

CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA Y EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO ENTRE NIÑOS A PARTIR DE UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Patricia Murrieta¹, Norma A. Ruvalcaba¹, Vicente E. Caballo²
y Maryurena Lorenzo³

¹*Universidad de Guadalajara (México);* ²*Universidad de Granada;*

³*Universidad de la Laguna (España)*

Resumen

El objetivo de este trabajo fue medir el cambio en la frecuencia de victimización, comportamiento agresivo y comportamiento positivo de los niños, después de participar en el programa "Comunidades amigas de la infancia". Participaron 302 niños de entre 9 y 15 años, de quinto y sexto de primaria en dos escuelas públicas alta marginalidad en Guadalajara (México), que fueron evaluados con las escalas de victimización, agresión y conductas positivas de Orpinas (2009). Se observaron cambios en la percepción de la violencia de la cual son objeto los menores y un aumento en el reconocimiento de la agresión que ejercen hacia los compañeros en niños que inicialmente informaron no ser agresivos o que obtuvieron una puntuación baja en los niveles de agresión. Asimismo, aquellos niños que tienden a ser agresores mostraron una disminución significativa en la agresión, tanto directa como relacional, ejercida hacia sus iguales. Estos resultados sugieren que el programa "Comunidades amigas de la infancia" ayuda a disminuir la normalización de la violencia hacia los niños, así como los comportamientos agresivos hacia los compañeros.

PALABRAS CLAVE: acoso escolar, prevención, intervención, habilidades sociales, derechos humanos.

Abstract

The aim of this research was to examine changes in the frequency of victimization, aggressive behavior and positive behavior among children after participating in the program "Child Friendly Communities". 302 children between 9 and 15 years of age participated; the children, who at the time of the intervention were completing the fifth and sixth grades of basic education in two public schools with high levels of marginalization, in the metropolitan area of Guadalajara (Mexico), were evaluated using Orpinas' (2009) scales of victimization, aggression and positive behaviors. We observed changes in their perception of the violence performed against them and a growing recognition of the aggression exercised by them against peers in those children who prior to the

intervention reported not being aggressive or who obtained a low score on levels of aggression. Likewise, children who tend to be aggressors showed a significant decrease in aggression exerted against others, both direct and relational. Results suggest that the program Child Friendly Communities helps to decrease the normalization of violence against children as well as the aggressive behavior against peers.

KEY WORDS: *bullying, prevention, intervention, social skills, human rights.*

Introducción

En muchas colonias marginadas de México, los niños son objeto de la falta de respeto a sus derechos humanos, lo cual ha favorecido, entre otras cosas, el aumento en los niveles de violencia ejercida hacia ellos y ha tenido como consecuencia un incremento en la deserción escolar y una temprana incorporación de los niños a grupos delictivos. Aunado al no reconocimiento de sus derechos, la "normalización" de la violencia ha hecho que ésta siga ocurriendo tanto en las escuelas como en el núcleo familiar. Según el informe de la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim, 2010), muchos adultos siguen considerando normal pegarle a los niños y pensar que es por su bien, algo que aprenden los niños y reproducen en otros contextos y a partir de otras justificaciones.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), a través de su informe sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, el 19% de los estudiantes de educación primaria informaron de haber participado en peleas en las que se propinaron golpes. Cabe destacar que entre los factores familiares que se encontraron asociados a la participación en actos de violencia estaba el hecho de que alguno de los padres no había tenido formación escolar y de que vivían en familias monoparentales (hallazgos respaldados por otros estudios recientes, como, p. ej., Prodóximo, Cerezo y Areense, 2014). Asimismo, se encontró que los niños que presentaron más conductas violentas, percibían a su familia como más conflictiva y eran menos supervisados por sus padres.

Por otro lado, en el mismo estudio, al evaluarse el nivel de victimización de los estudiantes de primaria, se encontró que el 24,2% de ellos fueron víctima de burlas y el 17% refirió haber sido lastimado físicamente; el riesgo se incrementaba si se consideraban condiciones de desventaja como dificultades motoras, auditivas, visuales o de lenguaje (Instituto Nacional para la evaluación de la Educación, 2007).

En la consulta infantil y juvenil llevada a cabo por el Instituto Federal Electoral (2003), el 32% de los participantes de entre 6 y 9 años de edad y el 13% en el rango de 10 a 13 años refirieron haber sido tratados con violencia, siendo las autoridades escolares la fuente principal del abuso (36 y 20% respectivamente para cada grupo de edad). Asimismo, al responder sobre la agresión entre iguales, el 43% de los niños escolarizados en zonas rurales y el 35% de las zonas urbanas mencionaron que los niños mayores se aprovechaban de los menores. Respecto al tipo de agresiones recibidas, el 16% refirió golpes, otro tanto informó de insultos y un 3,5% señaló abusos de connotación sexual.

Si bien es cierto que no hay una relación causal entre marginación y violencia, el contexto socioeconómico y las desigualdades sociales influyen de manera significativa en los niveles de violencia (Debarbieux, 2003; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). Algunos estudios han demostrado que en colonias de mayor marginación y pobreza, el riesgo a ser víctima de violencia, tanto en la escuela como en la calle, es mayor (Debarbieux, 2003). Sin embargo, muchos otros factores de riesgo inciden sobre los índices de violencia al mediar la relación entre ésta y el contexto socioeconómico.

En edad escolar, la violencia observada en la calle y en la familia influye de manera significativa. No obstante, la influencia de los compañeros y la escuela sobre la probabilidad de involucrarse en conductas violentas es mayor. En general, el comportamiento agresivo, la violencia familiar, la disciplina inconsistente, demasiado laxa o muy rígida, la asociación con compañeros antisociales y un rechazo hacia la escuela, favorecen la violencia escolar (Miller y Kraus, 2008), sin olvidar la propia sintomatología psicopatológica de los implicados en dicha violencia (Felipe Castaño, León del Barco y Fajardo, 2013). Estos factores individuales y familiares están a su vez mediados por las normas de la comunidad en donde viven y por la historia personal; específicamente en México existe una larga tradición de uso de la violencia tanto como medida disciplinaria como una forma de expresión machista (Redim, 2010). Los padres aceptan e incluso fomentan el uso de la violencia como parte de los procesos de construcción de las identidades masculinas, que el hombre tenga la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía (Secretaría de Educación Pública [SEP] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2009).

La expresión de la violencia también está mediada por la influencia de medios masivos de comunicación. Durante la infancia, la exposición a la violencia a través de la televisión y los medios electrónicos aumenta la agresión en el juego y hacia los demás (Miller y Kraus, 2008). Finalmente, la inseguridad que viven los niños y la poca estima que se tienen hace de ellos agentes pasivos frente a la violencia y la discriminación (Benjet, Borges, Zambranoy Aguilar-Gaxiola, 2009; Organización Mundial de la Salud, 2002), lo que, a medio plazo, los lleva a reproducir la violencia, la desigualdad y la intolerancia hacia el otro, involucrándose en un ciclo que favorece la deserción escolar (Abramovay y Das Gracias Rua, 2002), las conductas agresivas y, a largo plazo, a quedarse en el círculo de la pobreza que afecta no sólo a las familias sino al desarrollo de los países (Soares y Naritomi, 2010).

Esta violación de los derechos de los niños como resultado del incremento en la violencia está asociada, de manera indirecta, con la falta de conciencia sobre los mismos, tanto por parte de los niños como de la comunidad en su conjunto. Asimismo, el desconocimiento de los riesgos que implica el no garantizar un mínimo de bienestar y educación para sus hijos y la reproducción de patrones culturales que permiten la violencia hacia los menores y favorecen, a nivel familiar, la desigualdad entre hombres y mujeres, hace de los niños un grupo sumamente vulnerable (Gardner, Powerll, Thomas y Millard, 2003).

El programa "Comunidades amigas de la infancia"

En los últimos años, la aplicación de programas de prevención de la violencia en las escuelas ha aumentado de manera significativa (Edwards *et al.*, 2005). Esto se debe, en gran medida, a la cada vez mayor incidencia de actos violentos y agresiones que terminan en daños graves para los menores. Una parte importante de dichos programas se ha basado en la promoción de una cultura de la paz y la no violencia a partir de la promoción de los derechos humanos (Werthein, 2003) y se ha centrado en la disminución de la exclusión, la intolerancia y la solución pacífica de conflictos (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Asimismo, se han desarrollado un número importante de programas de intervención primaria que buscan evitar la violencia antes de que ésta se genere (World Bank, 2010). A partir del análisis de los distintos programas aplicados a nivel mundial, se ha encontrado que los mecanismos más eficaces para prevenir la violencia son aquellos que utilizan como base: (1) el desarrollo de las habilidades sociales (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011), entendiendo éstas como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1997); (2) la inclusión de habilidades emocionales que se refieren a la comprensión y expresión del sí mismo, de los demás y la forma de relacionarse con ellos (Bar-On, 2013); y (3) otras habilidades, incluyendo la de afrontar los retos y demandas de la vida cotidiana (Bar-On, 2013).

Tras el análisis de distintas experiencias internacionales, se ha encontrado que algunas de las vías a través de las cuales las habilidades socioemocionales ayudan a disminuir la violencia entre escolares son: el reconocimiento y manejo de las emociones (lo que permite responder de manera asertiva en los conflictos); el desarrollo de la tolerancia y el aprecio por la diferencia; la interacción empática con los iguales y el fortalecimiento de relaciones sociales constructivas; el desarrollo de habilidades de resistencia a la presión externa y la búsqueda eficiente de apoyo social (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL], 2009).

El programa "Comunidades amigas de la infancia" (CAI) retoma esas experiencias; es un programa de prevención de la violencia a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y de la promoción de los derechos humanos (Murrieta, Tapia y Hernández, 2011). Tiene como referente el programa *Child Friendly Cities* de UNICEF Internacional, cuyo objetivo principal es la promoción y el respeto de los derechos de la infancia (Murrieta, Caro y Ruiz, 2011). Se basa en el desarrollo de habilidades sociales a través de reflexiones individuales, discusiones grupales y juegos cooperativos y retoma los principios propuestos por Caballo (1997), Bar-On (2013) y Garaigordobil (2003).

En el presente trabajo presentamos los resultados de la evaluación de dicho programa. Nuestra hipótesis es que la combinación de una perspectiva de

derechos humanos con una intervención que promueve el desarrollo de habilidades sociales tiene un impacto positivo en la reducción de la violencia escolar como resultado de una mejor identificación de conductas violentas y agresivas y del desarrollo de habilidades que permiten un mejor manejo de las emociones. Argumentamos que una parte importante de la violencia que está asociada con el no respeto de los derechos humanos puede reducirse a partir de un trabajo de concienciación tanto entre aquellos que sufren la falta de respeto como entre aquellos que violan los derechos de los demás. Asimismo, consideramos que uno de los principales factores que inciden positivamente en la disminución de la inseguridad y la violencia que experimentan los niños es el darse cuenta de que son objeto de la misma; una mayor conciencia es la base para que puedan expresar cómo viven la falta de respeto a sus derechos y desarrollar habilidades que les permitan vivir como individuos capaces de decidir e incidir sobre su entorno, de tomar decisiones a favor de su bienestar individual, del de su familia y de la comunidad en su conjunto (UNICEF Centro de Investigación Innocenti, 2004), siendo las habilidades socioemocionales la mejor vía para lograrlo. Nuestro objetivo principal se centra en enriquecer la discusión sobre mejores estrategias para reducir y/o prevenir las distintas formas de violencia entre iguales, que se dan en el contexto escolar.

Método

Participantes

En los talleres participaron 380 niños que cursaban 5° y 6° grado de primaria en dos comunidades de alta marginación en el municipio de Zapopan, Jalisco, en México. Sin embargo, los datos utilizados para los análisis corresponden a 302 niños de entre 9 y 15 años de edad, de los cuales el 56% era mujer y el 44% era varón. La diferencia entre el número de participantes y el número de casos incluidos en la base de datos se debió al alto índice de absentismo escolar que había en ambas comunidades. En la tabla 1, se muestran las frecuencias de las edades distribuidas según el sexo.

Tabla 1

Distribución de los participantes en el programa según la edad y el sexo

Edad (años)	Niños		Niñas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9	8	6,0	12	7,1
10	56	42,1	81	47,9
11	48	36,1	54	32,0
12	17	12,8	16	9,5
13	3	2,3	3	1,8
14	1	0,8	2	1,2
15	0	0,0	1	0,6
Total	133	100,0	169	100,0

Instrumentos

Para la evaluación del programa aplicado en este estudio se realizaron dos levantamientos de datos: uno, una semana antes de iniciar el programa y, el otro, una semana después de la intervención, previo consentimiento informado por parte de los directivos y profesores de los planteles. Para la recogida de datos se aplicó un cuestionario de características sociodemográficas (sexo, edad y escolaridad del niño y ocupación de ambos padres), además de los siguientes:

- “Escala reducida de agresión y victimización” (Orpinas, 2009). Esta escala informa sobre la frecuencia con la que el niño fue víctima de violencia (subescala de victimización) y la frecuencia con la que el niño cometió conductas agresivas hacia sus compañeros (subescala de agresión) la semana anterior a la aplicación de la medida de evaluación. Se emplea el número de veces que se dieron dichos actos, siendo el valor más alto posible “6 o más veces”. Cada una de las subescalas está compuesta por seis ítems que incluyen tanto conductas manifiestas (p. ej., amenazas, burlas, insultos y/o empujones o golpes), como acciones cometidas hacia o por los otros. Los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos en este estudio fueron de 0,81 para la subescala de victimización y 0,80 para la subescala de agresión.
- “Escala de conductas positivas” (Orpinas, 2009). Esta escala mide la frecuencia con la que se ha recibido y proporcionado conductas relacionadas con el buen trato entre los compañeros de la escuela. Consta de 20 ítems que se evalúan a través de una escala que va de 0 a 3; siendo 0= nunca, 1= una o dos veces, 2= una vez a la semana y 3= varias veces en una semana. El alfa de Cronbach para esta escala fue de 0,88 para la percepción de recibir conductas positivas de otros y 0,90 para la percepción de haber sido generador de dichas conductas.
- “Escala de apoyo parental para la agresión” (Orpinas 2009). Esta escala permite conocer la percepción de los estudiantes sobre el apoyo que dan sus padres a actitudes agresivas y a las alternativas pacíficas para la solución de conflictos. La encuesta cuenta con 10 ítems con valores dicotómicos (sí/no). En este estudio el alfa de Cronbach para la subescala de respuesta agresiva fue de 0,70 y 0,67 para la escala de solución pacífica.

Procedimiento

La intervención se llevó a cabo por medio de 10 sesiones de tres horas cada una. A lo largo de las sesiones se trabajaron los siguientes temas: habilidades emocionales, identidad y autoestima, fortalezas personales, habilidades emocionales, habilidades sociales, habilidades de comunicación, manejo y solución de conflictos y derechos humanos. De manera transversal, se trabajó con la identificación de sentimientos, pensamientos y conductas. Los objetivos de cada una de las sesiones se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Objetivos de la intervención por tema

Tema	Objetivos
Habilidades emocionales (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diferencia entre sentimientos, pensamientos y conducta. • Desarrollar habilidades básicas de comunicación y empatía. • Promover la integración grupal.
Identidad y autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el darse cuenta de sus sentimientos, pensamientos y conductas. • Favorecer la adecuación de la autoestima y la autoafirmación en los participantes. • Sensibilización sobre los recursos intrapersonales
Fortalezas personales	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar las diferencias y similitudes con sus compañeros. • Promover la apreciación y aceptación de las diferencias. • Tomar conciencia de los estereotipos que tenemos sobre los hombres y las mujeres y de la manera en que estos influyen en nuestras relaciones. • Valorar la riqueza que puede haber a partir de la diversidad.
Habilidades emocionales (II)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre afectos y personas significativas. • Desarrollar habilidades de regulación de las emociones. • Identificar sus actitudes de respeto y tolerancia hacia los demás. • Darse cuenta sobre su capacidad de autocontrol y promover su desarrollo.
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los niños la capacidad para empatizar con las necesidades de los demás. • Tomar conciencia sobre las necesidades de niños y niñas con capacidades diferentes. • Promover la confianza en la gente que los rodea. • Identificar la intersubjetividad y la toma de perspectiva en su vida cotidiana.
Habilidades de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar entre necesidades y deseos. • Desarrollar habilidades de comunicación asertiva. • Identificar necesidades como grupo y como comunidad. • Reflexionar sobre la importancia de generar un ambiente en el cual las necesidades de todos son respetadas.
Manejo y solución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar la importancia de identificar las consecuencias de las acciones que realizamos. • Desarrollar habilidades para la detección de circunstancias de riesgo y evitar involucrarse en las mismas. • Identificar estrategias de solución eficaz de conflicto y asertividad. • Identificar las necesidades que enfrentan en su comunidad, a partir del diagnóstico previamente realizado.
Derechos Humanos (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de los derechos de los niños. • Reflexionar sobre la importancia de hacer respetar las necesidades de todos. • Introducir la declaración universal de los derechos humanos. • Tomar conciencia sobre la importancia de promover el respeto a sus derechos • Elaborar un plan de acción a partir de la identificación de los problemas principales en su comunidad.
Derechos Humanos (II)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar una campaña de difusión de los derechos de los niños. • Planificar una campaña de prevención de la violencia y del acoso escolar. • Vivenciar la importancia de la participación y la cooperación grupal.

La evaluación del programa se llevó a cabo de manera cuantitativa, a través de la aplicación de las escalas de agresión, victimización y conductas positivas de

Orpinas (2009) antes mencionadas. Como ya lo planteamos, nuestro objetivo era medir los cambios en la percepción de la violencia; esto bajo la premisa de que al disminuir la tendencia a normalizar la violencia, la agresión y la victimización disminuyen.

Las colonias intervenidas se caracterizan por ser de alta marginación social, es decir, por carecer de algunos servicios básicos y por estar formadas por hogares en situación de pobreza extrema; es decir, con un ingreso per-cápita por debajo del mínimo necesario para cubrir una canasta básica. Son colonias en las cuales la densidad poblacional en las escuelas es muy alta (en promedio, los grupos de la colonia intervenida cuentan con 40 alumnos por maestro). Las escuelas fueron escogidas de manera aleatoria entre las identificadas por la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano como las colonias con mayor carencia y descomposición del tejido social, en uno de los municipios de la zona metropolitana de Guadalajara.

Análisis de datos

Para medir los cambios en la percepción de la violencia dividimos la base de datos de dos maneras distintas. En una primera instancia dividimos la muestra en dos grupos basados en el nivel de victimización; en un segundo momento, dividimos la muestra con base en el comportamiento agresivo autoinformado. Se realizó una prueba *t* para muestras relacionadas, dividiendo previamente la base de datos en niños que puntuaron alto ($M+1DT$), tanto en las escalas de victimización como en las de agresión, por una parte, y aquellos niños cuyas puntuaciones se mantuvieron dentro de la media, por la otra. Los análisis cuantitativos se realizaron con el programa SPSS v.21.

La discusión de los resultados la complementamos con el trabajo cualitativo que se llevó a cabo durante la intervención. Además de hacer una evaluación grupal de la intervención al final de las sesiones, se llevaron a cabo entrevistas informales con los niños, con el fin de comprender de mejor manera el proceso de normalización de la violencia y los procesos de reforzamiento de actitudes agresivas y positivas en la familia.

Resultados

En la tabla 3 podemos observar diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a la manera en que en sus hogares se les enseña a solucionar conflictos. Es más frecuente que los hombres reciban aceptación por el uso de la violencia que las mujeres. Cabe destacar que el 45% de los niños varones ha recibido al menos un mensaje orientado a la agresión por parte de sus padres, mientras que el 31% de las niñas señala haber escuchado por parte de sus padres un mensaje de este tipo ($F[1,380]= 10,321; p < 0,001$).

Tabla 3

Diferencias de medias entre sexos para la solución de conflictos promovida por los padres

	Varones				Mujeres				F
	M	DT	Mín	Máx.	M	DT	Mín	Máx.	
Apoyo para la solución agresiva del conflicto	1,02	1,43	0	5	0,57	0,97	0	4	10,321***
Apoyo para la solución pacífica del conflicto	4,15	1,25	0	5	4,40	1,05	0	5	3,672

Nota: *** $p < 0,001$.**Tabla 4**

Diferencias de medias pretest y postest en la Escala reducida de agresión y victimización en los grupos de niños, de acuerdo con su nivel de victimización y agresión

Grupos/Variables evaluadas	Pretest		Postest		t	p
	M	DT	M	DT		
No victimizados (n= 249)						
Victimización directa	4,00	3,78	5,09	5,18	-2,63	0,009
Victimización relacional	1,55	2,05	2,65	3,20	-4,32	0,000
Agresión directa	3,79	4,94	4,10	5,24	-0,78	0,432
Agresión relacional	1,34	2,18	1,65	2,39	-1,31	0,190
Receptor de conductas positivas	29,59	15,95	30,88	16,25	-0,86	0,389
Generador de conductas positivas	34,53	16,45	33,89	16,33	0,438	0,662
Victimizados (n= 53)						
Victimización directa	17,42	4,12	15,14	7,17	2,05	0,047
Victimización relacional	6,59	3,14	6,32	3,75	0,36	0,716
Agresión directa	10,17	7,14	9,22	6,44	0,80	0,427
Agresión relacional	3,86	3,54	3,380	3,38	0,74	0,461
Receptor de conductas positivas	32,89	16,27	31,19	17,15	0,55	0,583
Generador de conductas positivas	38,06	15,41	35,44	19,12	0,83	0,411
No agresores (n= 250)						
Victimización directa	5,45	6,01	5,90	6,07	-1,12	0,263
Victimización relacional	1,94	2,58	2,84	3,30	-3,51	0,001
Agresión directa	2,64	2,88	3,55	4,31	-2,77	0,006
Agresión relacional	0,96	1,70	1,52	2,21	-2,77	0,006
Receptor de conductas positivas	29,63	16,35	30,11	16,31	-0,33	0,738
Generador de conductas positivas	35,67	16,59	33,57	16,75	1,49	0,137
Agresores (n= 52)						
Victimización directa	12,06	6,45	12,32	7,97	-0,19	0,844
Victimización relacional	5,24	3,54	5,76	4,05	-0,67	0,506
Agresión directa	15,71	4,28	11,97	6,83	2,74	0,010
Agresión relacional	5,85	2,76	4,12	3,59	2,19	0,036
Receptor de conductas positivas	33,12	14,45	34,58	16,52	-0,39	0,698
Generador de conductas positivas	33,42	14,87	37,00	17,46	-1,03	0,310

En la tabla 4 se muestran los resultados obtenidos al clasificar los datos de acuerdo con el nivel de victimización y de agresión. Como se puede observar, los resultados obtenidos varían de acuerdo con la manera en la que la muestra fue dividida. Después de la intervención, en el caso de los menores no victimizados¹ hubo un aumento significativo tanto en la victimización directa ($p < 0,01$), como en la relacional ($p < 0,001$). En la agresión y las conductas positivas, tanto generadas como recibidas, no hubo cambios. Por su parte, los no agresores informaron de una mayor victimización relacional que la indicada antes de participar en los talleres ($p < 0,01$) y también reconocieron más fácilmente su comportamiento agresivo ($p < 0,01$). El mayor impacto en la disminución de la violencia se dio entre aquellos niños que en el pre-test mostraron comportarse de manera agresiva. Tras la intervención, los niños agresores mostraron una disminución significativa en la agresión que ejercen hacia los demás, tanto directa ($p < 0,01$) como relacional ($p < 0,05$).

Discusión

Los resultados confirman la existencia de diferencias de sexo en la crianza de los niños, que se reflejan en la manera en que cada uno resuelve los conflictos dentro de la escuela. Como argumentan algunos autores, la relación familiar y, de manera más específica, el modelado en torno a la violencia es un factor que influye de manera significativa en el comportamiento agresivo de los menores (Wilkinson-Lee, Zhang, Leybas Nuno y Wilhelm, 2011). En las comunidades estudiadas, las niñas informan haber recibido menos mensajes orientados a la agresión que los niños, lo cual no es de sorprender ya que, tanto en las comunidades intervenidas como en el resto del país (Redim, 2010), la violencia física es aceptada entre los hombres (en algunos casos incluso promovida) mientras que en las mujeres es una conducta no aprobada. Esta aceptación de la violencia entre los hombres, influye en la manera en que la violencia escolar es normalizada. En la mayoría de los casos analizados, los niños y las niñas, a pesar de ser víctimas de empujones, insultos y golpes de menor fuerza, no reconocen estos actos como parte de la violencia que enfrentan de manera cotidiana. Estas conductas aparentemente normales son también diferenciadas con base en el género. Es decir, si un hombre empuja o molesta a otra persona el comportamiento es considerado parte de su carácter "como hombre"; mientras que a las mujeres se les suele decir que eso no es femenino y que tienen que entender que los hombres son así. Esto ha llevado a que dichos actos no sean reconocidos como parte de la violencia, a pesar de los sentimientos de enojo que les produce. Esta diferencia en la educación de los niños y las niñas ha dado lugar a que las mujeres sean con más frecuencias víctimas de la normalización de la violencia.

¹ Es importante subrayar que el término "no victimizado" implica que han sido objeto de violencia por debajo de la media informada; esto no quiere decir que en realidad jamás hayan sido objeto de violencia, pero sí implica que lo han sido en muy pocas ocasiones. De manera similar, los "no agresores" (tabla 5), son menores cuyo comportamiento agresivo se da con menor frecuencia que en el promedio de los niños de este estudio.

No obstante, la violencia que se da en las escuelas no es únicamente consecuencia de la normalización del comportamiento agresivo. Este último, al igual que el comportamiento positivo, depende de otros factores que favorecen o previenen el acoso escolar. Algunos autores han demostrado una correlación significativa entre la estimación que los individuos tienen por parte de sus iguales y el comportamiento positivo (Tweed *et al.*, 2011). Esta falta de estimación se puede fomentar tanto en el hogar como en la escuela. En un hogar en el cual se promueve la agresión como forma de solucionar los problemas, la estimación por el otro se basa en la desconfianza y, por lo tanto, promueve el comportamiento violento.

En las escuelas intervenidas se observaron ambas cosas: la falta de estimación entre iguales y relaciones basadas en una desconfianza promovida desde el hogar. En la mayoría de los grupos intervenidos en la colonia en la cual se informaron niveles más altos de violencia y victimización, se observó una falta de integración entre los alumnos y desconfianza entre muchos de ellos². Así mismo, partir de las entrevistas informales con los menores, observamos una relación entre la violencia en el hogar y la desconfianza entre iguales. La mayoría de los niños que al iniciar los talleres mostraban un rechazo hacia sus compañeros y maestros, venían de hogares donde alguno de los padres estaba ausente, donde había violencia intrafamiliar o en donde otro miembro del hogar solía resolver los conflictos de manera violenta. Ambas cosas, pueden explicar mucha de la violencia que se observó en las escuelas intervenidas.

El trabajo de Tweed *et al.* (2011) también ayuda a explicar las variaciones informadas con respecto a la percepción de la violencia. Como mencionan estos autores, una persona que es víctima de violencia suele percibir más fácilmente la agresión y la inseguridad que vive en la escuela; los cambios en la percepción de la violencia se dan de manera diferente entre niños y niñas que son víctimas de violencia y quienes no lo son. Algo similar sucede entre aquellos que suelen ser agresivos y quienes no; la percepción de la violencia es muy diferente en cada uno de los casos (para una discusión más profunda de este punto se puede revisar el texto de Tweed *et al.*, 2011). Esta diferencia en la percepción de la violencia, aunada a la importancia que tiene la confianza y el aprecio entre iguales, pueden explicar una parte importante del impacto del programa. El trabajo que se realiza en los talleres se basa en el fortalecimiento de la autoestima positiva y en el conocimiento y el desarrollo de la confianza entre compañeros. Una característica común entre los niños que informaron ser con más frecuencia agresores, es la falta de una autoestima positiva y la desconfianza hacia los demás. El trabajo en estos dos niveles puede explicar por qué fue este grupo el que mostró una disminución significativa en la agresión que ejercen hacia los demás. Los resultados sugieren

² A partir de la observación que se hizo en las escuelas, consideramos que esto se debe a la falta de actividades dentro del aula que de manera intencional fomenten la confianza y la apreciación por los compañeros. Esta falta de integración promovida por los maestros y los efectos que genera, fueron más evidentes cuando en uno de los casos el maestro aceptó colaborar en los talleres y empezó tanto a fomentar la integración como a integrarse con los niños y niñas, compartiendo experiencias personales. A partir de dicha intervención la diferencia en los niveles de violencia entre un grupo y otro fueron más notorios.

que el aprecio hacia sus compañeros y la concienciación sobre los efectos de la violencia, ayudaron a disminuirla. Esto lo pudimos corroborar al evaluar con ellos el proceso de intervención.

A pesar de los resultados obtenidos, es importante subrayar que algunas de estas observaciones se quedan incompletas al no hacer un análisis más detallado de la relación entre forma de crianza e impacto del programa (análisis que en el cual estamos trabajando), desde una perspectiva de género. Es probable que la falta de impacto en la identificación de conductas positivas se deba, entre otras cosas, a las diferencias que se dan entre hombres y mujeres y con respecto a las normas que se promueven al interior del hogar.

A pesar de dichas limitaciones en el análisis, este estudio muestra un impacto significativo en cuatro variables: victimización directa, relacional, agresión directa y relacional; impacto que no se dio de manera homogénea en todos los grupos. Los resultados sugieren un fenómeno de concienciación que puede observarse en el aumento significativo de la media en agresión directa (golpes, burlas, amenazas y ofensas) y relacional (referida a la exclusión de actividades o a la generación de rumores) en los niños que inicialmente mostraron una puntuación baja en victimización. Esto puede explicarse de dos maneras. Por un lado, puede pensarse como resultado de un proceso de normalización de la violencia. Desde esta perspectiva, el resultado es producto de una falta de reconocimiento inicial de ciertas actitudes como agresión. Muchos de los menores que participaron en los talleres reconocieron que muchas de las actitudes de sus compañeros no eran para ellos agresiones. Al iniciar el taller, la mayoría de los niños informaron como una cuestión "normal" las agresiones y los insultos que se dan en la escuela; no obstante, muchos de ellos comentaron que a pesar de ser lo común, a ellos les molestaba. Aun así, este aumento de la victimización relacional y de la agresión tanto directa como relacional en niños que no suelen involucrarse en comportamientos agresivos, puede ser resultado de una pérdida de confianza en la buena voluntad de los demás, que está de alguna manera ligada con el reconocimiento de dicho comportamiento como hostil. Algunos autores consideran que cuando una persona percibe un comportamiento como hostil es más probable que se involucren tanto en agresión física como relacional (Crick, 1995 citado por Tweed *et al.*, 2001). Por lo tanto, el reconocimiento de la violencia que viven día a día en la escuela, puede llevarlos a simplemente informar de un comportamiento violento que antes no reconocían como tal, o hacer ambas cosas: informar sobre dicho comportamiento y a reaccionar violentamente ante lo que ahora reconocen como violento. Sin embargo, los datos obtenidos no permiten evaluar dicho impacto; mientras que las actitudes observadas durante el taller y los comentarios de los niños al finalizar el mismo, sugieren un aumento del buen trato y una disminución de la normalización de la violencia.

Dicha hipótesis concuerda con lo informado por aquellos niños que en el pretest declararon ser víctimas frecuentes de actos de agresión. Los niños que habían tenido una mayor puntuación en victimización informaron de una disminución significativa en la victimización directa ($p < 0,05$). El mismo fenómeno sucedió con los niños que inicialmente habían informado de un nivel de agresión cercano a la media, ya que aumentaron sus puntuaciones. No obstante, los niños

agresores indicaron haber disminuido significativamente las conductas agresivas. Pareciera que quienes no suelen ser ni víctimas ni agresores, reconocieron con más claridad cuándo son objeto de violencia; e incluso, los que inicialmente reconocieron que no suelen comportarse de manera agresiva, al finalizar el taller eran más conscientes de dicho comportamiento.

Este proceso de concienciación lo pudimos corroborar a través de charlas informales con los niños y de la evaluación del programa que ellos mismos hicieron en la última sesión. Muchos de ellos informaron de una mayor claridad entre conductas violentas y no violentas y mencionaron el haberse dado cuenta de cosas que les molestaban y no les gustaban y que antes aceptaban como válidas—como, por ejemplo, el que sus compañeros se burlen cuando participan en clase, el que les pongan apodos (motes) o el que les tiren sus cosas o los empujen al entrar al salón de clase. Algunos niños mencionaron que al iniciar el taller para ellos eso era una forma de juego, pero que, a partir del trabajo en las sesiones, se habían dado cuenta de que no les gustaba y los hacía sentir mal.

En general, el programa mostró los resultados esperados en la disminución de la victimización y de la agresión, de forma específica en aquellos niños que habían resultado con índices superiores en ambas condiciones. A pesar de la falta de evaluación del impacto que tuvo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el cambio en la conducta de los niños a lo largo del taller permitió observar diferencias importantes en la manera de solucionar los conflictos y de relacionarse con sus iguales. Sin embargo, estos cambios en la conducta observada no se reflejaron en los resultados obtenidos. Las variables que miden la percepción de conductas positivas, tanto recibidas como generadas, no presentaron cambios significativos.

Basados en la literatura, esta falta de reconocimiento de conductas positivas generadas y recibidas, puede ser resultado de la falta de estima por los demás (Tweed *et al.*, 2011). Aquellos individuos que aprenden a estimar a los demás tienden a identificar más fácilmente conductas positivas y, por ende, a generarlas, que aquellos que tienden a sesgar sus percepciones al considerar el comportamiento de los demás como siempre hostil (Crick, 1995). Otra hipótesis puede relacionarse con la falta de afectos positivos. Muchos de los niños que participaron en los talleres están creciendo en un ambiente hostil que no facilita el afecto positivo (Proctor, Linley y Maltby, 2009). El afecto positivo promueve el comportamiento prosocial (Isen, 2000). En este caso, una intervención a largo plazo sería la adecuada para lograr un impacto a nivel de conductas positivas.

Finalmente, es importante subrayar que los resultados obtenidos con este programa sugieren un mayor efecto como programa de prevención de la violencia que como intervención. Sin embargo, la falta de una evaluación más precisa y rigurosa, hace un poco atrevida dicha afirmación. Es necesario hacer una evaluación experimental que permita medir con mayor certeza la eficacia del programa como programa de prevención de la violencia.

A pesar de la falta de impacto en algunas de las variables analizadas, los resultados obtenidos nos permiten subrayar la importancia de llevar a cabo programas de prevención de la violencia en las escuelas, para fortalecer los factores protectores. El rechazo del comportamiento agresivo o violento como un

mecanismo de solución de conflictos protege a los niños de la violencia. Lo mismo sucede con la asociación con iguales que mantienen valores prosociales y el fortalecimiento del vínculo escolar (*World Bank*, 2010; Wilkinson-Lee, Zhang, Leybas Nuno y Wilhelm, 2011). Sin embargo, también nos hacen reflexionar sobre la importancia de la duración de las intervenciones en el impacto a largo plazo y en la posibilidad de generar conductas positivas.

Este primer ejercicio, nos permitió evaluar la intervención y, a partir de la evaluación, hacer modificaciones que permitan tener una mayor efecto en la prevención de la violencia escolar. Es urgente disminuir la violencia y el comportamiento agresivo que se da en la mayoría de las escuelas; especialmente en zonas marginadas. Sin embargo, no tenemos aún claro cuál es la mejor manera de lograrlo.

El deterioro de las relaciones entre iguales disminuye la calidad de la docencia y afecta al rendimiento de los niños; no permite que la escuela cumpla sus funciones de manera adecuada. El ambiente hostil perjudica a las relaciones entre todas las personas que conforman dicha institución (maestros, directores, alumnos, conserjes, etc.), incluyendo a las familias (Abramovay y Das GraciasRua, 2002). Peor aún, un ambiente hostil y violento afecta el desarrollo social, emocional y académico; favorece la depresión y la enfermedad mental en los menores (Wilkinson-Lee, Zhang, Leybas Nuno y Wihelm, 2011). El coste social de la violencia escolar es muy alto (Dahlberg, Swahn and Behrens, 2005) y no podemos ignorarlo. El reconocimiento y aumento de este tipo de violencia en los últimos años, ha aumentado la necesidad de identificar aquellos factores que favorecen la violencia en las escuelas y los mejores mecanismos para prevenirla. Se ha vuelto esencial la formulación de programas preventivos que ayuden a disminuir la victimización y la agresión; al igual que el seguimiento y la evaluación de dichas estrategias.

Este trabajo es un primer intento por evaluar el impacto de un programa a nivel escolar. No obstante, las limitaciones institucionales no nos permitieron llevar a cabo el análisis con el rigor académico necesario. A nivel local, en México, aún hay mucha resistencia para las evaluaciones experimentales en escuelas públicas, lo que dificultó la formación de un grupo de control válido. De ahí que nuestro siguiente paso es hacer una evaluación experimental para medir el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Es necesario también adecuar los instrumentos a un nivel lector distinto. En México, la mayoría de las escuelas en zonas marginadas tienen un nivel lector muy bajo y las escuelas intervenidas no son la excepción. Encontramos problemas importantes en el proceso de aplicación de las escalas debido a la falta de comprensión del contenido de las mismas. Finalmente, el programa fue una pequeña muestra de algo que puede tener un impacto mucho mayor. Es necesario aplicar este tipo de programas durante periodos más largos, como lo sugieren otros autores (p. ej., Garaigordobil, 2003). Aún así, esperamos que esta evaluación sirva para fundamentar subsecuentes intervenciones.

Referencias

- Abramovay, M. y Das Gracias Rua, M. (2002). *Violencia na escola*. Brasilia: UNESCO.
- Bar-On, R. (2013) A broad definition of emotional-social intelligence according to the Bar-On model. Recuperado el 7 abril de 2014, desde: http://reuveenbaron.org/wp/?page_id=3.
- Benjet, C., Borges, G., M., M.-M., Zambrano, J. y Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Youth mental health in a populour city of the developing world: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 386-395.
- Caballo, V. E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Iruiria, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 625-647.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Iruiria, M J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 611-625.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention*. Disponible en: http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5367958ee4b0dbc1364dbb7b/1399297422536/3_SEL_and_Bullying_Prevention_2009.pdf
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41, 582-602.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Edwards, D., Junt, H. H., Myers, J., Grogg, K. R. y Myers, J. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26, 401-418
- Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Fajardo, F. (2013). Perfiles psicopatológicos de los participantes en situaciones de acoso escolar en educación secundaria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21, 475-490.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gardner, J., Powerll, C. A., Thomas, J. A. y Millard, D. (2003). Perceptions and experiences of violence among secondary school students in urban Jamaica. *Pan American Journal of Public Health*, 14, 97-103.
- Gottfredson, G. y Gottfredson, D. (1985). *Victimisation in schools*. Nueva York, NY: Plenum.
- Instituto Federal Electoral, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (2003). *Consulta infantil y juvenil 2003*. Recuperado el 7 de abril de 2014, desde: <http://ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultainfantilJuvenil2012/Anexo1Estadistica.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf
- Isen, A. M. (2000). Some perspectives on positive affect and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 184-187.
- Miller, T. W. y Kraus, R. (2008). School-related violence: definition, scope, and prevention goals. En T. Miller (dir.), *School violence and primary prevention* (pp. 15-24). Nueva York, NY: Springer.
- Murrieta, P., Caro, N. y Ruiz, R. (2011). *Evaluación del respeto a los derechos de la infancia. Una metodología basada en el programa Child Friendly Cities de UNICEF*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Murrieta, P., Tapia, C. y Hernández, A. (2011). *Santa Ana Tepetitlán: construyendo una comunidad amiga de la infancia. Una experiencia de trabajo con la gente de la localidad*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Orpinas, P. (2009). *Measurement manual: aggression, victimization, and social skills scales*. Athens, GA: University of Georgia.
- Orpinas, P., Murray, N. y Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behavior and weapon-carrying. *Health Education and Behavior*, 26, 774-787.
- Proctor, C., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Prodócimo, E., Cerezo, F. y Arense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 345-359.
- Secretaría de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). *Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Soares, R. y Naritomi, J. (2010). Understanding high crime rates in latin america: the role of social and policy factors. En R. Di Tella, S. Edwards y E. Schargrodsky (dirs.), *The economics of crime: lessons for and from Latin America* (pp. 19-55). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- UNICEF Centro de Investigación Innocenti (2004). *Construyendo ciudades amigas de la infancia. Un marco para la acción*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Werthein, J. (2003). Tackling violence in schools: the role of UNESCO/Brazil. *Journal of Educational Administration*, 41, 603-625.
- World Bank (2010) *School-based violence prevention in urban communities in Latin America and the Caribbean toolkit*. Washington, DC: World Bank.

RECIBIDO: 6 de mayo de 2014

ACEPTADO: 10 de septiembre de 2014