para lo cual sería necesario establecer si la creencia es congruente con la habilidad para enfrentar situaciones sociales efectivamente; en contraste, es posible que se confirmen los hallazgos Kim & Cicchetti (2003), en los que se sugiere que aquellos niños expuestos a situaciones de vulnerabilidad y maltrato, presentan niveles de autoeficacia percibida sobreestimada en interacciones conflictivas con pares, sobrevalorando así su capacidad y aceptación social; probablemente debido a que los pares se rinden a las agresiones y se desarrolla la confianza en su capacidad de promulgar la agresión.

De hecho, esto permite reflexionar sobre el papel del entorno social y el desarrollo de la capacidad cognitiva en el proceso evolutivo del pensamiento autorreferente; la

observación del comportamiento en el otro y las consecuencias de tales acciones, dan lugar a una aproximación de patrones de conducta aprendidos por observación (Bandura, 1977). Así, con el paso del tiempo los juicios de autoeficacia, van sustituyendo la guía externa de los otros; en este sentido, es probable que tanto el nivel de autoeficacia para asumir situaciones de interacción social como las estrategias utilizadas en la misma, puedan ser aprendidas por variables de tipo contextual; de esta forma, se insiste nuevamente en la necesidad de involucrar de forma integral a padres y docentes en los programas sobre salud escolar.

Al respecto, el rol del docente como fuente significativa para la validación de autoeficacia de los estudiantes, resulta fundamental sobre todo en lo concerniente al tema de habilidades para la vida, por lo que es necesario sensibilizar, asesorar y formar a los profesores sobre la importancia de mantener una comunicación directa, cálida y abierta al diálogo con los estudiantes, facilitando el manejo de las situaciones que se presentan entre ellos y brindando oportunidades de crecimiento personal frente a los problemas. En este sentido, el que se produzca o no una evaluación precisa de las propias capacidades, depende de un conjunto de habilidades componentes que se desarrollan por medio de la experiencia directa, junto a la experiencia mediada socialmente (Bandura, 1987).

En consecuencia, algunas investigaciones enfatizan en el rol del docente como agente activo en los conflictos que se presentan en el aula, en la medida en que sus competencias implican una capacidad para interpretar y valorar la multiplicidad de significados que se dan en el contexto educativo, junto al conjunto de habilidades con la forma de interpretar, valorar, interaccionar y aprender de las situaciones potencialmente conflictivas (Leiva, 2007).

Así, es preciso plantear futuras investigaciones que permitan revisar habilidades para la vida en los profesores, puesto que muchas veces por ser fuente de información directa para los estudiantes, ellos aprenden más del modelo y teniendo en cuenta que nadie da de lo que no tiene; resulta difícil para un maestro formar en algo sobre lo que no cree o no manifiesta a través de su propio comportamiento; en este sentido, es necesario considerar que ya no se habla de una escuela transmisora de información, pues existen otras instancias que la trascienden y la superan; ahora los estudiantes, aprenden más por lo que hace el docente que por lo que enseña o dice, esto es “los alumnos aprenden no sólo

conocimientos, sino también modos de estar, de ser, de juzgar y valorar, de mirar la realidad” (Ortega y otros, 2003, pg. 47).

Po ello, es necesario propiciar en el aula un ambiente de comunicación asertivo, en el que se perciba calidez y buen trato en la relación interpersonal, transmitiendo información verbal y no verbal clara y puntual, de forma directa al interlocutor, siendo coherente con el comportamiento expresado; ya que al analizar el rol de los docentes en el aula, se observan muchas veces contradicciones, que evidencian falta de congruencia entre el discurso y el comportamiento. Luego, es necesario insistir en la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión por protagonismo académico desde las primeras etapas educativas y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía, y no violencia, al promover la cohesión entre compañeros, generar en el aula situaciones de aprendizaje cooperativo, que implique el aprendizaje de habilidades necesarias para dicha cooperación, enseñar a decir No en situaciones que indique abuso, pedir ayuda cuando se necesita, entre otros (Díaz-Aguado, 2005).

Luego, es fundamental atender a la relación directa entre profesor y estudiante favoreciendo un contexto y clima escolar favorable para el aprendizaje no sólo de aspectos académicos sino también de habilidades para la vida; pues el desarrollo de la competencia social, resulta fundamental a lo largo de la enseñanza, sobre todo si se interviene a temprana edad, con el fin de facilitar el proceso de asimilación de los papeles y normas sociales en marcos de relación que favorezcan la convivencia y la resolución de problemas sociales de forma efectiva (Ison, 2004).

En lo concerniente a la correlación de variables socio demográficas con las medidas pretest y postest; se puede establecer sólo una relación significativa con la variable edad; nótese, igualmente que los grupos no fueron homogéneos respecto a la misma, por lo que a mayor edad menor nivel de autoeficacia, ya que el nivel de correlación fue de -0.174^* para la medida pretest y -0.190^* , para la medida postest. Si se considera lo planteado por Bandura sobre las interacciones con el grupo, como espacios en los que ocurren procesos de comparación social, se amplía el autoconocimiento de las capacidades, como puntos de referencia para realizar la evaluación comparativa y verificación de la eficacia; sobre todo en aquellos grupos de la misma edad. Igualmente, respecto a la variable de resolución de problemas sociales, en los trabajos de Spivack y Shure (1974), se plantea que existe un

conjunto de habilidades que a medida que se desarrollan difieren de acuerdo al grupo de edad y determinan el grado de ajuste social.

De esta manera, es clave que las instituciones de educación pública examinen la pertinencia de mantener estudiantes con diferencias de edad en el aula, pues puede ser un factor de riesgo, concluyente sobre el nivel de autoeficacia global que adquiera un estudiante; dado que la mayoría de las ejecuciones se evalúan a partir de criterios sociales, la información comparativa de tipo social juega un papel destacado en las evaluaciones de autoeficacia; más aún teniendo en cuenta que los niños son especialmente sensibles a la posición relativa que ocupan entre los compañeros, con los que se asocian para realizar actividades que determinan el prestigio, la popularidad. A su vez la ineficacia social percibida, puede originar obstáculos para el desarrollo de la competencia social en los/as niños/as y de interacciones saludables entre ellos/as (Bandura, 1987).

Para terminar con este aparte, es necesario indicar que la naturaleza multifactorial del constructo de Autoeficacia se interpela desde un ámbito global y específico, siendo una condición que se relaciona con la adaptación del ser humano en los diversos contextos en los que se desarrolla; esta característica permite abordar los resultados desde una mirada global como se ha evidenciado hasta el momento. Sin embargo, siguiendo los resultados que se muestran respecto a cada ítem en la escala social, es posible observar una diferencia mínima en la forma como valorar su nivel de autoeficacia frente al manejo de ciertas situaciones sociales, antes y después de la participación de los talleres, podría pensarse que es debido a un ajuste en su propia percepción de eficacia.

Con el fin de plantear los aciertos y desaciertos del diseño, implementación y evaluación del programa; en primer lugar, se afirma que el diseño parte del modelo ICPS al considerar necesario el entrenamiento en habilidades de regulación socioemocional, comunicación y habilidades de pensamiento, como aspectos constitutivos de la habilidad de resolución de problemas sociales. No obstante, se evidencia que el programa tiende a intervenir más sobre el pensamiento que sobre el comportamiento siendo insuficiente para lograr cambios en la variable dependiente; más aún, si se contrasta con una experiencia directa incongruente al discurso planteado y la habilidad que se ejercita.

La intervención permite entrever el manejo que se le está dando a la solución de conflictos en el aula, siendo poco claro el papel asignado al docente como mediador del

conflicto, producto de la intervención de terceros como la policía, adicional al sesgo de valorar cualquier situación de conflicto en el marco del matoneo; todo esto en respuesta a los estudios y hallazgos realizados desde una perspectiva de victimización (Torres, 2009). Por lo tanto, es necesario que en los espacios educativos se brinden visiones claras y profundas sobre la competencia social y el manejo de los conflictos; lo cual implica la delimitación clara de la situación de conflicto, más allá de buscar culpables y víctimas, facilitar a nuestros estudiantes recursos de afrontamiento para solucionarlos y enfrentar la intimidación; potenciando habilidades que permitan considerar tanto una variedad de alternativas como las consecuencias de las propias acciones y la forma de vincular las causas a los efectos en interacciones interpersonales (Shure, 2007).

Asimismo, durante la implementación de los talleres se reconoce de manera positiva la participación de los estudiantes, su disposición y motivación frente a las actividades, en grado quinto; aunque fue una limitante en grado sexto, debido a la heterogeneidad de edades presentes y al momento de ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes; lo anterior, permite establecer la importancia de mantener este tipo de acciones de forma permanente y regular en la escuela, con el fin de lograr los resultados esperados; por esto es necesario ampliar estas intervenciones siguiendo las sugerencias y recomendaciones dadas hasta el momento.

Según lo encontrado en las investigaciones, se indica que el programa ICPS ha sido efectivo en niños que pertenecen al programa durante dos años (Caicedo, & Otros, 2005); por lo cual es necesario que las instituciones educativas lleven a la práctica este tipo de intervenciones, ancladas a sus diseños curriculares, desde una mirada de formación integral y desarrollada por la misma institución con miras a ser parte de la cultura organizacional, que se concretiza en el contexto educativo y el cual incide no solamente en habilidades para la vida al promover la competencia social de los estudiantes; sino a su vez en las habilidades de pensamiento, que pueden extenderse al rendimiento académico en otras posibles prácticas investigativas de formación en la academia.

Como aportes adicionales de la investigación en la línea de salud escolar, se encuentra el instrumento de evaluación, que arroja un nivel de consistencia aceptable para muestras similares a la seleccionada en la investigación. Tal aporte, facilita la evaluación del nivel de autoeficacia en niños y la apertura a otros estudios de investigación

relacionados con el constructo. Igualmente, se sugiere contrastar el programa ICPS con la experiencia desarrollada de TIPICA'S, en miras a fortalecer la labor investigativa de la universidad e incidir en el desarrollo y ejecución de políticas públicas en el campo de la SALUD ESCOLAR; que de una u otra forma contribuyen con el desarrollo de estilos de vida saludables; al transformar factores de riesgo en protección.

En consecuencia, sólo de esta manera es que los factores de orden microsocial pueden transitar al macrosocial, favoreciendo cambios estructurales en materia de salud y educación en nuestra sociedad. De esta manera, el relacionar la calidad de vida con planes de vida individuales y colectivos significativos, implica que los individuos sean agentes y actores sociales, implica construir interacciones sociales de convivencia, dadas ciertas circunstancias sociales y personales; afectando tanto los ambientes físicos, sociales y culturales, con miras a favorecer el desarrollo humano.

Por lo tanto, se plantean como recomendaciones para la institución educativa, la importancia de fomentar la formación para padres de familia y docentes en habilidades para la vida y pensamiento alternativo, específicamente en la detección y clarificación de diversas situaciones de violencia escolar para que se dé un manejo adecuado frente a las mismas. Implementar estrategias propias que se puedan adaptar a los contextos escolares específicos y que fortalezcan los espacios de comunicación intergeneracional, con el fin de reestructurar la apropiación de espacios e interacción entre los/as estudiantes y con los adultos más significativos de su contexto escolar y familiar.

Finalmente, como limitante de la investigación fué la selección de la muestra, pues se realiza por decisión de la institución educativa, por lo que no fue claro el criterio para trabajar con los cursos en torno a la necesidad de fortalecer la habilidad de solución de problemas sociales en los escolares; en contraste, se observa de manera marcada en el grupo de grado sexto, que se presentan mayores dificultades en los dispositivos básicos de aprendizaje, adicional a la cantidad de estudiantes y heterogeneidad en edades del grupo; lo que marca la diferencia respecto a las etapas del ciclo vital en el que se encuentran y por ende es más complejo su nivel de acompañamiento y entrenamiento.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud (2008) *Cartilla Salud al Colegio Aportes para una Educación de Calidad*. Vol 1 Comité de Publicaciones SED, Bogotá D.C. Colombia.
- Alden, L. (1987). Attributional responses of anxious individuals to different patterns of social feedback: Nothing succeeds like improvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 100 - 106.
- Aranda, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las habilidades sociales en Alumnos de Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*. Vol 7: pg 111-148.
- Aron, A. & Milicia, N. (1999). *Clima Social Escolar y desarrollo Personal*. Santiago: Andrés Bello.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84 (2): 191-215.
- Bandura, A. (1989). Regulation de Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*. 25 (5): 729-735.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Review of Psychology*. 52: 1-26.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. In *Journal of Applied Psychology*. 88 (1): 87-99.
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. En revista de *Psicología Social*. 26 (1): 7-20.
- Bethencourth, J. (1997). El Pensamiento Planificador Medios - Fines: Una Investigación sobre la Validez de un Test para medirlo. En: *Revista Latinoamérica de Psicología*. 29 (2). 321-339.
- Bretón, J. (2007). Análisis de la publicidad preventiva de VIH/SIDA y su impacto en adolescentes en función de variables psicológicas. Ed: Universidad de Granada.
- Brichetto, A. (1996) Los modelos violentos se aprenden. En: *Revista La educación en nuestras manos*. 43. Buenos Aires.

- Burt, I; Patel, S & Lewis, S. (2012). Anger Management Leadership Groups: A Creative Intervention for Increasing Relational and Social Competencies with Aggressive Youth. In: *Journal of Creativity in Mental Health*. 7: 249-261.
- Caicedo, C, Gutiérrez C, Asencio, V & Delgado, A. (2005). Regulación Emocional y entrenamiento en Solución de Problemas Sociales como Herramienta de Prevención para niños entre 5 y 6 años. En: *Suma Psicológica* 12 (2), 157-173.
- Cañón, L. (2008). Violencia Escolar Relacionada con Barras Bravas: una Mirada a la Literatura. Disponible en típica.org: Vol 5 (1).
- Cardozo, C. (2005). Promoción de la Salud: Teoría y Práctica. En: Ancizar, M. Enfoques y Dilemas Contemporáneos en Salud Pública: Memorias Cátedra I Semestre 2002. Pgs 257-275.
- Carrasco, M; & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la Autoeficacia en Niños y Adolescentes. En: *Psicothema* 14(2). Pgs. 323-332.
- Carvete, E & Cardenazo, O. (2001). Creencias, Resolución de Problemas Sociales y Correlatos Psicológicos. *Psicothema*. Vol 13 (1): pgs 95-100.
- Casas, F. (1998). *Infancia y Perspectivas Psicosociales*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Cerezo, F. (2004). *La violencia en las Aulas: Análisis y propuestas de Intervención*. Ediciones: Pirámide. Madrid.
- Chaux, E; Lleras, J; Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. Colombia.
- Coleman, P (2003). Perceptions of Parent–Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood. In: *Infant and Child Development: Vol. 12: 351–368*.
- Cunill, O. (2008). Comportamientos de Riesgo durante la Adolescencia: Paralelismos entre el uso del Casco y uso del Preservativo. Ed: Universidad de Girona. Pgs: 108-111.
- Del Buey, F; Fernández, A; Morís, J; Marcone, R; Dapelo, B (2004). Evaluación De La Personalidad Eficaz En Contextos Educativos: Primeros Resultados. En: *Revista de Orientación Educativa*. # 33-34.
- Díaz-Aguado, M. (2004). Como mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de conflictos. En red:

- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre Iguales en la adolescencia y su Prevención desde la Escuela. Vol 17 (4): 549-558.
- Duran, E. (2005). La estrategia de Escuela Saludable. *Típica Boletín Electrónico de Salud Escolar* 1(1), recuperado <http://tipica.org/pdf/1> La estrategia de escuela saludable. Visitado en Agosto de 2009.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-25.
- Fernández, I. (2004). Prevención de la violencia y Resolución de los Conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Narcea Ediciones. Madrid.
- Fante, C. (2012). Cómo entender y detener el bullying y cyberbullying en la escuela: 112 preguntas y respuestas claves para profesores y padres. Actualización Pedagógica Magisterio. Colombia.
- Fraser, N. (1997). Reflexiones críticas desde la posición post socialista. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, I. Redistribución y Reconocimiento: Dilemas en Torno a la Justicia en una época post socialista, pp. 17-54.
- Flórez, L. (2005 a). Programa Típica: Un Enfoque Motivacional para la Promoción de la Salud Escolar. *Típica Boletín Electrónico de Salud Escolar* 1(1). Recuperado de: <http://www.tipica.org>. Visitado en Marzo de 2009.
- Flórez, L. (2007 b). Psicología Social de la Salud: Promoción y Prevención. Manual Moderno. Bogotá. 240 p.
- Gallardo, J. y Jiménez, M. (1997). Efectos del Maltrato y del Status Sociométrico sobre la adaptación social y afecto infantil. *Psicothema*, 9 (1), 119-131.
- García, B. (2008). La Violencia Escolar. *Típica Boletín Electrónico de Salud Escolar*. Recuperado de: <http://www.tipica.org>. Visitado en Mayo de 2009.
- González, J; Núñez, J; González, S; Álvarez, L; Rocés, C; García, M; González, P; Cabanach, R & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. En: *Psicothema* Vol 2(4). Universidad de Oviedo y Universidad de La Coruña.
- Granados, R. (2002). Promoción de la Salud: Teoría y Práctica. En: Ancizar, M. Enfoques y Dilemas Contemporáneos en Salud Publica: Memorias Cátedra. Pgs 153-177.

- Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, (2001). The Prevention of Mental Disorders in School – Aged Children: Current State of the Field. In *Prevention & Treatment*. 4 (1). APA.
- Grop: Grup de Orientación Psicopedagógica. (2009). *Actividades para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños*. Editorial Parramón. Barcelona. España.
- Hurtado, M & Ruiz, E. (2001). *Conciliación y violencia Intrafamiliar: Política Nacional de Construcción de Paz y Convivencia Familiar*. Colombia.
- Ison, M. (2004). Características Familiares y Habilidades socio cognitivas en niños con conducta disruptiva. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36 (2). 257-267.
- Ison-Zintilini, M & Morelato-Gimenez, E. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. In: *Revista Universitas Psychologica*. 7 (2). 357-367.
- Kim, J; Cicchetti, D (2003). Social Self-Efficacy and Behavior Problems in Maltreated and Nonmaltreated Children. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* Vol. 32 (1) pgs: 106–117.
- Kiran-Esen, B. (2012). Analyzing Peer Pressure And Self-Efficacy Expectations Among Adolescents. In: *Social Behavior and Personality*. 40 (8), 1301-1310.
- Klevens, J. (2000). *Estrategias para la Prevención temprana de la violencia en los niños*. Municipio de Medellín. Programa de Convivencia Ciudadana. Secretaria de Educación y Cultura. Colombia.
- Leiva, J. (2007). Estrategias de Gestión y Regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Rev. Iberoamericana de Educación*. 43 (3).
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2005). Social Cognitive Theory. In: M. Conner & P. Norman (Eds.) *Op Cit*. pgs. 127-161.
- Luszczynska, A; Gutiérrez, B & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. In: *International Journal of Psychology*. 40 (2), 80–89.
- Malagón, R. (2005). Promoción de la Salud: Teoría y Práctica. En: Ancizar, M. *Enfoques y Dilemas Contemporáneos en Salud Pública: Memorias Cátedra I Semestre 2002*. Pgs 209-239.

- Monjas, M. I. (1999). Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Moreno, H. (2008). Disciplina, convivencia y Violencia Escolar. Ediciones SEM. ABC del Educador. Impreso en Colombia.
- Muñoz, M. Saavedra, E. Villalta, M. (2007). Percepciones y Significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo municipal de Chile. En: Revista de Pedagogía. 28 (82): 197-224.
- Navarro, C. (2007). Estilo Atribucional Frente a la Interacción Social de Niños en el Aula. En: Pensamiento Psicológico, Vol. 3(9). pp. 149-161.
- Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la Infancia. Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. 18: 75-82.
- OMS. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Washington, D.C..Publicado en español por la Organización Panamericana de la Salud (PAHO) para la organización Mundial de la Salud.
- Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata. Madrid.
- Ortega, P. & Serrano, I. (2006). Autoeficacia en la negociación sexual: retos para la prevención de VIH/SIDA en mujeres puertorriqueñas. Rev. Latinoamericana de Psicología. 38 (1).
- Ortega, P. y Otros. (2003). Conflictos en las aulas. Propuestas Educativas. Barcelona. Ariel.
- Otalvaro, G. (2006). La Salud Escolar en Bogotá, en la Perspectiva de la Política Social 2004-2008. Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar 2 (1). Recuperado de: <http://www.tipica.org>. Visitado en Marzo de 2009.
- Parker J, Asher, S. (1987). Peer acceptance and later personal adjustment: are low accepted children 'at risk' Psychological Bulletin 102: 357-389.
- Pastorelli, C; Barbaranelli, C; Caprara, G (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol.76 (2). Pgs 258-269.

- Restrepo, H.E. (2001). Agenda para la acción en promoción de la salud. En: H.E. Restrepo & H. Málaga (Eds.) *Promoción de la Salud: Cómo Construir Vida Saludable*. Bogotá: Editorial Médica Panamericana, pgs. 34-55.
- Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. En: Revista Iberoamericana de Educación. 37: 103-115.
- Ruiz, I. (2005). Promoción de la Salud: Teoría y Práctica. En: Ancizar, M. Enfoques y Dilemas Contemporáneos en Salud Pública: Memorias Cátedra I Semestre 2002. Pgs 239-257.
- Salanova, M; Grau, R & Martínez, I. (2004). Nuevos Horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. Ed. Castelló de la Plana: Universitat Jaume: 55-253.
- Schwarzer, R. & Fuchs, R. (1995). Self-Efficacy and Health Behaviours. In: M. Conner & P. Norman (Eds.) Op Cit. pgs. 163-195.
- Shure, M. (2007). I Can Problem Solve (ICPS). Problem-Solving Program Teaches Kids How To Use Their Heads Instead of Their Fists. University of Colorado at Boulder, Institute of Behavioral Science, Center for the Study and Prevention of Violence. Recuperado de: www.thinkingpreteen.com/researchsummary.htm. Visitado en Febrero de 2011.
- Shure, M. (2001). I Can Problem Solve (ICPS). An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program: Intermediate Elementary Grades. Ed. Malloy. United States of América.
- Talmar, F. (2005). Maltrato entre Escolares: Estrategias de Manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhe*. 14 (1): 211-225.
- Torres, C. (2009). Estado del Arte: Estudios sobre Violencia Escolar, una aproximación a la Violencia de Género. *Típica*, Boletín Electrónico de Salud Escolar 5 (1). Recuperado de: <http://www.tipica.org>. Visitado en Agosto de 2009.
- Useche, O. (1998). En busca de nuevos lugares de enunciación de lo juvenil. En: *Nova & Vetera*. 32: Julio-Septiembre. Bogotá. pp 48-62.
- Wallerstein, N. (2002). Violencia en Colombia. Reflexiones de una profesora visitante. Publicado en *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*. Pgs 101 -115.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de evaluación Autoeficacia para niños.
LA ESCALA DE AUTOEFICACIA PARA NIÑOS
(Bandura, 1990; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001)

Edad:

Curso:

Estrato:

Sexo:

A continuación encontrarás una serie de preguntas que evalúan que tan seguro estás de realizar diferentes actividades en el presente, señala con una X la opción que corresponda con tu manera de pensar. Indica el grado de seguridad que posees marcando una sola opción:

Ejemplo: ¿Qué tal se te da jugar videojuegos?

 a. Mal No muy bien c. Bien d. Muy bien

1	¿Qué tal se te dan las Matemáticas?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
2	¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales (Historia, Geografía)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
3	¿Qué tal se te dan las Ciencias Naturales?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
4	¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
5	¿Qué tal se te da Lengua Castellana (redacción, ortografía)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
6	¿Qué tal se te da aprender inglés?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
7	¿Qué tal se te da acabar las tareas cuando tienes una fecha de entrega límite?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
8	¿Qué tal se te da estudiar, cuando hay otras cosas que te gustan hacer más (como ver tv)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
9	¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
10	¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar del tablero, tomar notas del/la profesor/a)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
11	¿Se te facilita buscar información en la biblioteca ó consultar libros, enciclopedias para realizar tus tareas?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
12	¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
13	¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
14	¿Qué tal se te da encontrar un sitio donde poder estudiar sin distracciones?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN

15	¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
16	¿Qué tal se te da participar en debates en clase?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
17	¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
18	¿Qué tal se te da hacer ejercicio normalmente?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
19	¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (por ejemplo, baloncesto, voleibol, fútbol...)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
20	¿Qué tan fácil dices NO , cuando los compañeros te piden hacer cosas que pudieran meterte en problemas en el colegio?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
21	¿Qué tal se te da NO escapar de clases cuando estás aburrido o contrariado?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
22	¿Qué tan fácil dices NO , cuando los compañeros insisten para que fumes cigarrillo?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
23	¿Qué tan fácil dices NO , cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
24	¿Qué tan fácil dices NO , cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o que es poco razonable?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
25	¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
26	¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
27	¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañeros esperan de ti?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
28	¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
29	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos (niños)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
30	¿Qué tal se te da hacer y mantener amigas (niñas)?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
31	¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
32	¿Qué tal se te da trabajar en grupo?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
33	¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros/as tienen otra opinión distinta a la tuya?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
34	¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN
35	¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan tus sentimientos?	MAL	NO MUY BIEN	BIEN	MUY BIEN

Anexo 2. Estructura del Programa de Entrenamiento en Solución de Problemas**MÓDULO I****CONCIENCIA Y REGULACIÓN EMOCIONAL****SESIÓN No 1****Objetivos**

- Establecer un clima de confianza con el grupo que permita el conocimiento de cada uno de los/as participantes del programa.
- Facilitar el reconocimiento de las diferentes emociones que se pueden experimentar en diversos casos y comprender que no todos interpretamos las emociones de la misma forma.

Procedimiento**1er Momento Contextualización (5mn)**

Inicie la jornada dando un saludo cálido a los estudiantes y realice una presentación de si mismo/a. Presente de manera breve el tema del taller, las actividades a desarrollar, establezca unos acuerdos mínimos de funcionamiento:

2do Momento Actividad No 1. El Naufragio (10 mn)

1. Se cuenta la historia de un barco que está a punto de hundirse y que sólo se pueden salvar los pasajeros si se hacen grupos de salvavidas (3, 4, 5,) personas.
2. Quien quede solo va saliendo del juego.
3. Con la actividad, se pretende buscar la integración del grupo.

3er Momento Actividad No 2. Identificando Emociones (30 mn)

1. Se entrega una cartulina en forma de círculo y se representan 4 emociones que cada uno/a haya sentido en algún momento, por medio de un dibujo.
2. Cada dibujo debe ubicarse en la posición que ocupan las 12, las 3, las 6 y las 9 en un reloj.
3. Luego, se entrega un círculo de igual tamaño y se coloca encima del círculo, se le abre un hueco para que coincida con los dibujos realizados en la base.
4. Se unen los dos círculos con un gancho legajador, de tal forma que al girar el círculo de encima se puedan observar las emociones dibujadas.
5. Enseña tu dibujo a 3 compañeros/as y escribe en la parte de atrás la emoción que creen que representa tu dibujo.

4to Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (10 mn)

1. Anote las siguientes preguntas en el tablero, para que cada estudiante las responda en una hoja de manera personal.
 - ✓ ¿Estás de acuerdo con las opiniones?
 - ✓ ¿Lo que han puesto coincide con lo que dibujaste?
 - ✓ ¿Esta actividad te enseña algo?

2. Al finalizar escuche algunas ideas para sintetizar la sesión.

5to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.
 - ☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"
 - ☆ "ASPECTOS A MEJORAR"
 - ☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, Una pelota pequeña de caucho, Cartulina, Lápices, Colores, Gancho legajador.

SESIÓN No 2**Objetivos**

- Identificar y reconocer las propias reacciones y las de los demás ante una serie de situaciones.
- Brindar información sobre respuestas alternativas para controlar las emociones.

Procedimiento**1er Momento Actividad No 1. "Se Murió Chicho" (10 mn)**

1. Divida el grupo en 5 subgrupos.
2. El facilitador se acerca uno de los participantes a un grupo y le dice llorando, riendo o expresando otra emoción "*Se murió chicho*".
3. La persona que recibe el mensaje, lo pasa a los demás integrantes del grupo, realizando una exclamación diferente a la del facilitador y así sucesivamente.

2do Momento Actividad No 2. Emociones Diferentes (30 mn)

1. En una hoja y siguiendo el modelo de una ficha cada estudiante selecciona de las siguientes emociones (Alegría, Tristeza, Miedo, Ira, Vergüenza, Sorpresa,) tres emociones una positiva, una negativa y una neutral.
2. Luego, escribirá tres formas de reaccionar frente a cada emoción ejemplifíquelo.
3. A continuación, realizará lo mismo consultando a dos compañeros sobre sus reacciones ante las emociones que seleccionó.
4. Al finalizar la actividad se leerán las siguientes situaciones para que cada niño/a identifique la reacción que correspondería a cada situación.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (10 mn)

1. Escuche algunos estudiantes e identifique si las reacciones identificadas corresponden a las emociones y situaciones experimentadas.
2. Enfatique en que cada situación siempre producirá un efecto emocional en los seres humanos que es natural, no obstante recuerde que es importante manejar las propias emociones y las de los demás de una forma positiva; resaltando que es esencial saber escuchar, no precipitarse, formular preguntas, aceptar silencios, entre otras.
3. Es necesario que cada niño/a identifique qué tipo de emociones generan reacciones negativas que podrían manejarse.
4. Brinde reacciones alternativas de autocontrol de emociones (contar hasta 10 y respirar profundo, tomar agua).

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"

☆ "ASPECTOS A MEJORAR"

☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, Ficha de Emociones, Cartulina, Lápices, Colores.

SESIÓN No 3**Objetivos**

- Enseñar a los/as estudiantes una estrategia de autorregulación emocional.
- Dar a conocer y colocar en práctica las pautas para desarrollar una sesión de relajación.

1er Momento Actividad No 2. A Relajarnos (40 mn)

1. Cada niño y niña, se acostará en la colchoneta y se realizaran ejercicios de expiración e inspiración. Luego se cerrará los ojos.
2. Hago un recorrido por mi cuerpo, tomo conciencia de él... siento la cabeza, l cuello.

3. Siento el brazo derecho, el antebrazo derecho, la muñeca derecha, la mano derecha, cada uno de los dedos: meñique, anular, corazón, índice y pulgar. Especialmente el pulgar siento su peso y me relajo.
4. Siento el brazo izquierdo, el antebrazo izquierdo, la mano izquierda, cada uno de los dedos, siento su peso y me relajo.
5. Siento los puntos en que noto el apoyo, como cabeza, brazos, espalda y piernas, siento la presión y peso, siento como mi tensión pasa al suelo.
6. Siento la pierna derecha, el muslo, la rodilla, los gemelos, el pie, el talón del pie derecho y me relajo.
7. Siento la pierna izquierda, el muslo, la rodilla, los gemelos, el pie, el talón izquierdo y me relajo.
8. Mi respiración es tranquila muy tranquilo/a. Con cada respiración, mi cuerpo se relaja más y más, me siento más relajado y más descansado.
9. Pienso en cómo me siento y lo guardo en mi memoria.
10. Me preparo para abandonar el ejercicio, sintiéndome tranquilo y con calma, cuento lentamente 1, 2, 3.
Tomo aire con más intensidad, realizando una respiración profunda y abro los ojos, conservando el estado de relax y calma que he logrado con este ejercicio de relajación.

2do Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (5 mn)

1. Al finalizar se escuchan algunas percepciones sobre el ejercicio.

3er Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"

☆ "ASPECTOS A MEJORAR"

☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, una pelota pequeña de caucho, Colchonetas, Grabadora, Música relajante, Ropa Cómoda.

SESIÓN No 4

Objetivos

- Enseñar a los/as estudiantes la importancia de valorar a sus compañeros/as y la necesidad de comunicarlo.
- Identificar el nivel de cohesión y rechazo que existe al interior del grupo entre los estudiantes.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. “Aire, Mar y Tierra” (10 mn)

1. Los/as estudiantes se ubican en circulo de pie, el facilitador empieza a caminar rodeando a los participantes y en el momento menos indicado, señalará a uno/a, lanzando una pequeña pelota y diciendo aire, mar o tierra.
2. El participante que la reciba deberá contestar con rapidez, nombrando un objeto o animal que se relacione con la palabra mencionada. Ejm AIRE (nubes, pájaros, aves, etc.) TIERRA (carro, tren, mesa, etc) MAR (barco, ballena).

2do Momento Actividad No 2. Next (30 mn)

1. Se entrega a cada estudiante una hoja y se le indica que la marque con su nombre.
2. Luego, se explica que deberán rotar las hojas en orden y secuencia de tal forma que se reciba la hoja de un compañero/a y cada uno/a deberá pensar en una cualidad sobresaliente de su compañero ó compañera.
3. Así cuando el facilitador indique next, cada estudiante deberá rotar la hoja.
4. La dinámica se termina cuando cada uno reciba su propia hoja.
5. Al finalizar, se recogen las hojas y se analiza la importancia de valorar las características positivas de mis compañeros o compañeras.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (10 mn)

1. Escuche algunos estudiantes sobre la percepción del ejercicio.
2. Identifique y comparta algunas cualidades de los/as estudiantes junto con el grupo.
3. Finalmente, resalte la importancia de valorar lo positivo que cada uno tiene y como los demás lo perciben.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

- ☆ “LO MEJOR DE LA SESIÓN”
- ☆ “ASPECTOS A MEJORAR”
- ☆ “LO QUE APRENDI”

Recursos: Hojas, Lápices.

MÓDULO II

COMUNICACIÓN

SESIÓN No 1

Objetivos

- Favorecer el reconocimiento de las diferencias individuales frente a la forma de valorar e interpretar la realidad inmediata.
- Reconocer la importancia de escuchar cuidadosamente, con el fin de evitar problemas.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. “Adivina Quién Soy” (10 mn)

1. Se entrega a cada estudiante una ficha en la que debe consignar su edad, una cualidad física, un gusto.
2. Luego, se recogen las fichas y se distribuyen al azar, para que cada persona busque a su dueño a partir de los datos que aparecen allí.
3. Al adivinar cada participante escribe con letra visible el nombre del dueño de la escarapela y la presenta al grupo en general.

2do Momento Actividad No 2. ¿En qué estoy pensando? (30 mn)

1. A cada estudiante se le hace entrega de una tira de papel, en la cual está escrita una parte de un refrán.
2. Luego se indica que cada estudiante debe buscar a quienes tengan la parte que lo complementa.
3. Al encontrar su grupo intercambian los datos que ellos consideren relevantes para una representación, y realizar una mímica al grupo en general.
4. Cada pareja debe hacer una mímica sobre su refrán de tal manera que el resto del grupo lo identifique.
5. Al finalizar deberán hacer la presentación formal del refrán con los datos completos.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (10 mn)

1. Escuche algunas ideas sobre los dos ejercicios y enfatice en los siguientes aspectos:
 - ✓ Respecto al primer ejercicio indique que cada persona selecciona cierto tipo de información de tal forma que cada quien se fija en aquello que es más importante para sí mismo.
 - ✓ Reflexione junto con el grupo sobre cómo una situación se puede interpretar de diferentes maneras, y cómo no sólo las palabras son las que hablan.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

- ☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"
- ☆ "ASPECTOS A MEJORAR"
- ☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, Fichas Bibliográficas, tiras de papel con refranes.

SESIÓN No 2**Objetivos**

- Sensibilizar y aproximar a los/as participantes, con el vocabulario que facilita el proceso de solución de problemas sociales.
- Identificar cómo los sentimientos pueden interferir en la comunicación que se establece con los/as demás.

Procedimiento**1er Momento Actividad No 1. Llego el Correo (10 mn)**

1. Cada participante tomará una silla y hará un círculo quedando intercalados hombres y mujeres.
2. Para iniciar el facilitador narra una historia, mientras habla decide en cualquier momento decir: llegó un correo para los niños y ellos deben cambiar de puesto, si dice llegó un correo para las niñas, son ellas quienes cambian de lugar. La persona que no cambie de sitio deberá realizar una actividad escogida por todo el grupo.

2do Momento Actividad No 2. Buena Idea Mala Idea (40 mn)

1. Se forman 4 grupos de estudiantes y se entrega a cada grupo una situación.

Situación 1: Un compañero se come un caramelo y tira el papel al suelo. No te gusta su actitud y crees que debes decírselo.

Situación 2: La profesora acaba de entregar el examen después de corregirlo crees que la nota no es correcta al comparar el examen con un compañero, estás enfadado y crees que deberías decirlo.

Situación 3: Estás haciendo la fila en la cooperativa del colegio y cuando te toca el turno otro niño toma tu turno, te enfadas y no estás dispuesto a que pase antes que tú pues te parece injusto.

Situación 4: Mañana tienes examen de matemáticas y tu compañero te solicita tus apuntes, tú eres compañerista pero ese día es imposible prestarle tus apuntes pues tú también tienes que estudiar, crees que si les dices que no se enfadará contigo, pero realmente la necesitas para estudiar. ¿Cómo lo resolverías?

2. Se solicita que cada grupo que analice la situación y la represente por medio de un juego de roles, de tal forma que la situación se resuelva.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (5mn)

1. Al finalizar se analizan las representaciones propuestas por cada grupo y las formas de comunicación observadas.
2. Reflexione junto con el grupo que en ocasiones se actúa de manera precipitada y no pensamos en la forma en que se podrían decir las cosas.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

- ☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"
- ☆ "ASPECTOS A MEJORAR"
- ☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, Situaciones, Marcadores, Tablero.

SESIÓN No 3

Objetivo

- Reconocer la importancia de la información que se transmite sobre los demás con el fin de valorar las relaciones que se establecen con los mismos.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. Un Limón y Medio Limón (10 mn)

1. Se le asigna a cada niño/a un número que debe memorizar para participar.
2. Se les explica que cada uno de acuerdo al número correspondiente deberá llamar a otro compañero.
3. Si le corresponde el número 3 dirá "Tres limones y medio limón llaman a 8 limones y medio limón, el número 8 deberá contestar y llamar a otro compañero así: "8 limones y medio limón llaman a 9 limones y medio limón". Quién repita de número o se demore en contestar SALE o PAGA PENITENCIA.

2do Momento Actividad No 2. 2. El Rumor (40 mn)

1. Se solicita la participación voluntaria de 4 participantes, 3 de los cuales salen del salón y el otro pasa frente al grupo.

2. A quien se quede, se le indica que debe escuchar atentamente la siguiente receta y repetirla exactamente a la persona que ingresa al salón.

PAPAS PARMESANAS

Ingredientes

- 1 libra de papa sabanera
- 1 paquete de queso parmesano
- 2 huevos
- 1 litro de leche
- Mantequilla

Preparación

Se baten los huevos crudos con leche y sal al gusto. Se pelan las papas y se parten en tajadas muy delgadas. Se coloca una capa de papa en un molde y se le echa un poco de leche con huevo, queso parmesano y tronquitos de mantequilla, hasta que se terminen las papas, luego se tapan y se meten al horno precalentado a 180 grados centígrados hasta que sequé. Cuando ya esté seca se destapa y se deja dorar. Para comer caliente.

3. Una vez se ha leído la receta, se hace entrar a otra persona quien debe escuchar atentamente y repetir la información al próximo participante.
4. Se repite el mismo procedimiento hasta que ingresa el último voluntario, éste a su vez debe comentar al grupo en general lo que entendió de la receta.
5. Luego se lee nuevamente la receta original.
6. A continuación, se lee el caso al grupo y cada uno de manera personal responderá las siguientes preguntas:

¿Qué opinas del caso? ¿Quién ha obrado mal? ¿Qué harías tú en el lugar de María?

CASO: María, Pepe y Lina, son muy amigos. Una mañana cuando María iba para el colegio, le pareció escuchar que Pepe criticaba a Lina con otros compañeros y que se reían de las gafas de Lina. María quedo muy sorprendida por qué no lo esperaba, pero decidió contarle a Lina. Han pasado tres días y Lina y Pepe están molestos. A la siguiente semana, Pepe llega a clase con gafas y le comenta a sus compañeros que ya les decía la semana pasada que él con gafas se parecía al director. María lo escucha y reflexiona acerca de que quizás escucho e interpreto mal y por su culpa están peleados sus amigos.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (5mn)

1. Al finalizar se escuchan algunas ideas y se insiste en la importancia de procurar estar seguros de lo que se hace y dice, pues en ocasiones se pueden herir los sentimientos de los demás e generar problemas innecesarios entre los compañeros/as, por la influencia

de la percepción selectiva en la comunicación, la importancia de una actitud de escucha y reserva ante lo que se escucha y otros factores que influyen en la distorsión de la información.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

- ☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"
- ☆ "ASPECTOS A MEJORAR"
- ☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Hojas, lápices, Caso, Receta.

**MÓDULO III
HABILIDADES DE PENSAMIENTO**

SESIÓN No 1

Objetivos

- Enseñar los pasos de solución de problemas y por medio del análisis de una historia y la aplicación de los pasos a la misma.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. Los Pacíficos (10 mn)

1. Con los participantes de pie, se forma un círculo, quien dirige la actividad se hace en el centro y va señalando alguno/a de los/as participantes, la persona que señale, tiene que agacharse y las personas del lado izquierdo y derecho tienen que unir entre sí las manos y decir PAZ.
2. El que primero diga PAZ, asegura su permanencia en el juego la otra persona va saliendo y ayuda al facilitador a identificar quien es el primero en decir PAZ.

2do Momento Actividad No 2. Solucionando Problemas (40 mn)

1. Se organizan cuatro grupos.
2. Se socializan los pasos de solución de problemas y se solicita analizar la historia y aplicar cada paso a la historia.
3. Se entregan a cada grupo dos historias diferentes.

Historia 1: Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer para el que se acababa de descubrir un medicamento que según su médico podía salvarla. Había sido creado y puesto a la venta por un farmacéutico de la misma ciudad, su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. El esposo

de la mujer enferma pidió dinero prestado a toda la gente que conocía pero sólo consiguió la mitad. ¿Qué podría hacer?

Historia 2: Max vivía en un país muy pobre y se encontraba sin trabajo. Su esposa había contraído una extraña enfermedad de la que podía morir en un año. El médico le comentó que en Europa se realizaban intervenciones que podían curar esa enfermedad, pero eran muy caras. Max intentó por todos los medios conseguir el dinero para curar a su mujer, un vecino le dijo que podría conseguirle trabajo en Europa, Max no encontraba la solución y aceptó la oferta de su vecino, aunque suponía entrar a otro país, sin los permisos requeridos para hacerlo. A los 3 meses cuando había logrado enviar a su esposa más de la mitad del dinero para la operación fue denunciado. ¿Qué debía hacer el juez ante el caso de Max?

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (10 mn)

1. Al finalizar se discute con todo el grupo el análisis realizado frente a cada historia y las posibles alternativas que se generaron frente al problema.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

- ☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"
- ☆ "ASPECTOS A MEJORAR"
- ☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Tarjetas con cada historia para los grupos, Marcadores, Tablero, Pelota pequeña de caucho, Hojas.

SESIÓN No 2

Objetivo

- Facilitar la apropiación del esquema de solución de problemas mediante la práctica y resolución de algunas situaciones hipotéticas.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. Palo - Palo – Palo (10 mn)

1. Se organiza el grupo en un círculo.
2. Se solicita que aprendan las siguientes palabras: Palo, palo, palo, palo bonito palo he, he- he – he, palo bonito palo he.
3. Se asignan a cada palabra un dedo diferente de la mano: Palo – índice, bonito – pulgar, he – índice.
4. Se solicita al grupo cantar la canción y mover los dedos de acuerdo a lo que corresponda.

2do Momento Actividad No 2. Entrenándonos en el Esquema (45 mn)

1. Se organizan 4-5 grupos y a cada uno se le entrega una situación específica.
2. Cada grupo deberá representar en 5 mn la situación y el esquema para resolverla:

Situación 1: Ana acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amiga de una niña que está sentada en la mesa de al lado. ¿Qué puede hacer para conseguirlo?

Situación 2: Un día Cristina llevo al colegio su juguete favorito y otra compañera de clase se la quito. ¿Qué puede hacer para que se la devuelva?

Situación 3: Enrique ve que unos niños le han quitado las onces a un amigo suyo. ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan?

Situación 4: Joaquín le pide a su amigo que le comparta de sus onces y su amigo le dice que no, porque le quedan pocos, él se queda tranquilo, pero al terminar el descanso observa cómo su amigo comparte sus onces con otros compañeros, Joaquín se enfada con su amigo. ¿Qué podría hacer Joaquín?

Situación 5: Diana, es una niña con quien poco comparten en el salón de clases y en el descanso, un día una compañera le dice que debe pasar una prueba para entrar a su grupo de amigas y le propone que no entre a clase de Matemáticas, Diana se encuentra confundida ¿qué podría hacer?

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (5mn)

1. Al terminar cada representación, se solicita a los demás grupos que retroalimenten a cada grupo destacando los aspectos positivos y los aspectos hasta ahora aprendidos.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

☆ "LO MEJOR DE LA SESIÓN"

☆ "ASPECTOS A MEJORAR"

☆ "LO QUE APRENDI"

Recursos: Situaciones para cada grupo, Elementos para la representación, Hojas.

SESIÓN No 3**Objetivo**

- Sensibilizar a través de un cuento, las diferentes posiciones frente a los problemas.
- Facilitar la puesta en práctica del esquema a partir de una situación hipotética.

Procedimiento

1er Momento Actividad No 1. “Quiero Que” (10 mn)

1. Se entrega a cada participante una hoja, la cual marca con su nombre.
2. En la hoja cada uno escribe algo que le gustaría que algún compañero del grupo hiciera, por ejemplo: cantar, bailar, llorar etc.
3. Cada uno debe marcar la hoja con su nombre. Se recogen las hojas, al leerla se nombra a la persona y lo que escribió, solicitando que él mismo ejecute lo escrito en el papel.

2do Momento Actividad No. 2 La Niña Invisible (40 mn)

1. Se cuenta la siguiente historia al grupo.
2. Luego se solicita que cada uno piense de manera personal en un final para la historia a partir de lo aprendido hasta el momento.
3. Se organizan en grupo y unifican un final, teniendo en cuenta lo aprendido hasta el momento.
4. Representan el final en un cartel por medio de un dibujo que debe llevar un mensaje.

Historia: Había una vez una niña, que se llamaba Martha. Vivía en una casa situada en un valle, a la derecha encima de la montaña estaba el “Pueblo Blanco” (le llamaban así porque la mayoría del tiempo estaba cubierto de nieve) y al otro lado sobre la colina, se encontraba el “Pueblo Verde” (estaba siempre lleno de pasto). Los niños del pueblo verde la pasaban muy bien. Los de pueblo blanco también vivían muy contentos, pero sus plantas tenían dificultad para salir por el frío que hacía y los niños las pisaban continuamente. Los niños de estos dos pueblos no eran amigos, Martha vivía en medio, era amiga de animales y plantas y también quería ser amiga de los niños de los pueblos vecinos, pero ellos no la querían porque no pertenecía a sus pueblos. Martha lo había intentando todo, pero nada le daba resultado, se sentía sola y un día de tanto llorar, se convirtió en invisible. Como era invisible los niños de los dos pueblos no se deban cuenta de su presencia; aunque Martha estaba con ellos, les estropeaba los juegos a los niños de los dos pueblos. Piensa en el camino que podría tomar Martha para dejar de ser invisible y lograr que los niños del pueblo vecino la acepten.

3er Momento Actividad No 3. Integrando lo Aprendido (5mn)

1. Al terminar, cada grupo expone su propuesta frente al manejo de la situación, señalando cada paso del esquema de solución de conflictos.

4to Momento Actividad No 4. Evaluación de la Sesión

1. Entregue a 3 estudiantes una hoja para que reflejen su percepción frente a la sesión.

☆ “LO MEJOR DE LA SESIÓN”

☆ “ASPECTOS A MEJORAR”

☆ “LO QUE APRENDI”

Recursos: Hojas, Marcadores, Colores, Historia.

RESEÑA BIOGRÁFICA DE LA AUTORA

Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia (2005), Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, de la Línea de Investigación Estilo de vida y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad. Actualmente, vinculada al Colegio Mayor de San Bartolomé en la ciudad de Bogotá, con experiencia en el campo de la Psicología Educativa.