

**EFFECTOS DE LA PARTICIPACIÓN DE MADRES Y PADRES EN UN
PROGRAMA DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS DISEÑADO CONFORME A LA
DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD CON
PREADOLESCENTES DE SEXTO GRADO DE UN COLEGIO PÚBLICO DE
BOGOTÁ**

Angélica Lucía Padilla Méndez, Ps.

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología con énfasis en
Salud y Prevención

Dirigido por: Luis Enrique Flórez Alarcón Ph.D.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Psicología

BOGOTÁ, D.C., 2010

Agradecimientos:

A mi maestro Luis Flórez Alarcón, por ser guía y ejemplo académico, por su firmeza, fortaleza y apoyo personal.

Al Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano.

A los jóvenes y familias que participaron de esta investigación que con sus aportes, vivencias y experiencias de vida, nutrieron este trabajo.

A todas las personas que directa e indirectamente lo hicieron posible.

Tabla de Contenido

<i>Resumen</i>	6
<i>Abstract</i>	7
INTRODUCCIÓN.....	8
Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano.....	9
El modelo bio ecológico del desarrollo humano durante la adolescencia.....	10
Promoción de la Salud en el Contexto Escolar	12
Resolución de Conflictos en el Marco de la Competencia Social y las HpV.....	17
Resolución Pacífica de Conflictos.....	19
Justificación social.....	25
Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud (DPPPS).....	27
Participación de Padres en Programas de Educación para la Salud en el Contexto Escolar ..	30
Fomento de la Comunicación Motivacional en padres	32
Evidencia Empírica sobre el Impacto de Estrategias de Formación en Habilidades para la Resolución Pacífica de Conflictos Sociales.....	33
Justificación del problema, Objetivos, Variables e Hipótesis	35
MÉTODO	36
Diseño.....	36
Participantes	37
Instrumentos	37
Procedimiento.....	38
Implementación	43
Análisis de datos:.....	43
RESULTADOS	44
Observaciones de los participantes.....	58
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	60
Recomendaciones	66
REFERENCIAS	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Actitudes frente al conflicto (Tomado de Cascón, 2004).....	20
Figura 2. La Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud, tomado de Flórez (2007).....	28

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diseño.....	36
Tabla 2. Esquema del Taller de Solución de Conflictos.....	38
Tabla 3. Estructura del Taller de Comunicación Motivacional para Padres	40
Tabla 4. Género, grupo y edad de escolares participantes.....	45
Tabla 5. Correlación entre escalas de habilidades de negociación y empatía	45
Tabla 6. Correlación entre escalas y variables sociodemográficas en escolares	45
Tabla 7. Grupo, Prueba aplicada Vs habilidades.....	46
Tabla 8. Negociación y empatía en función del grupo, en participantes de la prueba previa.	46
Tabla 9. Negociación y empatía en función del grupo en participantes de la prueba posterior	47
Tabla 10. Negociación y empatía en función de la Prueba aplicada	48
Tabla 11. Prueba aplicada vs Prefiero utilizar la fuerza para enfrentar los problemas	48
Tabla 12. Prueba aplicada y el ítem Cuando discuto con mis compañeros, los enfrento de forma violenta.....	49
Tabla 13. Prueba aplicada y el ítem Amenazo a mis compañeros si NO me dan la razón....	50
Tabla 14. Prueba aplicada y el ítem Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él..	50
Tabla 15. Prueba aplicada y el ítem Lo que digo en una discusión es más importante que lo que dicen los demás.....	51
Tabla 16. Prueba aplicada y el ítem Creo que está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos.	51
Tabla 17. Prueba aplicada y el ítem NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos.	52
Tabla 18. Género, nivel educativo, edad y estado civil de los padres.....	53

Tabla 19. Prueba aplicada en función de conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.....	55
Tabla 20. Matriz de correlación entre variables sociodemográficas y los principios de la comunicación motivacional.....	55
Tabla 21. Edad en función de conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.	56
Tabla 22. Matriz de correlación entre variables sociodemográficas y las conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.....	56
Tabla 23. Edad en función de los principios de comunicación motivacional	57
Tabla 24. Género en función de las conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.....	57

Resumen

Teniendo en cuenta el creciente interés por parte de las entidades gubernamentales en la implementación de estrategias efectivas de promoción de la salud en el contexto escolar, se plantea el diseño, implementación y evaluación de un programa de formación en habilidades de solución de conflictos en jóvenes, y de comunicación motivacional en madres y padres (en adelante referidos genéricamente como "padres"), fundamentado en la Dimensión Psicológica de la Promoción y de la Prevención en Salud (DPPP-S).

Con el fin de justificar la vinculación de padres a las actividades de promoción de la salud en el contexto escolar, se realizó una investigación de tipo cuasi-experimental, con adecuación de un diseño de grupos independientes, para la participación de dos grupos experimentales y un grupo control; de tal forma que todos los grupos fueron evaluados, antes y después de la implementación del programa y en los grupos experimentales se implementaron elementos diferenciales: el primer grupo recibió el programa completo (formación a escolares y a padres) y el segundo grupo recibió sólo una parte del programa (formación a escolares). Fue posible determinar que el grupo que recibió el tratamiento completo evidenció una mejoría notoria con respecto a los otros grupos.

Palabras Clave: Solución de Conflictos, Habilidades para la Vida (HpV), Salud Escolar, Participación de Padres.

Abstract

Given the growing interest of governmental agencies in the implementation of effective health promotion strategies in schools, the implementation and evaluation of a training program in skills for youth conflict resolution and of motivational communication in parents, based in the Psychological Dimension of Health and Prevention of Health (PDHPP), is proposed.

With the aim of proving the relationship between parents and health promotion activities in the school context, cuasi-experimental research was carried out. The research was designed with three independent groups: two experimental groups and one control group. Each group was evaluated before and after the implementation of the program. In order to test the variable in the experimental groups, the first group received the complete program (training for students and parents), while the second group received only a part of the program (training for students). It was possible to determine that the group receiving the complete treatment displayed a noticeable improvement as compared to the other groups.

Key Words: Conflict Resolution, Life Skills, Student Health, Parental Participation

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los programas de salud con población juvenil en Latinoamérica han centrado sus esfuerzos en jóvenes que ya demuestran comportamientos perjudiciales para la salud; por ejemplo: deserción escolar, violencia juvenil, abuso de drogas ilícitas o delincuencia. Los programas que tratan esos problemas intentan, generalmente, modificar comportamientos para reducir el impacto de sus consecuencias. La mayoría de estas intervenciones se centran en la prevención secundaria y terciaria, y no en un enfoque de promoción de salud y fomento de conductas positivas (Maddaleno & cols, 2003).

Se ha logrado determinar que los programas de atención secundaria o terciaria no logran una reducción significativa en los comportamientos negativos juveniles, ya que se centran en el individuo y no tienen en cuenta la influencia de la familia, el medio ambiente y el contexto general en el que ocurren estos comportamientos (Maddaleno & cols, 2003).

En los últimos años, la promoción de la salud ha cobrado relevancia significativa en tanto que la salud de los adolescentes (10 a 19 años de edad) y de los jóvenes (15 a 24 años de edad) es ahora considerada como un elemento fundamental para el progreso social, económico y político de todos los países de las Américas (Maddaleno & cols, 2003). Aún cuando este sector poblacional, en comparación con los niños y los adultos mayores, sufren de pocas enfermedades que ponen en riesgo sus vidas, se ha establecido que gran parte de los hábitos nocivos para la salud adquiridos durante la adolescencia no se manifiestan en morbilidad o mortalidad en la adolescencia misma. La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que aproximadamente el 70% de las muertes prematuras en el adulto se deben a conductas iniciadas en la adolescencia (Maddaleno & cols, 2003). Con base en esta información, la unidad técnica de salud y desarrollo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha propuesto un marco conceptual que se centra en el desarrollo humano y en la promoción de la salud dentro del contexto de la familia, la comunidad y el desarrollo social, político y económico

En concordancia con este planteamiento, la participación de padres y madres en los programas de promoción de la salud con adolescentes en el contexto escolar han cobrado relevancia significativa demostrando un impacto positivo en cuanto al fortalecimiento de los factores de protección ante comportamientos de riesgo como puede ser el caso de la

ejecución de acciones violentas y el uso de estrategias inadecuadas para la resolución de conflictos sociales (Alfonso, C., 2003).

Con base en esta información, la unidad técnica de salud y desarrollo adolescente de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha propuesto un marco conceptual que se centra en el desarrollo humano y en la promoción de la salud dentro del contexto de la familia, la comunidad y el desarrollo social, político y económico. El presente trabajo se enmarca en esta propuesta, específicamente en los contextos escolar y familiar para el fortalecimiento del desarrollo humano y las Habilidades para la Vida (HpV).

Modelo Bioecológico del Desarrollo Humano

Bronfenbrenner propone un modelo ecológico para comprender el desarrollo humano. En su propuesta el desarrollo es conceptualizado como un cambio perdurable en el modo en que la persona percibe y se relaciona con el ambiente que lo rodea, o lo que él denomina “ambiente ecológico” (García, 2001). Este ambiente se conceptualiza como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Se plantean cuatro niveles que afectan el desarrollo humano: (a) el microsistema que corresponde a las actividades, roles y relaciones interpersonales dadas en un entorno determinado, (b) el mesosistema se refiere a las relaciones entre dos o más ambientes o microsistemas, (c) el exosistema son los entornos en los que el individuo no participa directamente, pero que sí afectan los entornos inmediatos, y finalmente (d) el macrosistema se refiere a los marcos culturales e ideológicos que atraviesan y afectan transversalmente los demás sistemas que incluye (García, 2001).

Según el autor, el desarrollo humano supone una mutua acomodación entre un individuo activo, en proceso de desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que la persona se encuentra incluida. La acomodación se produce a través de un proceso continuo influenciado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa el individuo y los contextos más amplios en los que esos entornos están incluidos.

Entre los entornos denominados en el modelo como microsistemas, se pueden nombrar la familia y la escuela, entre otros; en ellos los sujetos se implican en tareas de complejidad creciente que les permiten, desde la opción de un rol determinado (hijo o

alumno, entre otros roles), adquirir procedimientos, conocimientos y valores del entorno sociocultural (López, 2003). Dichos procesos se modifican y alcanzan un nivel de afianzamiento pleno en el momento en que el individuo cuenta con la capacidad de desempeñarse individualmente con éxito.

Un aporte importante de la perspectiva ecológica consiste en formular que lo que ocurre en los microsistemas no depende únicamente de sus características, sino también de sus interrelaciones con otros sistemas (mesosistema). Bronfenbrenner considera que el potencial para el desarrollo de los distintos microsistemas se ve incrementado si entre ellos existen relaciones complementarias y constructivas, de tal manera que la transición ecológica de un microsistema a otro no implique aspectos contradictorios o en oposición, sino por el contrario acuerdo y armonía (García, 2001). En el caso de los niños y adolescentes, la familia y la escuela son dos de los contextos o microsistemas más importantes para su desarrollo, por eso su potencial se acrecentará si entre ambos se establecen relaciones fluidas, cordiales y constructivas, ya que el desconocimiento mutuo hace decrecer el potencial educativo y el desarrollo de ambos contextos (López, 2003).

El modelo bio ecológico del desarrollo humano durante la adolescencia

El Modelo ecológico del desarrollo humano, plantea que especialmente en las fases tempranas del desarrollo, como los pueden ser la preadolescencia y la adolescencia, y en gran dimensión durante el curso de la vida, el desarrollo humano se produce a través de procesos de interacción cada vez más complejos, entre un organismo humano biopsicológico activo y en evolución, y las personas, objetos y símbolos de su ambiente externo inmediato.

Para ser efectivo el desarrollo, la interacción debe ocurrir de forma regular a lo largo de extensos períodos de tiempo como lo puede ser el caso de las relaciones familiares y las relaciones que se dan en el contexto escolar. Tales formas perdurables de interacción en el ambiente inmediato son llamadas *procesos próximos*. Se pueden encontrar ejemplos de patrones perdurables de procesos próximos en las actividades padre-adolescente y adolescente – adolescente y en el aprendizaje de nuevas habilidades entre otras.

Sin embargo es importante tener en cuenta, y de acuerdo con el modelo ecológico, que los procesos próximos efectivos para el desarrollo no son unidireccionales, debe haber

iniciativa y respuesta en ambas direcciones (es decir, deben ser bidireccionales) (Córdova, 2005). Este estudio se centra en la población juvenil preadolescente y la influencia de interacción con padres; a continuación se describe conceptualmente este grupo poblacional tal y como será abordado en la investigación.

La Organización Mundial de la Salud considera población juvenil a las personas entre los 10 y los 24 años de edad, este periodo es dividido a su vez en tres categorías: de 10 a 14 años se cataloga a los individuos como preadolescentes, de los 15 a los 19 años adolescentes jóvenes y de 20 a 24 años población juvenil (PPCJ et. al, 2004).

Para la Ley de Juventud en Colombia un joven es toda persona entre los 14 y los 26 años. En la presente investigación se hará referencia a los y las jóvenes, como aquellas personas que se ubican en el rango de edad comprendido entre los 14 y los 26 años, y la propuesta se dirigirá a la población preadolescente, quienes se encuentran entre los 10 y los 14 años de edad, implementando la estrategia promocional de la salud en este rango.

Así mismo, de acuerdo con la etapa de desarrollo humano, esta población cuenta con características específicas que la definen. De acuerdo con Papalia (2002), la adolescencia empieza con la pubertad que es el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad; este proceso implica cambios importantes interrelacionados en todos los ámbitos del desarrollo. Es así como en la preadolescencia se inician cambios tanto fisiológicos como cognitivos; se desarrolla la capacidad de pensamiento abstracto y el uso del razonamiento científico. Los preadolescentes, sienten la necesidad de hallar identidad propia, de tal manera que se alejan un poco del núcleo familiar y buscan identidades de grupo externos al familiar, lo que implica el inicio en actividades y formas de interrelación social novedosas. De ahí que esta investigación se centre en esta etapa de desarrollo, puesto que permite, la interiorización de estrategias cognitivas de resolución pacífica de conflictos y la estructuración de estrategias de comportamiento que favorecen la convivencia a partir de un enfoque promocional de la salud.

En términos de Bronfenbrenner, una herramienta útil para el incremento del potencial favorable al desarrollo humano, y la mejor articulación entre microsistemas, serían las actividades de promoción de la salud que incluyan el fortalecimiento de los factores de protección de los individuos.

Promoción de la Salud en el Contexto Escolar

Desde una perspectiva amplia, la promoción de la salud se entiende como el fomento de hábitos que protegen y mejoran la salud; mientras que la prevención, por su parte, se refiere a la modificación de los hábitos que constituyen riesgos de enfermedad o de disfunción en general (Restrepo, 2001; Flórez, 2007 d). La prevención y la promoción son diferentes respecto a su objeto de intervención. La promoción dirige su acción hacia los determinantes de la salud y a la creación y fortalecimiento de factores de protección; mientras que la prevención actúa sobre los factores de riesgo y las enfermedades como tal. La promoción está dirigida a la población en general, mientras que la prevención encamina su accionar a individuos o grupos específicos de personas con riesgo de enfermar o con manifestaciones de algún tipo de enfermedad (Restrepo, 2001). De ahí que sea pertinente la implementación de estrategias de *promoción de la salud* en el contexto escolar, debido a que está dirigida a una población amplia, que no necesariamente ha presentado síntomas de alguna enfermedad, y que se encuentra en un escenario privilegiado para el aprendizaje sistemático de habilidades.

En la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (OMS, 1986) se propone la modificación en los estilos de vida y a la estrategia de educación para la salud asociada, como una de las áreas claves de la promoción de la salud. Así mismo se mencionan otras áreas como la construcción de políticas públicas saludables, la creación de entornos físicos y ambientales favorables, el fortalecimiento de la acción comunitaria, la reorientación de los servicios de salud, la comunicación, la participación ciudadana y la concertación.

Es claro entonces que la promoción de la salud es un área intersectorial, integradora y de participación social, que sobrepasa el fomento de los hábitos de comportamiento protectores de la salud. Sin embargo este elemento resulta útil al momento de diseñar e instrumentalizar acciones concretas de promoción, tales como las que se realizan en los programas de los colegios promotores de salud y para comprender e incluir la dimensión psicológica, en el proceso de adopción de comportamientos saludables (Flórez, 2006). Estas acciones tienen que ver directamente con la modificación de hábitos de comportamiento que se constituyen en factores de protección para la salud o factores de riesgo de enfermedad, es decir con la modificación de los estilos de vida.

Los estilos de vida se refieren a las pautas individuales de conducta, determinadas por factores socioculturales y características personales (Restrepo, 2001). Sitúan al individuo como protagonista de su propia salud y hacen énfasis en la responsabilidad individual en la adopción de ciertas conductas que eviten la enfermedad y mantengan la salud. De acuerdo con Restrepo (2001) comprenden no sólo algunos comportamientos reconocidos como saludables (dieta sana, ejercicio, etc.), sino también otras actitudes y prácticas como tolerancia, solidaridad, respeto por las diferencias y los derechos humanos, que inciden en la vida colectiva.

En este marco de referencia y en lo que atañe a la promoción de la salud en el ámbito escolar, se puede mencionar el fomento de ciertos comportamientos, valores y habilidades como la responsabilidad cívica, la práctica de comportamientos seguros, la disminución de conductas de riesgo para la salud, la regulación y autocontrol emocional, la resolución pacífica de conflictos, el mejoramiento de la capacidad para interactuar socialmente y el fomento general de valores deseables para la familia, el colegio y la comunidad, como algunos de los más importantes objetivos a alcanzar en los nuevos planes curriculares educativos acordes con una perspectiva positiva de la salud (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2008).

La salud escolar hace referencia a la atención de la salud en el medio escolar. Es un campo al que siempre se le ha prestado atención en las escuelas y colegios, pero cuyas acciones y programas de intervención han variado de acuerdo con las diversas conceptualizaciones que se han manejado respecto a la salud y sus determinantes. Desde una perspectiva histórica, un primer objetivo fue el relacionado con la higiene y el fomento del autocuidado del niño, con miras a prevenir las principales enfermedades en la infancia con acciones preventivas como tamizajes, aplicación de flúor tópico, vacunación, detección temprana de síntomas asociados a enfermedades, el cuidado del medio ambiente escolar, y el fomento de un medio ambiente seguro para las niñas y los niños (Veselak, 2001). En estos objetivos se evidencia la intención de la salud escolar de proteger a la persona contra la enfermedad, a partir de una concepción de lo saludable asociada a la ausencia de la misma. Podría decirse que se trataba de propender por una escuela preventora de la enfermedad.

La estrategia salutogénica con enfoque promotor de educación para la salud en el contexto escolar sugiere, entre otros aspectos, y de acuerdo con St Leger (1999), la incorporación integral de los programas de salud escolar a la estructura curricular de la escuela y al aula de clase, en oposición a su implementación externa y parcial, generalmente hecha por agentes diferentes a los propios agentes naturales del medio escolar; la afectación de todos los componentes del ambiente escolar, incluidos sus componentes psicológicos y sociales, y no exclusivamente de los componentes físicos del entorno.

Por otra parte, los cambios sociales asociados a nuevas problemáticas en el medio escolar tales como drogadicción, violencia, enfermedades de transmisión sexual y el embarazo precoz, hicieron que el énfasis de la salud escolar se ampliara para abarcar objetivos preventivos relacionados con este tipo de problemáticas. En el contexto escolar colombiano las clases de “comportamiento y salud” en los años ochentas, fueron una manifestación evidente de ese interés. Se trataba de realizar lo que en la década de los años noventas se planteó como “escuela saludable” conceptualizada y propuesta por la Organización Panamericana de la Salud (OPS, página web). La escuela saludable continuó ejerciendo actividades respecto a la prevención de enfermedades, pero abarcando una gama más amplia de problemas psicosociales que trascienden a la noción de enfermedad física y se asocian a un concepto de salud positiva.

Hoy en día la salud escolar se ha reconceptualizado como consecuencia de las variaciones respecto a las ideas contemporáneas sobre promoción de la salud, las cuales han orientado el campo de acción hacia un concepto de colegios promotores de salud, altamente interesados en el mejoramiento de la calidad de vida y las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito escolar (Flórez, 2005 b; Otálvaro, G.J. 2006; Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2007). El objetivo fundamental de este nuevo planteamiento es el de formar jóvenes con las habilidades y destrezas para promover y cuidar su salud y la de los ambientes en los que se desenvuelven, desde una perspectiva integral y multidisciplinaria (OPS, en web). De acuerdo con esta concepción los colegios promotores de salud dirigen sus acciones en torno a tres ejes: a) Pedagógico, desde el cual se propone la articulación de la educación para la salud al currículo existente; b) Ambiental, con el cual se propende tanto por la existencia de ambientes físicos

adecuados y ambientes sociales, que estimulen el desarrollo de competencias sociales y; c) Acciones en salud desde el enfoque de prevención y la promoción (Duran, 2005).

Es así como en materia de salud escolar se ha evidenciado un cambio que parte de acciones y políticas centralizadas en la creación de un entorno favorable para la enseñanza de contenidos académicos, a una posición que incluye el interés por los servicios de salud escolar, la educación para la salud en el colegio, el fomento de la salud para el personal escolar, la nutrición, la interacción de la escuela con la comunidad, la educación física, actividades recreativas, y la salud mental (OMS, 1997).

Estos planteamientos han orientado el campo de la salud escolar hacia una visión integral acerca del papel del colegio en la promoción de condiciones objetivas y subjetivas que brinden bienestar individual y social, así como mejoramiento de la calidad de vida en general (Otálvaro, G., 2006). En este campo de intervención es posible observar la evolución en la conceptualización de la salud como estado de ausencia de enfermedad, a una conceptualización de salud como proceso de variaciones ininterrumpidas en función de la acción de múltiples factores, que no sólo se refiere al funcionamiento orgánico necesario para la vida, sino también al logro del mayor bienestar o calidad de vida de las personas y de las comunidades. Es así como en un colegio promotor de la salud, el mejoramiento de las condiciones de salud, bienestar y calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, es un objetivo explícito y permanente. En este sentido se plantea un nuevo espacio educativo en donde el desarrollo integral humano es fundamental. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2007)

En el contexto educativo colombiano se ha observado el impacto de este tipo de tendencias en cuanto a reforma del currículo, en consonancia con las nuevas perspectivas respecto a educación para la salud. La Secretaría Distrital de Salud (Bogotá) en desarrollo de la política orientada por el enfoque promocional de calidad de vida y la estrategia de atención primaria en salud, ha puesto en marcha diferentes programas que buscan mejorar la calidad de vida a través de la incidencia en los determinantes de la salud. En el caso de los colegios promotores de salud, se busca fortalecer en el currículo escolar la formación de un conjunto de competencias necesarias para la vida que, en unión a las competencias académicas, favorezcan la posibilidad de que niños(as) y jóvenes aprendan todas las

habilidades requeridas para el logro de sus metas y aspiraciones, hallando la mejor adaptación posible a su medio (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2008).

Los fundamentos del proyecto de la Secretaría de Salud se basan en los principios de participación, concertación e integralidad. Se propone que las actividades de promoción de la salud en los colegios se desarrollen en torno a seis ejes: a) Eje educativo, con explicitación de objetivos por niveles y grados, con asignación de tiempos específicos, y con metodologías particulares; b) Eje ambiente saludable, a partir de una idea amplia de “ambiente” que incluya aspectos físicos y psicosociales; c) *Habilidades para la vida y la convivencia, con énfasis en la interrelación social, la comunicación, el respeto por el otro, y la tolerancia*; d) Condiciones físicas del colegio, referente al control de las condiciones sanitarias que se pueden constituir en factores de riesgo; e) Seguridad escolar, con fomento de actividades de autocuidado y de cuidado mutuo; y f) Acciones en salud, dirigidas al control del crecimiento y desarrollo de los escolares. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2008).

Actualmente la Secretaría ha centralizado su estrategia en el programa “Salud al Colegio”, que cuenta con reconocimiento institucional, social, político y comunitario. Es una iniciativa interinstitucional de las Secretarías de Salud y de Educación que concibe las Instituciones Educativas Distritales como territorios idóneos, con características y problemáticas particulares, que facilitan el trabajo en promoción de la salud (Otálvaro, G.J.; 2006). Este programa se fundamenta en la idea de que tanto la salud como la educación son derechos fundamentales que deben ser garantizados a todas y todos los ciudadanos por parte del Estado. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud, 2007). Igualmente se asume que la estrategia promocional de calidad de vida y salud es el medio empleado para concretar la intención de responder a las necesidades sociales que limitan el ejercicio del derecho para mejorar la calidad de vida de las comunidades educativas y así cumplir con el objetivo fundamental de contribuir al mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje y el aprovechamiento del colegio. Los procesos desarrollados en el marco de la iniciativa Salud al Colegio tienen la clara intención de mejorar las condiciones de vida de la comunidad educativa por medio de intervenciones intersectoriales que permiten aunar los esfuerzos del sector salud y del sector educación.

Resolución de Conflictos en el Marco de la Competencia Social y las HpV

Dentro de las estrategias de promoción de la salud planteadas en la Carta de Ottawa (OMS, y Cols., 1986) se encuentra la creación de ambientes que favorezcan la salud, contribuyendo a la creación de entornos tanto físicos, como psicológicos y sociales que conduzcan al bienestar y productividad de la comunidad y a controlar o eliminar factores de riesgo para la salud; su propósito fundamental es crear o sostener ambientes y procesos favorables al aprendizaje de habilidades para la vida (HpV). Así mismo se menciona la pertinencia de desarrollar habilidades personales que favorezcan el desarrollo personal y social mediante la información, la educación y el desarrollo de aptitudes indispensables para la vida. Así se aumenta el “empoderamiento” de la población, lo que significa dar herramientas a la comunidad para que ejerza un mayor control sobre su propia salud y sobre el medio ambiente, para que opte por todo lo que le propicie salud y bienestar.

La psicología como disciplina científica interesada en el análisis, explicación y comprensión del comportamiento, encuentra en el área de la promoción de estilos de vida saludables un área de trabajo importante, puesto que tiene que ver con decisiones que afectan directamente el proceso salud – enfermedad. Los comportamientos que afectan la salud pueden constituirse como formas habituales de conducta cotidiana en su contexto socio-cultural, personal, y biológico particular de existencia (Lalonde, 1996), lo cual conduce a que se le conceda una especial importancia al proceso de toma de decisiones en el diseño de estrategias de educación para la salud en la escuela, y de educación para la salud en general, brindando un respaldo suficiente en la investigación científica que dé cuenta de su potencial eficiencia y de su posibilidad de diseminación amplia en el medio escolar. (Flórez, 2005 b)

El incremento sostenido de la problemática psicosocial que se refleja en comportamientos de consumo de sustancias, violencia, suicidio, embarazo precoz, deserción escolar, etc. indica que es necesario implementar estrategias de prevención y de promoción de la calidad de vida que propendan por la formación en competencia social y habilidades para la vida (Mangrulkar, L., Whitman, Ch. & Posner, M. 2001; Flórez, 2006 c)

Surge aquí el concepto de “competencia social” como un saber hacer en contextos sociales, una disposición que favorece la adaptación y el ajuste psicológico en general.

(Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Salud y Universidad Nacional de Colombia 2007) Se ha constituido en un concepto de gran impacto en el medio escolar que refleja integralmente el interés del campo de la salud escolar por el fomento de la calidad de vida. Existe una correlación entre competencia social y ajuste psicológico a corto, mediano y largo plazo (López de Dicastillo, Iriarte y González, 2007).

Son múltiples las ventajas atribuidas a los sistemas educacionales que incluyen a la competencia social como un objetivo importante de formación. Se ha reportado que los(as) niños(as) y adolescentes rechazados por sus pares o que tienen dificultades para la interacción social presentan una alta probabilidad de desarrollar problemas de conducta relacionados con la agresión e incluso el comportamiento antisocial, así como problemas asociados con el aislamiento y la inhibición social, tales como trastornos de ansiedad o del estado de ánimo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Salud y Universidad Nacional de Colombia 2007). La competencia social se ha constituido en un importante facilitador de la convivencia social y de la superación de inconvenientes personales como la timidez, la ansiedad social, la depresión, y el aislamiento (López de Dicastillo, Iriarte y González, 2007).

En este orden de ideas se evidencia el hecho de que el fomento y desarrollo de un conjunto de habilidades distintas a las habilidades académicas tradicionales de dominio de ciertos contenidos académicos puntuales, han cobrado relevancia en el contexto de la promoción de la salud en el ámbito escolar. Estas habilidades empezaron a conocerse como “habilidades para la vida” (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001) y ponen en evidencia el hecho de que el fomento de ciertas destrezas son necesarias para el logro del éxito personal, entre las que se pueden mencionar autoestima, tolerancia, asertividad, el control y la regulación de las emociones y la resolución pacífica de los conflictos entre otras. En este sentido, en adelante se hará referencia a la solución de conflictos como una habilidad para la vida.

El desarrollo de la habilidad de resolución pacífica de conflictos constituye una herramienta útil de incalculable valor para la convivencia, por lo cual debe constituirse en una meta fundamental de la promoción de estilos de vida saludables en el ámbito escolar.

Resolución Pacífica de Conflictos

Para abordar la resolución pacífica de conflictos como una habilidad, es fundamental conceptualizar el conflicto y el abordaje que se hará del mismo en la presente investigación.

El conflicto es inherente a las relaciones humanas; se trata de la incompatibilidad o divergencia de intereses en la que se encuentran involucradas dos o más personas o grupos (Fasten, 2005). Existe la tendencia a confundir y considerar sinónimos conflicto y violencia, de tal manera que toda expresión de violencia es considerada un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto en incluso de paz (Cascón, 2004). Sin embargo, para esta investigación se abordará el conflicto, no por su apariencia externa, sino por su contenido.

Un conflicto se define como un proceso constituido por tres fases, con origen en necesidades individuales o grupales que pueden ser de tipo ideológico, económico o biológico, entre otros; estas necesidades determinan la primera fase de un conflicto. Seguidamente, en el caso en que dichas necesidades no fueran satisfechas, surge un problema, que al no enfrentarse da origen a la dinámica del conflicto. De no resolverse, seguirá una fase de crisis, donde suele presentarse una manifestación violenta y es lo que comúnmente se asocia con el conflicto (Cascón, 2004).

No es necesario resolver los conflictos en la fase de crisis, de hecho puede ser el peor momento para intentar resolverlos de una manera creativa y no violenta, debido a la intensidad de las emociones que entorpecen y dificultan la búsqueda de alternativas de solución y la valoración de los recursos con los que se cuenta.

Al igual que el conflicto, su resolución se conceptualiza como un proceso y no como una acción concreta que pone fin a los problemas. Se trata de un proceso de aprendizaje que permite la ejecución de respuestas positivas ante situaciones de conflicto. De acuerdo con Vera y Guerrero (2003), la resolución de conflictos sociales es un proceso cognitivo conductual autodirigido, mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir soluciones efectivas o adaptativas para situaciones problemáticas específicas, encontradas en la vida diaria. Es positivo cuando las necesidades de los miembros en

disputa quedan satisfechas con el nuevo equilibrio. En este caso la participación de todas las partes interesadas resulta fundamental para la resolución del conflicto (Reardon, 1999).

La resolución de conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, se constituye entonces como el proceso que dirige su abordaje. Se han conceptualizado cinco actitudes diferentes ante el conflicto: (a) la competición (gano/pierdes) donde los intereses individuales no contemplan los del otro y en ocasiones suponen su eliminación o destrucción, discriminación o exclusión; (b) la acomodación (pierdo/ganas) supone la evitación a la confrontación, de tal manera que no se hacen valer los derechos; (c) la evasión (pierdes/pierdes) implica la no confrontación del conflicto de ninguna de las partes. Estas estrategias tienen el problema de que sólo una de las partes sale ganando, lo cual en vez de atenuar el conflicto puede hacer que éste cobre mayor relevancia y la situación empeore; (d) la cooperación (gano/ganas) supone interés en la resolución del conflicto donde cuentan los intereses propios y los ajenos, sin embargo llegar a la cooperación plena es muy difícil y por tal razón se plantea otro modelo que es el de (e) la negociación, donde se busca que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100% (Cascón, 2004). Es precisamente ésta actitud frente al proceso del conflicto la que se busca promover en la presente investigación.

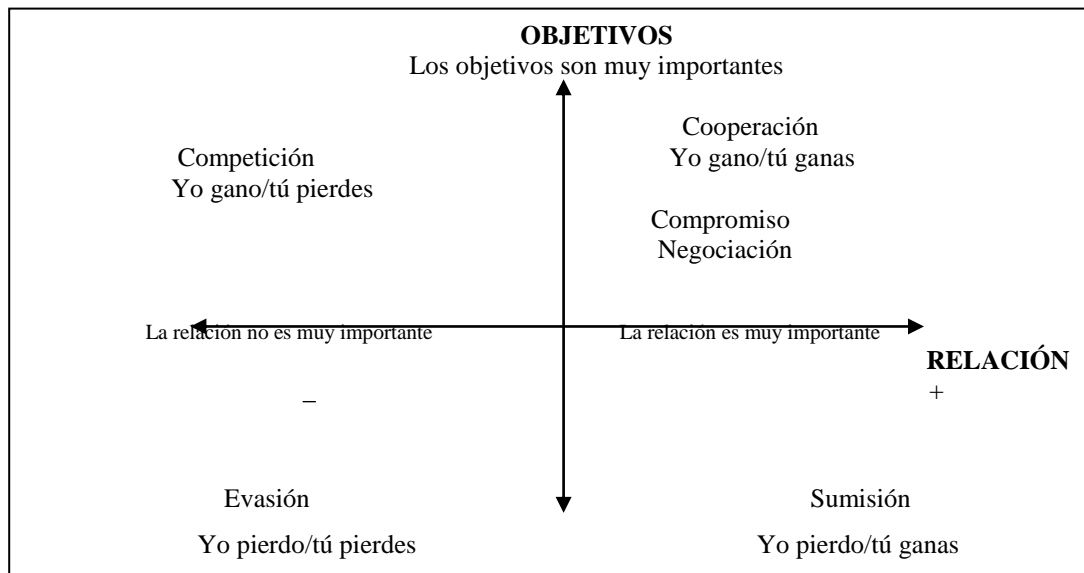


Figura 1. Actitudes frente al conflicto (Tomado de Cascón, 2004)

Las maneras de abordar o manejar los conflictos, varían de persona a persona y estas estrategias de abordaje por lo general se aprenden en la infancia. Los individuos hacen lo que les parece adecuado naturalmente, pero en realidad tienen una estrategia personal, y así como la han aprendido pueden cambiarla, entrenándose en nuevos y más eficaces métodos no violentos (Hernández, 2007). Es común que las personas utilicen la violencia para enfrentar los conflictos, pero es importante reconocer y tener en cuenta que se desconocen acciones alternativas para enfrentar los conflictos, de ahí que cobra relevancia el entrenamiento y promoción de habilidades que brinden estrategias no-violentas para su resolución.

En cualquier conflicto, se deben tener en cuenta dos preocupaciones: a) alcanzar una meta o la satisfacción de la necesidad, que se refiere a la preocupación por uno mismo garantizando el bienestar personal y; b) mantener una relación apropiada con la otra persona que se refiere a la preocupación por los otros (Johnson y Johnson, 1999). Comprender la importancia relativa de estas preocupaciones es lo que permite escoger la estrategia más eficaz para el abordaje del conflicto, y aplicar las reglas básicas de resolución del mismo.

Entre las conductas definidas para la resolución de un conflicto, se encuentra el uso del diálogo, la escucha activa, la toma de decisiones por consenso, el uso de comportamientos empáticos y el trabajo cooperativo donde los sujetos aportan sus ideas en torno a las gestiones que atañen a su propio comportamiento (Mejía, 2001 y Cascón, 2004).

Dentro de las emociones asociadas al conflicto, se puede decir que la ira es la más representativa, y se puede afirmar que puede ser problemática si no se puede controlar y puede considerarse como el más fuerte desencadenador de violencia (Suárez, 1996).

Según D'Zurilla (1993), existen tres factores que determinan la generación de respuestas emocionales: a) la situación conflictiva o problemática objetiva, b) cogniciones de orientación del conflicto (pueden variar según las expectativas de beneficio o daño como la consecución de metas o las ideas de fracaso, que pueden producir miedo o frustración, respectivamente) y, c) áreas específicas de resolución de conflictos.

Trianes & García (2002) consideran que el afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales, la negociación, la respuesta asertiva, la cooperación, la adquisición de

valores prosociales, la tolerancia y el respeto hacen parte de comportamientos que definen a la persona que es capaz de solucionar conflictos eficazmente. Matías (2006) afirma que para el aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos sociales el individuo debe ser cooperativo, tolerante, tener confianza en los demás; estar centrado en el problema y no en la confrontación interpersonal, y buscar alternativas y soluciones al conflicto.

Por su parte, Filley (1989) hace mayor énfasis en las actitudes y creencias que en los comportamientos en sí, no obstante, aclara la necesidad de coherencia del ser humano entre sus creencias y sus comportamientos, ya que al existir una disonancia entre ellas, el individuo modificará alguna de las dos; de ahí que el Sistema de Creencias propuesto por Filley (1989) puede tomarse como una guía para identificar los comportamientos que caracterizan la resolución de conflictos. La creencia en la disponibilidad y conveniencia de una solución mutuamente aceptable, pone de manifiesto la actitud negociadora de la persona frente al conflicto a resolver; el creer que todo el mundo tiene igual valor, que los puntos de vista de otros como expresiones legítimas de su posición y que las diferencias de opinión son útiles, apuntan a la conducta tolerante. Las creencias en la cooperación más que en la competencia, y el creer que aunque la otra persona puede competir, prefiere cooperar, como sus nombres lo indican, aluden a la cooperación.

Según Alzate (1998) existen una serie de reacciones, cogniciones, emociones y sentimientos evocados por las diferentes situaciones de conflictos, que en algunas ocasiones se manifiestan en comportamientos determinados. Los programas de resolución de conflictos lo que pretenden es incidir, en dichas operaciones intermedias que median la acción, para que el comportamiento de los sujetos ante el conflicto sea más positivo y permita que las partes logren el mayor beneficio sin dejarse entrapar en dinámicas destructivas, basadas en la competencia y el individualismo. En este orden de ideas, se observa que el conflicto se ha convertido en un objeto de estudio sistémico y en materia de investigación para analizar sus causas, su naturaleza, y fundamentalmente los métodos para su resolución.

En la actualidad, la teoría moderna de los conflictos sostiene que éstos no son ni buenos ni malos en sí, sino que son sus efectos o consecuencias los que determinan que un conflicto sea positivo o negativo, de ahí su clasificación en funcionales o disfuncionales.

Los conflictos funcionales son aquellos que se presentan y son de intensidad moderada, que mantienen, y sobre todo, mejoran el desempeño de las partes cuando promueven la creatividad, la solución de problemas, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, estimulan el trabajo en equipo y fomentan el replanteamiento. Los conflictos que pertenecen a este grupo, son aquellos que posibilitan un medio para ventilar problemas y liberar tensiones, fomentan un entorno de evaluación de uno mismo y de cambio (Fisher, 1996). De otro lado, los conflictos disfuncionales tensionan las relaciones entre las partes, hasta el nivel que puede afectarlas severamente limitando o impidiendo una relación armoniosa en el futuro. Este tipo de conflictos generan estrés, descontento, desconfianza, frustración, temores, deseos de agresión, lo cual afecta enormemente el equilibrio emocional y físico de las personas, reduciendo su capacidad creativa y en general su productividad y eficacia personal (Fisher, 1996).

Nezu (1991, citado por Buela-Casal, Fernández-Ríos & Carrasco, 1997) establece que la generación de habilidades en la resolución de conflictos en la vida diaria, son elementos importantes que forjan la competencia social del individuo y le protegen de factores como el estrés, la depresión y la ansiedad, al aprender a dar una solución, manejo y control adecuados a cada evento estresante que se presente. Es así que la resolución de conflictos es una habilidad que hace referencia a las estrategias elaboradas por uno o varios individuos para solucionar, manejar y controlar los choques o discrepancias a nivel individual (identidad, sexualidad, pertenencia a una comunidad, etc.) o entre un grupo social (familia, escuela, amigos, partidos políticos y religiones).

El diseño de esta intervención busca generar la conciencia de que con quien se tiene un conflicto, no tiene que representar un enemigo y que la mejor alternativa puede ser no competir con él, sino colaborar juntos para resolverlo de la manera más satisfactoria para ambos, mediante el entrenamiento y la promoción de habilidades específicas enmarcadas en la no violencia.

En nuestro país tiene una particular pertinencia la implementación de programas escolares que fomenten la competencia para la resolución pacífica de conflictos, teniendo en cuenta que el fenómeno de la violencia se ha constituido en las últimas décadas en un problema de salud pública importante y creciente en todo el mundo, debido a sus efectos

significativos en la población como causa de muerte y enfermedad. La Organización Mundial de la Salud la define como: *“El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (OMS, 2003). Esta definición sobrepasa efectos como lesión, invalidez o muerte y contempla diversas formas de violencia resultantes de una situación de poder, como lo pueden ser las amenazas y la intimidación que pueden dar lugar a problemas físicos, psíquicos y sociales, es decir a problemas asociados con actitudes y comportamientos deliberados.

La violencia adolescente y juvenil es una de las formas de violencia más visibles en la sociedad puesto que los adolescentes y los adultos jóvenes son tanto las principales víctimas como los mayores perpetradores de violencia (OMS, 2003); de ahí que las acciones tendientes a promover comportamientos conciliadores y asociados a la resolución pacífica de los conflictos en etapas tempranas del desarrollo, haya cobrado relevancia significativa dentro de las acciones en salud. Así mismo, es importante tener en cuenta las características propias de la población por la etapa de desarrollo en la que se encuentra y las características que la definen.

Se ha logrado establecer que es posible prevenir la violencia y disminuir sus efectos afectando factores que contribuyen a producir respuestas violentas (OMS, 2003). En el caso de los contextos escolares, diversos programas de promoción y educación para la salud se han concentrado en realizar intervenciones tempranas basadas en estrategias de educación socio emocional, con el fin de brindar a los escolares herramientas facilitadoras de la convivencia, tendientes a mejorar y mantener la salud social y emocional en los individuos.

La Habilidades para la Vida, desde un enfoque promocional, buscan desarrollar destrezas para que los jóvenes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar de forma efectiva los retos de la vida diaria (Mangrulkar, L., Whitman, Ch.V. & Posner, M. 2001). Respecto a los comportamientos violentos, una de las estrategias de intervención, ha sido el fomento de habilidades en el entrenamiento en la resolución pacífica de conflictos. Esta propuesta, enmarcada en las estrategias de educación para la salud y desde un enfoque promotor, busca brindar herramientas para que los escolares adquieran destrezas cognitivas y conductuales para enfrentar conflictos de manera

asertiva evitando enfrentamientos y comportamientos asociados a la violencia y sus consecuencias.

Justificación social

Según información de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, el 54 % de los delincuentes inician actividades delictivas entre los 11 y 15 años, es decir las edades en que normalmente los jóvenes cursan estudios de secundaria; de ahí que la elección de este estudio sea dirigido a escolares del primer año de secundaria, además de que el paso del periodo de estudios básicos primarios a secundarios representa un cambio en el ambiente social de los individuos.

En Colombia, el sistema de responsabilidad penal de adolescentes en el Decreto 4652 de diciembre de 2006 reglamenta el artículo 216 de la Ley 1098 del 2006 – nueva ley de infancia y adolescencia - donde en el libro II título primero se decreta la judicialización de adolescentes entre los 14 y 18 años de delitos cometidos en este rango de edad. Hay reportes de que más de mil niños han sido judicializados desde que se puso en marcha el nuevo sistema penal acusatorio. En cuanto a los homicidios, el Distrito reporta que en casi el 4 % de los ocurridos en Bogotá durante 2006, participaron niños. En una reciente investigación realizada sobre la violencia escolar en la capital del país, contratada por la Alcaldía Mayor de Bogotá con el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) y la Universidad de Los Andes en el 2006 y aplicada tanto en colegios públicos y privados (de todos los estratos) en los que estudian niños de Bogotá, Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté (Cundinamarca), se consultaron jóvenes de entre 8 y 22 años, entre los grados quinto de primaria y once de bachillerato sobre violencia y acoso escolar. Según el estudio, 49.165 jóvenes fueron robados dentro de los colegios (56 %). Esa cifra es alta, si se tiene en cuenta que en Estados Unidos ese porcentaje no llega ni al 5 %. Respecto al uso de armas para la intimidación, se registraron 2.583 casos. Además, 28.712 estudiantes (el 32 % de los consultados) reconocieron haber sido víctimas de maltrato físico por parte de sus propios compañeros y haber recibido “golpes, cachetadas, empujones y pellizcos”; 4.338 jóvenes agredidos físicamente tuvieron que recibir atención médica, dada la gravedad de las heridas. Así mismo, el 9 % de los encuestados reportó haber sido amenazado por un compañero de su curso de que sería víctima de una golpiza entre varios.

Respecto al maltrato verbal, el 46 % manifestó haber insultado a un compañero en el último año, y un 31 % aceptó haber ofendido y golpeado en el mes anterior a la encuesta. El 14 % aceptó haber robado a un compañero. Los estudiantes más vulnerables a las agresiones físicas y verbales están en los grados 5 de primaria y los tres primeros de secundaria (6, 7 y 8 grado de bachillerato). La violencia escolar en Bogotá es tal que el 15 % de los consultados (13.089) fueron testigos en el último año de un evento en el que un compañero hirió a otro, de manera intencional, con objetos como piedras, cuchillos, navajas, cadenas o armas de fuego. En el tema de las pandillas, 3.034 jóvenes estudiantes de Bogotá aceptaron formar parte de estos grupos que, en la mayoría de los casos, cometen actos de delincuencia común en la ciudad. Por esta razón, la Administración Distrital está realizando un seminario para sensibilizar a la comunidad académica sobre la necesidad de solucionar pacíficamente los conflictos que se generan en los planteles educativos de la capital.

Ahora bien, los cambios y transformaciones que se han visto en el tema de las acciones en salud en el ámbito escolar en las últimas décadas, y el paso de una escuela preventora de la enfermedad a un colegio promotor de la salud, asociadas a un concepto positivo de salud, favorecen la implementación de nuevas estrategias para la ejecución de acciones conducentes a brindar bienestar y calidad de vida a los escolares. En Colombia, y particularmente en Bogotá, existen las condiciones legales y reglamentarias que permiten plantear la posibilidad de desarrollar programas de promoción de la salud en el ámbito escolar, tales como el programa “Salud al Colegio” creado e implementado en Institutos Educativos Distritales, bajo la coordinación de la Alcaldía Mayor de Bogotá y las Secretaría de Salud y Educación. Se observa el trabajo de organizaciones y grupos de investigación centrados en el tema del fomento de la calidad de vida en el contexto escolar; sin embargo es necesario preparar mucho mejor el terreno en el propio medio escolar para que estos programas sean acogidos e incorporados por la institución educativa como parte integral de las actividades escolares, por medio de actividades que atraviesen el currículo escolar de manera transversal. Para este propósito puede resultar de gran utilidad el planteamiento de la promoción de la salud en términos de fomento de la competencia social y las habilidades para la vida, conceptos para los cuales parece haber una mayor receptividad en el medio escolar.

La implementación de la estrategia de los colegios promotores de salud, implica un cambio en la forma de proceder del establecimiento educativo ya que se trabaja sobre una dinámica que contempla los determinantes de la salud, desde una perspectiva social, política y económica diferente, donde los escolares necesitan de otro tipo de enseñanza más participativa que supone la integración a la vida escolar de las actividades que propenden por el fomento de competencias necesarias para el logro de la autorrealización personal y el cumplimiento de las metas vitales de las personas (Greenberg y Cols., 2003).

Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud (DPPPS)

Como se mencionó anteriormente, la promoción de la salud en el contexto de la resolución pacífica de conflictos pretende incidir, en las operaciones intermedias que median la acción, para que el comportamiento de los sujetos ante el conflicto sea más positivo y permita que las partes logren el mayor beneficio de ahí que para esta investigación se hay seleccionado la Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud (DPPPS).

La DPPP es una aplicación de orden psicológico para desarrollar actividades de promoción de la salud en el ámbito escolar que contempla fenómenos de tipo cognitivo y conductual para la promoción de conductas saludables. Tiene en sus fundamentos teóricos en distintos modelos conceptuales tanto cognoscitivos como conductuales. Supone que la adquisición y el mantenimiento de la ejecución de una conducta determinada, se da por medio de un proceso motivacional y volitivo que involucra la toma de decisiones de un individuo con base en un razonamiento orientado por ciertos parámetros. Supone que este proceso se va dando de manera progresiva, con base en un modelo de etapas. El autor ha representado este proceso como una “escalera cognitivo – conductual”. Una escalera como esquema representativo de los niveles o etapas presentes en el proceso de control de una conducta saludable. (Flórez, 2007 d).

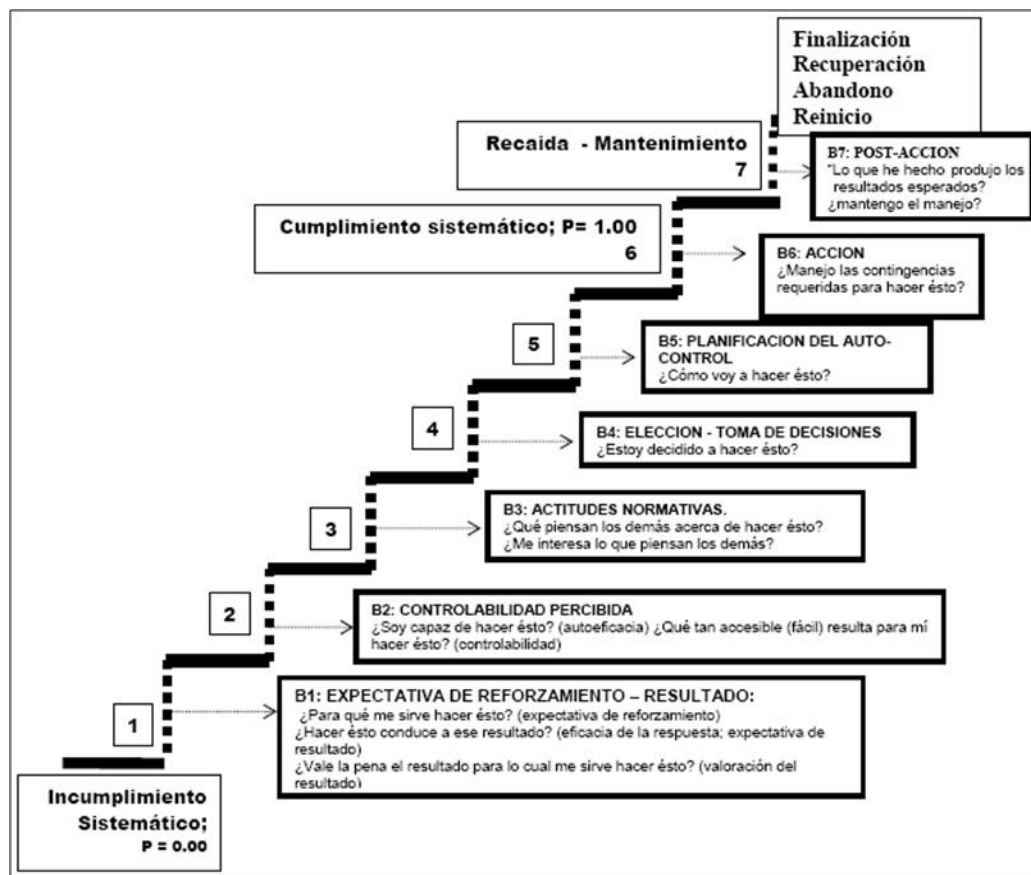


Figura 2. La Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud, tomado de Flórez (2007).

Se trata de un proceso psicológico en el que un individuo supera ciertas barreras desde la no acción o incumplimiento sistemático de una conducta saludable cualquiera, a la acción o cumplimiento sistemático. Estas barreras se constituyen como procesos cognoscitivos y conductuales trabajados en el marco de la teoría del aprendizaje social, y contemplados en algunos modelos cognoscitivos acerca de la adquisición de conductas saludables. Entre estos se encuentran el Modelo de Creencias en Salud, la Teoría de la Acción Razonada, la Teoría de la Autoeficacia, y la Teoría de la Motivación para la Protección (Conner & Norman, 1996, citados por Flórez, 2004 a). Es así como esta escalera contempla (a) el conocimiento de los riesgos/protecciones; (b) las expectativas de resultado y reforzamientos de ejecutar la conducta propuesta; (c) las creencias sobre sí mismo en relación con las acciones (autoeficacia); (d) las creencias y sobre los demás en relación con

las acciones (manejo de presión de grupo); (e) la toma de decisiones para modificar el riesgo/protección y finalmente (f) la elaboración de planes de autocontrol o de manejo de contingencias, conducentes a la implementación de las decisiones de prevención/protección (Flórez, 2007 d). La aplicación de este planteamiento se centra en la superación de dichas barreras y cada una de las sesiones de intervención se centra en cada uno de estos aspectos en particular. En este orden, se inicia un proceso que incluye acciones de información acerca del valor preventivo o protector de un comportamiento, hasta acciones de autocontrol tendientes a garantizar el aprendizaje efectivo de dicho comportamiento (Flórez, 2004 a). Es decir, que se parte de una fase motivacional hacia otra volitiva.

TIPICA_S es un programa de educación para la Salud que busca promover en los escolares siete comportamientos complejos que en la literatura científica se identifican como factores de riesgo cuando son deficitarios, o como factores de protección, cuando son suficientes. Los comportamientos son los siguientes: (a) Tolerancia a la frustración, (b) Información, (c) (control de) Presión grupal, (d) Integración escolar, (e) Comunicación asertiva, (f) Autoestima, y (g) Solución de conflictos (Flórez, 2004 a). Este programa está diseñado y se dirige a una población específica de escolares entre los grados cuarto de primaria y séptimo de bachillerato y contempla el nivel de desarrollo con el fin de diseñar dinámicas y actividades apropiadas para su manejo y comprensión. Este trabajo se inscribe en el sexto factor de protección, es decir con el fomento de habilidades para la solución de conflictos. La metodología de TIPICA-S se centra en el diseño e implementación de actividades que pongan en práctica los procesos psicológicos que representan barreras hacia la adquisición efectiva del comportamiento protector, hasta culminar en su cumplimiento sistemático, mediante actividades que resulten atractivas para los escolares (Flórez, 2004 a).

Cada taller incluye una evaluación pre y otra post, que sumadas a las sesiones dirigidas a la superación de cada barrera, conforman una intervención de aproximadamente siete sesiones. La estructura de estos talleres se mantiene para cada conducta en particular que se quiera promover o prevenir. Las sesiones se repiten a lo largo de los cursos sin que los conocimientos previos, adquiridos en grados anteriores, sean requisitos para las sesiones en otros posteriores. Es así como esta metodología se constituye en una herramienta útil a la hora de promover habilidades para vida y en este caso en particular, habilidades de solución asertiva de conflictos sociales.

En este orden de ideas se observa entonces que las tendencias actuales en el tema de la educación favorecen la implementación de programas en educación para la salud en el contexto escolar que propicien la autoestima, las actitudes positivas hacia la salud, y muchos otros factores determinantes para el incremento de la calidad de vida, entre los que se encuentra la habilidad para la resolución pacífica de conflictos, que se constituye como una herramienta útil para la promoción de la salud y la calidad de vida en general, teniendo en cuenta los índices de violencia y acoso escolar registrados en los planteles educativos de la capital.

Cobra relevancia el hecho de que las habilidades para la vida y la competencia social sean incorporadas a la misión escolar y a los proyectos educativos institucionales de una manera formal, sistemática e incluyente de diferentes actores de la comunidad, bajo una metodología que supere la intervención externa de agentes ajenos a la Institución Educativa y las charlas informativas, y se opte por un modelo motivacional incluyente, tendiente a generar autonomía en la toma de decisiones de los niños y jóvenes, brindando herramientas útiles para la convivencia pacífica, mediante la afectación de procesos psicológicos que garanticen la implementación y mantenimiento de conductas saludables.

Participación de Padres en Programas de Educación para la Salud en el Contexto Escolar

Hasta el momento se ha señalado la importancia de la escuela en el fomento de habilidades para la vida en escolares, pero es necesario reconocer el importante papel que cumple la familia en el proceso de formación de niños y jóvenes y la pertinencia de la inclusión de la misma a los procesos de educación para la salud.

La existencia de una buena comunicación familiar se ha identificado como una factor de protección de la salud en general (Maddaleno & cols, 2003). Los padres representan un sistema de apoyo en la vida de los escolares y en la medida en que los programas de educación para la salud fortalezcan las habilidades de los padres, es posible potenciar el aprendizaje y desarrollo de los niños y jóvenes (Davies, D., 1993).

En el año 2005 la Junta de Educación del Estado de Kansas en Estados Unidos propone una reforma del currículo escolar y la incorporación de actividades específicas de educación para la salud, con base en siete principios que se consideran fundamentales, dentro de los cuales se contempla la participación de padres en los colegios como un

elemento necesario para el óptimo desarrollo de los escolares. De acuerdo con Posny (2005) la intervención de los padres en los procesos educativos es amplia y va desde procurar que los escolares asistan a los colegios descansados, alimentados y listos para aprender, hasta sostener y reforzar el aprendizaje fijando expectativas de aprendizaje y alimentando la autoestima. Así mismo es fundamental que el personal educativo reconozca las funciones y responsabilidades de los padres, los retroalimenten y potencialicen con el fin de garantizarle a la infancia y la juventud programas educativos de alta calidad.

De acuerdo con una investigación realizada en los Estados Unidos a lo largo de un año académico del 2006 al 2007 sobre participación de padres en la dinámica escolar, se encontró que aquellos estudiantes cuyos padres están involucrados en las actividades de los colegios presentan menos problemas de comportamiento y obtienen mejores resultados académicos que aquellos escolares cuyos padres son ajenos a la dinámica escolar. Por otra parte, fue posible determinar que los profesores de estudiantes con padres involucrados con las actividades escolares, prestan mayor atención a los estudiantes y tienden a identificar problemas de comportamiento en etapas tempranas, lo que facilita procesos de prevención (Herrold, K., O' Donnel, K, 2008).

Por otra parte, Se ha demostrado que el trato entre los padres, el comportamiento hacia sus hijos y su estado emocional son elementos importantes que pueden predecir la aparición de conductas violentas en los niños (Webster-Stratton 1997). Es así como una disciplina severa o incoherente, la falta de interacción emocional entre los padres y el niño y la falta de supervisión por parte de los padres facilitan comportamientos violentos (Patterson, Reid, y Dishion 1992; Buka y Earls 1993). Hay evidencia de diversos estudios longitudinales que demuestran que la falta de supervisión de los padres y actitudes como el rechazo y la hostilidad en la crianza de los hijos, se asocia con conducta antisocial y delincuencia en jóvenes (Yashikawa, 1995). Con frecuencia, existe entre los padres y el niño, un patrón destructivo de "interacción coercitiva" caracterizado por un ciclo de mal comportamiento por parte del niño y de amenazas al mismo por parte de los padres (Patterson, Reid, y Dishion 1992); esta reacción por parte de los padres puede que sea efectiva a corto plazo, sin embargo, a largo plazo promueve una mayor agresión por parte del niño. El primer paso para romper este ciclo es cambiar la táctica de los padres y enseñarles respuestas alternativas para las acciones negativas de los hijos. Las relaciones de

calidad entre padres e hijos caracterizadas por la empatía y la ausencia de críticas severas, se constituyen como factores de protección ante la adquisición y ejecución de comportamientos violentos y antisociales en niños y jóvenes (Yashikawa, 1995).

Fomento de la Comunicación Motivacional en padres

De acuerdo con Castellanos (2006 a) una estrategia que favorece la calidad en las relaciones entre los padres y sus hijos es un entrenamiento en comunicación motivacional que es una estrategia de intervención psicológica que, adecuada al contexto familiar, integra la comunicación y la motivación, permitiendo que los padres posean un variado grupo de herramientas que les facilite la interacción con sus hijos en una etapa de desarrollo tan importante como la adolescencia. Esta estrategia también de corte motivacional ayuda a explorar y resolver ambivalencias acerca de una conducta o hábito insano para promover estilos de vida saludables y genera en las personas el deseo del cambio con base en el reconocimiento de problemas presentes y futuros, y potenciando su percepción de eficacia (Lizarraga, S. & Arraya, M., 2001). Es así como la comunicación motivacional entre padres e hijos se constituye como una estrategia de intervención útil para mejorar la comunicación y la relación padres - hijos dejando de lado un estilo directivo e impositivo y fomentando la empatía y el respeto entre las partes, de tal forma que los adolescentes perciban a los padres como un apoyo y la autonomía de tomar decisiones sobre sus vidas.

Esta propuesta de fomento de habilidades de comunicación motivacional en padres se fundamenta en los principios de la Entrevista Motivacional planteados por Miller y Rollnick (1999) adaptados a la propuesta inicial de Miller en 1983, que contempla cinco principios básicos: a) expresar una empatía como la habilidad de respetar y comprender pensamientos y emociones en otros; b) crear una discrepancia, que consiste en lograr que la persona reconozca dónde se encuentra y dónde querría estar respecto al hábito o conducta a modificar; c) evitar la discusión, entendida como la habilidad de no confrontar a la persona con argumentos directos; d) darle un giro a la resistencia que se refiere a cambiar las percepciones del sujeto con respecto a las razones para no cambiar y finalmente se incluye el f) fomentar la autoeficacia de las personas en tanto que afecta de manera positiva la creencia que tiene una persona sobre su habilidad para llevar a cabo con éxito una tarea específica.

Para este trabajo se propone trabajar esta técnica puesto que se considera una estrategia que puede mejorar la comunicación entre padres e hijos y apoyar el fortalecimiento de las habilidades en solución de conflictos dirigido a los escolares, teniendo en cuenta que el principio de empatía se relaciona directamente con el fomento de una actitud que tiende a la búsqueda de soluciones tendientes a la cooperación ante el manejo de los conflictos.

Evidencia Empírica sobre el Impacto de Estrategias de Formación en Habilidades para la Resolución Pacífica de Conflictos Sociales

Una revisión de los estudios de investigación específicos sobre la evaluación del impacto de procedimientos para fomentar habilidades de solución de conflictos sugieren, que existe hoy en día un interés importante en el fomento de habilidades para la vida e implementación de programas de promoción para la salud tendientes a brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos, basados fundamentalmente en brindar información sobre las conductas que se fomentan y algunas estrategias de autocontrol en situaciones de conflicto.

De acuerdo con el estudio realizado por la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana (2006), los programas de intervención y prevención del maltrato y el acoso escolar han recurrido a una amplia variedad de estrategias de intervención donde predomina el “enfoque global” ó “sistémico” para abordar el problema que consiste en la intervención de diversos ámbitos simultáneamente: el centro educativo (establecimiento de políticas institucionales frente al fenómeno), el aula (diseño y desarrollo de estrategias para prevención en el aula) y los casos concretos que involucran a escolares - tanto víctimas como agresores.

No se reportan intervenciones que incluyan la formación a padres en habilidades específicas de comunicación con los hijos con el fin de mejorar las relaciones y fortalecer el aprendizaje de los escolares. No se observan estrategias ni metodologías que contemplen variables psicológicas que intervienen en la adquisición y mantenimiento de comportamientos y estilos de vida saludables como lo puede ser, como lo señala Flórez (2007 d), la expectativa de reforzamiento/ resultado, la autoeficacia, la valoración de la influencia social o la toma de decisiones. La revisión de los programas escolares que tienen

por objetivo prevenir la violencia, refleja que, aunque son abundantes las publicaciones que describen pautas de intervención, son muy escasas las que suministran evidencia empírica sobre su eficacia. Las pocas investigaciones que analizan la eficacia de la prevención reportan resultados de escasa relevancia (Webster, 1993; Wilson-Brewer y otros, 1991). A este respecto se pueden mencionar las conclusiones de la revisión a las que llegaron Fields y McNamara (2003), en las que se observa que la evidencia experimental disponible hasta la fecha sobre programas de prevención primaria de la violencia llevados a cabo con adolescentes, incluyendo la comparación con grupos de control, es muy limitada. Otra carencia importante es la que tiene que ver con la ausencia de un marco teórico coherente que fundamente la intervención y que ayude a explicar los resultados, con lo cual puede considerarse también la necesidad de diseñar los programas de forma que incluyan apoyo científico (Edwards, 2001).

Con base en lo anterior, se propone un trabajo fundamentado en la DPPPS que ha mostrado un impacto positivo en la implementación de estrategias de intervención en el ámbito de la salud escolar, como lo puede ser el trabajo de Ríos (2009) quien hizo una evaluación, a manera de pilotaje, de un procedimiento de promoción en salud sexual y reproductiva basado en la Dimensión Psicológica de la Promoción y de la Prevención en Salud (DPPPS) en escolares de grado décimo de una Institución Educativa Distrital en Bogotá. Los resultados sugieren que el grupo que recibió la intervención empoderó y aprendió desde un enfoque cognitivo – conductual las herramientas básicas para el inicio y la práctica de su vida sexual, a diferencia del grupo control al que no se le dio entrenamiento en las habilidades para ejercer comportamientos seguros en relación a la vida sexual. Así mismo, Vásquez (2008) implementó un taller fundamentado en la DPPPS para el fomento de la perspectiva de tiempo futuro en jóvenes escolares de una Institución Educativa Distrital en Bogotá. De la misma manera los resultados de la intervención indican cambios significativos en el inicio de la identificación de oportunidades futuras y planificación de las metas, comparando la pre y posprueba al interior de cada grupo (control y experimental) como también los resultados arrojados por cada grupo en particular.

Justificación del problema, Objetivos, Variables e Hipótesis

Esta investigación busca determinar si los efectos de un programa de entrenamiento en habilidades de solución de conflictos fundamentado en la DPPPS en escolares de sexto grado de bachillerato en un colegio público de Bogotá son significativos, y así mismo reconocer las diferencias frente a dos modalidades diferentes de intervención que justifiquen la participación de padres en los programas de educación para la salud.

A partir de lo anterior, se formula la siguiente pregunta ¿Cuáles son los efectos de la participación de madres y padres en un programa de solución de conflictos diseñado conforme a la dimensión psicológica de la promoción de la salud con jóvenes de sexto grado de un colegio público de Bogotá?

Por otra parte, se plantea como objetivo principal de la presente investigación, diseñar, aplicar y evaluar, un programa de solución de conflictos de acuerdo con el enfoque de la Dimensión Psicológica de la Promoción de la Salud, en donde participen padres y madres de familia y jóvenes escolarizados en una Institución educativa distrital en la ciudad de Bogotá.

Como objetivos específicos se tiene el a) diseñar la intervención a escolares del sexto grado de bachillerato, fundamentada en la DPPPS, en habilidades de solución asertiva de conflictos sociales, específicamente en habilidades de negociación y empatía; b) realizar la implementación para el fomento de habilidades en solución asertiva de conflictos sociales con tres grupos: dos experimentales con dos versiones de intervención a saber: una que involucre a padres y escolares y otra sólo a escolares y un grupo control; y c) evaluar el impacto a corto plazo de la intervención en sus dos versiones para establecer diferencias respecto a la participación de padres en los programas de educación para la salud en el contexto escolar, específicamente en habilidades de solución de conflictos.

Las variables contempladas en esta investigación son: VI: Un taller de fomento de habilidades para la solución de conflictos fundamentado en la DPPPS para escolares de los grados sexto y séptimo de bachillerato que contempla 2 categorías a saber: a) el taller dirigido sólo a los escolares y b) el programa dirigido a escolares más una intervención en fomento y capacitación a padres en estrategias de comunicación motivacional. Como VD se establece la ejecución de comportamientos asociados al ejercicio de la solución asertiva de

conflictos sociales como lo son la negociación y la empatía, evaluados mediante un instrumento tipo likert diseñado para tal fin (ver Anexo 1).

La hipótesis de trabajo del presente estudio establece que si la VI (el programa de promoción de la salud) afecta la VD (ejecución de comportamientos asociados a la solución pacífica de conflictos), entonces los valores de la VD en los escolares que reciben el programa, con o sin la participación de los padres, serán significativamente diferentes a los valores de la VD en el grupo de niños del grupo control. Adicional a esto, se busca establecer la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones de esta habilidad entre los grupos experimentales y el grupo control y la presencia de diferencias significativas de la VD posteriores a la aplicación del programa de promoción de la salud, entre el grupo experimental que será acompañado por la intervención a padres, en comparación con el grupo experimental que no recibirá intervención a padres.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación es de tipo cuasi-experimental, con la adecuación de un diseño de grupos independientes (antes y después) (Matheson, Bruce, & Beauchomp, 1985), para la participación de dos grupos experimentales y un grupo control; Este diseño se puede representar de la siguiente manera: Tomando como variables el programa de promoción de la salud (VI1 Programa con participación de padres – VI2 Programa sin participación de padres) y la ejecución de comportamientos asociados a la solución pacífica de conflictos (VD).

Tabla 1. Diseño

Grupo	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
Grupo 1	R	W	X ₁	Y
Grupo 2	R	W	X ₂	Y
Grupo 3	R	W	-	Y

De este modo, la representación del diseño empleado esquematiza que los grupos fueron seleccionados aleatoriamente (R), medición previa en todos los grupos, el tratamiento (X) es presentado en dos versiones (con padres y sin padres) en el grupo 1 (X₁)

y en el grupo 2 (X_2) respectivamente, lo cual evidencia la existencia de dos versiones diferentes del tratamiento, y finalmente se realizó posttest (Y) para los tres grupos.

Participantes

La intervención estuvo dirigida a 104 escolares del grado sexto de bachillerato de una Institución Educativa Distrital (IED) y 20 padres de familia de dichos escolares, que estuvieron interesados en participar en talleres sobre aprendizaje de estrategias de comunicación motivacional con sus hijos y que asistieron a las tres sesiones.

Instrumentos

Con el fin de determinar el impacto de la intervención propuesta se hizo uso de los instrumentos diseñados por el Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano, vinculado al Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de La Universidad Nacional, empleados para evaluar tanto las habilidades en solución de conflictos como las habilidades de comunicación motivacional en padres.

El instrumento de evaluación de habilidades en solución de conflictos es una escala likert conformada por 20 ítems, cuyas opciones de respuesta van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo” con puntuaciones directas e inversas. Este instrumento recoge información sociodemográfica (edad, género y curso), contempla dos escalas: una de negociación y otra de empatía, cada una conformada por 10 ítems; tiene una puntuación mínima de 20 y una máxima de 80. De acuerdo con los autores, la confiabilidad de este instrumento está representada en un alfa de Crombach de 0.79 (Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano, 2008) el cual se obtuvo mediante la aplicación piloto de esta prueba en una muestra de 367 escolares de cuarto grado de primaria a séptimo grado del bachillerato en tres Instituciones Educativas Distritales de la ciudad de Bogotá (Ver Anexo 1).

Por otra parte, las evaluaciones pre y post para padres en habilidades de comunicación motivacional constan de dos partes: la primera parte recoge información sociodemográfica de los padres (edad, género, estado civil, número de hijos, nivel educativo y educación); y la segunda indaga sobre las conductas de comunicación que tienen los padres con sus hijos registrando frecuencia de ocurrencia de “nunca” a

“siempre”. Así mismo, se indaga por el conocimiento de los padres con respecto a los principios de la comunicación motivacional a partir de 10 ítems de selección múltiple (ver anexo 2). En la última parte del instrumento se formulan 5 situaciones (cada una responde a un principio de la entrevista motivacional) entre padres e hijos ofreciendo diversas opciones de respuesta a cada situación para que los padres indiquen el nivel de acuerdo con cada una de las opciones (total desacuerdo – total acuerdo). Este instrumento es una adaptación del diseñado por Castellanos y Vélez (2006 b), cuya adaptación fue implementado en una Institución Educativa Distrital por parte del Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de Colombia en un taller en el que participaron 15 padres de la Localidad de Suba. Esta propuesta presenta una versión reducida de tres sesiones que trabaja principios claves de la comunicación motivacional específicamente dirigido a padres (Castellanos, C, Vélez, H. 2006).

Procedimiento

Se realizó el diseño de un taller fundamentado en la Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención en Salud (DPPPS) en habilidades de solución de conflictos, para escolares de sexto grado del bachillerato, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes. A continuación se describe el esquema del taller y las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones:

Tabla 2. Esquema del Taller de Solución de Conflictos

Taller de solución de Conflictos Sociales		
Sesión	Objetivo Específico	Procesos
1	Medir las habilidades que tienen los niños para solucionar un conflicto con base en la negociación y la empatía, antes de iniciar las actividades del taller y dar a conocer a los escolares asistentes a la sesión los conceptos de negociación y empatía y las conductas específicas que las constituyen, de manera que puedan identificar sus características.	Evaluación, Aprendizaje cognoscitivo, y Expectativa de resultados
2	Fomentar en los escolares asistentes a la sesión la identificación de los beneficios que pueden obtener al darle solución a los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que se sientan motivados a hacerlo.	Expectativa de reforzamiento

3	Lograr que los escolares asistentes a la sesión sean conscientes de sus capacidades para llegar a un acuerdo e implementar estrategias de negociación y empatía, de manera que se sientan capaces de hacerlo cada vez que se encuentren en una situación que lo requiera.	Controlabilidad percibida.
4	Fomentar en los escolares asistentes a la sesión, la identificación de las opiniones de padres, maestros, pares o ellos mismos frente a la solución pacífica de los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que puedan reflexionar frente a ellas.	Actitud Normativa
5	Fomentar en los escolares asistentes a la sesión la realización de un balance decisional entre los beneficios y los costos de darle solución a los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que puedan tomar una decisión frente a la ejecución o no de la conducta.	Balance Decisional
6	Generar con los escolares asistentes a la sesión un plan de autocontrol frente al ejercicio de la negociación y la empatía, de manera que puedan ponerlo en acción en cualquier momento de conflicto, después de la finalización del taller, así como medir el conocimiento y las habilidades en el ejercicio de la negociación y la empatía que tienen los escolares asistentes después de la aplicación del taller.	Autocontrol y Evaluación.

El diseño de cada una de las sesiones se basó en los procesos psicológicos descritos en la tabla anterior y las actividades se diseñaron acorde a la etapa de desarrollo de los escolares a quienes iba dirigida la intervención. (Ver Anexo 3).

A continuación se presenta la estructura del taller de comunicación motivacional dirigido a los padres, esta estructura se basa en la adaptación realizada por Vélez y Castellanos (2005) donde se realiza una intervención en tres sesiones:

Tabla 3. Estructura del Taller de Comunicación Motivacional para Padres

SESION 1: EVALUACION Y EMPATIA				
Actividad	Contenido	Procesos	Dinámica	Duración
1.1	Presentar a los talleristas y a los participantes	Motivar hacia el taller	Telaraña	30 min.
1.2	Evaluación Pre de Habilidades y conocimientos para la comunicación motivacional	Evaluación	Prueba	45 min.
Receso				
1.3 Empatía	Conceptualización de la empatía	-Aprendizaje cognoscitivo -Expectativa de resultado	Lectura y discusión de material sobre empatía	30 min.
1.4	Práctica de categorías de respuesta recomendadas para la empatía	Planificación y acción	Varias	60 Min.
SESION 2: CREAR DISCREPANCIA, GIRO A LA RESISTENCIA				
2.1	a) Repaso de la sesión anterior b) revisión de tarea	a) Recuerdo b) Control de la acción	a) Caso b) Entrega y comentarios sobre la tarea	30 min.
2.2 Generar discrepancia	Lectura “siembro una inquietud”	Aprendizaje Cognoscitivo y expect. de resultado	-Lectura en voz alta -Diálogo -Preguntas	20 min.
2.3	Juegos de roles	Planificación y control de la acción	-Planificar sobre casos dados a priori -Improvisar sobre casos presentados por asistentes	45 min.
Receso				
2.4 Giro a la resistencia	a) Lectura “lo que digas es usado en tu contra”	Aprendizaje Cognoscitivo y	-Lectura en voz alta -Diálogo	30 min.

	b) Bajo qué formas se presenta la resistencia de los hijos: reconociendo la resistencia	expectativa de resultado	-Preguntas	
2.5	Juego de roles	Planificación y control de la acción	-Planificar sobre casos dados a priori -Improvisar sobre casos presentados por asistentes	60 min.
2.6	Tarea	Control de la acción	Llevar un caso real en el que se haya creado discrepancia y otro en el que se haya dado un giro a la resistencia	Entregar formato

SESION 3: NO DISCUTIR, FOMENTAR AUTOEFICACIA

3.1	Revisión de la tarea y repaso de la sesión anterior	Recuerdo y control de la acción	Entrega y comentarios sobre la tarea	30 min.	
3.2	No discutir	Lectura "Evito cantaletiar"	Aprendizaje Cognoscitivo y expect. de resultado	-Lectura en voz alta -Diálogo -Preguntas	15 min.
3.3	Presentación de situaciones de discusión y de evitación de la discusión	Planificación y control de la acción	La radionovela	15 min.	
3.4	Juegos de roles	Control de la acción	Improvisaciones	30 min.	
Descanso					
3.5	Fomentar autoeficacia	Lectura "Tu sí puedes"	Aprendizaje Cognoscitivo y expect. de resultado	-Lectura en voz alta -Diálogo -Preguntas	15 min.
3.6	Situaciones de duda sobre la	Planificación y	Casos sugeridos	30 min.	

	autoeficacia, solicitando salidas sugeridas de antemano (cuatro salidas en total)	control de la acción		
3.7	Juegos de roles	Control de la acción	Improvisaciones	30 min.
3.8	Evaluación Post			

Para ver la descripción detallada del contenido de cada una de las sesiones anteriormente descritas, revisar el Anexo 5.

Para la aplicación y evaluación de los talleres para el fomento de habilidades en solución de conflictos y negociación, se realizaron los siguientes procedimientos:

En un primer momento, se presentó a la Institución la propuesta de educación para la salud para el entrenamiento en Habilidades para la Vida, en el tema de solución asertiva de conflictos sociales, como una estrategia acorde a los fundamentos del proyecto de la Secretaría de Salud de participación, concertación e integralidad en torno al tercer eje de fomento de habilidades para la vida y la convivencia, con énfasis en la interrelación social, la comunicación, el respeto por el otro, y la tolerancia. Esto se hizo por escrito al coordinador académico de la Institución Educativa Distrital Nueva Colombia en la Localidad de Engativá, quien aprobó la implementación de los talleres tanto con escolares como con padres reconociendo la importancia y la necesidad en la Institución de realizar un trabajo integrado con padres de familia. De este modo fue posible contar con la colaboración, participación y apoyo de los docentes directores de curso de los tres grados que fueron aprobados, cada uno con un promedio de 45 escolares. Así mismo fue asignado un horario semanal de dos horas académicas (90 min.) durante seis semanas para el desarrollo de la intervención en solución asertiva de conflictos sociales para trabajar con los escolares, en compañía y con el apoyo de los directores de cada curso. Por medio del coordinador académico se obtuvo información de contacto de los padres de dos de los grados que iban a recibir la intervención. En total fueron convocados telefónicamente 90 padres de familia de los cuales se contó de manera permanente en las tres sesiones de implementación con 20. Se contó con un espacio dentro de la Institución Educativa en un

horario los días sábados de 8:00 a 11:00 a.m para realizar las actividades con padres de familia.

Implementación

Para la implementación de los talleres se realizó la selección aleatoria de tres grupos de escolares del grado sexto de bachillerato con el fin de contar con dos grupos experimentales y un grupo control; en todos los grupos se hizo una evaluación previa de comportamientos asociados a la solución de conflictos. Al primer grupo se le dio un tratamiento que incluyó un taller de formación dirigido a los escolares en habilidades de solución de conflictos fundamentado en la DPPPS y a sus padres en formación y entrenamiento en habilidades de comunicación motivacional, de ahora en adelante: *grupo con padres*; el tratamiento del segundo grupo consistió en la aplicación del taller a los escolares de ahora en adelante: *grupo sin padres*, y el *grupo control* que no recibió tratamiento. Finalmente se realizó una evaluación posterior a la intervención con el fin de medir el impacto del tratamiento en sus dos versiones.

Análisis de datos:

Posterior a la aplicación de las evaluaciones pre y post tanto en escolares como en padres, los datos recolectados fueron consignados en una tabla de Excel siguiendo los criterios de codificación establecidos. Una vez seleccionados los datos, de acuerdo con la veracidad de las respuestas (evaluado mediante el análisis de varianza intrasujeto), se procedió a hacer el análisis haciendo uso del programa SPSS versión 17 bajo Windows. El procedimiento de análisis estadístico, incluyó en un primer momento el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos en función de los grupos conformados. En un segundo momento, se evaluó la relación entre las variables observadas a partir del uso de pruebas como: Coeficiente de Correlación, Prueba t, Chi y ANOVA; con el fin de obtener la información estadística suficiente para aceptar o rechazar las hipótesis propuestas. Crombach.

RESULTADOS

En este estudio se aplicaron dos pruebas distintas; en total hubo una participación de 124 personas entre escolares y padres. A cada uno de los participantes se le aplicó la misma prueba antes y después de un taller; estas pruebas fueron clasificadas en la variable prueba *aplicada* la cual toma dos valores que son *pre* y *post*.

Del total de los participantes, a 20 estudiantes (*grupo con padres*) se les aplicó el programa completo, es decir que recibieron el taller en resolución pacífica de conflictos y sus padres el taller en comunicación motivacional. Por otra parte 42 estudiantes pertenecieron al *grupo sin padres* quienes sólo recibieron el entrenamiento en resolución pacífica de conflictos. Para el estudio también participaron otros 42 estudiantes a quienes no se les hizo ninguna intervención y es el grupo llamado *control*.

De los escolares participantes en este estudio el 61% fueron de género masculino y el 39% de género femenino. Para la realización de este estudio se realizó una imputación para los datos faltantes con el criterio de la mediana y hubo un total de 50 imputaciones para todos los participantes. También se tuvo en cuenta la varianza de las respuestas en las pruebas, de las cuales se eliminó un participante del *grupo sin padres*, ya que la varianza de sus respuestas fue igual a cero.

El alfa de Cronbach en los estudiantes se calculó de la siguiente manera:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K - 1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right] = (20 / 19) * (1 - (17,1353 / 69,1479)) = 0,7917$$

Esto indica que la consistencia de los datos es aceptable puesto que esta cifra está muy cercana de 0.8 que corresponde con una confiabilidad interna aceptable de los datos. Por otro lado el alfa de Cronbach calculado para los padres con la misma ecuación dio el siguiente resultado:

$$\alpha = (55/54) * (1 - (51,3410 / 263,5384)) = 0,8200.$$

Este resultado indica que en las evaluaciones realizadas a los padres se obtuvo una confiabilidad interna aceptable.

Tabla 4. Género, grupo y edad de escolares participantes.

		Edad								
		10	11	12	13	14	15	16	Total	
Género	Masculino Grupo	con	0	1	8	2	0	0	0	11
		padres	.0%	.9%	7.2%	1.8%	.0%	.0%	.0%	9.9%
		sin	1	8	9	6	5	0	0	29
		padres	.9%	7.2%	8.1%	5.4%	4.5%	.0%	.0%	26.1%
	control	0	6	8	7	3	0	1	25	
		.0%	5.4%	7.2%	6.3%	2.7%	.0%	.9%	22.5%	
	Femenino Grupo	con	0	3	4	1	1	0	0	9
		padres	.0%	2.7%	3.6%	.9%	.9%	.0%	.0%	8.1%
sin		1	3	10	5	2	1	0	22	
padres		.9%	2.7%	9.0%	4.5%	1.8%	.9%	.0%	19.8%	
control	1	4	4	4	2	0	0	15		
	.9%	3.6%	3.6%	3.6%	1.8%	.0%	.0%	13.5%		

Tabla 5. Correlación entre escalas de habilidades de negociación y empatía

	Negociación	Empatia
Negociación	1	.502**
Empatia	.502**	1

*. Nivel de significancia de la Correlación 0.05.

**.. Nivel de significancia de la Correlación 0.01.

Tabla 6. Correlación entre escalas y variables sociodemográficas en escolares

	Grupo	Prueba Aplicada	Edad	Genero
Negociación	.025	.094	-.312**	.148*
Empatia	-.125	.113	-.142*	.138*

La tabla 6 muestra que ni la habilidad de negociación, ni la de empatía tienen una correlación considerable con las variables socio demográficas.

Tabla 7. Grupo, Prueba aplicada Vs habilidades

Grupo	Prueba Aplicada	Empatía	Negociación
con padres	pre	2,97	3,080
	post	3,17	3,340
	Total	3,07	3,210
sin padres	pre	2,85	2,957
	post	2,98	3,112
	Total	2,91	3,033
control	pre	2,88	3,225
	post	2,90	3,155
	Total	2,89	3,190
Total	pre	2,88	3,073
	post	2,98	3,168
	Total	2,93	3,121
P		,099	,051

En la Tabla 7 se observa que hubo un incremento en las habilidades de negociación y empatía tanto en el *grupo con padres* como en el *grupo sin padres*; es decir que el taller dirigido a los escolares tuvo un impacto positivo siendo más significativo en el contexto en el que participaron los padres. El grupo control presenta cambios pero no son significativos.

Tabla 8. Negociación y empatía en función del grupo, en participantes de la prueba previa.

Grupo	Negociación	Empatía
con padres	3,080	2,970
sin padres	2,957	2,845
control	3,225	2,878
Total	3,073	2,879
p	,033	,516

En la tabla 8 se observa que de la comparación de medias entre la negociación y el grupo al que pertenecen en la evaluación previa, el grupo que más habilidad tiene para ésta es el grupo control y el grupo que menos habilidad tiene para la negociación es el grupo sin padres. Por otro lado se observa que en cuanto a la habilidad de empatía el grupo que mejor presenta esta habilidad es el grupo con padres y el grupo que presenta menos esta habilidad es el grupo sin padres.

Tabla 9. Negociación y empatía en función del grupo en participantes de la prueba posterior

Grupo	Negociación	Empatía
con padres	3,340	3,17
sin padres	3,112	2,98
control	3,155	2,90
Total	3,168	2,98
p	,241	,132

En la tabla 9 se realiza una comparación de medias y de allí se observa que el grupo que presenta mayor habilidad para la negociación es el *grupo con padres*, y el que menos habilidad tiene para la negociación es el *grupo sin padres*. Así mismo, el grupo que mayor habilidad tiene para la empatía es el *grupo con padres* y el que menos habilidad tiene para la empatía es el *grupo control*.

Al comparar la información que muestra las tablas 8 y 9 se observa notablemente que en cuanto a la habilidad de negociación, el grupo con padres y el grupo sin padres aumentaron esta habilidad luego de la intervención, siendo el incremento más pronunciado en el grupo con padres, mientras que el grupo control disminuyó de una prueba a la otra.

En cuanto a la habilidad de empatía se observa que el grupo con padres fue el grupo que mayor incremento presentó en esta habilidad, con base en la comparación de pruebas pre y post, mientras que en el grupo con padres y el grupo control también se observa un incremento en esta habilidad pero no es tan pronunciado como en el grupo con padres.

Tabla 10. Negociación y empatía en función de la prueba aplicada

Prueba Aplicada	Negociación	Empatía
pre	3,073	2,88
post	3,168	2,98
Total	3,121	2,93
p	.160	.092

En la tabla 10 se observa que en promedio la habilidad de negociación en general aumentó en la prueba realizada posteriormente al taller con respecto a la prueba aplicada de manera previa. Así mismo, para la habilidad de empatía se observó un aumento en promedio de la prueba aplicada previamente a la prueba aplicada posteriormente. Para observar más detalladamente este comportamiento a continuación se realizará un análisis detallado para algunos ítems de importancia para los grupos de estudiantes.

Tabla 11. Prueba aplicada vs Prefiero utilizar la fuerza para enfrentar los problemas

		Prefiero utilizar la fuerza para enfrentar los problemas				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	6	30	44	34	114
		2.7%	13.3%	19.5%	15.0%	50.4%
	post	6	10	49	47	112
		2.7%	4.4%	21.7%	20.8%	49.6%
Total		12	40	93	81	226
		5.3%	17.7%	41.2%	35.8%	100.0%

Chi= 12.811680, $p < 0.005$

En la tabla 11 se observa que, a excepción del grupo *con padres*, en el ítem “prefiero utilizar la fuerza para enfrentar los problemas” en las pruebas hechas previamente a los participantes, el 19.5% del total están en desacuerdo, lo que equivale al 38.5% de los participantes. El 4,1% de los estudiantes que presentaron la prueba previamente están muy de acuerdo con este ítem lo que indica que esta proporción de estudiantes presentan conductas conflictivas, ya que al presentar la prueba después del taller siguen estando muy de acuerdo con este ítem; también se observa que el 26.31% de los estudiantes que

presentaron la prueba previa al taller están de acuerdo con este ítem; luego de la implementación se disminuye notablemente el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con este ítem del 26.31% al 8.77%. y aumenta el porcentaje de las personas que están en desacuerdo.

Tabla 12. Prueba aplicada y el ítem Cuando discuto con mis compañeros, los enfrento de forma violenta

		Cuando discuto con mis compañeros, los enfrento de forma violenta				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	6	19	52	37	114
		2.7%	8.4%	23.0%	16.4%	50.4%
	post	8	11	51	42	112
		3.5%	4.9%	22.6%	18.6%	49.6%
Total		14	30	103	79	226
		6.2%	13.3%	45.6%	35.0%	100.0%

Chi= 2.75473, p< 0.431005

En la tabla 12 se estudia la relación de las pruebas pre y post respecto al ítem “Cuando discuto con mis compañeros, los enfrento de forma violenta” del cual se observa que la mayor parte de los estudiantes que realizaron la prueba previamente están en desacuerdo con este ítem con un porcentaje del 23% y también se observa que el 6.4% de los estudiantes en la prueba practicada antes del taller están muy de acuerdo con este ítem. Después del taller aplicado se observa que estar muy de acuerdo con el ítem aumentó del 6.4% al 7% ,y por el contrario después del taller el porcentaje de las personas que estaban de acuerdo disminuyó de 16.8% a 9.8%. Con estos resultados se aumenta la proporción de personas que estaban en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Tabla 13. Prueba aplicada y el ítem Amenazo a mis compañeros si NO me dan la razón.

		Amenazo a mis compañeros si NO me dan la razón				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	2	8	33	71	114
		.9%	3.5%	14.6%	31.4%	50.4%
	post	4	4	32	72	112
		1.8%	1.8%	14.2%	31.9%	49.6%
Total		6	12	65	143	226
		2.7%	5.3%	28.8%	63.3%	100.0%

Chi= 2.0434, p< 0.5634

En la tabla 13 se relaciona en general la prueba aplicada con el ítem “Amenazo a mis compañeros si NO me dan la razón” donde se observa que en la prueba realizada previamente el 62.8% de los estudiantes que realizaron esta prueba están muy en desacuerdo, y luego en la prueba posterior aumenta a 63.8%. Mientras que de acuerdo con este ítem previamente tuvieron un porcentaje del 7% las personas que contestaron estar de acuerdo, posteriormente al taller disminuyó a un 3.6%.

Tabla 14. Prueba aplicada y el ítem Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él.

		Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	14	24	43	33	114
		6.2%	10.6%	19.0%	14.6%	50.4%
	post	9	15	49	39	112
		4.0%	6.6%	21.7%	17.3%	49.6%
Total		23	39	92	72	226
		10.2%	17.3%	40.7%	31.9%	100.0%

Chi= 4.065908751273152, p< 0.254

En la tabla 14 se estudia el ítem “Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él” y su relación con la prueba aplicada. De aquí se observa que en la evaluación previa al taller se obtuvo un total de 33.6% de estudiantes que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con esta pregunta lo cual nos muestra un alto índice de conflicto. Mientras que después de realizar el taller se observa que en esta prueba posterior disminuyó el porcentaje

de estudiantes que respondieron estar muy de acuerdo o de acuerdo a 21.2% lo cual nos muestra una mejora respecto a este tema.

Tabla 15. Prueba aplicada y el ítem Lo que digo en una discusión es más importante que lo que dicen los demás

		Lo que digo en una discusión es más importante que lo que dicen los demás				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	13 5.8%	21 9.3%	50 22.1%	30 13.3%	114 50.4%
	post	9 4.0%	17 7.5%	47 20.8%	39 17.3%	112 49.6%
Total		22 9.7%	38 16.8%	97 42.9%	69 30.5%	226 100.0%

Chi= 2.40553, p< 0.4926

En la tabla 15 se relaciona la pregunta “Lo que digo en una discusión es más importante que lo que dicen los demás” con la prueba aplicada en caso general. De aquí se observa que en la evaluación previa el 44.2% de los estudiantes que presentaron esta prueba están en desacuerdo con esta pregunta. Se observa también que el 30.2% de los estudiantes que presentaron la prueba previa están de acuerdo o muy de acuerdo con esta pregunta. Sin embargo, el 23% después del taller están de acuerdo o muy de acuerdo con esta pregunta, lo cual indica que disminuyó la proporción de personas de acuerdo o muy de acuerdo.

Tabla 16. Prueba aplicada y el ítem Creo que está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos.

		Creo que está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos				
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	7 3.1%	9 4.0%	41 18.1%	57 25.2%	114 50.4%
	post	9 4.0%	10 4.4%	41 18.1%	52 23.0%	112 49.6%
Total		16 7.1%	19 8.4%	82 36.3%	109 48.2%	226 100.0%

Chi= 0.5150, p< 0.91557

En la tabla 16 se estudia la pregunta “Creo que está bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos” y su relación con la prueba aplicada en general, de donde se obtiene que 50.4% de los estudiantes que contestaron esta pregunta están muy en desacuerdo. Luego en la evaluación realizada posteriormente se obtuvo que el 16.8% de los estudiantes están muy de acuerdo o de acuerdo con esta pregunta, lo que representa una disminución significativa.

Tabla 17. Prueba aplicada y el ítem NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos.

NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos						
		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Prueba Aplicada	pre	14	18	28	54	114
		6.2%	8.0%	12.4%	23.9%	50.4%
	post	13	11	41	47	112
		5.8%	4.9%	18.1%	20.8%	49.6%
Total		27	29	69	101	226
		11.9%	12.8%	30.5%	44.7%	100.0%

Chi= 4.6753, p< 0.1971

En la tabla 17 se relaciona el ítem “NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos” con la prueba aplicada en general. De aquí se obtiene que aproximadamente el 16% de las personas que presentaron el cuestionario previo manifestaron estar de acuerdo con esta pregunta. Por otro lado después de aplicar el taller se obtuvo que el 9.8% de las personas respondieron estar de acuerdo con este ítem. Mientras que el 12.4% de las personas que contestaron el cuestionario previo manifestaron estar muy de acuerdo con este ítem, el 11.6% de los estudiantes que presentaron la prueba posterior manifestaron estar muy de acuerdo lo que muestra que este porcentaje disminuyó con el cambio de prueba.

Padres

En los talleres de comunicación motivacional dirigido a padres hubo una participación de 18 personas de manera constante a lo largo de las tres sesiones impartidas. Del total de los participantes 4 son de género masculino y 16 de género femenino. La moda del número de hijos de este grupo es de tres hijos por familia y el promedio de estado civil de los participantes es casado. La moda del nivel educativo de los padres es de bachillerato y la edad promedio de los participantes es de 43 años.

Tabla 18. Género, nivel educativo, edad y estado civil de los padres.

Género	Nivel Educativo	Edad	Estado Civil				
			Soltero	Casado	Unión Libre	Separado	Viudo
Masculino	Primaria	Entre 32 y 41 años	0	0	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	2	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			,0%	,0%	5,0%	,0%	,0%
	Bachillerato	Entre 32 y 41 años	0	2	3	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	1	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			,0%	5,0%	10,0%	,0%	,0%
	Técnico/Tecnólogo	Entre 32 y 41 años	0	0	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	2	0	0	0
			,0%	5,0%	,0%	,0%	,0%
	Universidad	Entre 32 y 41 años	0	0	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
Total	Entre 32 y 41 años	0	2	3	0	0	
	Entre 42 y 51 años	0	0	3	0	0	
	Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0	
	Entre 62 y 71 años	0	2	0	0	0	
		,0%	10,0%	15,0%	,0%	,0%	

Femenino	Primaria	Entre 32 y 41 años	1	0	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			2,5%	,0%	,0%	,0%	,0%
	Bachillerato	Entre 32 y 41 años	0	3	6	0	0
		Entre 42 y 51 años	2	4	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	2	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	2	0	0	0
			5,0%	27,5%	15,0%	,0%	,0%
	Técnico/Tecnólogo	Entre 32 y 41 años	2	0	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	2	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	0	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			5,0%	5,0%	,0%	,0%	,0%
	Universidad	Entre 32 y 41 años	2	2	0	0	0
		Entre 42 y 51 años	0	0	0	0	0
		Entre 52 y 61 años	0	2	0	0	0
		Entre 62 y 71 años	0	0	0	0	0
			5,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%
Total	Entre 32 y 41 años	5	5	6	0	0	
	Entre 42 y 51 años	2	6	0	0	0	
	Entre 52 y 61 años	0	4	0	0	0	
	Entre 62 y 71 años	0	2	0	0	0	
		17,5%	42,5%	15,0%	,0%	,0%	

Tabla 19. Prueba aplicada en función de conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.

Prueba Aplicada	Comunicación	Conceptual	Motivacional	Empatía	Discrepancia	Discusión	Resistencia	Auto eficacia
Pre	21,68	26,36	112,27	31,14	32,32	10,59	11,09	27,14
Post	23,50	31,33	120,33	33,28	33,06	13,00	12,67	28,33
Total	22,50	28,60	115,90	32,10	32,65	11,68	11,80	27,68
p	,116	,00	,035	,153	,724	,002	,024	,131

En la tabla 19 se observa que el manejo conceptual tiene una gran significancia, se observa que obtuvo mayor puntaje en la prueba realizada posteriormente al taller. En el ámbito motivacional se observa que se obtuvo mayor puntaje en la prueba realizada posteriormente al taller, también con una buena significancia. Así mismo, la habilidad de evitar la discusión tuvo mayor puntaje que en la prueba realizada previamente con buena significancia y se observa una buena significancia para el principio de darle un giro a la resistencia, por lo que es prudente decir que en promedio hubo un impacto positivo luego de la implementación del taller.

Tabla 20. Matriz de correlación entre variables sociodemográficas y los principios de la comunicación motivacional.

	Edad	Género	Número de Hijos	Estado Civil	Nivel Educativo
Empatía	,096	-,031	,373	,129	-,157
Discrepancia	-,576**	,254	-,397	,033	,201
Discusión	-,181	-,021	,336	,066	-,305
Resistencia	-,079	,076	,498*	,309	-,313
Autoeficacia	-,105	,123	,183	-,011	,309

*. Nivel de significancia de la Correlación 0.05.

**.. Nivel de significancia de la Correlación 0.01.

Se observa una correlación significativa entre la edad y el principio de discrepancia, así como el número de hijos frente a la habilidad de darle un giro a la resistencia.

Tabla 21. Edad en función de conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.

Edad	Comunicación	Conceptual	Motivacional	Empatía	Discusión	Discrepancia	Resistencia	Autoeficacia
Entre 32 y 41 años	21,50	26,75	113,92	30,33	10,50	34,75	11,25	27,08
Entre 42 y 51 años	21,17	26,50	116,33	33,33	11,83	31,83	11,17	28,17
Entre 52 y 61 años	20,50	26,50	99,50	28,50	9,00	28,00	9,50	24,50
Entre 62 y 71 años	25,50	23,50	103,00	32,00	9,00	23,50	11,50	27,00
Total	21,68	26,36	112,27	31,14	10,59	32,32	11,09	27,14
p	,535	,630	,058	,363	,295	,056	,761	,332

En la tabla 22 se observa que la comparación de medias de la variable motivacional y la edad tiene un alto grado de significancia, además se obtiene que el más alto grado motivacional se alcanza entre los 42 y 51 años, y en la que menos se alcanza es entre los 52 y 61 años.

Para la relación obtenida entre la discrepancia y la edad muestra que a medida que aumenta la edad la habilidad de discrepancia disminuye.

Tabla 22. Matriz de correlación entre variables sociodemográficas y las conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.

	Edad	Género	Numero de Hijos	Estado Civil	Nivel Educativo
Comunicación	-,324	,128	-,191	,432	,085
Conceptual	-,090	-,171	-,040	-,247	,281
Motivacional	-,263	.605**	-,390	-,150	.508*
Empatía	,241	,390	-,183	-,042	.616**
Discrepancia	-,458	.575*	-,514*	-,039	,222
Discusión	-,305	,286	-,170	-,217	,344
Resistencia	-,297	,308	,033	-,139	,022
Autoeficacia	-,135	,349	-,175	-,302	.505*

*. Nivel de significancia de la Correlación 0.05.

**.. Nivel de significancia de la Correlación 0.01.

Tabla 23. Edad en función de los principios de comunicación motivacional

Edad	Comunicación	Conceptual	Motivacional	Empatía	Discrepancia	Discusión	Resistencia	Autoeficacia
Entre 32 y 41 años	24,33	32,00	125,33	32,78	36,56	13,78	13,33	28,89
Entre 42 y 51 años	23,20	30,40	112,60	32,00	28,40	12,60	12,40	27,20
Entre 52 y 61 años	23,00	30,00	123,50	35,00	37,50	11,00	10,50	29,50
Entre 62 y 71 años	21,00	32,00	114,00	37,00	24,50	12,50	12,50	27,50
Total	23,50	31,33	120,33	33,28	33,06	13,00	12,67	28,33
p	,634	,851	,370	,709	,022	,501	,393	,584

En la tabla 26 se observa que la variable más significativa es la discrepancia con la edad de donde se obtiene que las edades donde existe mayor discrepancia es entre 52 y 61 años. Por otro lado las edades en las que tiene menor discrepancia se encuentra entre 62 y 71 años.

Tabla 24. Género en función de las conductas de comunicación y los principios de entrevista motivacional.

Género	Comunicación	Conceptual	Motivacional	Empatía	Discrepancia	Discusión	Resistencia	Autoeficacia
Masculino	22,75	32,50	105,25	29,50	25,75	11,75	11,50	26,75
Femenino	23,71	31,00	124,64	34,36	35,14	13,36	13,00	28,79
Total	23,50	31,33	120,33	33,28	33,06	13,00	12,67	28,33
P	,613	,498	,008	,110	,013	,249	,214	,156

De la comparación de medias de la tabla 24 se observa que la variable motivacional tiene una buena significancia y que es mayor en el género femenino. Otra variable que tiene buena significancia es la discrepancia que es también mayor en el género femenino. Las otras variables no se tendrán en cuenta pues no tienen buena significancia.

Observaciones de los participantes

En el transcurso de los talleres con los escolares se trató el tema de la comunicación y el trato entre ellos con sus padres. En general se evidenció un trato distante basado en el autoritarismo. Muchos de los jóvenes manifestaron temor hacia los castigos de los padres y una comunicación débil o nula respecto a temas de intereses y motivaciones. Los estudiantes reportaron que la comunicación se basa en la asignación de labores domésticas y el castigo por la ejecución de actividades prohibidas. Según los escolares, y en su mayoría, los intereses personales y los temas asociados a relaciones sociales o de pareja sólo los comentan con pares.

Es importante mencionar que en el transcurso de las tres sesiones dedicadas a los padres de familia en el taller de comunicación motivacional, los participantes expresaron diversas sugerencias y observaciones. Muchos de los padres de familia reconocieron la importante influencia de la crianza en el hogar con patrones agresivos de comportamiento de los niños y los jóvenes; al respecto algunos afirmaron que es frecuente observar que los padres de los niños que emiten comportamientos agresivos frecuentes e intensos en su interacción social, nunca participan de las actividades propuestas en el colegio. Algunos relacionan este ausentismo con la causa del comportamiento agresivo en los niños y jóvenes puesto que consideran que refleja la falta de interés en los hijos, en sus actividades y en su crianza.

Muchos mencionaron que sus hijos no reportaban problemas de comportamiento asociados con la agresión y la solución de conflictos inadecuado con el uso de la violencia. Asocian el buen comportamiento de sus hijos con el interés por parte de ellos mismos con sus actividades, intereses y desarrollo.

Así mismo los padres consideran inadecuada la conformación de cursos de estudiantes con edades tan disímiles. En los grados sexto, en los cuales deberían encontrarse escolares entre los once y los doce años de edad, se encuentran escolares de hasta dieciséis años de edad. Según los padres de familia, se trata de estudiantes que por diversas causas, tales como el bajo desempeño académico o disciplinario deben repetir grados académicos y se crea una situación difícil de convivencia dentro del aula.

Los estudiantes mayores en edad se encuentran en una etapa de desarrollo distinta a los escolares con una edad adecuada para el grado escolar, tienen vivencias distintas y se

adentran en la adolescencia y en la incursión de prácticas como el consumo de alcohol y la iniciación sexual que, según los padres, no corresponde con la edad de sus hijos. Es así como los padres consideran que es una influencia inadecuada para sus hijos la convivencia en el aula con jóvenes de mayor edad.

Luego de la intervención fue posible determinar que los conflictos a los que se ven expuestos los preadolescentes escolarizados tienen que ver con situaciones cotidianas de interacción con pares y adultos. La solución de conflictos menores, ya sea en situaciones como el préstamo de útiles escolares o juegos en el horario de descanso no se resuelven, o intentan resolverse por medio de la agresión física y verbal, tanto en escolares de género femenino como masculino.

Para el taller de solución de conflictos dirigido a los escolares hubo algunas precisiones y observaciones por parte de los docentes a cargo de dichos estudiantes. En primer lugar los docentes consideran que un gran porcentaje de los escolares que tienen a cargo se comportan bajo un patrón comportamental fundamentado en la agresión física y verbal.

Precisan los docentes y el coordinador académico, que los enfrentamientos físicos frente a las instalaciones de la Institución Educativa Distrital se han tornado frecuentes y mencionan que, ya que se dan fuera de la Institución, ellos no pueden intervenir. Estos enfrentamientos han llegado a presentarse con alta frecuencia e intensidad, con presencia de armas blancas, pero específicamente en el caso de escolares de grados superiores como lo son décimo u onceavo grado del bachillerato. Sin embargo y especialmente entre los jóvenes con edades avanzadas del grado sexto se han visto enfrentamientos físicos fuertes dentro y fuera de la Institución.

Según los escolares, en los comentarios referidos en los talleres, los conflictos y las peleas se generan por rencillas que existen entre pequeños bandos conformados por intereses como el fútbol o amistades con estudiantes enfrentados en peleas anteriores. De ahí que haya burlas y comentarios provocadores que muchas veces terminan en agresiones físicas.

Por otra parte existen en el mismo grado (sexto grado de bachillerato) escolares con edades muy disímiles; es decir en el mismo salón de clase hay estudiantes de once y doce años y otros de dieciséis. Los jóvenes mayores son más fuertes y grandes en tamaño e

intimidan y agreden a los más pequeños, ya sea por las onces, útiles escolares o por ganarse un status de líderes entre el grupo.

Las niñas más pequeñas manifestaron su molestia e inconformidad debido al trato irrespetuoso por parte de los mayores. Mencionan que los más grandes son “pervertidos” que muchas veces les hacen comentarios irrespetuosos y groseros referidos al sexo y que intentan tocarlas, lo que genera molestia y una respuesta agresiva por parte de ellas. Así mismo existen enfrentamientos entre niñas causados por gestos interpretados como burlas o comentarios que se transmiten por terceros y que se interpretan como ofensas; según los escolares y los mismos docentes, estos enfrentamientos entre mujeres se ha incrementado considerablemente en los últimos tres años.

El estilo de comunicación generalizado entre los escolares del grado sexto, es un estilo agresivo tanto entre jóvenes del mismo género como entre jóvenes de género masculino hacia el femenino y viceversa.

Según los directores de las aulas en las cuales se trabajó, por lo general los escolares mayores intimidan a los menores, teniendo en cuenta su desarrollo físico, esta intimidación se hace por medio de golpes y la utilización de la fuerza. Es así como los escolares con mayores problemas de convivencia son, en los tres cursos, los mayores en edad.

Respecto al taller de comunicación motivacional y su articulación con el taller de entrenamiento en habilidades de solución pacífica de conflictos fundamentada en la empatía y la negociación, los padres de familia en primer lugar opinaron, que este tipo de actividades dirigidas al fortalecimiento de la comunicación entre padres e hijos y la educación en herramientas que pueden beneficiar la convivencia y la calidad de vida en el hogar, deberían ser impartidas de manera permanente y obligatoria en las instituciones educativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo que concierne a los temas puntuales referentes a los contenidos específicos de esta investigación en la evaluación dirigida a los escolares, se observa que no existe una correlación considerable entre variables socio demográficas como edad y género y las habilidades de negociación y empatía; ésto apoyaría la implementación de programas de promoción de la salud, en contraste con los programas de prevención selectiva, en el tema

del fomento de habilidades de resolución pacífica de conflictos para grupos escolares que se sitúen en una etapa de desarrollo correspondiente con la pre adolescencia y que inicien estudios de secundaria.

La participación de padres en la resolución de conflictos de los preadolescentes escolarizados en sexto grado tuvo un impacto positivo. Después de la intervención fue posible observar que en la mayoría de los casos en los que el programa fundamentado en la DPPPS dirigido a escolares, se articuló con la formación en comunicación motivacional en padres hubo una mayor conformidad con comportamientos asociados a la resolución pacífica de conflictos. Podría suponerse que el apuesta en práctica de ejercicios de empatía, comprensión y de diálogo entre padres e hijos en el hogar, fortaleció y favoreció un postura conciliadora y resistente a la violencia como método de solución de conflictos con pares.

Respecto a los datos que arrojan las pruebas, fue posible establecer que el grupo que presentaba mayor conformidad respecto a habilidades de empatía, antes de la intervención, correspondía con el grupo en el que los padres participaron en los talleres de comunicación motivacional (grupo con padres); ésto podría explicarse desde las observaciones hechas desde los mismos padres, que afirmaban mantener relaciones cercanas y comprensivas con sus hijos, a diferencia de otros padres de familia que nunca se comprometían en este tipo de actividades y que demostraban falta de interés respecto a los temas escolares.

En el tema específico de la utilización de la violencia en el ejercicio de la resolución de conflictos, se observa que hubo un porcentaje de estudiantes que se mantuvieron en su posición de uso deliberado de la violencia. Esto se pudo verificar en la comparación de los resultados de la prueba pre a la prueba post, y se explicaría desde el nivel de intervención que se está manejando. Probablemente los jóvenes que se mantuvieron en su posición, a pesar de la implementación de las actividades concernientes a la resolución pacífica de conflictos, pueden pertenecer a un grupo de personas que por sus aprendizajes previos, comportamientos y actitudes se ubiquen en un nivel que requiere más que una intervención de promoción de la salud, una en prevención selectiva, donde los comportamientos ya se constituyen en factores de riesgo que se mantienen en el tiempo, y requieren una intervención diferente, de otro nivel. Sin embargo es posible establecer que, en términos generales, el nivel de intervención seleccionado para estos grupos por su etapa de desarrollo fue acertado, en la medida de que luego de la implementación, se disminuye notablemente

el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo con el uso de la violencia, del 26.31% al 8.77%, y aumenta el porcentaje de las personas que están en desacuerdo.

Por otra parte, y respecto a los ítems que tienen que ver con la empatía, se observa que la implementación de los talleres favorecieron un posicionamiento más positivo para la resolución pacífica de conflictos, en la medida que un porcentaje significativo de jóvenes presentó un cambio de conformidad respecto al no interés de las motivaciones del otro. Es decir que se amplió la perspectiva de los motivos y particularidades ante los conflictos.

Respecto a los ítems concernientes con las discusiones, se observa una disminución en la conformidad respecto a posicionamientos que no favorecen el diálogo y la reconciliación. Esto puede deberse, además de los contenidos del taller para escolares, a los contenidos específicos del entrenamiento con padres, puesto que se facilitó el proceso del diálogo y se fomentaron en los padres habilidades para evitar discusiones donde se imponen puntos de vista de manera arbitraria y se favorece el entendimiento y el establecimiento de acuerdos basados en el reconocimiento de las motivaciones de ambas partes, con base en herramientas de comunicación asertiva y en general, los principios de la comunicación motivacional.

Es así que en lo que respecta a los padres se observó que el manejo conceptual presentó una significancia importante, lo que quiere decir que la metodología implementada fue positiva en la medida de que hubo una apropiación conceptual respecto a los temas trabajados en los talleres. Los padres dominaron efectivamente conceptos relacionados con los cinco principios de la comunicación motivacional.

Se observa una correlación significativa entre la edad y el principio de discrepancia y la capacidad de darle un giro a la resistencia. Esta habilidad implica un ejercicio importante de escucha y empatía para poder tener la capacidad de hacerle reconocer a los hijos las contradicciones entre su discurso y sus comportamientos; básicamente es necesario un entendimiento, interés y comprensión de las motivaciones de los jóvenes, sin embargo, y de acuerdo con los resultados obtenidos, a medida que la edad de los padres aumenta, es decir, en la medida que haya una diferencia cada vez mayor en la diferencia de edad, estas habilidades tienden a disminuir. Esto puede deberse a unos patrones culturales

de crianza de los hijos, fundamentados en el autoritarismo y la falta de comunicación, que se mantenían anteriormente y que han sido transmitido de generación a generación y que se han constituido en actitudes y modos de enfrentar situaciones intrafamiliares difíciles (Ramírez, 2005).

Respecto a estos estilos de crianza mantenidos generacionalmente, se pueden explicar también los resultados obtenidos respecto al género, en la medida que culturalmente en los hogares colombianos se ha reforzado el distanciamiento de las figuras masculinas o paternas de las necesidades de los niños y jóvenes, y la figura materna y femenina como la figura predominante en la ejecución de comportamientos asociados al cubrimiento de las necesidades y motivacionales de los niños y jóvenes.

En los resultados obtenidos es posible observar un incremento motivacional respecto a la crianza de los hijos, así como la habilidad de generar reflexiones en los hijos respecto a la discrepancia. De ahí que el planteamiento de esta investigación de fomentar estilos de comunicación más asertivos y fundamentados en la empatía y la motivación, represente un reto en términos de cambio de creencias y adopción de repertorios comportamentales novedosos que rompen con estilos ya constituidos y mantenidos en el tiempo, como lo puede ser la inclusión de figuras masculinas en estos procesos motivacionales. Sin embargo con el transcurso del tiempo y las nuevas tendencias en educación, se ha visto poco a poco un cambio en dichas actitudes y hoy en día las nuevas generaciones de padres han ido optando por nuevas estrategias de educación que excluyen la violencia y se separan del autoritarismo (Ramírez, 2005).

Es relevante entonces a este respecto, brindar a esta nueva generación de padres las herramientas útiles y necesarias para el ejercicio de una paternidad y maternidad responsable en un ejercicio adecuado de la autoridad que contemple las motivaciones de los niños y jóvenes y que faciliten relaciones cercanas que puedan constituirse en factores de protección para jóvenes, todo esto desde una perspectiva promocional de la salud.

En este orden de ideas, es posible establecer a partir de los resultados obtenidos, y luego de la intervención en sus dos modalidades y la comparación con el grupo control, que la estrategia de la vinculación de los padres a los programas de educación para la salud

en el contexto escolar, desde una perspectiva promotora de la salud, tuvo un impacto positivo.

Los datos obtenidos concuerdan con el planteamiento de Bronfenbrenner en el modelo bio ecológico del desarrollo humano, donde se enuncia que el potencial para el desarrollo de los distintos microsistemas como la familia y la escuela, se ve incrementado si entre ellos existen relaciones complementarias y constructivas, que es lo que buscaba hacerse mediante el entrenamiento en habilidades de empatía, comunicación y habilidades para la negociación tanto en escolares como con sus padres en el escenario escolar. Podría establecerse que el potencial de un microsistema a otro pudo incrementarse en la medida que se facilitaron relaciones más fluidas, cordiales y constructivas y ésto a su vez favoreció el desarrollo entendido como una mutua acomodación entre un individuo activo, en proceso de desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que la persona se encuentra incluida.

El mejoramiento de las relaciones entre padres e hijos y de los pre adolescentes con sus pares, favoreció el proceso continuo de acomodación del individuo con el entorno, influenciado por las relaciones que se establecen entre los distintos contextos en los que participa el sujeto y se esperaría que los contextos más amplios en los que esos contextos están incluidos.

Por otra parte la estrategia de corte promocional resultó ser efectiva y por ende respaldaría la nueva tendencia de concentrar esfuerzos en programas de educación para la salud desde una perspectiva positiva, que no incluye ni contempla la enfermedad, sino que promueve herramientas y fortalece factores de protección para lograr un fortalecimiento desde el repertorio cognitivo y conductual de individuo que le permita y facilite la superación efectiva de dificultades y conflictos en los que se pueda ver envuelto, en el proceso de interacción social y de desarrollo humano.

Se observa que hubo un incremento en las habilidades de negociación y empatía tanto en el *grupo con padres* como en el *grupo sin padres*; es decir que el taller dirigido a los escolares tuvo un impacto positivo siendo más significativo en el contexto en el que participaron los padres; es decir que el diseño fundamentado en la DPPPS por sí mismo resultó ser efectivo. Es así como los resultados obtenidos respaldarían la fundamentación

metodológica dada desde la DPPPS de corte motivacional, que se aleja de las charlas informativas que no han reportado impactos positivos ni significativos en la población y que favorece el empoderamiento de los sujetos.

La facilitación en la toma de decisiones cobra entonces relevancia en la implementación de programas dirigidos al fortalecimiento de los factores de protección y la disminución de los factores de riesgo, asociados a la resolución de conflictos. Este fortalecimiento de habilidades concuerda con la selección que se ha hecho desde el programa de educación para la salud escolar TIPICAS donde se contempla esta habilidad como una de las siete más relevantes para tener en cuenta en los programas de promoción de salud escolar, tendientes al fortalecimiento de la competencia social.

En lo que se refiere a las actividades dirigidas a los padres, se observa que la estrategia de entrenamiento en habilidades empáticas, comprensivas y de reconocimiento de las necesidades de los jóvenes y la valoración de sus expectativas y motivaciones resulta tener un impacto positivo. Así mismo y de acuerdo con las mismas reflexiones y comentarios reportados por los padres, en los casos donde se observa ausentismo por parte de los padres y falta de comunicación, los jóvenes demuestran comportamientos asociados a la violencia y a una inadecuada estrategia para la resolución de conflictos, sin embargo esto no está claramente definido y se basa en observaciones de los padres de los jóvenes que participaron en la investigación.

Es así como la articulación de los contenidos y repertorios conductuales respecto a la resolución pacífica de conflictos sociales, tanto en la escuela como en el hogar, favoreció un cambio en la conformidad respecto a comportamientos asertivos de resolución pacífica de conflictos, que buscan un reconocimiento del otro y la propensión al beneficio mutuo. En términos de Cascón (2004), se favorece el posicionamiento del individuo en un ámbito de cooperación donde los objetivos particulares y las relaciones humanas cobran significancia y se refuerzan actitudes de compromiso que facilitan procesos de negociación.

La promoción de la salud como estrategia de intervención temprana, cobra entonces relevancia significativa, en tanto que puede vincularse a los currículos educativos escolares, en un contexto que, de acuerdo a las políticas públicas actuales, lo favorece desde un punto de vista económico y social, en un contexto que por su alta incidencia de comportamientos violentos en la población juvenil, lo requiere.

Recomendaciones

Con base en la experiencia de trabajo y los resultados obtenidos en la presente investigación, se sugiere la promoción de diversas habilidades para la vida que superen la de solución pacífica de conflictos.

La convivencia pacífica supone la puesta en práctica de diversas habilidades como lo son la comunicación asertiva, la tolerancia a la frustración, la autoestima y la resistencia a la presión de grupos entre otras, que sumadas favorecen una convivencia armónica y en últimas se constituyen en un beneficio para la competencia social y el éxito social en las diversas interacciones sociales y el desarrollo humano.

Las habilidades para la Vida y el fomento de la competencia social deberían de constituirse entonces en contenidos fundamentales del currículo escolar, teniendo en cuenta que el escenario escolar es idóneo para la impartición de habilidades y estrategias adecuadas de solución de conflictos.

Es en el colegio donde los niños inician una vida social activa y asimilan estrategias y patrones conductuales por modelado, de ahí que se recomiende la participación activa de docentes en formación en habilidades sociales y emocionales.

Se recomienda formular e implementar talleres en estrategias de educación socio-emocional a los docentes encargados de formar a los jóvenes escolares, ya que muchas veces su comportamiento y los métodos de enseñanza se imparten de una manera agresiva y autoritaria que no da cabida a la comprensión, el diálogo y la negociación. Este comportamiento es un modelado para los jóvenes que sumado a patrones del hogar y al comportamiento y modelado de pares, se constituyen en factores de riesgo y una fuente de aprendizaje tácito de comportamientos agresivos que generan la constitución de patrones comportamentales basados en la violencia.

Se considera necesario entonces, para obtener un mayor impacto, asesorar y formar a los docentes en habilidades de comunicación motivacional, empatía y estrategias tendientes a una comunicación basada en la comprensión que se alejen del autoritarismo y el castigo como fuentes de enseñanza.

De acuerdo con la estrategia salutogénica con enfoque promotor de educación para la salud en el contexto escolar, se sugiere la incorporación integral de actividades permanentes en las instituciones educativas que incluyan a la familia, con el objeto de que

haya concordancia entre los contenidos brindados en el ámbito escolar y aquellos que se promueven en el hogar; es común ver cómo muchos contenidos referidos a habilidades para la vida y comportamientos sociales asertivos son contrarios a los que se observan en el hogar.

Es muy importante tener en cuenta en el tema de la inclusión de padres la participación tanto de padres como de madres, con el fin de fortalecer las relaciones padres – hijos y transformar el estilo autoritario asociado a las figuras paternas masculinas, para generar uno empático y comprensivo constituyéndose en factores de protección para los niños y jóvenes.

Se sugiere que se implementen estrategias de formación al personal docente, para que sean ellos quienes lideren las actividades de promoción de la salud en el tema de HpV y competencia social, con el fin de potenciar la herramienta pedagógica y el conocimiento directo de la población, sin necesidad del involucramiento de agentes externos a la institución y finalmente para las instituciones educativas se sugiere la evaluación de la constitución de grupos con base no solamente en el nivel académico valorado, sino en la edad y la etapa de desarrollo de los jóvenes, puesto que la experiencia reportó una influencia negativa en la interacción cotidiana de jóvenes de edades tan disímiles. Se recomienda entonces tener en cuenta y garantizar ambientes de estudio armónicos con jóvenes en la misma etapa de desarrollo para evitar enfrentamientos entre los escolares.

Finalmente la implementación de estrategias fundamentadas en programas de corte motivacional reportaron un impacto positivo, se sugiere entonces generar cambios en las estructuras de la enseñanza en las aulas que se basan en charlas informativas o en imposición de reglas de comportamientos a uno más participativo que tenga en cuenta las necesidades y motivaciones de los individuos. La DPPPS como estrategia de corte motivacional, empodera a los sujetos y conduce hacia una toma deliberada de decisiones con base en una evaluación previa de costos y beneficios individuales de conductas y valoraciones propuestas. Se aleja de la imposición y le cede al individuo la responsabilidad y el control de su vida y sus comportamientos. Genera reflexión y autonomía y favorece la responsabilidad individual y social. Por su parte la comunicación motivacional indaga en las motivaciones, percepciones y necesidades del otro y genera evaluaciones y valoraciones sobre el propio comportamiento; tiene en cuenta los diferentes puntos de vista y distan del

autoritarismo, características que se alejan del modelo tradicional de enseñanza y proponen un nuevo giro en el sistema de educación, que incorpore la educación socio emocional como elemento fundamental que favorezca el desarrollo de habilidades para la vida y la competencia social, de manera paralela y equitativa a las competencias académicas.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2004). *Conflicto Escolar: Percepciones Conceptuales y Conductuales*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud (2007). *Programa Salud al Colegio. Me siento bien, aprendo bien. Guía para directivos, docentes y administrativos de los colegios distritales*. Comité de Publicaciones SED, Bogotá D.C. Colombia.
- 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.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, Secretaría de Salud y Universidad Nacional de Colombia (2007). *Manual de Formación a Multiplicadores en Competencia Social y Habilidades para la Vida* (39 – 47). Bogotá: Alcaldía Mayor, Hospital de Suba.
- Alfonso, C. (2003). *La participación de padres y madres en la escuela*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y Resolución de Conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Blum, H.L. (1971). *Planning for health*. California: Berkeley University Press.
- Borrego, J. (2003). *Manejo de conflictos en instituciones educativas: manual para formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Buela-Casal, G., Fernandez-Ríos, L. & Carrasco, T. (1997). *Psicología preventiva: Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Pirámide.
- Buka S, Earls F. (1993). Early Determinants of Delinquency and Violence. *Health Affairs*; Winter: 46-64.
- Cascón, S. (2004) Educar en y para el conflicto. *Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.edualter.org/bd/doc.php3?r=4&ids=157017>
- Castellanos, C. (2006 a). Implementación de un Taller de Entrenamiento en Habilidades Comunicativas para Padres con Hijos Adolescentes Basado en los Cinco Principios de la

Entrevista Motivacional. *Boletín Electrónico de Salud Escolar, TIPICA*; 2 (2). Disponible en: http://tipica.org/pdf/02_castellanos_entrevista_motivacional_para_padres.pdf

Castellanos, C, Vélez, H. (2006 b). Informe de Resultados Taller de Comunicación Motivacional para Padres. Institucion Educativa Distrital Nueva Colombia Orientacion Educativa.

Informe final de actividades no publicado. Universidad Nacional De Colombia, Bogotá.

Córdova, H. (2005). El adolescente infractor en conflicto con la ley penal: una perspectiva sociopsicológica del Sistema de justicia penal juvenil en el Perú. *Boletín de la SIP.*

Psicología Interamericana. Vol 84 Disponible en :

http://boletin.sipsych.org/index.php?id_page=12&todo=showpage&idtxt=45

Davies, D. (1993). Benefits and barriers of parent involvement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.

Duran, E. (2005). La estrategia de Escuela Saludable. *Boletín Electrónico de Salud Escolar* 1(1).

Recuperado de: http://www.tipica.org/pdf/1_e_la_estrategia_de_escuela_saludable.pdf

D' Zurilla, T. (1993 a). *Terapia de Resolución de Conflictos. Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

D' Zurilla, T. & Goldfried, M. R. (1971 b). Problem solving and behavioral modification. *Journal Of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

Edwards, C. (2001): Student Violence and the Moral Dimensions of Education, *Psychology and the Schools*, 38, 3, pp. 249-257.

Fajardo, M. (2005) Ministerio de Educación Nacional - Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. República de Colombia. Disponible en

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73615.html>

Fields, S., y McNamara, J. (2003): The Prevention of Child and Adolescent Violence. A Review, *Aggression and Violent Behavior*, 8, pp. 61-91.

Filley, A. (1989). *Solución de conflictos interpersonales*. México D.F.: Trillas.

Fisas, V. (1998). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Barcelona: Icaria.

Flórez, R. (2002). *Lenguaje, solución de conflictos y clase social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina.

Flórez-Alarcón, L. & Sarmiento, D.M. (2004 a). Programa “TIPICA” para la promoción de factores psicosociales de protección, mediante la educación para la salud en la escuela.

Revista Colombiana de Psicología, 13, 113-128.

- Flórez-Alarcón, L. (2005 b). La dimensión psicológica en la promoción de la salud: El programa “escuela saludable”. En: L. Flórez-Alarcón, M.M. Botero, & B. Moreno-Jiménez (Eds.). *Psicología de la Salud: Temas actuales de investigación en Latinoamérica*. Bogotá: Alapsa-Uninorte, pgs. 181-192.
- Flórez-Alarcón, L. (2006 c). TIPICA: Una Metodología de Promoción de la Salud Escolar que Incorpora la Dimensión Psicológica al Aprendizaje de las Competencias Sociales. Boletín Electrónico de Salud Escolar 2(2). Recuperado de:
http://www.tipica.org/pdf/florez_una_metodologia_de_promocion_de_la_salud_escolar.pdf
- Flórez, Alarcón L. (2007 d) Psicología Social de la Salud. Promoción y Prevención. Manual Moderno.
- García, B., González, G. (2005) Diseño de un taller de entrenamiento en habilidades comunicativas para padres con hijos adolescentes basado en los cinco principios de la entrevista motivacional. Tesis de grado profesional no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- García, B. (2001). Modelo ecológico/ modelo integral de intervención en atención temprana. *Memoria de XI reunión interdisciplinaria sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana*. Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Galvis, V., Urrutia, J.M., & Bula, G. (1997). Propuesta Única de Escuela Saludable para Colombia. Bogotá: Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado de:
<http://200.13.212.131/juventudes/PROPUESTAUNICA/ESCUELASALUDABLE/>
- Girard, K & Koch, S. (1997). *Resolución de Conflictos en las Escuelas*. España: Gránica.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.
- Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano (2008) *Análisis Integral de Siete Años de Experiencia en la Implementación del Programa TIPICAS de Promoción de la Salud Escolar*. Informe de Investigación (documento no publicado). Universidad Nacional de Colombia.

- Gutiérrez, M. (2007). *Caracterización de experiencias de prevención de violencia con participación de jóvenes en Colombia*. Panamerican Health Organization. Washington, D.C. Disponible en:
<http://www.paho.org/cdmedia/fchgtz/INFORMACION%20DE%20LOS%20PAISES/COLOMBIA/sistematizaciones/Texto1/caracterizacion%20de%20experiencias.pdf>
- Hernández, N. (2007). Programas de resolución de conflictos, antídoto para la violencia escolar. Disponible en: <http://www.colegiomediacion.com/artescolar.htm>
- Herrold, K., O' Donnel, K (2008). *Parent and Family Involvement in Education 2006 – 07 School Year from the National Household Education Surveys Program of 2007* (NCES 2008 – 050) National Center for Education Statistics. Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington DC.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. México: Paidós.
- Lalonde, M. (1996). El concepto de “campo de la salud”: Una perspectiva canadiense. En: O.P.S. (Ed.). *Promoción de la Salud: Una Antología*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica No. 557, pgs. 3-5.
- Latorre, JI. (2007). Marco de referencia conceptual. Habilidades para la Vida (HpV). Fé y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- López de Dicastillo Rupérez, Iriarte Redín & M. González Torres. (2007) El Desarrollo de la Competencia Social como vía de Prevención de los Conflictos en el aula Volumen: 3. Número: 1. Recuperado de:
http://www.tipica.org/pdf/lopez_desarrollo_de_la_competencia_social.pdf
- López, M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. No. 25.
- Lizarraga, S. & Araya, M. (2001). Entrevista Motivacional. *Anales*; 24 (Supl. 2): 43-53.
- Maddaleno, L, Morello , P & Infante . Espinola, E. (2003) Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*. (Supl. 1):132-139.
- Mangrulkar, L., Whitman, Ch.V. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: <http://www.adolesc.org/pdf/habes.pdf>
- Matheson, D., Bruce, R., & Beauchamp, K. (1985). *Psicología experimental*. México: Continental.

- Matías, A. (2006). Pautas de actuación para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26, 1-11.
- Mejía, D. (2001). *Conflicto y Convivencia en la Escuela*. Medellín: Marín Vieco.
- Miller, W. & Rollnick, S. (1999). *La Entrevista Motivacional*. Barcelona: Paidós.
- Miranda, G. (1992). *Resolución de conflictos: una nueva perspectiva cultural*. Bogotá: CODECAL.
- OPS – GZT (2007). *Marco conceptual de la prevención de la violencia que afecta a jóvenes en el contexto colombiano*. Proyecto para el fomento del desarrollo juvenil y prevención de la violencia.
- OPS, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la OMS, (2003). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud.
- OPS – OMS (1995). Los Proyectos Locales de Promoción de la Salud. Nuevos Escenarios para el Desarrollo de la Salud Pública. Serie Desarrollo de la Representación OPS/OMS En Cuba No.19.
- OMS (1997). Fomento de la salud a través de la escuela: Informe de un comité de expertos de la OMS en educación sanitaria y fomento de la salud integrales en las escuelas. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de Canadá, Asociación Canadiense de Salud Pública (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Reproducida en: OPS (1996). *Promoción de la Salud: Una Antología*. Washington: OPS, Publicación científica No. 557, pgs. 367-372.
- Ortega, P., Minués, R. & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas: propuestas educativas*. Barcelona: Ariel Educación.
- Otálvaro, G.J. (2006). La Salud Escolar en Bogotá, en la Perspectiva de la Política Social 2004 - 2008. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*. 2 (1). Recuperado de: http://www.tipica.org/pdf/la_salud_escolar_en_bogota.pdf
- Papalia, D, Wendkos, S & Dustin, R. (2002). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. Novena Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Patterson G, Reid J, Dishion, T. (1992). *A Social Interactional Approach IV: Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing.

- Perea , C. (2004). Joven, crimen y estigma. *JOVENes: revista de estudios sobre juventud*. Vol. 8. No. 20. México.
- Poder Público – Rama Legislativa. Código de Infancia y Adolescencia (2006). Diario Oficial N° 46.446. Bogotá D.C. Disponible en:
http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2006/Ley_1098.pdf
- Posny, A., (2005) White Papers Based on Core Principles of Redesign. Kansas, State Board of education. Disponible en:
www.ksde.org/LinkClick.aspx?fileticket=7aRIs%2Fc0XOk%3D&tabid=2205&mid=5039&forcedownload=true
- Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ y UNICEF Colombia. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Informe Final de Investigación. Bogotá: Universidad Central.
- Ramírez, M. (2005) Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estud. pedagóg.* [online]. Vol.31, n.2, pp. 167-177 . Disponible en:
 <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052005000200011.
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*. Madrid: Santillana.
- Reeves. J. (2000). *Motivación y Emoción*. España: Ed. Mc Graw Hill.
- 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.
- Ríos, T. (2009). Efectos de un Procedimiento de Promoción de la Salud Sexual y Reproductiva Dirigido a Escolares de Secundaria. *Boletín Electrónico de Salud Escolar, TIPICA; 5 (1)*. Disponible en:
http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1_rios_programa_SSR.pdf
- Rodríguez, R. (2007). Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. Murcia: Ponencia Jornadas Europeas Sobre Convivencia Escolar.
- Secretaría Distrital de Salud (2001). *Escuela Saludable: Lineamientos*. Bogotá: Saludarte, SDS.

- Simarra Torres, J. & García Suárez, C. (2002). Conflicto y Violencia Familiar. En Toledo, A. *Mediación Comunitaria. Conceptos y Herramientas Básicos para La Convivencia Ciudadana*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia y Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Suárez, M. (1996). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana (2006). *Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá D.C*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- St Leger, L.H. (1999). The opportunities and effectiveness of the health promoting primary school in improving child health – A review of the claims and evidence. *Health Education Research* 14(1), 51-69.
- Terris, M. (1996). Conceptos de la promoción de la salud: Dualidades de la teoría de la salud pública. En: O.P.S. (Ed.). *Promoción de la Salud: Una Antología*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica No. 557, pgs. 37-44.
- Trianes, M. & García, A. (2002) Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 175-189.
- Vera, P. & Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psicológica*, 2 (1), 21-26.
Disponible en : <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/647/64720104.pdf>
- Vásquez, F (2008). *Aplicación y Evaluación de un Taller para Promover la Perspectiva de Tiempo Futuro en Estudiantes de Grado Décimo*. Tesis de grado profesional no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Veselak, K.E. (2001). Historical steps in the development of the modern school health program. *Journal of School health*, 71(8), 369-372.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early Intervention with Videotape Modeling: Programs for Families of Children with Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder. In: Hibbs ED, Jensen PS, editors. *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 435-474.
- Webster, D. (1993): The Unconvincing case for School-based Conflict Resolution Programs for adolescents, en *Health Affairs* 12 (4) pp. 126-140.

- Wilson-Brewer, R.; Cohen, S.; O'Donnell, L., y Goodman, I. (1991): *Violence Prevention for Young Adolescents: A Survey of the State of the Art*. Eric Clearinghouse
- Yokishawa, H. (1995). Long Terms outcomes of early childhood programs. 5 (3), 51 – 75.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de evaluación de habilidades en solución de conflictos para escolares

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

la responsabilidad de solucionar el problema es de los dos	<i>acuerdo</i>	<i>acuerdo</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>desacuerdo</i>
Insulto a un compañero cuando estoy enojado con él	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Propongo varias alternativas de solución para un problema	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Evito hablar con los compañeros que NO entienden mi punto de vista	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Intento dialogar para llegar aun acuerdo con quien tengo una discusión	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
No entiendo las actitudes de mis compañeros cuando pelean	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando tengo que solucionar una pelea tengo en cuenta todas las opiniones	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Me cuesta entender las opiniones de los demás cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Escucho atentamente lo que dicen los niños que hacen parte de una pelea	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Lo que digo en una discusión es mas importante que lo que dicen los demás	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Puedo identificar cuando un compañero esta triste porque peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Creo que esta bien reírme de los defectos de mis compañeros cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Creo que es importante escuchar lo que dicen mis compañeros cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
NO me importa lo que sienten mis amigos cuando peleamos	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Cuando discuto con alguien, intento ponerme en su lugar	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>

Anexo 2. Actividades diseñadas para el taller en solución de conflictos para escolares acorde a la etapa de desarrollo.

Actividades Sesión 1.

Proceso Psicológico: Evaluación y Conocimiento	
Objetivo de la sesión: Medir las habilidades que tienen los niños para solucionar un conflicto con base en la negociación y la empatía, antes de iniciar las actividades del taller y dar a conocer a los escolares asistentes a la sesión los conceptos de negociación y empatía y las conductas específicas que las constituyen, de manera que puedan identificar sus características.	
Actividades: El match del negociante. Se les pide a los escolares que se enumeren del uno al dos y se divide el grupo en dos subgrupos con base en la enumeración previa. Se ubica un “testigo” en el tablero del salón y a los grupos se les pide que se ubiquen en la parte posterior. Se les suministra la información y reglas de juego para la actividad: El tallerista lee unas preguntas y situaciones para representar y una persona del grupo pasará al frente, tomará el testigo y así tendrá la oportunidad de responder a la pregunta. En caso de que la responda de manera correcta obtendrá un punto, en el caso de que la respuesta sea incorrecta, el otro grupo tendrá la posibilidad de responder y obtener el punto. Al final de las preguntas se determinará el ganador por el número de puntos obtenidos. Las preguntas son las siguientes: Representen con tres compañeros más una situación de conflicto. ¿Qué es un conflicto? R/ Un conflicto es una situación en la que dos o más personas o grupos están en desacuerdo. Narren una situación en la que hayan sentido mucha rabia por sentir que fueron injustos con ustedes. ¿Qué es negociar? R/ Negociar es la posibilidad, ante una situación de conflicto, de encontrar una solución que represente beneficio para ambas partes. Representen un regaño que hayan recibido por parte de sus padres y cómo respondieron ustedes. ¿Qué es la empatía? R/ La empatía es la capacidad de pensar y sentir como el otro, es “ponerse en los zapatos del otro”. Representen la situación de conflicto presentada anteriormente, pero desde el punto de vista de sus papás. Es muy importante que se clarifiquen los conceptos de empatía, negociación y conflicto y se le brinde a los escolares de participar activamente, nutriendo los ejemplos y representaciones con sus experiencias personales.	Duración: 90 min

Actividades sesión 2

Proceso Psicológico: Expectativa de reforzamiento/resultado	
Objetivo de la sesión: Fomentar en los escolares asistentes a la sesión la identificación de los beneficios que pueden obtener al darle solución a los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que se sientan motivados a hacerlo.	
Actividades: Se les pide a los escolares que conformen grupos de a cinco personas y que expongan un conflicto que hayan vivido con sus padres, docentes o compañeros. Cada uno de los grupos debe exponer una situación y se dan 10 min para que los demás preparen una representación en la que se le dé solución al conflicto con base en los principios de la negociación y la empatía. En el caso de que los escolares no representen la situación con base en estos principios se le da la oportunidad a otro grupo para que lo haga, de tal manera que los escolares se sientan capaces de resolverlo de manera asertiva y de ponerse en la posición de los otros.	Duración: 90 min.

Actividades Sesión 3.

Proceso Psicológico: Autoeficacia	
Objetivo de la sesión: Lograr que los escolares asistentes a la sesión sean conscientes de sus capacidades para llegar a un acuerdo e implementar estrategias de negociación y empatía, de manera que se sientan capaces de hacerlo cada vez que se encuentren en una situación que lo requiera.	
Actividades: Se arman cuatro grupos de trabajo y se les solicita que se asignen un nombre. Se les pide que por cada grupo seleccionen una situación de conflicto de la que alguno de los confortantes haya participado y que no se haya solucionado o se haya empleado la fuerza, la violencia o la agresión verbal. Se solicita que por lo menos dos grupos seleccionen situaciones de conflicto con padres. Se le asignará un punto al grupo que le dé una solución al conflicto con base en los principios de la empatía, la negociación y la comunicación asertiva. Se preparan dos listas de preguntas, una que contiene preguntas sencillas y otra con preguntas complejas.	Duración: 30 min
<i>Preguntas sencillas:</i> ¿Cuáles son los colores de la bandera de Colombia? (amarillo, azul y rojo) ¿Cuántas caras tiene un cubo? (seis) ¿Cuáles son los dos océanos que bañan a Colombia? (Pacífico y Atlántico) ¿El hijo del hermano de su padre es su...? (primo)	60 min

<p>¿Cuál es el opuesto de culpable? (inocente)</p> <p>¿Qué significa la palabra ausente? (que no está presente en ese momento)</p> <p>¿Cuántos lados tiene un triángulo? (tres)</p> <p>¿De qué color es el cuerpo del Pájaro Loco? (azul con blanco)</p> <p>¿Qué nombre reciben las canciones de navidad? (villancicos)</p> <p>¿Qué ave de corral se asocia con la cobardía? (la gallina)</p> <p><i>Preguntas complejas:</i></p> <p>¿Cómo se llaman los vientos que influyen en nuestra climatología? (Vientos Alisios)</p> <p>¿Quién formuló la teoría de la relatividad? (Albert Einstein)</p> <p>¿Qué apellido tenían los hermanos, valientes marinos que acompañaron a Colón en su primer viaje? (Pinzón)</p> <p>¿Cuál es el ave marina voladora más grande? (El albatros)</p> <p>¿Quién fue el pirata inglés, con título de sir, que saqueó a Cartagena en 1586? (Francis Drake)</p> <p>El Danubio es el río más famoso de qué país europeo? (Austria)</p> <p>¿Cuál rey de Francia fue la primera persona del mundo que usó tacones altos? (Luis Catorce)</p> <p>¿Qué enfermedad fatal atacó a los navegantes, en los barcos de los exploradores antiguos? (El escorbuto)</p> <p>¿Cuál es el órgano de los humanos que pesa más? (el hígado)</p> <p>¿Qué nombre recibe la temperatura más fría que puede haber? (Cero absoluto)</p> <p>A continuación se divide el curso en dos grupos y se les pide a los niños que escojan un nombre para cada equipo. En el tablero se escriben estos nombres con una línea divisoria para anotar los puntos de cada equipo. Se inicia con las preguntas fáciles. Se anota el punto en el tablero de acuerdo a si respondió correctamente la pregunta o no. Si la respuesta fue acertada se escribe un signo positivo (+) y si la respuesta fue incorrecta se anota un signo negativo (-). Luego pasa el representante del otro grupo, elige un número y se formula la pregunta difícil. Después de las primeras preguntas, los niños empiezan a hacer comentarios acerca de la trampa, y a reaccionar de diferentes maneras, las cuales son anotadas por el tallerista. Se finaliza la actividad, se explica el objetivo de la sesión y se escriben en el tablero las expresiones que dijeron y cómo reaccionaron. Se les hace ver que están ante una situación de conflicto y que empleen las estrategias que se les han enseñado a lo largo del taller.</p> <p>Se finaliza la sesión con la conclusión de que TODOS somos capaces de darle solución a un conflicto de una manera apropiada sin irrespetar ni vulnerar los derechos de los otros.</p>	
---	--

Actividades Sesión 4.

Proceso Psicológico: Normas subjetivas	
Objetivo de la sesión: Fomentar en los escolares asistentes a la sesión, la identificación de las opiniones de padres, maestros, pares o ellos mismos frente a la solución pacífica de los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que puedan reflexionar frente a ellas.	
Actividades: <p>Se divide el grupo en tres subgrupos , a cada grupo se les brinda un pliego de papel periódico y materiales como escarcha, colbón , marcadores y lana.</p> <p>Al primer grupo se le pide que represente gráficamente a un niño y una niña “populares”, es decir alguien de su edad, del colegio o no que ellos consideren que es popular.</p> <p>Al segundo grupo se le pide que represente a dos adultos jóvenes, un hombre y una mujer “ideales”.</p> <p>Al tercer grupo Se les pide que representen gráficamente un artista hombre y una artista mujer que ellos admiren y que sean muy famosos.</p> <p>Se les da la instrucción de seleccionar a dos integrantes de cada grupo para que pasen al frente y hagan una socialización de sus dibujos, agregando además de las características físicas, características de comportamiento. Cuando los tres grupos han pasado al frente se les pide que reflexionen acerca de las tres exposiciones.</p> <p>Se menciona que lo que ellos acabaron de dibujar es producto de la influencia social. Se les dice que ésta es una constante en la vida que tiene que ver con la forma en que las otras personas pueden afectar la forma en que nosotros queremos comportarnos.</p> <p>Se les dan ejemplos de modas en jóvenes en épocas anteriores y se añade que es normal y en muchos casos positivo ceder a la influencia social, pero que es importante reflexionar acerca de nuestras propias motivaciones frente a dicha influencia.</p> <p>Se les dan ejemplos de maneras inadecuadas y violentas de resolver conflictos que se han popularizado en cine, música y televisión y se les pide que piensen en situaciones violentas que hayan visto en pares y padres. Se concluye la sesión recomendándoles a los niños que estén atentos a la influencia por parte de pares y padres y reflexionen y contrasten sus motivaciones particulares sobre sus relaciones personales</p>	Duración: 90 min

Actividades Sesión 5

Proceso Psicológico: Balance decisional	
Objetivo de la sesión: Fomentar en los escolares asistentes a la sesión la realización de un balance decisional entre los beneficios y los costos de darle solución a los conflictos mediante la negociación y la empatía, de manera que puedan tomar una decisión frente a la ejecución o no de la conducta y se comprometan a mantenerla.	
Actividades: Se les pide a los escolares que se ubiquen en el salón a manera de mesa redonda,	Duración: 90 min

<p>se les pide que se quiten los zapatos y que los dejen a lado de sus pies. Se les dice que se les van a hacer algunas preguntas y que para responderlas es necesario que se quiten sus propios zapatos y que se pongan lo de algún otro compañero para pasar al frente y responder.</p> <p>Con la ayuda de un dado de grandes proporciones, cuyos lados (3) tienen la letra C (costos) y los otros B (beneficios), se hace una selección de los escolares que van a pasar al frente por medio de un juego de tingo tango. El estudiante seleccionado pasará al frente y lanzará el dado, de tal manera que deba enunciar un costo o un beneficio de resolver los conflictos de manera asertiva, basándose en la negociación y en la empatía cada vez que se encuentren en una situación social que lo requiera. A medida que los escolares van pasando al frente se van anotando en el tablero sus intervenciones. Al final se les pide que le asignen un puntaje a cada argumento de tal manera que se establezca el balance decisional planteado por ellos mismos, se busca que el tallerista argumente favorablemente los beneficios de tal manera que superen los costos y se llegue a la conclusión de que es más favorable resolver los conflictos de manera pacífica.</p>	
--	--

Actividades Sesión 6

<p>Proceso Psicológico: Autocontrol</p>	
<p>Objetivo de la sesión: Generar con los escolares asistentes a la sesión un plan de autocontrol frente al ejercicio de la negociación y la empatía, de manera que puedan ponerlo en acción en cualquier momento de conflicto, después de la finalización del taller, así como medir el conocimiento y las habilidades en el ejercicio de la negociación y la empatía que tienen los escolares asistentes después de la aplicación del taller.</p>	
<p>Actividades: Se les presentan a los niños seis imágenes de doble interpretación y se les pregunta qué ven.</p> <p>Imagen 1: Es posible ver el rostro de una mujer o tres flores y una mariposa.</p> <p>Imagen 2: Es posible ver dos rostros enfrentados de perfil o el rostro de una mujer con un candelabro y una vela enfrente.</p> <p>Imagen 3: Es posible ver una anciana o una mujer joven mirando hacia atrás.</p> <p>Imagen 4: Es posible ver el perfil de un indio o una persona de espaldas cubierta con un abrigo.</p> <p>Imagen 5: Es posible ver el rostro de una mujer o la silueta de un hombre con un sombrero tocando un saxofón.</p> <p>Imagen 6: Es posible ver dos perfiles enfrentados o una copa.</p> <p>Cuando todos los niños hayan visto las dos posibles interpretaciones de los trazos de los diseños se les hace la siguiente reflexión: <i>“Así como un diseño con unos mismos trazos se puede interpretar de dos maneras diferentes, lo mismo pasa con los conflictos sociales. Dos personas que están en desacuerdo pueden estar interpretando de manera distinta la misma situación y de ahí que haya discusiones; por eso es importante no mantenernos en una única postura ante una situación problemática, sino que es importante ponerse en los zapatos del otro a ver si esa persona está teniendo una interpretación diferente a la nuestra, si está viendo algo distinto a lo que vemos nosotros. Este es el primer paso para poder resolver un conflicto de una manera apropiada. Si nos dejamos llevar por nuestras emociones y creemos lo primero que percibimos, podemos molestarnos mucho y ser agresivos con las otras personas,</i></p>	<p>Duración :</p>

mientras que si tratamos de entender al otro es posible que lleguemos a un acuerdo.”

Actividad 2: **Juego blanco y negro**

Para esta actividad se organiza el grupo en dos subgrupos sin decir el nombre del juego. Las instrucciones son las siguientes:

“Para la siguiente actividad formaremos dos GRUPOS A y B, el objetivo de la actividad es **-lograr la mayor cantidad de puntos-**.”

ES IMPORTANTE EN EL TRANSCURSO DEL JUEGO NO UTILIZAR PALABRAS QUE SUGIERAN COMPETENCIA, TALES COMO EQUIPOS, PÉRDIDAS, GANANCIAS, ETC.

Condiciones del juego

- Se puede dialogar con los miembros del mismo grupo pero no con los del otro grupo.
- Es un juego de aciertos y errores en la combinación de dos colores.
- En cada oportunidad de juego, cada grupo dispone de 10 segundos para elegir el color a jugar y dependiendo de la combinación se asignan unos puntos.

Las siguientes son las posibles combinaciones con sus respectivas puntuaciones:

Grupo A	Grupo B
NEGRO obtiene 2 puntos	NEGRO obtiene 2 puntos
BLANCO no obtiene puntos	BLANCO no obtiene puntos
NEGRO bota 2 puntos a la caneca obtiene 1	BLANCO obtiene 3 puntos
BLANCO obtiene 3 puntos	NEGRO bota 2 puntos a la caneca obtiene 1

Si ambos grupos juegan NEGRO, cada grupo obtiene dos puntos, si ambos grupos juegan el color BLANCO, no se obtienen puntos, si un equipo juega NEGRO y el otro BLANCO, el grupo que juegue BLANCO obtiene tres puntos y el que juegue NEGRO gana 1 y bota 2 puntos a la caneca.

Se les dice a los participantes que tienen 15 oportunidades de juego (turnos) y se les recuerda el objetivo:

- Lograr la mayor cantidad de puntos-.

Si los asistentes hacen preguntas sobre el juego, se insiste en la misma respuesta: el objetivo es - lograr la mayor cantidad de puntos-. (Sin brindar mayor información)

A medida que van jugando se van colocando los puntajes en el tablero, incluyendo aquellos que se botan a la caneca (por lo general son muchos los puntos que se van a la caneca).

Al final de los turnos se totalizan los puntos preguntando ¿quién obtuvo el mayor acumulado?, el grupo con mayor número de puntos se sentirá ganador, y es en este momento donde se hace la siguiente reflexión:

“Recuerden que el objetivo no era ganarle al otro grupo porque no estaban compitiendo, sino obtener la mayor cantidad de puntos, objetivo que sólo habría sido posible si se hubiese jugado cooperativamente es decir en el caso en que los dos grupos jugaran negro siempre”.

Se hace referencia a los puntos perdidos por jugar compitiendo, así como a las

ganancias obtenidas cuando, al introducirse la última regla se presentó juego cooperativo.

“El segundo paso para enfrentar un conflicto es tratar de buscar una solución que beneficie a ambas partes, es decir, negociando. Si negociamos podemos obtener un beneficio mayor que el que podemos obtener tratando de ganarle o pasar por encima del otro (se hace referencia a los puntos que se perdieron en la caneca), pensando siempre cómo me sentiría yo si me hicieran lo que yo le hago a los demás, es por eso que LA VIOLENCIA NUNCA VA A SER UNA BUENA ESTRATEGIA PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS.”

Se repasan los pasos para solucionar conflictos:

1. Trato de controlar mi ira y no actúo impulsivamente
2. 2. Analizo la situación y pienso si hay una interpretación distinta a la que yo veo y pienso cómo se puede sentir el otro y por qué está molesto.
3. Trato de buscar una solución sin pasar por encima del otro, sino una que nos beneficie a los dos.

Se reparten los formatos de la evaluación post y finalmente se les obsequia un afiche en tercera dimensión para que lo peguen en el salón y recuerden que un mismo diseño (o situación) se puede interpretar de dos maneras distintas. Se les agradece su participación y se finaliza el taller.

Anexo 3. Instrumento de evaluación de habilidades de comunicación motivacional para padres

MEDICION DE LA COMUNICACIÓN MOTIVACIONAL

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

Datos del Padre/Madre										
Edad:	<input type="text"/>	Años cumplidos	<input type="text"/>	Género:	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F	Número de hijos	<input type="text"/>	Estado Civil:	<input type="text"/>
Nivel Educativo Terminado (marque con X)	<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>	Bachillerato	<input type="checkbox"/>	Técnico	<input type="checkbox"/>	Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Otro?	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> No	¿Cuál?						
				Ocupación:					

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

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

Ejemplo:

<i>Enunciado</i>		S	N	
<i>El que persevera alcanza</i>				

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

A continuación encontrará una serie de enunciados a los cuales deberá responder indicando una única opción que considere correcta (*Marque con una X*):

1. Responder a la otra persona reconociendo sus sentimientos sin juzgarlos, hace referencia a la:
 - a) Escucha
 - b) Aceptación
 - c) Empatía
 - d) Aprobación
2. Aceptar y respetar no implica necesariamente aprobar. En esto consiste la:
 - a) Empatía
 - b) Discusión
 - c) Escucha
 - d) Comunicación
3. Cuando un padre intenta que su hijo encuentre sentido a las acciones propuestas, está:
 - a) Siendo empático
 - b) Fomentando la autoevaluación
 - c) Creando discrepancia
 - d) Evitando la conversación
4. Hacer ver a una persona la brecha existente entre donde se encuentra y donde quisiera estar (o cómo un comportamiento le impide lograr sus metas), hace referencia a:
 - a) Evitar discutir
 - b) Crear una discrepancia
 - c) Girar la resistencia
 - d) Impedir comportamientos
5. Las disputas verbales provocan que las personas se reafirmen en su libertad para hacer lo que quieren; por ello es recomendable:
 - a) Generar empatía
 - b) Ser permisivo
 - c) Evitar la discusión
 - d) Crear discrepancia
6. Un joven puede percibir que su capacidad de elección está limitada, cuando su padre:
 - a) Le discute
 - b) Lo aconseja
 - c) Lo ignora
 - d) Lo “sermonea”
7. Tratar de imponer un cambio o su obligatoriedad, genera:
 - a) Discusión
 - b) Resistencia
 - c) Hostilidad
 - d) Aceptación
8. Darle un significado diferente a las razones esgrimidas por el hijo para comportarse de cierta forma, con el fin de motivarlo a que cambie ese comportamiento, hace referencia a:
 - a) Indicar culpabilidad
 - b) Expresar aceptación
 - c) Evitar la discusión
 - d) Girar la Resistencia
9. La creencia que tiene una persona sobre su habilidad para desarrollar con éxito una tarea específica, se refiere a la:
 - a) Autoeficacia
 - b) Confianza
 - c) Motivación
 - d) Habilidad
10. Hacerle ver a la otra persona las capacidades que tiene para hacer un cambio en su comportamiento es una forma de:
 - a) Generar empatía
 - b) Imponer un cambio
 - c) Fomentar la autoeficacia
 - d) Motivar un cambio

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

TA = Totalmente Acuerdo
PA = Parcialmente Acuerdo
PD = Parcialmente en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

Ejemplo:

		<i>Está de acuerdo en que el padre actuó correctamente?</i>			
Hijo(a): "Me siento algo enfermo"	Padre: "Vamos al médico"	A	A	D	D

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

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

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

SITUACION 4	<i>Que tan de acuerdo esta ud. en que el padre trato de darle un nuevo significado a las razones de su hija para que viera la situación de una manera distinta y se motivara a estudiar ... (Marque con una X)</i>				
Hija: “Es que quiero salir hoy con mis amigas y pues yo sé que mañana tengo examen de matemáticas, pero como me ha ido tan bien todo el año no necesito estudiar para pasar”	Padre/Madre: “Aunque el cambio de actividad es benéfico es mejor que no te confies demasiado”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Puedes aprovechar la reunión con tus amigas para aclarar las dudas que tengan en relación al examen”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Deberías quedarte a estudiar, uno no puede ser tan confiado porque las cosas puedes cambiar; yo se porque te lo digo”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Yo me la paso trabajando para darte una educación, y ahora tu te vas con tus amigas sin pensar en el examen de mañana”	TA	PA	PD	TD
SITUACION 5	<i>Que tan de acuerdo esta ud. en que el padre trató de hacerle ver a su hijo las capacidades que tiene, incrementando razonablemente la confianza de su hijo en poder hacer las cosas... (Marque con una X)</i>				
Hijo: “Es que definitivamente yo soy muy malo para los deportes, no he mejorado nada desde que entré al entrenamiento de fútbol y por eso me voy a retirar”	Padre/Madre: “No eres muy malo para el deporte, recuerda lo bien que te desempeñabas jugando ping pong”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Cuando estabas pequeño te gustaba mucho hacer deporte y siempre lograste lo que te proponías, tú puedes”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Sigue adelante y verás cómo vas a ser un buen deportista”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Hijo no te preocupes, si tu sigues entrenando con más frecuencia lo vas a lograr mejor”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Debes poner más de tu parte para ser mejor y demostrarte a ti mismo que puedes”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “La disciplina y la constancia son elementos esenciales para ser bueno en algo, por eso se dice que la práctica hace al maestro”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Mira que los deportistas a veces sienten que no han mejorado, es normal pues uno tiene una curva de rendimiento donde hay altas y bajas, puedes hablar con tu entrenador al respecto”	TA	PA	PD	TD
	Padre/Madre: “Tu eres como yo y yo siempre he sido bueno en deportes, por eso hago el esfuerzo de pagarte el entrenamiento”	TA	PA	PD	TD
Padre/Madre: “Tu te quieres retirar porque eres un flojo, no porque no puedas”	TA	PA	PD	TD	

Anexo 4. Actividades Taller de Comunicación Motivacional para padres*Sesión 1. Evaluación y Empatía*

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
Presentación de asistentes (Talleristas y participantes)	Romper el hielo	Para dar inicio al taller y en aras de romper el hielo entre los asistentes y talleristas, se lleva a cabo una dinámica que también permitirá conocer mejor a los asistentes. La dinámica empleada (Telaraña) es dirigida por los talleristas, quienes indican que cada persona tomara la madeja de lana, se presentara y lanzara la madeja a otro participante, sosteniendo en su mano la madeja suelta hasta que todos los asistentes se presenten y hayan creado una telaraña en la que todos estén incluidos.	Marcadores Tablero Madeja de lana	30 min.
Evaluación Pre de Habilidades y conocimientos para la comunicación motivacional	Realizar una medición previa de habilidades y conocimientos específicos	Antes de dar inicio al desarrollo temático del taller, los talleristas aplican un instrumento para evaluar de forma preliminar las habilidades y conocimientos de los asistentes en torno a la temática de trabajo.	Fotocopias de la Prueba	45 min.
<i>Descanso</i>				15 min.
Conceptualización de la empatía	Brindar a los asistentes bases conceptuales y prácticas sobre lo que es la empatía	Los talleristas entregan un texto (“Me pongo en los zapatos de mi hijo”) con la explicación de este principio para que lo lean por parejas y extraigan las ideas principales. Posteriormente los talleristas recogen tales ideas en el tablero y las explican o complementan.	Marcadores Tablero Fotocopias de la Lectura “Me pongo en los zapatos de mi hijo”	30 min.
Práctica Juegos de Roles	Análisis, discusión y solución de casos	Los talleristas guían el desarrollo de 4 ejercicios prácticos con los cuales los padres fortalecen la escucha no verbal, el pensamiento reflexivo y la escucha reflexiva	Marcadores Tablero Fotocopias de casos	45-60 min.
Tarea	Registro de Actividades	Como tarea práctica, se indica a los padres hacer un registro de acciones empáticas que tengan con sus hijos en el transcurso de la semana hasta la siguiente sesión. El registro debe indicar la problemática y la acción empática hecha por lo padres.	Marcadores Tablero	5 min.

Material de apoyo para la primera sesión del taller de comunicación motivacional con padres

Lectura “Me pongo en los zapatos de mi hijo”

Escucha reflexiva (expresar empatía)**“Me pongo en los zapatos de mi hijo”**

La actitud básica de este principio es la de una escucha respetuosa de las opiniones del hijo(a). Se intenta comprender sus motivaciones y sentimientos sin juzgarlo(a), culpabilizarlo(a) o criticarlo(a). Esto no implica que se exprese aprobación a todos los puntos de vista del hijo(a); en otras palabras, se puede escuchar, comprender y respetar su posición sin necesariamente estar de acuerdo con ella. Este tipo de aceptación parece facilitarles el cambio, mientras que una confrontación persistente (ej. discusiones) puede hacer que se mantengan en su punto de vista y no busquen cambiar.

Se responde al hijo(a) retomando lo que se considera que está diciendo y sintiendo, con el fin de confirmar si se le ha entendido. Por otra parte, al hacer esto se busca facilitarle que piense más profundamente en su situación, para que al entenderla mejor pueda tomar mejores decisiones para realizar cambios en su comportamiento.

Específicamente es conveniente retornarle al hijo(a) las afirmaciones de motivación hacia el cambio que ha expresado (expresiones automotivadoras), con la intención de que las escuche nuevamente y se afiance en ellas. Las afirmaciones automotivadoras son de:

- Reconocimiento del problema (ej. “el cigarrillo está acabando con mi estado físico”).
- Preocupación (ej. “me voy tirando el año y tengo que pasar estos exámenes”).
- Intención de cambiar (ej. “estoy cansado de tener problemas con mi hermana, ya quiero dejar de pelear con ella”).
- Optimismo (ej. “yo se que si me controlo en las fiestas soy capaz de pasarla bien sin emborracharme”).

Por otra parte, se recomienda el uso de preguntas abiertas, las cuales se caracterizan porque no pueden contestarse con muy pocas palabras como sucede con las preguntas cerradas, facilitando que la persona asuma un rol activo, profundice en sus respuestas y explore más su situación.

Ejercicios de Empatía

	Tema		Instrucción	Casos
A.	Escucha verbal	no	En parejas uno habla y el otro escucha. Se asigna un tema entre los siguientes: -Buenas experiencias de mi adolescencia -Cómo fue crecer en mi hogar -Que espero hacer en 10 años -Cómo llegue a hacer lo que hago Se les dice a los que escuchan que no pueden decir nada ni siquiera mmm, ni ruidos, absoluto silencio. Se les pide que usen habilidades no verbales para hacerle saber a la otra persona que están escuchando y entendiendo. Se realiza la actividad por 10 minutos. Se les pregunta que sintieron los que escuchaban y los	No aplica

	que hablaban	
B. Pensando reflexivamente	<p>Cada participante prepara tres respuestas a la oración “una cosa que me gusta de mi mismo es que soy...” se les pide que nombren características abstractas. Por ejemplo: soy organizado. Cada uno dice su frase y los otros le dicen: lo que quieres decir es que tu... No se puede responder más que si o no. No se pueden hacer aclaraciones.</p> <p>Se hace una demostración y luego lo hacen en grupos de tres.</p> <p>Demostración:</p> <p>-Una cosa que me gusta de mi misma es que soy organizada</p> <p>-Lo que quieres decir es que mantienes tu escritorio limpio</p> <p>-¡no!</p> <p>-Lo que quieres decir es que manejas bien tu tiempo</p> <p>-Si</p> <p>-Lo que quieres decir es que siempre sabes donde encontrar las cosas</p> <p>-No</p> <p>-Lo que quieres decir es que manejas muchas cosas</p> <p>-Si</p> <p>-Lo que quieres decir es que planeas todo muy bien</p> <p>-Si</p> <p>-Lo que quieres decir es que es difícil vivir contigo</p> <p>-Si</p> <p>Al finalizar el ejercicio se pregunta a los asistentes qué aprendieron, sorpresas y los sentimientos y problemas.</p>	No aplica
C. Escucha reflexiva	<p>A cada pareja se le entrega un caso frente al cual responden por escrito aplicando la escucha reflexiva. Después cada pareja lee al grupo su respuesta para que los demás participantes expresen sus opiniones y aportes. Los talleristas van aclarando dudas y haciendo correcciones</p>	<p>1. ¡Pues obvio que estoy de mal genio!, no ve que en el colegio todos tienen plata para comprar los tenis de moda menos yo.</p> <p>2. Es que me siento mal porque mis amigos se la pasan en fiestas y como yo no tomo ya ni me invitan.</p> <p>3. Hoy me la montaron por responder una pregunta de la profe, ya no quiero volver a participar en clase porque seguro todos se van a burlar</p>

			de mí. 4. No me moleste, me siento horrible hoy me entregaron la previa de álgebra y me fue re mal y yo que pensaba que me iba a ir bien.
D. Escucha reflexiva		Una pareja pasa al frente y se asignan los roles de padre/madre e hijo(a). A éste último se le da un parlamento para que lo exprese a su padre/madre, quien responderá con escucha reflexiva de manera espontánea, es decir, si haberlo preparado anteriormente. Ante la respuesta del padre/madre, el hijo(a) hará una nueva intervención espontánea que será acompañada de otra respuesta de escucha reflexiva del padre/madre. Luego los demás participantes y los talleristas darán sus opiniones y comentarios. Posteriormente se hará el mismo ejercicio con otra pareja y otro caso diferente.	

Sesión 2. Generar Discrepancia y Girar la Resistencia

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
a) Repaso de la sesión anterior b) Revisión de tarea	a) Caso b) Entrega y comentarios sobre la tarea	Los talleristas hacen un breve recuento de la temática de empatía a partir de las reflexiones sobre la tarea asignada y los resultados obtenidos por los padres al realizarla	Marcadores Tablero	30 min.
Generar discrepancia	Desarrollar habilidades del segundo principio de la entrevista motivacional, es decir, crear discrepancia	Se entrega un texto (“siembro una inquietud”) con la explicación de este principio para que lo lean por parejas y extraigan las ideas principales. Posteriormente los talleristas recogen tales ideas en el tablero y las explican o complementan	Marcadores Tablero Fotocopias de la Lectura “siembro una inquietud”	20 min.
Práctica	Análisis, discusión y solución de casos Juegos de Roles	Los talleristas guían el desarrollo de 2 ejercicios prácticos con los cuales los padres fortalecen el principio trabajado	Marcadores Tablero Fotocopias de casos	45 min.
<i>Descanso</i>				15 min.
Giro a la resistencia	Desarrollar habilidades del principio de la entrevista motivacional darle un giro a la resistencia	Se entrega un texto “lo que digas es usado en tu contra”) con la explicación de este principio para que lo lean por parejas y extraigan las ideas principales. Posteriormente los talleristas recogen tales ideas en el tablero y las explican o	Marcadores Tablero Fotocopias de la Lectura “lo que digas es usado en tu contra”	30 min.

		complementan		
Práctica	Análisis, discusión y solución de casos Juegos de Roles	Los talleristas guían el desarrollo de 2 ejercicios prácticos con los cuales los padres fortalecen el principio trabajado	Marcadores Tablero Fotocopias de casos	60 min.
Tarea	Casos de aplicación	Como tarea práctica, se indica a los padres hacer un registro de acciones en las que apliquen los principios trabajados, en interacciones que tengan con sus hijos en el transcurso de la semana hasta la siguiente sesión. El registro debe indicar la problemática, la acción y principio aplicado por lo padres.	Marcadores Tablero	5 min.

Material de apoyo para la segunda sesión del taller de comunicación motivacional con padres

Lectura “*Siembro una inquietud*”

Crear una discrepancia
“*Siembro una inquietud*”

La escucha reflexiva no se emplea en todo momento, también se intenta que el hijo(a) se cuestione y reflexione frente a la importancia de realizar un cambio en ciertos comportamientos. Por lo tanto, el segundo principio busca generar en el hijo(a) un balance entre su conducta problemática actual y sus objetivos y valores personales; es decir, que el hijo(a) identifique que uno o varios de sus comportamientos le impiden lograr metas significativas en su vida (ej. que gastarse la plata en cosas innecesarias no le permitirá ahorrar para comprar lo que tanto anhela).

La discrepancia o el balance se puede generar motivando al hijo(a) a que identifique y reflexione sobre las consecuencias negativas que le produce su conducta actual. De acuerdo a lo anterior, si el hijo(a) percibe que un determinado comportamiento se opone o interfiere con sus metas personales o esferas relevantes de su vida (ej., amistades, salud, rendimiento académico, reconocimiento, vida familiar, etc.) es más probable que se motive a cambiar.

Dado que las personas se motivan más fácilmente por lo que piensan y se escuchan decir a sí mismas, es importante que el hijo(a) se dé cuenta de la necesidad de cambiar una vez que encuentre sus propias razones para hacerlo.

Ejercicios de Crear Discrepancia

Actividad	Instrucción	Casos
1	A cada pareja se le entrega un caso frente al cual responden por escrito aplicando el principio de crear una discrepancia. Después cada pareja lee al grupo su respuesta para que los demás participantes expresen sus opiniones y aportes. Los talleristas van aclarando	1. Esta semana me voy a quedar en la casa de mi amigo (a) a descansar en forma, pues no pienso ir a los entrenamientos de basket ni a practicar más, porque necesito estar descansado para el torneo del fin de semana.

	dudas y haciendo correcciones.	<p>2. He decidido que el próximo año no voy a seguir en el colegio porque lo importante no es aprender todas esas cosas que le enseñan a uno allá, sino conseguir dinero para vivir bien. Entonces voy a ponerme a trabajar cuando termine este año</p> <p>3. La plata que me dieron mis padrinos para colaborar con los libros y uniformes del colegio la voy a usar para irme con mis amigos a Melgar. Al fin y al cabo ellos casi nunca me dan nada y prefiero usarla para algo rico, algo que en verdad disfrute. Después me la ingenio para conseguirme la plata para esas otras cosas.</p>
2	<p>Una pareja pasa al frente y se asignan los roles de padre/madre e hijo(a). A éste último se le da un parlamento (temática aleatoria seleccionada por el participante y los talleristas) para que lo exprese a su padre/madre, quien responderá espontáneamente, es decir, si haberlo preparado anteriormente, aplicando el principio de crear una discrepancia. Luego los demás participantes y los talleristas darán sus opiniones y comentarios.</p> <p>Posteriormente se hará el mismo ejercicio con otra pareja y otro caso.</p>	No aplica

Sesión 3. Evitar la Discusión y Aumentar la Autoeficacia

Actividad	Objetivo	Descripción	Recursos	Tiempo
a) Repaso de la sesión anterior b) Revisión de tarea	a) Caso b) Entrega y comentarios sobre la tarea	Los talleristas hacen un breve recuento de la temática de la sesión anterior a partir de las reflexiones sobre la tarea asignada y los resultados obtenidos por los padres al realizarla	Marcadores Tablero	30 min.
Evitar la Discusión	Desarrollar habilidades del tercer principio de la entrevista motivacional, es decir, evitar la discusión	Se entrega un texto (“Evito Cantaletiar”) con la explicación de este principio para que lo lean por parejas y extraigan las ideas principales. Posteriormente los talleristas recogen tales ideas en el tablero y las explican o complementan.	Marcadores Tablero Fotocopias de la Lectura “Evito Cantaletiar”	15 min.
Práctica	Análisis, discusión y solución de casos Juegos de Roles	Los talleristas guían el desarrollo de 2 ejercicios prácticos con los cuales los padres fortalecen el principio trabajado	Marcadores Tablero Fotocopias de casos	45 min.

				<i>Descanso</i>	15 min.
Fomentar Autoeficacia	Desarrollar habilidades del quinto principio de la entrevista motivacional, es decir, fomentar la autoeficacia	Se entrega un texto (“Tu si puedes”) con la explicación de este principio para que lo lean por parejas y extraigan las ideas principales. Posteriormente los talleristas recogen tales ideas en el tablero y las explican o complementan.	Marcadores Tablero Fotocopias de la Lectura “Tu si puedes”		15 min.
Práctica	Análisis, discusión y solución de casos Juegos de Roles	Los talleristas guían el desarrollo de 2 ejercicios prácticos con los cuales los padres fortalecen el principio trabajado	Marcadores Tablero Fotocopias de casos		45 min.
Evaluación Post de Habilidades y conocimientos para la comunicación motivación al	Realizar una medición posterior de habilidades y conocimientos específicos	Antes de finalizar el taller, los talleristas aplican un instrumento para evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos por los asistentes en torno a la temática de trabajo.	Fotocopias de la Prueba		30 min.
Retroalimentación del Taller Sugerencias	Dialogo	Los talleristas piden a los asistentes retroalimentación verbal del trabajo realizado	Marcadores Tablero		10 min.
Cierre	Entrega de Diplomas Entrega de Recordatorios	Para finalizar el taller, los talleristas entregan a los asistentes un diploma-recordatorio.	Diploma-Recordatorio		15 min.

Material de apoyo para la tercera sesión del taller de comunicación motivacional con padres.

Lectura “*Lo que digas es usado en tu contra*”

Darle un giro a la resistencia ***“Lo que digas es usado en tu contra”***

Consiste en aplicar algo así como un “judo psicológico”. En el judo el maestro no responde directamente los ataques del oponente sino que los esquiva y aprovecha su potencia para beneficio propio. El maestro no asume una posición pasiva sino que activamente complementa el movimiento del otro, haciendo que para el contrincante su ataque se convierta en un “golpe a sí mismo”. Claro que al pasar esta analogía a la relación con los hijos es importante tener en cuenta que no se trata de “pelear” con ellos, entrar en conflicto o derrotarlos, sino de devolverles sus propios argumentos haciéndoles ver que en realidad pueden ser razones para cambiar más que excusas para no hacerlo.

En este principio se retoman los argumentos dados por el hijo(a) para que éste los interprete de otra manera y su resistencia disminuya. En otras palabras, consiste en utilizar las razones que expresa el hijo(a) para no cambiar pero dándoles un significado distinto que lo motive a cambiar.

El padre/madre no impone su forma de pensar sino que invita al hijo(a) a ver su situación desde otro

punto de vista. Por lo tanto, el padre/madre no sólo sugiere alternativas de solución; también hace preguntas o siembra inquietudes, involucrando al hijo(a) en la búsqueda de soluciones a sus problemas.

Las siguientes son otras estrategias que permiten darle un giro a la resistencia:

- *Acuerdo con un giro: El padre/madre dice estar de acuerdo con una parte de los argumentos mencionados por el hijo(a) pero le añade algo distinto que lo motive a cambiar. Por ejemplo, si el hijo(a) dice que no va a estudiar el fin de semana para el examen del lunes porque necesita descansar, el padre/madre puede decirle lo siguiente: “me parece bien que hagas otras cosas el fin de semana porque es necesario descansar (expresar acuerdo); pero así como puedes destinar tiempo para descansar también puedes y es necesario sacar tiempo para estudiar (giro a la resistencia).”*
- *Reformulación: Se interpretan de una manera distinta los argumentos expresados por el hijo(a), es decir, se reconoce lo que el hijo(a) expresa; pero se le da un significado diferente. Entonces, los argumentos de resistencia se convierten en posibles razones para cambiar. Por ejemplo, si el hijo(a) se resiste a escuchar la música de su walkman a un volumen más bajo argumentando que sus oídos se han ido acostumbrando; el padre/madre le podría responder lo siguiente: “precisamente si ya estás acostumbrado y no te molestan los oídos al escuchar la música a un volumen tan alto, esto puede indicar que ya no escuchas tan bien como antes y que tus oídos se han ido afectando”.*

Ejercicios de darle un giro a la resistencia

Actividad	Instrucción	Casos
1	A cada pareja se le entrega un caso escrito frente al cual responden por escrito aplicando el principio de darle un giro a la resistencia. Después cada pareja lee al grupo su respuesta para que los demás participantes expresen sus opiniones y aportes. Los talleristas van aclarando dudas y haciendo correcciones.	<p>1. A mí no me digas que no tome mucho, yo hago con mi vida lo que yo quiero. Además ya me he vuelto más resistente, ya aguanto más cuando tomo y aunque tome mucho ya no me emborracho.</p> <p>2. A mí no me importa ir cambiando de novio a cada rato como me dices tu, pues así aseguro que siempre voy a estar con alguien y no me voy a quedar solo.</p> <p>3. El joven llega 2 horas más tarde de lo acordado. El papá le pregunta por que llega tarde y el hijo contesta: Ay papá/mamá, no le vi problema a llegar un poco más tarde, yo creo que ya estoy grandecito y sé lo que hago.</p> <p>4. El joven se molesta porque el padre/madre le pide insistentemente que arregle el cuarto Ay por qué tiene que llamarme tanto la atención y decirme siempre lo mismo! Usted sabe que no me gusta</p>

		que me estén repitiendo las cosas. 5. El papá/mamá le llama la atención al hijo delante de los amigos por no haber comprado unas cosas importantes que le había recomendado. Papá/mamá, tu sabes que me incomoda que me digas algo delante de mis amigos, yo ya no soy un niño para que me hagas esto.
2	Una pareja pasa al frente y se asignan los roles de padre/madre e hijo(a). A éste último se le da un parlamento para que lo exprese a su padre/madre, quien responderá espontáneamente, es decir, si haberlo preparado anteriormente, aplicando el principio de darle un giro a la resistencia. Luego los demás participantes y los talleristas darán sus opiniones y comentarios. Posteriormente se hará el mismo ejercicio con otra pareja y otro caso.	No aplica

Lectura “Evito discutir”

Evitar la discusión.**“Evito Cantaletiar”**

Este principio busca evitar involucrarse en disputas con el hijo(a). Lo menos aconsejable es discutir con el hijo(a) buscando convencerlo de que tiene un problema que debería cambiar mientras que el/ella argumenta lo contrario. Una discusión de este estilo produce una oposición que se caracteriza porque entre más se empeña en convencer al hijo(a), éste opone más resistencia al cambio. Por lo general, sucede porque el hijo(a) considera que se está violando su autonomía y por lo tanto, adopta una posición defensiva para reafirmar su derecho a tomar sus propias decisiones. Es necesario que el padre no desconozca los puntos de vista del hijo(a); pero que también exprese sus propios argumentos de una manera serena y cuando el hijo(a) tenga la disposición de escucharlo.

Ejercicios de Evitar la Discusión

Actividad	Instrucción	Casos
1	A cada pareja se le entrega un caso escrito frente al cual responden por escrito aplicando el principio de evitar la discusión. Después cada pareja lee al grupo su respuesta para que los demás participantes expresen sus opiniones y aportes. Los talleristas van aclarando dudas y haciendo correcciones.	1. Estoy cansado que usted no me deje ir a mis cosas, yo no soy un niño yo ya se lo que hago, no me trate como si fuera un completo tonto, me fastidia tanto que siempre piense que me va a pasar algo, lo que va a pasar es que me voy a aburrir y algún día me voy a ir de mi casa. 2. No entiendo porque se tiene que meter en mis cosas, ¿acaso yo me meto en su vida o estoy opinando sobre todos los defectos que usted tiene?, si así fuera

		nunca acabaría. Porque no mejor cada uno se ocupa de lo suyo y no molesta tanto. 3. No más, no aguanto una sola palabra más, ¿por qué todo tiene que ser una sola cantaleta?. Que pereza, que mamera tenerla que escuchar, después se queja porque no me la paso en la casa.
2	Una pareja pasa al frente y se asignan los roles de padre/madre e hijo(a). A éste último se le da un parlamento para que lo exprese a su padre/madre, quien responderá espontáneamente, es decir, si haberlo preparado anteriormente, aplicando el principio de evitar la discusión. Luego los demás participantes y los talleristas darán sus opiniones y comentarios. Posteriormente se hará el mismo ejercicio con otra pareja y otro caso.	

Lectura “Tu SI puedes lograrlo”

Fomentar la autoeficacia “Tu SI puedes lograrlo”

Los cuatro principios anteriores tienen como finalidad facilitar que el hijo(a) tome conciencia de la necesidad de hacer algún cambio en su vida. Sin embargo, si el hijo(a) no se considera capaz de cambiar es muy probable que NO tome la decisión de hacerlo. Por tal razón, es importante mejorar la percepción que tiene el hijo(a) de su autoeficacia, es decir, de sus propias capacidades para hacer el cambio. Esto es importante, ya que cuando el hijo(a) percibe que tiene las capacidades necesarias es más probable que se motive a llevar a cabo ciertas actividades y a perseverar en sus esfuerzos para cumplirlas.

Hay varias formas para elevar la autoeficacia del hijo(a), tales como:

a. Recordarle al hijo(a) las experiencias exitosas que ha tenido al intentar hacer ciertos cambios en su vida o al tratar de cumplir metas que se ha propuesto. Por ejemplo, cuando se propuso aprender a bailar bien y practicó con dedicación hasta que lo logró. Este tipo de experiencias exitosas son las que influyen en mayor medida en la percepción de autoeficacia, pues el hijo(a) ya ha experimentado que tiene realmente tales capacidades. Si la meta que espera cumplir es distinta a las experiencias exitosas que ha tenido en el pasado, es importante persuadirlo(a) de que algunas de las habilidades que ya demostró tener le podrían ayudar a lograr otros objetivos.

b. Mostrarle al hijo(a) casos de otras personas similares que han podido realizar el cambio que él/ella desea realizar. Es importante que al decir esto, el padre/madre no haga comparaciones despectivas sino que resalte la similitud de las capacidades y condiciones entre la otra persona y el hijo(a), para que éste piense que también el/ella puede lograrlo.

Otra estrategia importante es expresarle afirmaciones positivas al hijo(a) como:

- Hacerle comentarios acerca de las características, rasgos o fortalezas de la personalidad que realmente posee y que le facilitarían llevar a cabo el cambio. En este caso no necesariamente se hace alusión a alguna experiencia exitosa pasada o a alguna meta concreta.

- Felicitar y mostrar acuerdo, admiración o apoyo hacia el hijo(a) cuando cumple un objetivo que se ha propuesto o hace esfuerzos para lograrlo y también cuando dice expresiones

automotivadoras.

Ejercicios de fomentar la autoeficacia

Actividad	Instrucción	Casos
1	A cada pareja se le entrega un caso escrito frente al cual responden por escrito aplicando el principio de fomentar la autoeficacia. Después cada pareja lee al grupo su respuesta para que los demás participantes expresen sus opiniones y aportes. Los talleristas van aclarando dudas y haciendo correcciones.	<p>1. Yo estoy muy gordo y mi cara es muy fea. Con razón ni se acercan a conversar los tipos/viejas. Así no voy a conseguir a alguien nunca y me voy a volver un solterón amargado toda la vida.</p> <p>2. Yo no sirvo para conversar con los tipos, siempre me pongo nerviosa y termino embarrándola. Ya decidí que no voy a volver a fiestas o a esas reuniones que hacen mis compañeros.</p> <p>3. Lo que pasa es que cada vez que me piden pasar al tablero en el colegio me siento muy mal y me da miedo equivocarme y hacer el oso enfrente de todos</p> <p>4. En realidad yo si quisiera entrenar voleibol en el colegio, pero... yo creo que no sirvo para eso, nunca he sido buen deportista.</p> <p>5. No, ni de riesgos voy a ir a esa fiesta, yo no se bailar y ni siquiera me interesa aprender porque yo no tengo nada de ritmo y no coordino nada con nada.</p>
2	Una pareja pasa al frente y se asignan los roles de padre/madre e hijo(a). A éste último se le da un parlamento para que lo exprese a su padre/madre, quien responderá espontáneamente, es decir, si haberlo preparado anteriormente, aplicando el principio de fomentar la autoeficacia. Luego los demás participantes y los talleristas darán sus opiniones y comentarios. Posteriormente se hará el mismo ejercicio con otra pareja y otro caso.	No aplica

RESEÑA BIOGRÁFICA DE LA AUTORA

Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia (2006), aspirante a Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia con énfasis en Salud y Prevención; investigadora asociada al Grupo de Investigación Estilo de Vida y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas del misma universidad desde el año 2006, con experiencia en diseño, implementación y evaluación de programas en promoción de la salud y prevención de la enfermedad.

Ponente en el VI Congreso Colombiano de Psicología de la Salud. Universidad Surcolombiana – Alapsa – Colombia (abril de 2007), en el Congreso Internacional de Salud Escolar en el marco de la Atención Primaria en Salud - Secretaría Distrital de Salud - Secretaría de Educación Distrital (noviembre de 2007) y 13er Congreso Colombiano de Psicología (abril 2008).