

Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes

Angelica Romero¹
Susan Pick

Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, México, DF

Ana de la Parra Coria

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, México, DF

Martha Givaudan

Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, México, DF

Compendio

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de “*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*”, un programa diseñado para transmitir conocimiento sobre violencia y desarrollar habilidades psicosociales en adolescentes. 178 docentes en Ciudad Juárez/MX, Mérida/MX y la Ciudad de México/MX, y 1052 estudiantes en Mérida y en la Ciudad de México del último grado de primaria y de secundaria, fueron evaluados antes y después de la implementación del programa. 718 estudiantes participaron como grupo control. Después del programa, los participantes incrementaron significativamente sus conocimientos sobre violencia, los derechos de los niños y adolescentes, equidad de género y mejoraron de manera significativa su desempeño en asertividad, toma de decisiones y expresión de emociones, en comparación con el grupo control.

Palabras clave: Violencia; Adolescencia; Género.

Assessing the Impact of a Violence Prevention Program in Adolescents

Abstract

The objective of the current study was to evaluate the impact of “*I want to, I can... prevent violence*”, a program designed to transmit knowledge about violence and to develop psychosocial skills in adolescents. 178 teachers in Ciudad Juarez/MX, Merida/MX and Mexico City/MX, and 1052 Students in Merida and Mexico City in their last year of primary and secondary school were evaluated before and after the implementation of the program. 718 Students participated in the control group. After the program, the participants significantly increased their knowledge about violence, rights of children and adolescents, and gender equity, and significantly improved their performance in assertiveness, decision making and expression of emotions, in comparison with the control group.

Keywords: Violence; Adolescence; Gender.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, 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, 2002, p. 5).

Las consecuencias psicológicas asociadas a la violencia están bien documentadas, observándose que la depresión, la ansiedad y el trastorno por estrés posttraumático son las alteraciones más frecuentes en las víctimas de maltrato en cualquiera de sus modalidades (Amor, Echeburúa, Coral, Zubizarreta, & Sarasua, 2002; Matad,

2004). Sin embargo, en ocasiones los actos violentos pueden incluir diversas formas de agresión hacia individuos o hacia una comunidad que no necesariamente se traducen en daño físico; incluso, en ocasiones pueden ser actos tan sutiles que ni las víctimas ni los victimarios los perciben como violencia (Feldman & Ridley, 2003).

A pesar de que la violencia es, en todas sus categorías un tema de suma importancia, en la población adolescente tres tipos de violencia han tomado importancia en los últimos años: la violencia de género, la violencia interpersonal que se manifiesta principalmente en las relaciones de noviazgo; y el acoso escolar también conocido como *bullying* (Díaz Aguado, 2005).

Anteriormente la violencia de género se percibía principalmente como un problema legal o judicial: no se reconocía como un problema social o relacionado a la salud pública (Jeyaseelan et al., 2007). Ahora, estas percepciones están cambiando y las organizaciones

¹ Dirección: Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, Málaga Norte 25, Col. Insurgentes Mixcoac, México, DF, cp. 03920. E-mail: angelica@imifap.org.mx

internacionales empiezan a reconocer la violencia contra las mujeres como un problema en el campo de salud (Jeyaseelan et al., 2007).

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de los Hogares de 2006 realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática en México ([INEGI], 2007) el 67% de las mujeres mexicanas mayores de 15 años han sufrido violencia en cualquiera de los siguientes contextos: comunitario, familiar, patrimonial, escolar, laboral y de pareja. A nivel nacional, un 43.2% de las mujeres sufrieron violencia por parte de su pareja a lo largo de su última relación, y un 15.9% sufre violencia por parte de otros miembros de su familia. En el ámbito laboral, un 29.9% de las mujeres sufre violencia y en el ámbito escolar un 15.6%. La violencia familiar (que incluye a la pareja o esposo) genera incidentes en un 15.9% de las mujeres, la violencia comunitaria en un 39.7% de ellas y la violencia patrimonial en un 5.8%. En cuanto al tipo de violencia a nivel nacional, el 37.5% de las mujeres sufre de violencia emocional, el 23.4% de violencia económica, el 19.2% de violencia física y el 9% de violencia sexual. Los 10 estados que presentan mayor índice de violencia de cualquier tipo son, en orden descendente: Oaxaca (75%), Colima (71.5%), Quintana Roo (70%), Michoacán (69.7%), Nayarit (67.9%), Tlaxcala (66.9%), Ciudad de México (66.8%), Guerrero (65.9%), Campeche (65.3%) y el Estado de México (64.7%) (INEGI, 2007).

En cuanto a las relaciones violentas en los adolescentes durante el noviazgo, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV) 2007 elaborada por el Instituto Mexicano de la Juventud ([IMJ], 2008) 15.5% de los mexicanos de entre 15 y 24 años con relaciones de pareja ha sido víctima de violencia física; 75.8% ha sufrido agresiones psicológicas y 16.5% ha vivido al menos una experiencia de ataque sexual. En la clasificación por tipo de violencia física se destaca que en la considerada “leve” – empujones, arañazos, jalones de cabello y mordidas – los hombres son los más afectados, con 48% de los casos, contra 32.1% de las mujeres, cifra que se incrementa si se trata de violencia física “media”, donde 61.4% de los casos afecta a mujeres que sufren bofetadas, golpes, agresiones con objetos pesados, patadas o que rompan sus objetos personales. Los resultados de la ENVINOV también indican que el 76% de los jóvenes son víctimas de la violencia psicológica y la mayor incidencia de ésta, se da en áreas urbanas (76.3%) a diferencia del área rural (74.7%).

En la población adolescente también la violencia escolar ocupa un lugar preponderante. Para Beane (1999) quien ha estudiado el fenómeno en Estados Unidos, el *bullying* es un abuso que aplica un grupo de

personas contra una víctima o víctimas específicas y que tiene como objetivo humillar y controlar al alumno o grupo abusado. De acuerdo a la información recopilada por Gálvez-Sobral (2008) el acoso escolar inicia desde la educación preescolar y se intensifica en el nivel elemental (primaria y secundaria).

Olweus (2003) define las conductas de agresión que conforman el *bullying* de la siguiente forma: “La agresión física” se refiere a empujones, patadas, puñetazos y agresión con objetos. “La agresión verbal” la conforma el menosprecio en público, insultos y hacer notar de forma constante un defecto físico o de acción. “La agresión social” es aquella que pretende aislar al individuo del resto del grupo colocándolo en un status inferior. “La agresión psicológica” es el conjunto de acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar el temor junto con la sensación de inseguridad.

Resulta importante señalar las secuelas que un fenómeno como el *bullying* produce en los seres humanos. Datos reunidos por la Asociación Nacional para la Educación y el departamento de Justicia estadounidense indican que 160,000 alumnos faltan a clases cada día para evitar las agresiones y las amenazas dirigidas contra ellos por algún compañero o grupo de compañeros (Voors, 2005). Además de que este fenómeno deja huellas en el niño o la niña que repercuten en su habilidad de relacionarse socialmente y en sus pautas de comportamiento posterior (Bringiotti, 2000).

Mientras que en los países miembros de la Unión Europea la agenda de los investigadores y de las autoridades prioriza la erradicación de toda forma de violencia en la escuela a partir de la puesta en marcha de programas que implican intervenciones por parte de múltiples agentes, en América Latina, el sector educativo y las autoridades escolares apenas empiezan a hacerse cargo del maltrato, la violencia y las adicciones que han penetrado los muros de los planteles (Ortega, Ramírez, y Castelán, 2005); y, aunque se estima que uno de cada cinco niños (20.6%) es víctima de algún tipo de agresión a tal punto que esta llega a ser considerada *bullying* (Gálvez-Sobral, 2008), aún no se han reportado resultados de su incidencia formalmente.

Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla (Díaz Aguado, 2002). Así se ha observado que los adolescentes que reciben castigos físicos en su familia tienen más riesgo de agredir físicamente a sus compañeros o parejas en comparación con quienes no sufren dichos castigos (Strauss & Yodanis, 1997) creando con esto una cadena de conductas violentas que también se transmite de generación en generación.

Díaz Aguado (2003) detectó una serie de características psicosociales, que deben promoverse a través de la educación, para funcionar como factores protectores y ayudar a romper esta cadena: (a) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; (b) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica a la que se vivió en la infancia, reconociendo a otra/s persona/s las emociones suscitadas; (c) el compromiso de no reproducir la violencia; (d) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Esta postura es antecedida por Feldman y Ridley (2003) quienes mencionaban que las personas utilizan la violencia, cuando es la única manera en la que se ha aprendido a responder a las discrepancias con los otros, o bien, como una forma de hacer frente al conflicto cuando otras estrategias han fallado. Bajo esta postura, se hipotetiza que si los adolescentes cuentan otro tipo de habilidades, no emplearán la violencia en sus relaciones interpersonales.

Diversas teorías explican la importancia del desarrollo de las habilidades psicosociales dentro de la educación de los niños y adolescentes. Algunas teorías ponen mayor énfasis en los resultados de las conductas, justificando el desarrollo de habilidades como un medio para impulsar a los adolescentes hacia las conductas que corresponden con las expectativas de desarrollo, el contexto cultural y las normas sociales consideran apropiadas (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Hansen, Nangle, & Kathryn, 1998; Newman & Newman, 2006; Steinberg, 2000). Otras se centran más en la adquisición de habilidades que en la meta misma, ya que la aptitud en la solución de problemas, comunicación interpersonal, y solución de conflictos se pueden ver como elementos cruciales del desarrollo humano saludable (Bandura, 1977; Eccles, 1999; Evans, 1998; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 1999). Finalmente, algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades psicosociales, también llamadas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales (Piaget, 1972; Pick & Givaudan, 2004; Vygotsky, 1978).

Aún cuando algunos programas tratan de enseñar en forma genérica las habilidades para la vida, la investigación indica que los programas efectivos incluyen tres elementos: (a) el contenido exacto y de desarrollo apropiado de relevancia para los jóvenes (por ejemplo, sexualidad, uso de drogas, nutrición y salud, o conflicto interpersonal) que provee un contexto para las habilidades de aprendizaje; (b) las habilidades psicosociales a través de una metodología interactiva y participativa; (c) la normativa del contenido, es decir, enseñar a los niños y jóvenes la aplicación de habilidades en conduc-

tas específicas relacionadas con el contenido teórico (Caplan, Bennetto, & Weissberg, 1991; Díaz Aguado, 2003; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Donaldson, Graham, & Hansen, 1994; Dusenbury & Falco, 1995; Hansen, 1992; Pick & Poortinga, 2005; Tobler & Stratton, 1997).

Es por dicha razón que el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (IMIFAP) se ha encargado de desarrollar una metodología integral y participativa que se imparte a través de talleres. Durante la implementación de los talleres, el personal de IMIFAP aplica técnicas didácticas (ej., para formación en habilidades psicosociales) y de capacitación (ej., en la formación de facilitadores que dirigirán sus esfuerzos a fortalecer conocimientos y habilidades) que hayan sido previamente probadas bajo diferentes condiciones (Binswanger & Aiyar, 2003 en Pick & Poortinga, 2005) y que permitan al grupo participante ir creando y construyendo su conocimiento y habilidades a partir de sus experiencias previas y su interacción en conjunto, acompañados por el/la facilitador/a de IMIFAP.

Otro aspecto de gran relevancia que se deriva de la experiencia IMIFAP (2004) y que ha determinado la estrategia de los programas empleados, es que la formación se da primero a la persona misma, en este caso a los docentes, esto es su formación personal en cada una de las áreas del programa (ej., manejo de emociones, capacidad de toma de decisiones, uso de comunicación asertiva). Tras esta primera fase se le dan las habilidades y conocimientos necesarios para que actúe como replicador, en esta ocasión con sus propios alumnos. La base de esta concepción es la simple idea "no se puede dar lo que uno no tiene" (Pick & Poortinga, 2005).

Partiendo de estas ideas se puede hipotetizar que el hecho de implementar un programa escolarizado a nivel primaria y secundaria enfocado en el conocimiento de las causas de violencia, los diversos tipos de violencia que existen y estrategias para fortalecer el desarrollo habilidades psicosociales, como la comunicación asertiva, la toma de decisiones y la negociación de conflicto; permitirá la prevención y reducción de los diferentes tipos de violencia mediante el cambio de conductas. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio consistió en examinar y evaluar los resultados y el impacto del programa "*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*,"² en niveles de primaria y secundaria en la identificación, prevención y reducción de los diferentes tipos de violencia.

² El programa "*Yo puedo, yo quiero... prevenir la violencia*" forma parte de un modelo integral de desarrollo personal, agencia y empoderamiento agéntico que contiene diversos temas de educación para la vida y para la salud, con una base común de habilidades para la vida.

Método

La implementación del programa preventivo se llevó a cabo a través de facilitadores previamente formados en este tema. Se llevaron a cabo dos modalidades. La primera modalidad se enfocaba en capacitar a los docentes de Ciudad Juárez/MX, Mérida/MX y la Ciudad de México/MX, para que posteriormente ellos actuaran como replicadores del programa con sus alumnos y alumnas. La segunda modalidad se centró la réplica con

estudiantes del último grado de primaria y de los tres grados de secundaria de Mérida y la Ciudad de México.

Modalidad Uno

Participantes. Participaron 178 docentes de escuelas primarias y secundarias en Ciudad Juárez/MX, Mérida/MX y la Ciudad de México/MX. 41 docentes residían en Ciudad Juárez, 100 a la Ciudad de México y 37 a Mérida, a los que se les aplicó un cuestionario cerrado antes y después de la formación (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Características Sociodemográficas de los y las Docentes Participantes

	Pre			Post		
	Cd. Juárez	Cd. Mérida	Cd. México	Cd. Juárez	Cd. Mérida	Cd. México
<i>Número de Participantes</i>	28	33	88	30	35	89
Sexo						
Hombres	43%	42%	25%	33%	40%	29%
Mujeres	57%	58%	75%	67%	60%	71%
Edad						
24-33años	32%	14%	13%	43%	13%	13%
34-43años	36%	32%	41%	30%	31%	39%
44-53años	32%	50%	37%	24%	50%	38%
54-63años	0%	4%	9%	3%	6%	10%

Materiales. El Programa Formativo “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia” en su versión para docentes consistió talleres de 24 horas de capacitación distribuidas en cuatro sesiones de 6 horas de duración. Se formó a los docentes empleando un enfoque de educación participativa y aprendizaje activo a través estrategias vivenciales grupales que dependen de las experiencias de los sujetos en colectividad. Con ello

se pretendió que los y las docentes no sólo adquirieran conocimientos, sino también, y sobre todo, que desarrollaran, reforzaran y pusieran en práctica, actitudes, habilidades y conductas dirigidas hacia la prevención de la violencia. La formación se centró en el fortalecimiento de habilidades cognitivas, sociales y emocionales dirigidas a la prevención y reducción de conductas violentas (Ver Figura 1).

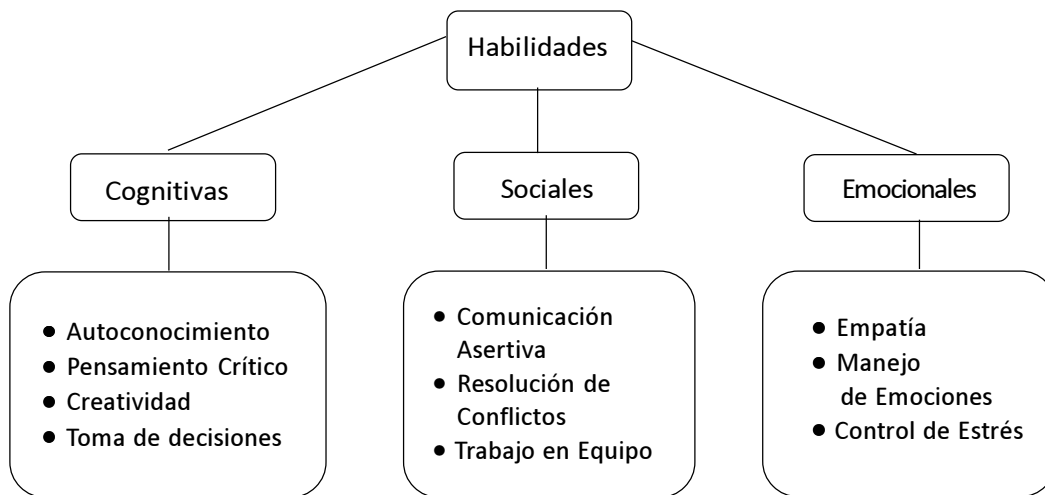


Figura 1. Habilidades integradas en el programa “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia”

De manera simultánea se transmitían los conocimientos específicos sobre violencia, mediante técnicas receptivas (exposiciones, actividades para casa, trabajos de investigación y lectura de textos), participativas (discusiones grupales, plenarias y foros, lluvia de ideas, sociodramas) y vivenciales (juego de roles, imaginaria guiada, técnicas de movimiento, psicodrama, técnicas auditivas y/o visuales).

Los temas que se abordaron durante el taller son: (a) Derechos humanos y formas de expresión de la violencia; (b) Actitudes y estereotipos asociados a la violencia de género; (c) Equidad de género y habilidades para la vida como factores protectores; y (d) Habilidades de réplica.

Después de recibir el taller cada docente se comprometió a replicar su formación, mediante un taller de 10 horas a 30 alumnos/as como mínimo y a impartir una conferencia interactiva de 2 hrs. a 30 madres y padres de familia.

Se entregó el siguiente material a cada docente: A los docentes de Primaria se les hizo entrega de un manual de facilitación para llevar a cabo la réplica, cuadernillos de trabajo para niños y niñas (del grado escolar que les correspondiera) y un juego didáctico para niños y niñas. A los docentes de Secundaria se les hizo entrega de un manual de facilitación para llevar a cabo la réplica, los libros: “*Soy adolescente: mis retos, mis riesgos y mis expectativas*”³ para los adolescentes de primero de secundaria y “*Violencia: cómo identificar y evitar la violencia en cualquiera de sus formas*”⁴ para adolescentes de segundo y tercero de secundaria. En ambos niveles se entregó a cada docente una conferencia interactiva en formato Power Point dirigida a madres y padres de familia, a éstos últimos se les otorgó un tríptico sobre prevención de violencia. También, se seleccionó a un grupo de docentes y se les realizó una visita de acompañamiento durante su réplica, para brindar asesoría y retroalimentación.

Instrumentos. Para evaluar los resultados del programa, se utilizaron cuestionarios de autoreporte con los cuales recogen información cuantitativa. A continuación se presenta la descripción de las escalas y se reporta el alpha de Cronbach para cada una de ellas. El cuestionario contiene cuatro secciones: (a) Datos generales: incluye seis ítems enfocados en recabar datos de la persona como su nombre, sexo, grado escolar, edad, escuela y ciudad de residencia.

En las secciones posteriores, las preguntas están redactadas en forma de historias o situaciones en las que los docentes deben elegir una opción de respuesta acorde con su opinión sobre la situación planteada: (b) Actitud hacia la violencia: a través de cuatro preguntas

evalúa la actitud de los docentes hacia las diferentes formas en que se puede presentar la violencia aunque sean formas de violencia sutil o disfrazada. En esta sección los participantes deben indicar si la situación presentada consiste en un acto de violencia o no. ($\alpha = .642$). (c) Conocimientos generales sobre violencia: mide el conocimiento acerca de las diversas causas de violencia, así como mitos o creencias erróneas acerca de los motivos por los que las personas son violentas. Consta de cuatro preguntas dicotómicas con opción de respuesta verdadero o falso ($\alpha = .623$). (d) Habilidades psicosociales: a través de seis preguntas evalúa las habilidades psicosociales de los profesores en diversas situaciones dentro del salón de clases ($\alpha = .698$).

Procedimiento. Se formó a docentes de sexto grado de primaria y de los tres grados de secundaria, en un taller de 24 horas en Ciudad Juárez/MX, Mérida/MX y la Ciudad de México/MX. El instrumento de evaluación se aplicó antes de la capacitación, para conocer el nivel inicial de habilidades y conocimientos con que contaban los docentes; y después de la capacitación para conocer los cambios en habilidades y conocimientos con la formación, en prevención de violencia. Después de la aplicación de los instrumentos se realizó la captura, una vez capturados los datos se procedió a realizar en análisis estadístico.

Modalidad Dos

Participantes. En la segunda etapa de la implementación del programa participaron 1770 estudiantes en Mérida/MX y en la Ciudad de México/MX del último grado de primaria y de los tres grados de secundaria. 1052 estudiantes pertenecieron al grupo experimental, es decir, recibieron la réplica del taller de 10 horas a través de sus profesores y profesoras y 718 estudiantes que no recibieron la formación pertenecieron al grupo control. Los datos sociodemográficos se presentan en la Tabla 2.

Materiales. El Programa Formativo “*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*” en su versión para estudiantes consistió talleres de 10 horas de capacitación. La implementación consistió en una sesión semanal de dos horas de duración, durante cinco semanas. Se formó a los estudiantes empleando un enfoque de educación participativa y aprendizaje activo a través estrategias vivenciales grupales que dependen de las experiencias de los participantes. Se pretendió que los y las adolescentes adquirieran conocimientos, y que desarrollaran, y practicaran, actitudes, habilidades y conductas dirigidas hacia la prevención de la violencia.

De manera simultánea se transmitían los conocimientos específicos sobre violencia, mediante técnicas receptivas (exposiciones, actividades para casa, trabajos de investigación y lectura de textos), participativas (discusiones grupales, plenarias y foros, lluvia de ideas,

³ Pick y Givaudan (2004).

⁴ Pick y Givaudan (2006).

Tabla 2
Características Sociodemográficas de los y las Adolescentes Participantes

	<i>Grupo Experimental</i>				<i>Grupo Control</i>			
	Cd. Mérida		Cd. México		Cd. Mérida		Cd. México	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
<i>Número de Participantes</i>	567	342	441	408	534	341	342	165
<i>Sexo</i>								
Hombres	53%	55%	51%	47%	53%	56%	55%	16%
Mujeres	47%	45%	49%	53%	47%	44%	45%	84%
<i>Grado</i>								
Sexto de Primaria	28%	42%	36%	29%	11%	16%	42%	45%
Primero de Secundaria	18%	19%	23%	28%	39%	41%	19%	28%
Segundo de Secundaria	29%	24%	21%	31%	26%	26%	24%	10%
Tercero de Secundaria	25%	15%	20%	12%	24%	17%	15%	17%

sociodramas) y vivenciales (juego de roles, imagería guiada, técnicas de movimiento, psicodrama, técnicas auditivas y/o visuales) con la ayuda de un cuadernillo de trabajo.

Los temas que se abordaron durante el taller son: (a) Habilidades para la vida (Ver Figura 1); (b) Autoconocimiento, manejo de emociones y relaciones interpersonales; (c) Comunicación y toma de decisiones; (d) Violencia y equidad de género; (e) Derechos humanos.

Instrumentos. Tomando en cuenta, la etapa de desarrollo en que se encontraban los alumnos participantes, se decidió utilizar un instrumento diferente al de los docentes para evaluar los conocimientos y habilidades psicosociales enfocadas en prevención de violencia en los alumnos de sexto de primaria y primero, segundo y tercero de secundaria. El instrumento contiene cinco secciones. A continuación se describen los contenidos de cada escala y se reporta el alpha de Cronbach: (a) La primera sección comprende siete ítems de datos sociodemográficos de la persona tales como: fecha, nombre, sexo, grado escolar edad, escuela y ciudad de residencia.

En las secciones posteriores, las preguntas están redactadas en forma de historias o situaciones en las que los y las adolescentes eligen una opción de respuesta acorde con su opinión sobre la situación planteada: (b) Conocimientos sobre violencia: con cuatro preguntas calcula el conocimiento acerca de las diferentes formas en que se puede presentar la violencia, aunque sean formas de violencia sutil o disfrazada; las opciones de respuesta son cierto, falso y no sé ($\alpha = .585$). (c) Conocimientos sobre discriminación y rechazo: mediante tres preguntas mide el conocimiento acerca de la violencia de género y el acoso escolar, a través de situaciones de exclusión y rechazo o indiferencia hacia otras personas; las opciones de respuesta son cierto, falso y no sé. (α

$= .543$). (d) Los derechos y obligaciones de niños/as y adolescentes: a través de cinco preguntas dicotómicas con opción de respuesta si y no, evalúa el conocimiento que tienen los estudiantes de los derechos que evitan que sean violentados y las obligaciones que tienen como niños/as y adolescentes ($\alpha = .524$). (e) Habilidades psicosociales: a través de cuatro preguntas dicotómicas con opción de respuesta si y no, se miden las habilidades sociales y de comunicación de los alumnos, enfocadas en la prevención y reducción de actos de violencia ($\alpha = .674$).

Procedimiento. La réplica del taller fue impartida a los alumnos y alumnas, por los y las docentes formados en el programa “Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia”. Se recolectaron datos de la ciudad de Mérida/MX y de la Ciudad de México/MX. Los instrumentos de medición se aplicaron tanto a los alumnos del grupo experimental, como a alumnos del grupo control antes y después del taller. Debido a la postergación de las réplicas, no fue posible evaluar a los alumnos de Ciudad Juárez/MX.

Resultados

Modalidad Uno

Se realizó un análisis factorial de varianza (ANOVA) de test (antes y después del taller) por condición ciudad (Ciudad Juárez/MX, Mérida/MX y Ciudad de México/MX) para detectar interacciones significativas de estas variables sobre la variable dependiente que era la violencia.

Caras de la Violencia. Se encontraron diferencias significativas en los conocimientos acerca de los diferentes tipos de violencia por test (antes y después de la formación) $F(1, 297) = 4.003, p < .046$ y por ciudad

(Ciudad Juárez, Mérida y Ciudad de México) $F(2, 297) = 8.625, p < .000$ pero la interacción no fue significativa (Ver Tabla 3).

Para explorar las diferencias se llevó a cabo una prueba t de Student por ciudad que mostró diferencias significativas en la Ciudad de México $t(71) = 2.669, p = .009$ y en Ciudad Juárez $t(13) = 3.229, p = .007$ antes y después del taller; en la Cd. de Mérida, la diferencia no fue estadísticamente significativa. Después del taller la mayoría de los docentes reconoció el chantaje y la manipulación como formas de violencia.

Causas de la Violencia. En cuanto a las causas de violencia, los resultados mostraron que se redujo significativamente en las tres ciudades las creencias falsas y los mitos acerca de la violencia, $F(1, 292) = 23.936,$

$p < .000$ (Ver Tabla 3). Por ejemplo, se redujo la creencia de que los hombres son violentos por causas biológicas o genéticas.

Conducta en el Salón de Clase. Para las habilidades psicosociales dentro del salón de clases se encontraron diferencias significativas por test (antes y después de la formación) $F(1, 297) = 8.625, p < .000$. En las tres ciudades se observó un incremento significativo del 5% aproximadamente, en las habilidades psicosociales de los docentes después de tomar parte en los talleres de formación (Ver Tabla 3). Después de la formación en el taller los docentes presentaron una actitud más favorable hacia la comunicación asertiva y la negociación de conflicto con sus alumnos, en vez de la actitud autoritaria tradicional.

Tabla 3

Porcentaje de Respuestas Correctas de los Docentes Antes y Después del Taller

Área Evaluada	Porcentaje de respuestas correctas					
	Cd. Juárez		Cd. de México		Cd. de Mérida	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Actitud hacia la violencia	73%	89%	87%	94%	80%	79%
Conocimientos generales sobre violencia	71%	96%	70%	93%	63%	87%
Habilidades psicosociales	66%	71%	74%	79%	76%	80%

Modalidad Dos

En todos los casos se realizó un análisis factorial de varianza (ANOVA) de test (antes y después del taller) por condición experimental (grupo control y grupo experimental) por ciudad (Ciudad de México/MX y Mérida/MX) para detectar interacciones significativas de estas variables sobre la variable dependiente que era la violencia.

Conocimientos sobre Violencia Emocional y de Género. El análisis de conocimientos sobre violencia abarcó dos áreas importantes, la primera de ellas constó de cuatro reactivos enfocados a medir la violencia emocional y de género y la segunda abarcó tres reactivos enfocados en actitudes de discriminación y rechazo. La interacción de las variables no resultó significativa, pero el análisis mostró efectos principales significativos por ciudad $F(1, 1636) = 6.17, p < .013$. Explorando las diferencias se encontró que los alumnos del Ciudad de México tenían un mayor nivel de conocimientos acerca de la violencia de género y emocional que los alumnos de la ciudad de Mérida (Ver Tabla 4).

Conocimientos sobre Discriminación y Rechazo como Formas de Violencia. En cuanto a conocimientos sobre discriminación y rechazo se halló una interacción significativa entre la condición experimental (control o

experimental) y el test (antes o después del taller) $F(1, 1639) = 15.544, p < .000$. Para analizar la interacción se realizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, buscando encontrar diferencias significativas antes y después de la aplicación del taller en cada una de las condiciones experimentales. En el grupo control como era de esperarse, no se encontraron diferencias significativas. En el grupo experimental se observó un incremento significativo en cuanto a los conocimientos acerca de discriminación y rechazo antes y después de la aplicación del taller $t(956) = 5.815, p = .000$. De acuerdo con los resultados observados los alumnos del grupo experimental incrementaron sus conocimientos en cuanto a discriminación después de haber realizado el taller de prevención de violencia (Ver Tabla 4), por ejemplo identificaron las burlas hacia compañeros y compañeras como una forma de violencia.

Conocimiento de Obligaciones y Derechos de Niños y Adolescentes. Se encontró una interacción significativa entre la condición experimental (grupo control y grupo experimental) y el test (antes y después del taller) $F(1, 1356) = 6.85, p < .010$. En ambas ciudades el grupo experimental aumentó sus conocimientos en cuanto a derechos y obligaciones de niños y adolescentes (Ver Tabla 4). Ambos grupos presentaron un buen conoci-

miento acerca de los derechos y obligaciones de los niños y adolescentes, que mejoró significativamente después de la formación.

Habilidades Psicosociales. Con respecto a las habilidades psicosociales se encontró una interacción significativa entre la ciudad y la aplicación del test (antes y después del taller) $F(1, 1649) = 9.109, p < .003$. Para analizar la interacción a manera de prueba *post hoc*, se llevaron a cabo pruebas *t* de Student para muestras relacionadas para cada una de las ciudades y se observó que

tanto en el Ciudad de México $t(736) = 2.106, p = .036$, como en la Ciudad de Mérida $t(930) = 2.977, p = .003$ se encontraron diferencias significativas antes y después de la aplicación del taller (Ver Tabla 4). Aún cuando tanto en el grupo control como en el experimental se observan incrementos que pueden ser atribuidos a un proceso de madurez de los alumnos o a campañas externas, es claro que el grupo que llevó el programa presenta puntajes significativamente más elevados, los cuáles pueden atribuirse al efecto del programa “*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*”.

Tabla 4

Porcentaje de Respuestas Correctas de los Adolescentes Antes y Después del Taller

Área Evaluada	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Cd de México		Cd. de Mérida		Cd. de México		Cd. de Mérida	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Conocimientos sobre violencia emocional y de género	91%	93%	89%	93%	91%	92%	90%	90%
Conocimientos sobre discriminación y rechazo como formas de violencia	55%	69%	60%	67%	48%	49%	62%	65%
Conocimiento de obligaciones y derechos de niños y adolescentes	84%	88%	81%	85%	90%	90%	87%	85%
Habilidades psicosociales	53%	60%	41%	48%	52%	53%	48%	51%

Discusión

Es necesario insistir en la necesidad de reconocer los hechos violentos y sus manifestaciones como un problema social prioritario (OMS, 2002) y no sólo de algunas áreas del conocimiento, sensibilizar a la población y fomentar sus habilidades psicosociales para la prevención de violencia, objetivos que logra alcanzar el programa “*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*”.

Como se puede subrayar se observaron cambios significativos en la población meta, en ambas modalidades. Los resultados demuestran que con sólo 24 horas de implementación de los contenidos del programa, utilizando una metodología participativa, es posible iniciar un proceso de cambio en cuanto a conocimientos sobre violencia, habilidades sociales y conocimientos sobre obligaciones y derechos, que desde el término del taller resulta significativo.

Se observa que esta estrategia brinda recursos para combatir la violencia en niños y adolescentes. Se reiteró además que los contenidos elegidos (habilidades para la vida, conocimientos sobre violencia, equidad de género y derechos humanos) son relevantes para preparar a la población en prevención de violencia.

Se confirmó también que para que los programas sociales y escolarizados implementados con la finalidad de prevenir y reducir la violencia en los jóvenes, sean

eficaces, deben impartirse con una metodología vivencial y participativa que fomente el desarrollo psicosocial de los participantes y no limitarse a mensajes directivos o información puramente teórica (Díaz Aguado, 2003; Pick & Poortinga, 2005).

En el caso de los docentes los cambios más importantes después del taller se dieron en cuanto al incremento de conocimientos para identificar las conductas que implican violencia y sobre las situaciones que la causan (24%). Mientras que los cambios moderados (5%) se observaron en el desarrollo de habilidades psicosociales.

Este es un resultado que se encuentra con frecuencia en otros estudios (Everett, Homstead, & Drisko, 2007; Gutierrez, DeLois, & GlenMaye, 1995;) debido a que el abandono de antiguos patrones conductuales así como el aprendizaje de nuevas conductas requiere una gran cantidad de esfuerzo, mientras que la adquisición de conocimientos se logra en un tiempo relativamente corto (Menon, 1999; Prochaska & DiClemente, 1986). Se necesita primero que la persona sea formada para apartarse de la conducta original, esencialmente este proceso es un “desaprendizaje”, y posteriormente puede enfocarse en aprender la nueva conducta.

En este sentido, el desarrollo psicológico real es un proceso difícil y complejo que ocurre lentamente y que involucra muchos pasos (Pick & Poortinga, 2005). Los

cambios psicológicos ocurren gradualmente, ya que requieren de un proceso lento de adaptación mental y emocional. Un modelo de modificación conductual propuesto por Prochaska y DiClemente (1986) sugiere que este proceso gradual abarca cinco pasos. Cada etapa es un patrón cíclico y espiral: primero la gente se confronta con la necesidad de cambiar su conducta o desarrollo psicológico, y después se involucra en la adopción o aprendizaje de la nueva conducta, mientras tanto la conducta anterior persiste (mantenimiento), posteriormente viene el declive de la conducta a eliminar y finalmente la readopción, es decir la adaptación ante la modificación conductual.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el hecho de que se hayan presentado cambios significativos en las habilidades psicosociales después de finalizar la formación y en un periodo corto de tiempo, indica no sólo la efectividad del programa, sino el alto grado de sensibilización y motivación que se logró con el personal de docentes formado. Esto habla del gran potencial práctico que tiene la aplicación del programa en otras comunidades del país.

En el caso de los adolescentes, quienes recibieron la replica del taller por parte del personal docente se encontraron cambios positivos. Cabe mencionar que desde antes de la implementación del programa los y las adolescentes contaban con un nivel de conocimientos adecuado sobre las conductas de violencia de género y emocional, así como de sus derechos y obligaciones. Los cambios más importantes observados en los estudiantes se refieren al conocimiento de conductas que denotan discriminación y rechazo, por ejemplo las diversas formas de acoso escolar (burlas, aislamiento, asedio) y al desarrollo de habilidades psicosociales enfocadas hacia la prevención de la violencia (asertividad, negociación de conflicto, toma de decisiones), en donde se observaron aumentos significativos de alrededor de 10% después de la formación en el taller.

De acuerdo con Mangrulkar, Whitman, y Posner, que afirmaron que

...enseñar a los jóvenes *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de emociones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio de empoderamiento (2001, p. 22).

Se esperaría que con estas nuevas herramientas los y las adolescentes formados sea capaces de convertirse en agentes de cambio, tanto en sus conductas, como en el ambiente de su escuela y de su comunidad. El programa formativo "*Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia*" justamente promueve estas habilidades en docentes y alumnos de primaria y secundaria, para generar un cambio positivo en la forma de pensar de los

participantes, que se refleje en la forma de actuar en su comunidad y en su vida en general.

Para observar si este tipo de programas tiene un efecto a largo plazo en los y las adolescentes, sería conveniente realizar visitas de seguimiento por un periodo de tiempo mayor a seis meses, con la finalidad de verificar que el programa se siga retransmitiendo a los alumnos y observando impacto a mediano plazo en los participantes del programa.

Referencias

- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I., & Sarasúa, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer, en función de las circunstancias del maltrato. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 227-246.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beane, A. (1999). *The bully free classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Bringiotti, M. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caplan, M., Bennetto, L., & Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied and Developmental Psychology*, 12, 103-114.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- Díaz Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Recuperado de http://www.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 17-47.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 217-223.
- Donaldson, S., Graham, W., & Hanson, W. (1994). Testing the generalizability of intervening mechanisms theories: Understanding the effects of adolescent drug use prevention interventions. *Behavioral Medicine*, 17(2), 195-216.
- Dusenbury, L., & Falco, M. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of School Health*, 65(10), 420-425.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
- Evans, R. (1998). A historical perspective on effective prevention. In W. Bukoski & R. Evans, *Cost-benefit/cost-effectiveness research of drug abuse prevention: Implications for programming and policy* (pp. 37-58). Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Everett, J., Homstead, K., & Drisko, J. (2007). Frontline worker perceptions of the empowerment process in community-based agencies. *Social Work*, 52, 161-170.
- Feldman, C. M., & Ridley, C. A. (2003). The role of conflict-based communication responses and outcomes in male domestic violence toward female partners. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(5), 552-573.
- Gálvez-Sobral, A. (2008). *Bullying en la ciudad de Guatemala*. Guatemala, DF: Ministerio de Educación. Retrieved from www.mineduc.gob.gt/digeduca

- Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (1999). *Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs*. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development. Harrisburg, PA: Pennsylvania State University.
- Gutierrez, L., DeLois, K., & GlenMaye, L. (1995). Understanding empowerment practice: Building on practitioner-based knowledge. *Families in Society*, 76, 534-542.
- Hansen, W. (1992). School-based substance abuse prevention: A review of the state of the art in curriculum, 1980-1990. *Health Education Research*, 7(3), 403-430.
- Hansen, W., Nangle, D., & Kathryn, M. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21(4), 489-513.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2008, July 22). *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007* [Abstract]. Mexico, DF: Author. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/contenidos/programas/encuesta_violencia_2007.pdf
- Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población. (2004). "Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia". Mexico, DF: Author. Recuperado de <http://www.imifap.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2007). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones de los hogares de 2006*. Mexico, DF: Author. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10205>
- Jeyaseelan, L., Kumar, S., Neelakantan, N., Peedicayil, A., Pillai, R., & Duvvury, N. (2007). Physical spousal violence against women in India: Some risk factors. *Journal of Biosocial Science*, 39, 657-670.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Matad, P. (2004). Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada. *Psicothema*, 16, 397-401.
- Menon, S. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement, and validation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 161-164.
- Newman, B., & Newman, R. (2006). *Development through Life: A psychosocial approach*. Nashville, TN: Wadsworth.
- Olweus, D. (2003). *Victimization by peers: Antecedents and long-term consequences*. Oslo, Noruega: Psyhp.uip.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *World report on violence and health: Summary*. Washington, DC: Author.
- Ortega, S. B., Ramírez, M. A., & Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147-169.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pick, S., & Givaudan, M. (2004). *Soy adolescente: mis retos, mis riesgos y mis expectativas*. México, DF: Idéame.
- Pick, S., & Givaudan, M. (2006). *Violencia: cómo identificar y evitar la violencia en cualquiera de sus formas*. México, DF: Idéame.
- Pick, S., & Poortinga, H. (2005). Marco conceptual y estrategia para el diseño e instrumentación de programas para el desarrollo: una visión científica, política y psicosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 445-459.
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1986). Toward a comprehensive model of change. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors: Processes of change* (pp. 3-27). New York: Plenum Press.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27, 170-178.
- Strauss, M., & Yodanis, C. (1997). Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the Family*, 58(4), 825-841.
- Tobler, N., & Stratton, H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention*, 18(1), 71-128.
- Voors, W. (2005). *Bullying el acoso escolar*. Barcelona, España: Oniro.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Received 22/06/2009
Accepted 05/01/2010

Susan Pick. Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, México, DF.
Angelica Romero. Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, México, DF.
Ana de la Parra Coria. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, México, DF.
Martha Givaudan. Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, México, DF.