

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO

**Prevención de la Agresividad en niños entre 5 y 6 años a través de la
Literatura Infantil**

Renata Castillo Albán

**Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de
Maestría en Artes con mención en Educación**

Quito

Mayo del 2004

HOJA DE APROBACION DE TESIS
Colegio de Graduados

Prevención de la Agresividad en niños entre 5 y 6 años a través de la
Literatura Infantil

Renata Castillo Albán

Nombre:

Nascira Ramia, PHD (c)

.....

Nombre:

Nascira Ramia, PHD (c)

.....

Nombre:

Cornell Menking, PHD

.....

Nombre:

Jorje Zalles, MA

.....

José Julio Cisneros, PHD

Decano Artes Liberales

.....

Víctor Viteri, PHD

Decano del Colegio de Graduados

.....

Quito, mayo del 2004

**© Derechos de autor
Renata Castillo Albán
2004**

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo responder a las siguientes preguntas: ¿Puede la literatura infantil causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años, de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito, incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se presentan? y ¿Cómo es el proceso de esta intervención en niños con un nivel bajo, medio y alto de agresividad? Es un estudio cuantitativo experimental; sin embargo, incluye datos cualitativos que complementan la investigación. Para responder a las preguntas planteadas se realizó una intervención en la que se leyeron historias infantiles que tratan el tema de la agresividad a los participantes, quienes reflexionaron acerca de las mismas. Luego de esto los niños realizaron dibujos acerca del tema del cuento que escucharon. Se hicieron dos observaciones (Pre-Test y Post-Test) del comportamiento de los participantes y un estudio de caso. Las observaciones se realizaron utilizando 25 ítems del instrumento Child Behavior Checklist Teacher's Report Form (CBCL-TRF) que describen comportamientos agresivos. Ambas observaciones fueron comparadas con el objetivo de analizar el impacto de la intervención. Los resultados de esta investigación sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo en el comportamiento de los participantes. El estudio de caso analiza el proceso de la intervención en tres de los participantes a través de la documentación de sus reflexiones acerca de los temas de los cuentos y de las exposiciones de sus dibujos.

ABSTRACT

This investigation answered the two following questions: Can children's literature cause an impact in the aggressiveness of 5 and 6 years old children from a middle-high social-economic status in Quito, encouraging them to find positive alternatives of behaviour through their identification with the characters and situations presented in the stories? And how is the process of the intervention in children with a high, middle and low level of aggressiveness? This study is quantitative and experimental but it also includes qualitative data that complements the investigation. To answer the above questions the investigator made an intervention in which she read children stories about aggressive behaviour to the participants and analyze the stories with them. After that, the children made drawings about the topic of each story. The investigator observed the participants before and after the intervention (Pre-Test and Post-Test) using 25 items of the Child Behaviour Checklist Teacher's Report Form (CBCL-TRF) that describe aggressive behaviours. The two observations were compared to analyze the impact of the intervention. The results of this investigation suggest that the intervention had a positive impact in the behaviour of the participants. The case study analyzes the process of the intervention in three of the participants through the documentation of their reflections about the topics of the stories and the meaning of their drawings.

TABLA DE CONTENIDOS

DERECHOS DE AUTOR.....	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLA DE CONTENIDOS.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
LISTA DE DIBUJOS.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. ANTECEDENTES Y REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	3
A. Definición de la Agresividad.....	3
B. Ambiente familiar.....	5
C. Identificación de Emociones.....	7
D. Relaciones Interpersonales.....	9
E. Televisión, Juegos de Vídeo y Juego Simbólico.....	11
F. Estabilidad y Consecuencias Futuras de la Agresividad.....	12
G. Intervención Temprana como Prevención de la Agresividad....	13
H. Literatura Infantil.....	17
III. JUSTIFICACIÓN.....	18
IV. IMPORTANCIA.....	19
V. METODOLOGÍA.....	20
A. Participantes.....	21
B. Instrumento.....	22
C. Procedimiento.....	24
1. Pre-Test.....	25
2. Estudio de caso.....	25

3. Intervención.....	26
a) Cuentos.....	27
b) Reflexión.....	28
c) Dibujos.....	31
4. Post –Test.....	33
VI. RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.....	33
A. Resultados por ítems.....	34
B. Resultados por sujetos.....	35
1. Resultados del Pre-Test por sujetos.....	36
2. Resultados del Post-Test por sujetos.....	37
3. Comparación entre el Pre-Test y el Post-Test por sujetos.....	37
C. Resultados del T-Test.....	38
VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.....	39
VIII. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO.....	46
A. Identificación con los personajes y situaciones de los cuentos...	49
B. Sentirse Enojado.....	52
C. ¿Qué hacer cuando estamos enojados?	53
D. Alternativas a la agresividad.....	56
E. “Estar enojado es malo”: Desarrollo Moral.....	57
F. Identificación de Emociones.....	58
G. Empatía.....	60
H. Relaciones Interpersonales.....	62
I. Agresión Manifiesta y Relacional.....	63
J. “Spiderman y Hulk”: efectos de la televisión.....	65
K. “Diosito”: aspectos de la religión.....	68
L. Dibujos.....	69

IX. CONCLUSIONES GENERALES.....	70
A. Limitaciones y Recomendaciones para futuros estudios.....	78
ANEXOS	82
Anexo A: Tablas.....	83
Anexo B: Gráficos.....	98
Anexo C: Dibujos.....	111
BIBLIOGRAFÍA.....	131

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1: Resultados de Comparación del Pre -Test y Post -Test por ítems: general.....	84
Tabla No. 2: Resultados de Comparación del Pre -Test y Post -Test por ítems: niñas.....	85
Tabla No. 3: Resultados de Comparación del Pre -Test y Post -Test por ítems: niños	86
Tabla No. 4: Resultados del Pre -Test por Sujetos: general	87
Tabla No. 5: Resultados del Pre -Test por Sujetos: niñas	88
Tabla No. 6: Resultados del Pre -Test por Sujetos: niños	89
Tabla No. 7: Resultados del Post- Test por Sujetos: general	90
Tabla No. 8: Resultados del Post -Test por Sujetos: niñas	91
Tabla No. 9: Resultados del Post-Test por Sujetos: niños	92
Tabla No. 10: Comparación del Pre -Test y Post- Test por Sujetos: general	93
Tabla No. 11: Comparación del Pre- Test y Post- Test por Sujetos: niñas	94
Tabla No. 12: Comparación del Pre- Test y Post -Test por Sujetos: niños	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1: Resultados de Comparación del Pre-Test y Post-Test por ítems: general.....	99
Gráfico No. 2: Resultados de Comparación del Pre-Test y Post-Test por ítems: niñas.....	100
Gráfico No. 3: Resultados de Comparación del Pre-Test y Post-Test por ítems: niños.....	101
Gráfico No. 4: Resultados del Pre-Test por Sujetos: general.....	102
Gráfico No. 5: Resultados del Pre-Test por Sujetos: niñas.....	103
Gráfico No. 6: Resultados del Pre-Test por Sujetos: niños.....	104
Gráfico No. 7: Resultados del Post-Test por Sujetos: general.....	105
Gráfico No. 8: Resultados del Post-Test por Sujetos: niñas.....	106
Gráfico No. 9: Resultados del Post-Test por Sujetos: niños.....	107
Gráfico No. 10: Comparación del Pre-Test y Post-Test por Sujetos: general.....	108
Gráfico No. 11: Comparación del Pre-Test y Post-Test por Sujetos: niñas.....	109
Gráfico No. 12: Comparación del Pre-Test y Post-Test por Sujetos: niños.....	110

LISTA DE DIBUJOS

Dibujo 1.....	112
Dibujo 2.....	113
Dibujo 3.....	114
Dibujo 4.....	115
Dibujo 5.....	116
Dibujo 6.....	117
Dibujo 7.....	118
Dibujo 8.....	119
Dibujo 9.....	120
Dibujo 10.....	121
Dibujo 11.....	122
Dibujo 12.....	123
Dibujo 13.....	124
Dibujo 14.....	125
Dibujo 15.....	126
Dibujo 16.....	127
Dibujo 17.....	128
Dibujo 18.....	129
Dibujo 19.....	130

I. INTRODUCCIÓN

Es una interesante paradoja el hecho de que mientras los seres humanos argumentamos que nos consideramos más “civilizados”, al parecer nos sentimos cada vez más preocupados por el desarrollo de la agresividad y la violencia. Las investigaciones acerca de la prevención de la agresividad han estado en auge durante las últimas décadas. Se ha argumentado que para comprender los orígenes de la agresividad y prevenir su desarrollo necesitamos enfocarnos en estudiar la evolución de los comportamientos agresivos durante los primeros años de vida de un niño (Tremblay, 2000).

Actualmente la agresividad es un problema que preocupa a padres, maestros y a la sociedad en general. En las aulas preescolares se pueden observar, al parecer cada vez con mayor frecuencia comportamientos y actitudes agresivas entre los niños (Drecktrah y Wallenfang, 2001). De acuerdo a la American Psychological Association (APA), la agresividad durante la niñez predice comportamientos antisociales futuros (citado en Drecktrah y Wallenfang, 2001). Por lo tanto los programas de prevención pueden ser una estrategia válida (Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000). Esto se debe a que si la regulación de las emociones y de la agresividad son aprendidas durante los primeros años de vida, se espera que las intervenciones durante este período podrían prevenir el desarrollo de futuras trayectorias de agresión y violencia (Tremblay, 2000).

La intervención temprana como prevención de la agresividad, durante la etapa preescolar, puede ser realizada a través de la lectura de historias infantiles que traten el tema de la agresividad y cómo esta puede ser reemplazada por comportamientos y actitudes positivas (Marion, 1997; Drecktrah y Wallenfang, 2001; Mc Carty y Chalmers,

1997; Carlson, 2001). Los anteriores autores han sugerido que la literatura infantil podría ser una herramienta de intervención como prevención temprana de la agresividad. Sin embargo, el presente estudio fue necesario e importante ya que hasta el momento no se había realizado formalmente una investigación que analice los efectos de la lectura de historias infantiles como prevención de la agresividad en Quito – Ecuador. Todos los autores antes mencionados han realizado sus investigaciones en los Estados Unidos.

El presente estudio tuvo como objetivo responder a las dos siguientes preguntas: ¿Puede la literatura infantil causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años, de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito, incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se presentan? y ¿Cómo es el proceso de esta intervención en niños con un nivel bajo, medio y alto de agresividad?

El presente estudio es cuantitativo experimental; sin embargo, incluye datos cualitativos que complementan la investigación. El estudio incluye una intervención, dos observaciones (antes y después de la intervención) del comportamiento de los participantes y un estudio de caso. Se realizó una intervención en la que se leyeron 8 historias infantiles, durante 8 semanas, que trataron el tema de la agresividad. Luego de leer los cuentos, la profesora planteó a los niños preguntas que tenían como objetivo guiarlos a reflexionar acerca del tema de la historia que escucharon. Además los niños realizaron dibujos relacionados con el cuento en los que plasmaron sus pensamientos y emociones.

Se realizaron además dos observaciones utilizando los 25 ítems, que describen comportamientos agresivos, del instrumento Child Behavior Checklist Teacher's Report

Form (CBCL-TRF) for ages 5-18 (Achenbach, 1991). Se compararon los resultados de las dos observaciones del comportamiento de los niños que fueron realizadas antes (Pre-Test) y después (Post-Test) de la intervención con el objetivo de explorar cuáles fueron los efectos de la misma. Además se realizó un estudio de caso de tres participantes para explorar cómo fue el proceso de esta intervención en niños con un nivel bajo, medio y alto de agresividad.

II. ANTECEDENTES Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antes de exponer los detalles de la intervención, es necesario revisar la literatura relacionada con el tema de la agresividad y su prevención. Se dará la definición de la agresividad en la que se basa este estudio; así como también los antecedentes, consecuencias futuras y cómo proponen los autores prevenirla a través de diferentes programas de intervención. Además se hará una revisión de cuál es la influencia de la literatura infantil en los niños en edad preescolar.

A. Definición de Agresividad

Los niños pueden ser muy crueles unos con otros. Los comportamientos agresivos pueden presentarse de varias formas: agresión física, agresión verbal, manipulación o expresiones no verbales de rechazo o desprecio. Por lo tanto la agresión no solamente se presenta a través de comportamientos físicos. La agresividad puede tener varios objetivos como son el herir físicamente a otro, el obtener algo deseado, el establecer dominancia en un grupo, el dañar las relaciones sociales de alguien o el herir psicológicamente

(Underwood, Galen y Paquette, 2001). En todos los casos es importante recalcar que la agresión es un acto y no un estado interior (Björkqvist, 1997).

La agresión es cualquier comportamiento que tiene la intención de herir física o psicológicamente al otro (Berkowitz, 1993). Es un acto intencional que tiene el propósito de causar dolor físico o psicológico a otro individuo u organismo que desea evitar dicho acto ya que lo percibe como amenazador o dañino (Björkqvist, 1997). Se debe tomar en cuenta que es la intención del agresor la que define a un acto como agresivo y no las consecuencias del mismo (Shaffer, 2000). Mientras la agresión es un tipo de comportamiento o acto, la agresividad es la inclinación a comportarse intencionalmente de manera destructiva (Björkqvist, 1997).

Debido a que la agresión depende de las intenciones del agresor y de la percepción del agredido, es importante tomar en cuenta el contexto social en el que se desarrolla el acto (Tremblay, 2000). El contexto puede referirse a la cultura en la que se desarrolla el niño, al ambiente físico en el que los niños están interactuando, a la actividad en la que están involucrados o a los eventos que han precedido al acto de agresión (Underwood, Galen y Paquette, 2001). Con esta perspectiva, se espera que el observador de un acto tome en cuenta la multitud de factores que influyen en el ambiente en el que se da una interacción al momento de juzgarla como agresiva (Tremblay, 2000).

Crick y Grotpeter (1996) han definido dos tipos de agresión, directa o manifiesta e indirecta o relacional. La agresión manifiesta ha sido definida como la intención de herir a otros a través de formas como jalar, insultar, patear, pegar o destruir. La agresión

relacional involucra el herir a otros a través de la manipulación y el daño de las relaciones sociales. Ejemplos de la agresión relacional son el amenazar, rechazar o el hablar mal de un niño (a) para que los otros no quieran jugar con él. De acuerdo a Grotper y Crick (1996) las niñas tienden a involucrarse más en actos de agresión relacional que de agresión manifiesta, debido a que este tipo de agresión es más efectiva en grupos de niñas que de niños.

A pesar de que la amenaza hacia el bienestar es aparentemente más obvia en la agresión manifiesta, el daño de la agresión relacional también ha sido identificado por niños y niñas (Roecker Phelps, 2001). De acuerdo a Crick y sus colegas (1996) las niñas definieron a actos de manipulación e intento de dañar las relaciones sociales como agresión más frecuentemente que los niños. En cambio los niños citaron como agresivas a acciones físicas como patear o pegar. Los insultos verbales fueron definidos como agresivos por niños y niñas (Crick et. al., 1996). Las niñas tienden a percibir a la agresión relacional como más dañina que los niños. En cambio los niños tienden a ver a la agresión manifiesta como más dañina que la agresión relacional (Roecker Phelps, 2001).

B. Ambiente Familiar

De acuerdo a Watson (2002) no hay solamente una causa para la agresividad. Por el contrario, existen varios caminos a través de los cuáles los individuos desarrollan comportamientos y/o actitudes agresivas. El vivir en un ambiente familiar coercitivo es una de las causas de agresividad en los niños. Esto puede deberse a que los padres son importantes en el desarrollo socio-emocional de sus hijos no solamente por el vínculo que forman con ellos sino porque son modelos cognitivos y emocionales que instruyen a sus

hijos acerca de cómo expresar lo que sienten, cómo responder ante ciertas situaciones; así como también qué estrategias de autocontrol y regulación de las emociones deben utilizar (Von Salisch, 2001).

Herrenkohl y Russo (2001) sostienen que los niños que experimentaron maltrato infantil, así como también falta de cuidado y atención, tuvieron más tarde sentimientos de ira y se mostraron más agresivos. Estos sentimientos les llevaron a buscar formas de protegerse, con frecuencia agresivamente, del medio que los rodea ya que lo percibían como hostil y punitivo. Schultz, Izard y Ackerman (2000) observaron que los niños que viven en hogares con más altos niveles de depresión e inestabilidad familiar demostraron una mayor atribución sesgada del enojo. Observaron además que los niños que demostraron mayor atribución sesgada de la ira son más agresivos.

Un estudio realizado por Brook et. al. (2001) examinó la relación entre los estilos de paternidad, el uso de drogas por parte de los padres, las relaciones maritales y la agresividad infantil. Los resultados sugieren que la crianza punitiva y las relaciones maritales conflictivas tienen un efecto directo en la agresividad infantil. Además se observó que la ingesta de licor y drogas ilícitas por parte de los padres están relacionadas con los comportamientos agresivos de los niños. Jenkins (2000) encontró que los niños entre 4 y 8 años de edad que estaban expuestos a conflictos agresivos entre sus padres demostraron con mayor frecuencia expresiones de ira y más comportamientos agresivos que los niños que no estaban expuestos a este tipo de conflictos. Las actitudes de los padres hacia la violencia tienen gran impacto en los comportamientos agresivos de los niños. Lo que los padres les dicen a sus hijos acerca de las peleas y la agresión influye en qué tanto los niños se involucran en conflictos, hieren o amenazan a otros (Orpinas, 1999). Los

padres pueden tener actitudes hacia la violencia que llevan a los niños a pensar que ser violento está bien (Schwartz, 1994).

Chen et al. (2001, 2002) estudiaron la relación entre el estilo de paternidad y la agresividad de los niños en China. Durante la investigación las madres se mostraron más cariñosas; en cambio los padres se mostraron como la figura de autoridad en el hogar y su rol era el de disciplinar a los niños. Los niños que se comportaron más agresivos en las interacciones con otros niños fueron aquellos cuyos padres eran poco cariñosos y ejercían la disciplina de forma punitiva. Estos autores sugieren que el amor, protección y cariño de los padres están negativamente correlacionados con el desarrollo de comportamientos agresivos. Además sugieren que existe una la relación entre la personalidad del niño, los factores de crianza y el desarrollo de comportamientos agresivos. Chen et. al (2001, 2002) observaron que los niños que se mostraron más desobedientes con sus padres fueron más agresivos durante las interacciones sociales con sus pares.

C. Identificación de las Emociones y Agresividad

El interpretar y comprender las emociones es importante para el desarrollo social de los niños (Hughes y Dunn, 2002). La habilidad de los niños para interactuar de forma competente durante las interacciones sociales depende de qué tan acertada es su percepción de lo que los otros están sintiendo. Durante la edad preescolar y primaria los niños desarrollan mejores destrezas para identificar las emociones (Boyatzis y Chazan, 1993). A los 5 años de edad los niños pueden reconocer y nombrar las emociones de ira, felicidad, sorpresa y tristeza (Walden y Field, 1982; Denham y Couchoud, 1990; Gosselin y Simard, 1999). Sin embargo, los estudios sugieren que existen diferencias de género. Las niñas en

edad preescolar se han mostrado mejores que los niños al momento de identificar emociones (Boyatzis y Chazan, 1993; Brown y Dunn, 1996).

El sentirse identificado con la otra persona también influye en qué tan acertada es la identificación de la emoción que está expresando. Los resultados del estudio de Gibbs y Woll (1985) sugieren que los niños fueron más acertados al identificar las emociones de personas similares a ellos que de personas diferentes. De acuerdo a estos autores, los niños pequeños pueden identificar mejor las emociones de quienes son similares a ellos debido a que son egocéntricos y por lo tanto no comprenden los pensamientos y sentimientos de quienes son sustancialmente diferentes a ellos. Quizás están juzgando cómo se sentirían ellos en esa situación y asumen que el resto debe sentirse igual.

Jenkins y Ball (2000) realizaron un estudio en el que 108 niños entre 6 y 12 años debían identificar la emoción que expresaban los personajes de 3 viñetas. Los niños expresaron que los personajes se sentían más fuertes cuando expresaban ira y más débiles cuando expresaban tristeza o miedo. Expresaron además que la ira es una emoción que comunica la intención de dominar al otro y que evoca comportamientos agresivos. La percepción de ira u hostilidad en las otras personas hace que los niños reaccionen de forma agresiva (Schultz, Izard y Ackerman, 2000).

Los niños que han sido abusados física y/o psicológicamente tienen mayor dificultad al identificar las emociones que se expresan a través de diferentes gestos faciales de acuerdo a un estudio realizado por During y Mc Mahon (1991). El hablar acerca de las emociones ayuda a los niños pequeños a entender sus sentimientos y los de los demás; así como también a expresarlos de forma positiva (Brown y Dunn, 1996; Marion, 1997). Sin

embargo, el reconocer las emociones es solamente uno de los objetivos de la prevención de la agresividad. Los niños necesitan aprender a identificar y reconocer sus propias emociones y las de los demás para luego aprender a controlarlas (Drecktrah y Wallenfäng, 2001).

D. Relaciones Interpersonales

Las relaciones de amistad permiten a los niños experimentar situaciones en las que deben aprender a expresar lo que sienten y a controlar sus emociones (Von Salisch, 2001). Las investigaciones a niños y niñas en edad preescolar han encontrado una correlación positiva entre la agresividad y el rechazo de sus compañeros de clase (Wood y Cowan, 2000). De acuerdo a Fabes y Eisenberg (1992) los niños más populares y socialmente competentes se involucran con menor frecuencia en conflictos que involucren ira y agresividad. Los niños que son rechazados por sus compañeros expresan más ira a través de expresiones verbales o faciales y tienden a comportarse de manera más agresiva cuando están interactuando con sus pares (Fabes y Eisenberg, 1992; Hubbard, 2001).

Schultz, Izard y Ackerman (2000) sugieren que existe una correlación positiva entre la atribución sesgada de la ira y el rechazo a los niños por parte de sus compañeros. De acuerdo a Bolger y Patterson (2001) los niños que han sido maltratados tienden a ser más frecuentemente rechazados por sus compañeros desde la niñez hasta la adolescencia y se muestran más agresivos de acuerdo a reportes de sus profesores, compañeros y de los propios niños.

Lindsey (2002) encontró que los niños con por lo menos un amigo mutuo fueron calificados por sus profesoras como menos agresivos y se mostraron más competentes socialmente que los niños que no tenían amigos mutuos. También encontraron que los niños que eran amigos mutuos mostraban el mismo nivel de agresividad y aceptación social de acuerdo a los reportes de sus profesores. Los hallazgos de este estudio sugieren que la amistad recíproca y mutua es un factor importante en el desarrollo socio-emocional de los niños. Zinder, Horsch y Childs (1997) sugieren que los niños establecieron relaciones de amistad fuerte y estable con compañeros que mostraron un nivel similar de agresividad. Además observaron que los niños agresivos tuvieron mayor dificultad al entablar una amistad con sus compañeros y se involucraron con más frecuencia en conflictos que tendieron a escalar.

Sebanc (2003) investigó las características de la amistad infantil para determinar si las mismas estaban asociadas con comportamientos pro-sociales o agresivos. A los participantes se les enseñaron fotografías de sus compañeros y ellos debían escoger los tres niños que más les gustan de la escuela y los tres que más les disgustan. La investigadora observó que el apoyo está positivamente correlacionado con el comportamiento pro-social; el conflicto está positivamente correlacionado con la agresión manifiesta o explícita y con el rechazo por parte de sus pares; la exclusividad/intimidad está positivamente correlacionada con la agresión relacional o indirecta y negativamente correlacionada con la aceptación de sus pares.

D. Televisión, Juegos de Vídeo y Juego Simbólico

La violencia en los medios de comunicación tiene consecuencias negativas en los niños. La investigación sugiere que existen tres formas en las que la violencia televisiva puede afectar a los niños: 1) puede incentivar a los niños a aprender actitudes y comportamientos violentos, 2) puede cultivar en los niños actitudes pesimistas y de miedo hacia el mundo que les rodea, 3) puede desensibilizar a los niños (Aidman, 1997). Las imágenes violentas que ven los niños en el cine, juegos de vídeo y televisión tienden a afectar la forma en la que se relacionan con sus compañeros (Nation's Health, 2002).

De acuerdo a Bandura (1963 citado en Berkowitz, 1993) la agresión televisada puede moldear la visión de los niños acerca del mundo y sus actitudes acerca de cómo es mejor actuar con la gente que los rodea. Estudios experimentales y encuestas correlacionales sugieren que los niños y adolescentes que ven mucha violencia televisada tienden a creer que el mundo es un lugar hostil y se incrementa la posibilidad de que resuelvan sus conflictos a través de actos violentos (Miller, 2001).

La investigación sugiere que la exposición a juegos de video violentos aumenta el comportamiento agresivo e incrementa los sentimientos y pensamientos relacionados con la agresión (Anderson y Bushman, 2001). Los efectos de los juegos de video pueden ser inclusive más dañinos que la exposición a la televisión debido a que los juegos son interactivos y requieren que el jugador se identifique con el agresor (Anderson, 2000).

La identificación de los niños con personajes agresivos que se presentan en juegos de video o en la televisión puede hacer que los imiten durante sus interacciones sociales o

mientras juegan. Los niños expresan sus emociones, problemas y miedos a través del juego simbólico ya que están en una situación en la que se sienten seguros y protegidos. Por lo tanto pueden sacar a la luz las situaciones que les están causando malestar (Miller, 2002). Dunn y Hughes (2001) observaron que niños preescolares calificados por sus profesoras como agresivos, se involucraban más frecuentemente que los niños del grupo de control en fantasías acerca de asesinatos, violencia física, agresión y guerra. Encontraron además que los niños que participaban en juegos simbólicos violentos estaban más frecuentemente enojados y se involucraban en actos antisociales y que la interacción social con sus compañeros de clase evidenciaba una falta de comunicación y conflictos.

E. Estabilidad y Consecuencias Futuras de la Agresividad

A través de un estudio longitudinal de siete años consecutivos, Keltikangas-Jarvinen (2001) examinó el desarrollo de las destrezas sociales de los participantes desde la niñez hasta la adolescencia. Se concentró especialmente en analizar los comportamientos agresivos. Los resultados de la investigación sugieren que la agresividad es estable ya que no se observaron cambios espontáneos de un niño agresivo a un adolescente competente socialmente.

La American Psychological Association (APA) ha encontrado que la violencia en la vida de un niño, ya sea como agresor o como víctima, predice comportamientos de alto riesgo en el futuro como actos de violencia, el abuso de sustancias, depresión, delincuencia, embarazos no deseados y el abandono de las escuelas (Drecktrah y Wallenfang, 2001). Hartup (1992) sugiere que la forma en la que los niños se relacionan con sus amigos predice su adaptación social cuando son adultos. De acuerdo a él, los niños

que son rechazados por sus compañeros debido a su agresividad están en riesgo. Según Katz y McClellan (1991) los riesgos futuros de no establecer relaciones positivas con los pares durante la niñez incluyen el dejar la escuela, el poco aprovechamiento académico y poca competencia social. Por lo tanto, la importancia de desarrollar destrezas y competencia social en los niños pequeños es crítica (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000).

F. Intervención Temprana como Prevención de la Agresividad

Al parecer son importantes los beneficios sociales e individuales de prevenir la progresión de la agresividad durante la niñez a futuros comportamientos de alto riesgo. Para lograr esto, la intervención temprana podría ser una estrategia efectiva; la misma que requiere promover comportamientos constructivos como alternativas para la agresión (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000). Las escuelas proveen de un medio ambiente natural para implementar programas de intervención que enseñen a los niños y jóvenes actitudes, conocimientos y destrezas para reducir su agresividad y su participación en actos de violencia. Esto se debe a que en la escuela se dan conflictos entre compañeros y es el contexto en el que los niños se desarrollan socialmente (Farrel, 2001).

El desarrollo socio- emocional se da en la escuela y en el aula de clase debido a que en ese contexto los niños tienen la oportunidad de involucrarse en una gran variedad de situaciones sociales durante el día (Cress y Holm, 2000). Por esta razón existe un creciente consenso entre psicólogos, investigadores, administrativos y profesores, de que todos necesitan trabajar para definir políticas y promover acciones para diseñar, implementar y evaluar programas de prevención de la agresividad (Leff et.al, 2001).

PATHS es un programa de prevención de la agresividad que ha sido implementado en los Estados Unidos por profesores de escuela primaria. El objetivo de este programa es ayudar a los niños a desarrollar estrategias de resolución de problemas, autocontrol y regulación de las emociones. Consiste en 57 sesiones en las que se enseñan las estrategias a través de discusiones, instrucción directa, videos y modelamiento de actitudes y comportamientos. Las investigaciones del programa sugieren que el mismo tuvo un efecto positivo en los participantes (Leff et.al, 2001).

Penny Bundy (2000) propone utilizar el teatro para prevenir la agresividad. Bundy sostiene que los programas basados en la actuación pueden ser implementados con niños ya que reducen las respuestas violentas al dar a los niños la oportunidad de tomar en cuenta la perspectiva del otro al representar un rol y practicar comportamientos positivos como alternativas de respuesta ante la violencia. De acuerdo a Farrell (2001) un objetivo importante de los programas de prevención de la violencia dirigidos a niños pequeños debe estimular el desarrollo de estrategias que permitan a los niños responder a los conflictos de formas no agresivas; esto puede ser desarrollado a través del teatro en el que los niños practican comportamientos y toman en cuenta diferentes perspectivas.

Amy Horton (1996) estableció un programa de seis semanas para enseñar a sus alumnos con problemas de comportamiento a manejar la ira y encontrar soluciones pacíficas a los problemas y frustraciones. Los niños que participaron en el programa se comportaban agresivamente contra ellos mismos y contra los demás, también destruían las cosas que los rodeaban y amenazaban a sus compañeros. El programa tuvo resultados positivos ya que los niños iniciaron un proceso de cambio utilizando cada vez con mayor

frecuencia estrategias de resolución de conflictos; así como también controlando sus frustraciones y agresividad.

De acuerdo a Frey, Hirschstein y Guzzo (2000) “Second Step” es un programa de intervención temprana que tiene como objetivo prevenir la agresividad y promover la competencia social de niños entre 4 y 15 años. El programa está dirigido a todos, inclusive a los niños que no exhiben problemas de comportamiento. Esto se debe a que todos pueden beneficiarse del aprendizaje de nuevas destrezas sociales. Este programa ha sido implementado desde 1986 los Estados Unidos y Canadá. Se trabaja en el desarrollo de la empatía, resolución de conflictos, control de la ira y la impulsividad. Los resultados del programa han sido positivos ya que se ha logrado reducir los niveles de agresividad, las actitudes de los niños son más positivas y hay más interacción social entre ellos (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000).

Webster-Stratton, Reid y Hammond (2001) investigaron la efectividad del entrenamiento a padres y profesores de niños en edad preescolar (4 años de edad) como prevención de problemas de conducta que incluían la agresividad. Siete centros infantiles del programa “Head Start” fueron asignados de forma aleatoria para participar en el estudio como parte del grupo experimental y siete centros como parte del grupo experimental. Las evaluaciones incluyeron reportes de padres y profesores acerca del comportamiento de los niños en la escuela y en la casa utilizando el CBCL-TRF (Achenbach, 1991). También se obtuvieron a través de observaciones datos acerca del estilo de paternidad, la relación entre los padres y profesores, problemas de conducta de los niños y el estilo de manejo de clases de los profesores.

El programa de prevención de Head Start consistió en 12 sesiones en las que los padres recibieron clases acerca de cómo manejar la disciplina en casa, estrategias para manejar el estrés y formas para estimular el desarrollo social de los niños. Por su parte las profesoras recibieron clases acerca de formas de manejar la disciplina de la clase, formas para promover la competencia social de los niños, estrategias para prevenir el rechazo entre pares y cómo enseñar a los niños a resolver sus conflictos de formas no agresivas. Los niños participantes en el grupo experimental demostraron tener menos problemas de conducta en la escuela que los niños del grupo de control. La relación entre padres y profesores del grupo experimental mejoró notablemente. Las madres que participaron como parte del grupo experimental desarrollaron un estilo de paternidad más positivo. Las profesoras del grupo experimental desarrollaron mejores estrategias de manejo de clase (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).

Debido a que la APA ha encontrado que la violencia en la vida de un niño, ya sea como agresor o como víctima, predice comportamientos de alto riesgo en el futuro (Drecktrah y Wallenfang, 2001), es muy importante que las personas que trabajamos con niños y jóvenes implementemos programas de prevención de la agresividad, así como el desarrollo de destrezas de competencia social. A través de los cuáles los niños aprendan a regular su ira, incrementen su capacidad de empatía y adopten las perspectivas del otro (Shaffer, 2000). Al igual que el presente estudio, los programas antes mencionados han analizado el impacto que han tenido en el comportamiento y actitudes de los participantes. Esto se debe a que es de crucial importancia que se evalúen los efectos que tienen las intervenciones en la vida de los niños con quienes trabajamos.

G. Literatura Infantil

Los libros de cuentos para niños ocupan cada vez un lugar más importante en las aulas preescolares (Mendoza y Reese, 2001). Los cuentos son atractivos para los niños ya que capturan su imaginación y tocan su corazón. Por esta razón enseñan a través de la invitación y no de la imposición (Lickona, 1991). El contar historias es una forma natural en la que se puede involucrar a los niños e incentivarlos a desarrollar su carácter y su inteligencia emocional (Lickona, 1991). Esto se debe a que la literatura provee de personajes y eventos con los cuales los niños pueden identificarse observando sus acciones, creencias y emociones. Además permiten percibir a los niños, cómo otros miran y sienten lo que pasa a su alrededor (Mendoza y Reese, 2001).

La literatura infantil da a los niños la oportunidad de desarrollar su pensamiento y sus sentimientos. Les permite analizar y reflexionar acerca de sus actitudes, valores, creencias; su forma de responder a los retos del día a día; sus preocupaciones, miedos, penas y sentimientos hacia el resto; su forma de relacionarse con los demás; su conocimiento acerca de su cultura y la cultura de los otros (Campbell, 2001). Les da la oportunidad de reflexionar acerca de cómo se sienten los personajes de la historia y les estimula a desarrollar empatía (Cress y Holm, 2000).

Drecktrah y Wallenfang (2001) sugieren utilizar la literatura como una herramienta que enseñe a los niños en edad preescolar a controlar la ira, manejar frustraciones y prevenir la agresividad. De acuerdo a estos autores, el uso de cuentos como una estrategia de instrucción provee a los niños la oportunidad de ver a los personajes de la historia como modelos con quienes ellos pueden identificarse. Además de observar situaciones familiares para ellos con las cuales se pueden relacionar.

Analizar la historia del cuento, puede incentivar la identificación con los personajes y ayudar a los niños a establecer conexiones entre sus experiencias personales y las de los personajes (Carlson, 2001). Al identificarse con los personajes del cuento, los niños reconocen que no son los únicos que experimentan estos sentimientos y/o problemas (Mc Carty y Chalmers, 1997). Esta identificación puede incrementar la conciencia de los niños de que existen formas positivas de manejar las situaciones conflictivas, además los puede incentivar a evaluar sus comportamientos y actitudes (Drecktrah y Wallenfang, 2001). La literatura infantil permite además implicar a los niños en la asunción de roles dándoles la oportunidad de tomar la perspectiva del otro y hacerse concientes de si su propio comportamiento es o no adecuado (Hersch, R.; Reimer, D.; Paolito, D, 1988).

III. JUSTIFICACIÓN

Todos los días, los noticieros nos presentan historias acerca de asaltos, peleas, asesinatos y violencia doméstica (Berkowitz, 1993). Sin embargo, la violencia no solamente la vemos en televisión como algo alejado de nuestra realidad. En las aulas de clase los profesores hemos observado cómo afecta la agresividad a nuestros alumnos ya sea como autores o víctimas. Debido a que la APA ha encontrado que la violencia en la vida de un niño, ya sea como agresor o como víctima, predice comportamientos de alto riesgo en el futuro (Drecktrah y Wallenfang, 2001), es muy importante que los profesores implementemos intervenciones que estimulen el desarrollo de destrezas de competencia social en los niños pequeños y que luego evaluemos los efectos de estas intervenciones en la vida de los niños con quienes trabajamos (Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000). Los esfuerzos para desarrollar programas efectivos de prevención de la agresividad pueden ser facilitados adoptando estrategias de *action research* (Mc Millan y Schumacher, 2001), ya

que los hallazgos de la investigación proveen una base para un continuo mejoramiento de los programas (Farell, 2001).

He trabajado durante cuatro años como profesora preescolar y he observado el impacto negativo de la agresividad en el desarrollo socio-emocional de mis alumnos. Debido a esto siempre me ha preocupado este tema y he buscado formas de prevenir la violencia dentro y fuera del aula de clase. Por esta razón, me planteé la interrogante de si la literatura infantil puede ser una estrategia que funcione en un contexto como el nuestro.

IV. IMPORTANCIA

Debido a que es de crucial importancia implementar y evaluar las estrategias de prevención de la agresividad, entre las que están los cuentos, este estudio se ha planteado el objetivo de analizar cuál es el impacto de la literatura infantil en la agresividad de los niños y cómo fue el proceso de la intervención en niños con distintos niveles de agresividad.

Varios autores (Drecktrah y Wallenfang, 2001; Marion, 1997; Carlson, Rosanne, 2001) proponen que la lectura de cuentos es una estrategia efectiva para la prevención de la agresividad ya que estimula la identificación con los personajes, incrementa la conciencia de que existen formas positivas de manejar las frustraciones y problemas e incentiva la reflexión. Sin embargo, estos artículos han sido publicados en los Estados Unidos; por lo tanto la importancia de esta investigación es que es estudiar cuál es el efecto de la lectura de cuentos que traten el tema de la agresividad y la posterior reflexión, en un contexto diferente. Este estudio fue en Quito con niños que pertenecen a un nivel socio-económico medio alto y estudian en una escuela Católica.

V. METODOLOGÍA

Este estudio incluye datos cuantitativos y cualitativos que responden a las siguientes preguntas: ¿Puede la literatura infantil causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años, de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito, incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se presentan? y ¿Cómo es el proceso de esta intervención en niños con un nivel bajo, medio y alto de agresividad?

Para responder a las preguntas del estudio se realizó una intervención que será expuesta a continuación. La intervención fue realizada a través de la lectura de literatura infantil, reflexiones grupales y realización de dibujos. La intervención tuvo una duración de 8 semanas y fue realizada durante una hora (aproximadamente) cada semana. Se leyeron 8 cuentos (uno cada semana), que trataron el tema de la agresividad y cómo prevenirla. Luego de la lectura del cuento, la profesora planteó preguntas que tenían como objetivo incentivar el análisis y la reflexión acerca del tema del cuento que se leyó. Al terminar la reflexión grupal la profesora planteó a los niños un tema, relacionado con el cuento, acerca del cuál los niños realizaron un dibujo; el mismo que fue expuesto oralmente al resto de la clase.

Con el objetivo de explorar cuál fue el impacto de la intervención y responder a la primera pregunta, se realizaron observaciones estructuradas del comportamiento de todos los participantes, antes (Pre-Test) y después (Post-Test) de la intervención; las mismas que fueron comparadas. Las observaciones fueron realizadas por la profesora de los niños que es también la investigadora de este estudio utilizando 25 ítems (ver página 22) del

instrumento Child Behavior Checklist Teacher's Report Form for ages 5-18 (Achenbach, 1991). Los 25 ítems escogidos describen comportamientos agresivos.

Para responder a la segunda pregunta se realizó un estudio de caso de tres de los dieciocho participantes. Los tres participantes fueron escogidos luego de realizar la primera de las observaciones estructuradas que nos permitieron determinar cuál es el nivel de agresividad que exhiben los niños. Se realizó un seguimiento a los tres participantes: uno que exhibía el nivel más alto, otro un nivel medio y otro el nivel más bajo de agresividad, de todo el grupo de participantes. El seguimiento consistió en documentar y analizar su participación durante la reflexión grupal, así como también los dibujos que realizaron. Además estos niños fueron observados nuevamente, al igual que el resto de participantes, luego de la intervención utilizando el instrumento que se expone detalladamente en la sección B. Todos estos datos nos permitieron analizar cómo fue el proceso de la intervención en niños con distintos niveles de agresividad.

A. Participantes

Los participantes de este estudio fueron 10 niñas y 8 niños, entre 5 y 6 años de edad que pertenecen a un estrato socio-cultural medio-alto. Todos son parte de una misma clase de Kinder de un Jardín de Infantes Católico de la ciudad de Quito. Este grupo de niños fue escogido para participar en el estudio debido a son parte de la clase de la profesora que realizará la investigación. Por lo tanto los participantes han sido escogidos a través de un muestreo por grupos naturales. La Directora del Jardín de Infantes al que pertenecen los niños consideró que no se debía pedir a los padres autorización para que sus

hijos participen en el estudio. Los nombres de los niños han sido cambiados para proteger su identidad.

B. Instrumento

El instrumento que se utilizó para evaluar la agresividad de los participantes es el Child Behavior Checklist Teacher's Report Form for Ages 5-18 (CBCL-TRF) (Achenbach, 1991). Este instrumento tiene 113 ítems que miden depresión, problemas de atención, problemas sociales, entre otros. Ha sido utilizado por Schultz, Ackerman y Izard (2000) en su estudio *Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment*. Según estos autores, este instrumento tiene una confiabilidad alta (.93). También ha sido utilizado por Eisenberg, et. al (2001) en su estudio *The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior*. Webster-Stratton, Reid y Hammond (2001) también utilizaron este instrumento en su estudio *Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start*.

Para este estudio se utilizaron solamente los 25 ítems del CBCL-TRF que de acuerdo a Schultz, Ackerman y Izard (2000) describen comportamientos agresivos. Los ítems fueron traducidos del inglés al español por la investigadora de este estudio.

Los ítems son los siguientes:

3. Discute frecuentemente
6. Es desafiante
7. Es jactancioso

16. Es cruel, hace daño al resto
19. Demanda atención
20. Destruye sus pertenencias
21. Destruye las pertenencias de los otros
23. Es desobediente
24. Molesta a sus compañeros
27. Es celoso
37. Se involucra en peleas
53. Irrespetuoso
57. Ataca físicamente a la gente
67. Interrumpe la disciplina de la clase
68. Grita
74. Se hace el payaso, le gusta llamar la atención
76. Es explosivo, se comporta de forma impredecible
77. Se frustra fácilmente, sus demandas deben ser atendidas de inmediato
86. Es irritable
87. Es variable
93. Habla demasiado
94. Fastidia a la gente que le rodea
95. Hace pataletas o rabietas
97. Amenaza a la gente
104. Es bullicioso

La escala que se utilizará para evaluar cada uno de los ítems es la siguiente:

0 = No exhibe este comportamiento

1 = Rara vez o a veces exhibe este comportamiento

2 = Con frecuencia exhibe este comportamiento

C. Procedimiento

El procedimiento consistió en una observación del comportamiento de todos los participantes antes de la intervención (Pre-Test) y otra observación luego de la intervención (Post-Test). Las mismas que fueron comparadas con el objetivo de analizar cuál fue el impacto de la intervención en el comportamiento de todos los participantes. Ambas observaciones fueron realizadas por la profesora titular de los niños quien también es la investigadora de este estudio. Se utilizaron los 25 ítems, antes mencionados, que describen comportamientos agresivos del CBCL-TRF (Achenbach, 1991). Las observaciones fueron revisadas y confirmadas por la profesora de inglés de los participantes con el objetivo de que el estudio tenga mayor validez y objetividad.

Durante ocho semanas se realizó una intervención en la que la profesora leyó un cuento semanal a los niños, luego les planteó preguntas de discusión y por último realizaron un dibujo relacionado al tema del cuento. Se realizó además un estudio de caso del que fueron parte solamente tres de los dieciocho participantes. El objetivo de escoger estos tres niños fue analizar cuál fue el proceso de la intervención en niños con diferentes niveles de agresividad. Los detalles de todo el procedimiento se exponen a continuación.

1. Pre-Test

Muchas situaciones pueden afectar el comportamiento y las reacciones de los niños. Por ejemplo la presencia o ausencia de ciertas personas, la actividad física o el tipo de actividad que están realizando (Cohen, D; Stern, V; Balaban, N, 1997). Por esta razón fue necesario que las observaciones sean realizadas a lo largo de varios días o semanas y en distintas situaciones. La observación previa a la intervención fue realizada por la profesora titular de los niños durante cuatro semanas. Estas observaciones fueron revisadas por la profesora de inglés de los niños. Se realizaron observaciones durante el trabajo en clases, así como también durante el recreo.

Luego del mes de observación se escogió el número que corresponda de acuerdo a la escala (0 = No exhibe este comportamiento 1 = Rara vez o a veces exhibe este comportamiento 2 = Con frecuencia exhibe este comportamiento) para cada uno de los comportamientos de cada uno de los participantes. De acuerdo al promedio de la escala de la observación se determinó cuál es el nivel de agresividad que exhibía cada uno de los participantes.

2. Estudio de Caso

El estudio de caso es la sección cualitativa de esta investigación. La investigación cualitativa se basa en un paradigma constructivista. Tiene como objetivo explorar y comprender los fenómenos sociales a través de la perspectiva de los participantes. Los estudios de caso se enfocan en comprender a fondo un fenómeno social (Mc Millan y Schumacher, 2001). Tres de los dieciocho participantes fueron parte de este estudio de caso. Se escogió al participante que tuvo el nivel más alto de agresividad, al que tuvo un nivel medio y al que tuvo el nivel más bajo, de acuerdo a los datos de la observación previa

a la intervención. El estudio de caso tenía como objetivo documentar el proceso de la intervención de niños con distintos niveles de agresividad. Para esto se realizó un seguimiento de los tres participantes durante toda la intervención.

El seguimiento fue realizado a través de la documentación y análisis de la participación de los niños durante las reflexiones grupales, así como también de la exposición oral que realizaron acerca de sus dibujos frente a todo el grupo de compañeros. Los datos cualitativos fueron analizados de acuerdo al siguiente esquema. Se leyeron y organizaron los datos buscando patrones para generar categorías. Luego se investigó la literatura relacionada con las categorías que se habían generado para encontrar similitudes y diferencias con investigaciones realizadas por otros autores.

Luego de la intervención los tres niños participantes en el estudio de caso también fueron observados (al igual que el resto de participantes) utilizando los 25 ítems del CBCL-TRF. Todos estos datos cualitativos y cuantitativos nos permitieron analizar cuál fue el impacto de la intervención en estos tres participantes.

3. Intervención

La intervención fue realizada durante 8 semanas. Cada semana se leyó un cuento diferente que trata el tema de la agresividad; luego los niños reflexionaron acerca del tema del cuento y por último, los niños realizaron un dibujo referente al tema de la historia que escucharon y la reflexión en la que participaron. Los dibujos fueron presentados verbalmente por los niños al resto de sus compañeros. Tanto las reflexiones de los niños y como sus dibujos fueron documentados a través de grabaciones de audio y portafolios

respectivamente. Sin embargo, solamente se analizaron las reflexiones y dibujos de los tres participantes en el estudio de caso.

a.) Cuentos

Antes de leer cada uno de los cuentos, la profesora les mostró la carátula y les pidió a los niños que realicen una predicción acerca de lo que ellos creen que va a pasar en el cuento. Forgan (2002) argumenta, que antes de leer un cuento, es necesario activar los conocimientos y experiencias previas de los niños, así como también, ayudarlos a establecer una conexión entre lo que han pensado o sentido y el contenido de la historia.

Los cuentos fueron escogidos por la investigadora de acuerdo a los siguientes criterios: a) que sean apropiados para la edad de los niños, b) que traten el tema de la agresividad presentando distintos puntos de vista, para que la intervención no sea repetitiva c) que las ilustraciones sean atractivas, d) que las situaciones y personajes que se presentan incentiven a los niños a reflexionar acerca de la agresividad.

Es importante recalcar que todos los cuentos que se leyeron durante la intervención, fueron traducidos del inglés al español ya que toda la intervención fue realizada en este idioma. En un estudio piloto (Castillo, 2003), se pudo observar que los niños sí se identificaron con los personajes y situaciones presentadas en los cuentos, a pesar de que estos fueron escritos en otro idioma y en otro contexto cultural.

Los cuentos que fueron leídos son:

1. Simon, Norma (1974) *I Was so Mad*. Albert Whitman & Company: Morton Grove, Illinois.

2. Mundy, Michelena (1999) *Mad is not Bad*. Elf Help Books: St. Meinrad, IN.
3. Moser, Adolph (1994) *Don't Rant and Rave on Wednesdays*. Landmark Editions: Kansas City.
4. Bang, Molly (1999). *When Sophie Gets Angry-Really, Really Angry...* The Blue Sky Press: New York.
5. Maude Spelman, Cornelia. *When I feel Angry*. Albert Whitman & Company: Morton Grove, Illinois.
6. Murphy Payne, Lauren (1997). *We Can Get Along: A Child Book of Choices*. Free Spirit Publishing: Minneapolis.
7. Agassi, Martine (2000) *Hands Are Not for Hitting*. Free Spirit Publishing: Minneapolis.
8. Moser, Adolph (1994) *Don't Be a Menace on Sundays*. Landmark Editions: Kansas City.

b.) Reflexión

Mc Carty y Chalmers (1997) recomiendan que los niños deben responder preguntas acerca de lo que pasó en la historia. De acuerdo a estos autores, es importante evaluar si los niños comprendieron la historia antes de continuar con la reflexión. Por lo tanto antes de empezar la discusión y reflexión, la profesora realizó preguntas de comprensión del cuento.

Para incentivar la reflexión y discusión, es necesario realizar preguntas que ayuden a los niños a pensar acerca de sus sentimientos y a identificarse con los personajes y eventos de la historia (Forgan, 2002). Los niños pueden ver en los cuentos, que el personaje principal experimenta distintas situaciones. Ellos reflexionan acerca de lo que siente el personaje mientras analizan lo que harían ellos cuando están en una situación similar

(Carlson, 2001). Los temas que sirvieron como guía de reflexión están relacionados con el cuento que escucharon y son los siguientes:

1. I Was so Mad.

- ¿Qué situaciones nos hacen sentir enojados?
- ¿Qué tenemos ganas de hacer cuando nos sentimos así?
- ¿Cómo se siente el resto cuando somos agresivos?
- ¿Cómo nos sentimos cuando alguien es agresivo con nosotros?

2. Mad is not Bad

- Estar enojado no es negativo, lo que es bueno o malo es lo que hagamos cuando estamos enojados.
- Es negativo esconder lo que sentimos. Existen formas positivas en las que podemos expresar lo que estamos sintiendo sin herir al resto.
- ¿Cómo nos sentimos cuando alguien se enoja con nosotros?
- Es importante escuchar, comprender y perdonar a los otros.

3. Don't Rant and Rave on Wednesdays.

- Todos podemos sentirnos enojados
- Situaciones que nos hacen sentir enojados
- Debemos aprender a manejar positivamente nuestras emociones para no herir al resto.
- Formas de manejar positivamente la ira.

4. When Sophie Gets Angry-Really, Really Angry...

- Existen formas negativas de expresar lo que sentimos ¿Cómo hacemos sentir al resto cuando nos comportamos negativamente?
- Existen formas positivas de expresar lo que sentimos ¿Cómo hacemos sentir al resto cuando nos comportamos positivamente?
- Formas positivas en las que podemos manejar la ira sin herirnos y sin herir al resto.

5. When I feel Angry.

- ¿Qué me hace sentir enojado o frustrado?
- ¿Qué tengo ganas de hacer cuando estoy enojado o frustrado?
- Existen situaciones que no puedo cambiar y que me hacen sentir enojado o frustrado. Es importante aprender a tolerar estas situaciones.
- Existen situaciones que sí puedo cambiar pidiendo ayuda, escuchando, tranquilizándome, buscando posibilidades para resolver el problema.

6. We Can Get Along: A Child Book of Choices

- ¿Cuáles son las consecuencias de nuestros actos?
- ¿Cómo me siento cuando me tratan bien?
- ¿Cómo me siento cuando me tratan mal?
- ¿Cómo se siente el resto cuando somos agresivos?
- ¿Cómo me siento cuando son agresivos conmigo?

7. Hands Are Not for Hitting.

- Las manos no son para pegar

- Pegar hierre física y emocionalmente al otro
- ¿Cómo se sienten los otros si nosotros les herimos?
- ¿Qué podemos hacer en lugar de pegar, para expresar lo que sentimos?

8. Don't Be a Menace on Sundays

- En los juegos de video, en el cine y en la televisión vemos mucha violencia.
- ¿Por qué queremos imitar la violencia o los personajes que veo en la tele?
- ¿Es bueno o malo imitarla?
- ¿Cuáles son las consecuencias de imitarla?
- La violencia en la televisión es ficción
- La violencia en la vida real y sus consecuencias

c.) Dibujos

El objetivo del dibujo es permitir a los niños expresarse a través del arte. Esto se debe a que a diferencia de los adultos, quienes son más capaces de expresar lo que sienten y piensan verbalmente, los niños tienen un vocabulario limitado. Por lo tanto hasta que los niños desarrollen su lenguaje oral, necesitan no solamente expresarse con palabras, también deben hacerlo a través de otros medios, como por ejemplo el arte (Rodríguez, 2002). A pesar de que, el examinar los dibujos de los niños, nos puede dar claves importantes acerca de cómo piensan y cómo se sienten (Crosser, 2002), luego de realizar cada dibujo, se les pidió a los niños relaten lo que dibujaron.

De acuerdo a un estudio cualitativo realizado por Coates (2002) la concentración y el cuidado con el que algunos niños hacen un dibujo, sugiere que el contenido tiene una importancia real y que no se ha hecho a la ligera. Coates pudo observar que de los dibujos que realizaban los niños emergían historias.

De acuerdo a Campbell (2001) los niños disfrutaban mucho cuando tienen la oportunidad de plasmar en un dibujo lo que sienten y piensan acerca del cuento que escucharon. Luego de escuchar los cuentos y participar en la discusión grupal, los niños realizaron un dibujo de acuerdo a las instrucciones de la profesora. Este dibujo les permitió reflexionar individualmente y plasmar lo que piensan y sienten a través del arte.

Los temas para los dibujos fueron:

1. I Was so Mad.

- ¿Qué situaciones nos hacen sentir enojado o frustrado?

2. Mad is not Bad:

- Formas positivas en las que podemos expresar lo que sentimos.

3. Don't Rant and Rave on Wednesdays.

- ¿Cómo me siento cuando alguien es agresivo conmigo?
- ¿Cómo hago sentir al resto cuando me comporto agresivamente?

4. When Sophie Gets Angry-Really, Really Angry...

- ¿Cómo podemos manejar nuestra ira sin hacer daño al resto?

5. When I feel Angry.

- ¿Cómo puedo cambiar positivamente las situaciones o personas que me están haciendo sentir mal?

6. We Can Get Along: A Child Book of Choices

- Acciones que hacen sentir bien al resto y acciones que hacen daño.

7. Hands Are Not for Hitting.

- ¿Qué cosas buenas podemos hacer con nuestras manos?
- ¿Qué cosas malas no debemos hacer con nuestras manos?

8. Don't Be a Menace on Sundays

- ¿Qué puede pasar si imitamos la violencia que vemos en la televisión?

4. Post - Test

El Post - Test fue realizado luego de la intervención, la misma que tuvo una duración de 8 semanas. El Post-Test tuvo las mismas características del Pre-Test (Ver Sección 1 de la Metodología) .Todos los participantes (10 niñas y 8 niños) fueron observados durante el Post-Test. Inclusive los tres participantes (2 niñas y 1 niños) que fueron parte del estudio de caso.

VI. RESULTADOS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Los resultados que se exponen a continuación permiten explorar cuál fue el impacto de la intervención y responder a la siguiente pregunta: ¿Puede la literatura infantil causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años, de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito, incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se

presentan? A continuación se exponen los resultados de las comparaciones entre el Pre-Test y Post-Test por ítems, luego los resultados por sujetos y por último se presentan los resultados del T-Test.

A. Resultados por ítems

Como podemos ver en la Tabla No. 1 (Ver Anexo A) la diferencia entre el Pre- Test y Post - Test es más significativa en el ítem “irrespeto turnos” con 11 puntos y en el ítem “amenaza” con 9 puntos. Sólo en el caso del ítem “ataca físicamente” la diferencia entre el Pre- Test y Post- Test fue negativa. Luego de la intervención este ítem tuvo un aumento de 1 punto. El ítem “es bullicioso” tiene una diferencia de 1 punto entre el Pre-Test y Post-Test; siendo esta la diferencia menos significativa. Mientras que en el caso de los ítems “destruye sus cosas”, “destruye cosas del reto” y “es irritable” no hubo diferencia entre el Pre-Test y Post-Test. El Gráfico No. 1 (Ver Anexo B) muestra todos estos resultados.

De acuerdo a la Tabla No. 2 (Ver Anexo A) las niñas marcan la mayor diferencia entre el Pre-Test y el Post-Test en los ítems “irrespeto turnos” y “amenaza” con 6 puntos cada uno. Además se puede observar que el ítem “es irritable” tiene una diferencia negativa de un punto, lo que quiere decir que hubo un aumento de este comportamiento luego de la intervención. Se pueden observar cinco ítems en los que no hubo diferencia entre el Pre-Test y el Post-Test. Los ítems son los siguientes: “destruye sus cosas”, “destruye las cosas del resto”, “ataca físicamente”, “es bullicioso” y “es explosivo”. El Gráfico No. 2 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

La tabla No. 3 (Ver Anexo A) refleja que los ítems “irrespeto turnos” y “fastidia” tuvieron la diferencia más significativa entre el Pre-Test y el Post-Test con 5 puntos cada uno. Las menores diferencias son: “discute frecuentemente”, “se involucra en peleas”, “interrumpe la disciplina”, “es irritable”, “habla demasiado”, “hace pataletas” y “habla muy alto” con 1 punto cada uno. Existen además cinco ítems con una diferencia de cero, que son: “es desafiante”, “destruye sus cosas”, “destruye las cosas del resto”, “grita” y “es variable”. El Gráfico No. 3 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

B. Resultados por Sujeto

En el caso del análisis por sujetos, se ha mantenido la confidencialidad de los participantes en este estudio, mencionándolos como “niñas y niños”. Durante todo el siguiente análisis se presentan marcados con color gris los tres niños participantes en el estudio de caso. De acuerdo a la pregunta planteada en la investigación debían participar en el estudio de caso el participante que se muestre más agresivo, el que se muestre menos agresivo y el que demuestre una agresividad promedio. Se escogieron a los tres participantes de acuerdo a los puntajes que obtuvieron en la observación del Pre-Test, la misma que se realizó antes de la intervención. De esta forma participaron en el estudio de caso fueron el “niño 6” con 34 puntos quien obtuvo el mayor puntaje, la “niña 5” con 4 puntos quien obtuvo el menor puntaje y la “niña 3” con 15 puntos quien obtuvo un puntaje cercano al promedio. La “niña 9” y el “niño 4” también obtuvieron puntajes cercanos al promedio (17 puntos cada uno). Sin embargo se escogió al azar entre los 3 participantes con puntajes cercanos al promedio a la “niña 3” para participar en el estudio de caso.

A continuación se presentan los resultados del Pre-Test y Post-Test por sujetos de forma general (todos los participantes) así como también de niñas y de niños por separado. Además se presenta una comparación entre el Pre-Test y Post-Test de todos los participantes, así como también de niñas y niños por separado. Se realiza esta comparación para analizar cuál fue el impacto de la intervención.

1. Resultados del Pre-Test por Sujetos

En la tabla No. 4 (Ver Anexo A) se puede observar que el mayor puntaje en el Pre-Test por sujetos a nivel general lo tiene el “niño 6”, con 34 puntos. Le siguen el “niño 1” con 33 puntos, el “niño 3” con 32 puntos, la “niña 4” con 23 puntos, la “niña 6” con 20 puntos y la “niña 9” con 17 puntos. Los menores puntajes corresponden a la “niña 5” con 4 puntos, la “niña 10” con 6 puntos y el “niño 8” con 5 puntos. El promedio de todos los participantes es de 16.34 puntos. El Gráfico No. 4 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

La tabla No. 5 (Ver Anexo A) muestra que los mayores puntajes son los de la “niña 4” con 23 puntos y de la “niña 6” con 20 puntos. Los menores puntajes los tiene la “niña 5” con 4 puntos y la “niña 10” con 6 puntos”. El promedio de todas las niñas es de 11.9 puntos. El gráfico No. 5 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

En la tabla No. 6 (Ver Anexo A) se puede observar que los puntajes más altos son: 34 puntos obtenidos por el “niño 6” y 33 puntos obtenidos por el “niño 1”. Los niños con los puntajes más bajos son el “niño 8” con 5 puntos seguido por el “niño 2” con 13 puntos y el “niño 7” con 14 puntos. El promedio de los niños es de 21, 9 puntos. El Gráfico No. 6 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

2. Resultados Post – Test por Sujetos

Se puede observar en la tabla No. 7 (Ver Anexo A) que el menor de los valores del Post – Test corresponde a la “niña 5” con 2 puntos. Los siguientes puntajes más bajos son los de la “niña 1”, la “niña 7” y el “niño 8” con 4 puntos cada uno. Los puntajes más altos son los de el “niño 6” con 27 puntos, el “niño 1” con 26 puntos y el “niño 3” con 24 puntos. El promedio de todos los participantes en el Post-Test es de 11.7 puntos. El Gráfico No. 7 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

En la tabla No. 8 (Ver Anexo A) se puede observar que los puntajes más altos corresponden a la “niña 4” con 17 puntos, a la “niña 9” con 14 puntos y a la “niña 10” con 12 puntos. Los valores más bajos corresponden a la “niña 5” con 2 puntos y a la “niña 8” con 3 puntos. El promedio de las niñas en el Post – Test es de 7.9. El Gráfico No. 8 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

La tabla No. 9 (Ver Anexo A) demuestra que los resultados obtenidos demuestran que los puntajes más altos corresponden a los de el “niño 6” con 27 puntos, el “niño 1” con 26 puntos y el “niño 3” con 24 puntos. Los valores más bajos pertenecen al “niño 8” con 4 puntos y al “niño 2” con 7 puntos. El promedio del Post-Test de los niños es de 16.4. El Gráfico No. 9 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

3. Comparación del Pre-Test y Post-Test por Sujetos

La tabla No. 10 (Ver Anexo A) muestra que las mayores diferencias son de 10 puntos en el caso de la “niña 6” y de 15 puntos en el caso del “niño 5”. Seguidos por la “niña 3” y el “niño 3” con 8 puntos cada uno. Las menores diferencias son de 2 puntos en el caso de la “niña 5” y del “niño 4”. Se pueden observar dos valores negativos que son:

“niña 10” con -6 puntos y “niño 7” con -2 . El promedio general de cambio fue de 4.63 entre la diferencia de resultados del Pre y Post – Test. El Gráfico No. 10 (Ver Anexo B) muestra estos resultados

En la tabla No. 11 (Ver Anexo A) se observa que las mayores diferencias tienen la “niña 6”, con 10 puntos y la “niña 3” con 8 puntos. La menor diferencia corresponde a la “niña 5”, con 2 puntos. Tienen 3 puntos de diferencia la “niña 1”, la “niña 2” y la “niña 9”. Existe una diferencia negativa de -6 , correspondiente a la “niña 9”. Al comparar el promedio del pre y post – test se puede ver que hay una diferencia de 4 puntos. El gráfico No. 11 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

En la tabla No. 12 (Ver Anexo A) se observan las mayores diferencias en los “niño 4”, con 15 puntos y en el “niño 3” con 8 puntos. Tienen 7 puntos de diferencia el “niño 1” y el “niño 6”. Mientras que las menores diferencias son las del “niño 8”, con 1 punto y “niño 4” con 2 puntos. Existe una diferencia negativa de -2 puntos y corresponde al “niño 7”. La diferencia de promedios es de 5.50 puntos entre el Pre – Test y Post- Test. El Gráfico No. 12 (Ver Anexo B) muestra estos resultados.

C. T - Test

Uno de los objetivos de este estudio fue responder a la siguiente pregunta: ¿Puede la literatura infantil causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se presentan? Para poder analizar cuál fue el impacto de la intervención y

por lo tanto responder a la pregunta fue necesario que se comparen los resultados de dos variables dependientes. Estas variables son las dos observaciones que se realizaron del comportamiento de los participantes antes (Pre-Test) y después de la intervención (Post-Test).

La prueba que se realizó para comparar los resultados del Pre-Test y Post-Test y determinar la significancia del impacto de la intervención fue el T-Test. De acuerdo Mc Millan y Schumacher (2001) el T-Test puede ser utilizado en situaciones en las que el mismo grupo de participantes es observado dos veces a través de un Pre-Test y un Post-Test. En este caso los resultados de ambas observaciones son variables dependientes o correlacionadas. Por lo tanto el T-Test tiene como objetivo comparar dos variables dependientes.

Luego de comparar las dos variables dependientes de este estudio (Pre-Test y Post-Test), el resultado del T-Test fue de 0,168. De acuerdo la Tabla de Distribución del T-Test (Fisher y Yates, 1974 citado en Millan y Schumacher, 2001) el resultado de 0,168 resultado no es estadísticamente significativo. Este resultado puede deberse al poco número de participantes que fueron parte de la muestra de este estudio. Sin embargo, el análisis de los promedios de las observaciones durante el Pre-Test y Post-Test indica que la intervención si tuvo un impacto positivo en los participantes de esta investigación.

VII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los resultados de los datos cuantitativos de este estudio sugieren que tanto en el Pre-Test como en el Post-Test, los niños se mostraron más agresivos que las niñas. En el Pre-Test los niños tuvieron un promedio de agresividad de 21,9 y las niñas un promedio

de 11, 9. En los resultados del Post-Test los niños tuvieron un promedio de 16,4 y las niñas un promedio de 7,9. Además de que los niños se mostraron más agresivos, la diferencia entre los promedios de niños y niñas se mantuvo constante con más o menos 10 puntos tanto en el Pre-Test como en el Post-Test.

Un análisis importante es el hecho de que todos los datos de este estudio sugieren que los niños fueron más agresivos que las niñas antes y después de la intervención. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que debido al tipo de comportamientos que describen los 25 ítems del CBCL-TRF (Achenbach, 1991), la observación se basó en su gran mayoría en actos de agresión manifiesta y no de agresión relación. Por lo tanto puede ser por esta razón que los niños hayan tenido un puntaje más alto y no porque realmente sean más agresivos que las niñas en ambos tipos de agresión. Esto se debe a que los niños tienden a agredir a otros a través de actos de agresión directa o manifiesta con más frecuencia que las niñas. Mientras que las niñas tienden a exhibir su agresión de forma relacional, a través del daño de las relaciones sociales, de la intimidación verbal y de la manipulación social (Roecker Phelps, 2001; Underwood, Galen y Paquette, 2001; Chen et.al, 2002; Wood, Cowan y Baker, 2002).

Durante las observaciones del Pre-Test las niñas mostraron con frecuencia los comportamientos de “amenaza” y es “celoso”. Ambos comportamientos influyen en el desarrollo de las relaciones sociales de las niñas. Por lo tanto en este caso podemos ver que las niñas exhiben con mayor frecuencia actos de agresión relacional que de agresión manifiesta. Este tipo de agresión involucra el herir a otros a través de la manipulación y el daño de las relaciones sociales. Ejemplos de la agresión relacional son el amenazar, rechazar o el hablar mal de un niño (a) para que los otros no quieran jugar con él o ella. De

acuerdo a Grotper y Crick (1996) las niñas tienden a involucrarse más en actos de agresión relacional que de agresión manifiesta, debido a que este tipo de agresión es más efectiva en grupos de niñas que de niños.

Los niños tuvieron el puntaje más alto en el Pre-Test en el ítem “irrespeto turnos”. Durante las observaciones se pudo ver que a los niños les costaba esperar su turno para hablar, ceder el primer puesto en la fila, esperar su turno para obtener un juguete o material de trabajo. Por lo general el irrespeto de turnos provocaba conflictos entre ellos ya que ninguno de los niños quería ceder y por lo tanto el conflicto tendía a escalar. Sin embargo, este comportamiento disminuyó notablemente durante las observaciones del Post-Test. De hecho registra la mayor diferencia al comparar los resultados de ambas observaciones. Por lo tanto la intervención tuvo un impacto positivo en este comportamiento.

El ítem “amenaza” tuvo la segunda mayor diferencia entre el Pre-Test y Post-Test tanto en los niños como en las niñas, por lo tanto la intervención tuvo un efecto positivo en este comportamiento. Esto puede deberse al hecho de que los cuentos trataron el tema de que el amenazar a alguien tiene igualmente efectos negativos que agredirlo, ya que la otra persona puede igualmente sentirse herida a pesar de que nunca llegue a concretarse un acto. Esto se debe a que son la intención del agresor y la percepción del agredido las que definen a un acto como agresivo y no las consecuencias del mismo (Shaffer, 2000; Tremblay, 2000).

El análisis de los resultados tanto del Pre-Test como del Post-Test por ítems sugiere que el ítem con más alto puntaje tanto en niñas como en niños es “demanda atención”. El

cambio entre el Pre-Test y Post-Test de este ítem no fue significativo. Esto puede deberse a que los temas de los cuentos no incluyeron de manera explícita la demanda de atención.

Tanto en el Pre-Test como en el Post-Test de niños y de niñas los ítems “destruye sus cosas” y “destruye las cosas del resto” obtuvieron un puntaje de cero. Sin embargo, esto no quiere decir que los participantes en el estudio no hayan exhibido este comportamiento en un momento en el que la observadora no estuvo presente. También pueden haber exhibido estos comportamientos en otro contexto al que el observador no tuvo acceso como es la casa de los participantes.

Lo mismo sucede con el ítem “ataca físicamente” que tuvo un puntaje de cero en el caso de las niñas y un puntaje bajo en el caso de los niños. Solamente uno de los participantes (niño 6) quien se mostró como el más agresivo tanto en el Pre-Test como en Post-Test exhibió abiertamente este comportamiento. Sin embargo, esto no quiere decir que el resto de niños y niñas no agredan físicamente al resto, ya que pueden haberlo hecho en lugares y momentos al que no tuvo acceso la observadora. Esto se debe a que este comportamiento es altamente rechazado en el ambiente escolar en el que se desarrollan los participantes y que por lo tanto no lo exhiban en presencia de adultos (como es el caso del observador) por miedo a las consecuencias negativas que pueda tener este acto. También es cierto que observar todos los tipos de agresión es difícil debido a que ciertos comportamientos pueden ser poco frecuentes o pueden ocurrir en momentos y lugares que son inaccesibles para el investigador (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

El ítem “ataca físicamente” tuvo un cambio negativo entre el Pre-Test y Post-Test ya que aumento la frecuencia (en 1 punto) con la que se observó este comportamiento.

Cabe preguntarse el por qué de este hecho. Durante la intervención varias de las historias que se leyeron estaban enfocadas a la agresión física y sus consecuencias negativas. Los niños fueron expuestos a cómo se sienten los otros cuando son agredidos y a alternativas positivas que replacen este comportamiento. Sin embargo, en uno de los participantes los cuentos no tuvieron el efecto que se esperaba en el caso de la agresión física ya que en otros de los ítems si hubo un cambio positivo. Lo cuál es importante ya que se debe tomar en cuenta que la agresión no solamente se presenta a través de comportamientos físicos (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

Al comparar las dos variables dependientes de este estudio (Pre-Test y Post-Test) a través de un T-Test, se puede ver que el resultado no es estadísticamente significativo. Esto puede deberse al poco número de participantes. Sin embargo, el análisis de los promedios de las observaciones durante el Pre-Test y Post-Test indica que la intervención si tuvo un impacto positivo, aunque no estadísticamente significativo, en el comportamiento de los participantes de esta investigación.

Al comparar los resultados de Pre-Test y Post-Test de este estudio se sugiere que la intervención tuvo resultados positivos ya que en general los promedios indican que hubo una disminución de los comportamientos agresivos de los participantes luego de la intervención. Esto quiere decir que la respuesta a la pregunta planteada en el estudio es positiva. Por lo tanto la literatura infantil si puede causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años de un estrato socio-económico medio-alto de la ciudad de Quito incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento a través de la identificación con los personajes y situaciones que se presentan.

El promedio general (de todos los participantes) del Pre-Test es de 16, 3 y en el Post-Test es de 11, 7. Por lo tanto hubo promedio de disminución del 4, 63 en los comportamientos agresivos de todos los participantes. En el caso de las niñas la diferencia de promedios del Pre-Test y Post-Test es de 4, 00 y en el caso de los niños es de 5, 50. Esto quiere decir que el promedio de cambio en los niños fue mayor pero no significativamente. Por lo tanto la intervención tuvo igual impacto positivo en ambos géneros. Esto a pesar de que en general los programas de intervención como prevención de la agresividad tienen mayores efectos positivos en los niños que en las niñas (Leff, Power, Manz, Costigan y Nabors, 2001).

A pesar de que en general los promedios indican que la intervención tuvo efectos positivos en los participantes ya que los mismos disminuyeron sus comportamientos agresivos, hubo dos casos en los que no fue así. Dos de los participantes, un niño y una niña exhibieron con más frecuencia comportamientos agresivos durante la observación que se realizó luego de la intervención y por lo tanto tuvieron un puntaje más alto en el Post-Test que en el Pre-Test. Es importante analizar el por qué de este hecho. En el caso de la niña, quien tiene una diferencia de -6 entre el Pre-Test y el Post-Test el aumento de la frecuencia de comportamientos agresivos puede deberse a que ella era la única niña nueva en la escuela y en el grupo. Todos los otros niños habían sido compañeros desde el año pasado. Por lo tanto el período de adaptación puede haber influido en su comportamiento durante el inicio del año, época durante la cuál se realizaron las observaciones del Pre-Test.

En el caso del niño, quien obtuvo una diferencia de -2 entre el Pre-Test y el Post-Test esto puede deberse a factores externos a la intervención. También puede deberse a que este niño todavía no ha aplicado las destrezas aprendidas durante la intervención. De

acuerdo a Farrell (2001) se ha observado que algunos de los participantes en programas de prevención de la agresividad han tenido inicialmente poco éxito en la aplicación de las nuevas destrezas que han aprendido y que inclusive pueden mostrarse más agresivos o menos exitosos al momento de solucionar un problema o evitar una pelea.

El hecho de que una intervención no tenga resultados positivos inmediatos y que inclusive pueda tener resultados iniciales negativos en algunos de los participantes se debe a que los individuos deben pasar a través de un proceso en el que deben reconocer la necesidad de aprender ciertas destrezas, aprenderlas y luego aplicarlas. Por lo tanto el impacto positivo de una intervención no es siempre inmediato en todos los participantes (Farrell, 2001). Sin embargo, no se puede descartar que en el caso de los dos participantes de este estudio que tuvieron resultados negativos los mismos puedan a que la intervención no causó efectos positivos en ellos.

Al comparar los resultados del Pre-Test y Post-Test podemos observar que la intervención tuvo efectos positivos en el comportamiento de los tres participantes en el estudio de caso. Todos disminuyeron su agresividad entre una y otra observación. La “niña 5” quien se mostraba como la menos agresiva de toda la muestra, registra una disminución de la agresividad de 4 puntos en el Pre-Test a 2 puntos en el Post-Test. La “niña 3” quien tenía un puntaje de agresividad cercano al promedio disminuyó este comportamiento de 15 puntos en el Pre-Test a 8 puntos en el Post-Test. El “niño 6” quien se mostraba como el más agresivo de toda la muestra disminuyó este comportamiento de 34 puntos en el Pre-Test a 27 puntos en el Post-Test. Por lo tanto la intervención logró disminuir los comportamientos agresivos de los tres participantes en el estudio de caso, a pesar de que estos mostraron diferentes niveles de agresividad durante el Pre-Test.

Sin embargo, es importante tomar que “el niño 6” quien exhibía el mayor nivel de agresividad de todo el grupo durante el Pre-Test tuvo también el puntaje más alto de toda la muestra durante el Post-Test. Por lo tanto hubo una disminución de sus comportamientos agresivos pero comparado con el resto de participantes siguió siendo el más agresivo de todos. En el caso de la “niña 5” quien se mostró como la menos agresiva durante el Pre-Test, comparada con el resto de participantes durante el Post-Test siguió ocupando este mismo nivel de baja agresividad. En el caso de la “niña 3” hubo una variación ya que ella obtuvo un puntaje cercano al promedio durante el Pre-Test pero durante el Post-Test su puntaje fue bastante menor que el promedio de todo el grupo. Por lo tanto estos resultados sugieren que la intervención tuvo los mayores efectos positivos en la niña quien exhibía una agresión promedio durante el Pre-Test ya que logró disminuir su nivel de agresividad en relación al resto del grupo de participantes durante el Post-Test.

VIII. RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

Tres de los dieciocho participantes (dos niñas y un niño) fueron parte del estudio de caso. Se escogió al participante que tuvo el nivel más alto de agresividad (34), al que tuvo un nivel medio (15) y al que tuvo el nivel más bajo (4), de acuerdo a los datos de la observación previa a la intervención. Esta observación fue realizada, al igual que al resto de participantes, utilizando los 25 ítems de agresividad del CBCL-TRF. El estudio de caso tenía como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo es el proceso de la intervención para niños con un nivel bajo, medio y alto de agresividad? Para esto se realizó un seguimiento de los tres participantes durante toda la intervención.

El seguimiento fue realizado documentando a través de grabaciones de audio y análisis de la participación de los tres niños durante las reflexiones grupales, así como también de la exposición oral que realizaron acerca de sus dibujos. El análisis del estudio de caso fue inductivo ya que las categorías y patrones emergieron durante el estudio en lugar de haber sido predeterminadas antes de la recolección de datos. Las categorías que se generaron y analizaron son *emic* ya que representan la perspectiva de los participantes en este estudio de caso (Mc Millan y Schumacher, 2001).

Luego de la documentación de la intervención, los datos fueron analizados de acuerdo al siguiente esquema. Se leyeron y organizaron los datos buscando patrones para generar categorías. Luego se investigó la literatura relacionada con las categorías que se habían generado para encontrar similitudes y diferencias con investigaciones realizadas por otros autores. A continuación se presenta una introducción de las categorías que se analizaron y la relación que hay entre las mismas.

Los datos sugieren que los niños participantes en el estudio se identificaron con las situaciones y personajes de los cuentos que se leyeron durante la intervención. Esta identificación les permitió establecer conexiones entre sus experiencias personales y las de los personajes y darse cuenta de que no son los únicos que han experimentado ciertos sentimientos y situaciones. Entre los sentimientos que reconocieron que habían experimentado está la emoción de la ira. Los participantes reflexionaron acerca de si se habían sentido enojados y qué les causaba ira. También reflexionaron acerca de lo que hacen o quieren hacer cuando están enojados y cómo expresan su ira.

Debido a que la intervención tenía como objetivo incentivar a los niños a encontrar alternativas que replacen a la agresividad les planteé situaciones hipotéticas que podían provocar comportamientos agresivos y les pregunté ¿qué cosas positivas y qué cosas negativas podrían hacer? El análisis de las respuestas de los niños a estas situaciones sugiere que en general la intervención tuvo un efecto positivo. Debido a que los niños calificaron a ciertos actos como buenos o malos, también se analiza el desarrollo moral de los participantes. Los tres niños juzgaron si un acto es bueno o malo de acuerdo a la consecuencia que debería tener el mismo.

La siguiente categoría que se analiza es la identificación de emociones. Durante la intervención se les pidió a los participantes que identifiquen lo que estaban sintiendo los personajes de los cuentos. Los datos sugieren que los tres participantes lograron ser concientes acerca de cómo se sentían los personajes de los cuentos. Sin embargo, la conciencia de cómo se siente el otro no siempre estuvo acompañada de la empatía. Se analiza la capacidad de empatía de los participantes basándonos en las reflexiones de los niños acerca de cómo se sienten ellos cuando alguien más está experimentando dolor o tristeza debido a un acto de agresión.

Debido a que la capacidad para asumir la perspectiva del otro y comprender sus sentimientos influye en las relaciones interpersonales que los niños establezcan (Selman, 1989 citado en Shaffer, 2000), también se analiza la agresividad y cómo esta influye en las relaciones que se dan entre pares. Los niños reflexionaron qué es para ellos ser un buen amigo y por qué hay niños que son rechazados. Los datos sugieren que los participantes tienden a rechazar a sus pares que se comportan agresivamente y establecen amistad con quienes tienen interacciones agradables. La siguiente categoría es el análisis de las

reflexiones de los niños acerca de la agresión directa y la agresión relacional, así como también cuál es el daño que cada una de estas puede causarles a ellos y a los demás.

La siguiente categoría es la de la violencia en la televisión. Los niños reflexionaron acerca de las imágenes que ven en los medios de comunicación, cuáles son sus personajes favoritos y si deben o no imitarlos. También se analizan los aspectos de la religión que las niñas participantes en el estudio incluyeron en sus reflexiones y la posible causa de esta inclusión. Por último se realiza un análisis de los dibujos de los niños y cómo a través de los mismos expresan lo que ellos piensan y sienten.

Para proteger la identidad de los participantes se han cambiado sus nombres en el análisis que se hace a continuación. Los tres participantes son: Martín quien en la observación previa a la intervención tuvo el nivel más alto de agresividad (34), Andrea quien en la observación previa tuvo un nivel medio de agresividad (15) y Carolina quien tuvo el nivel más bajo de agresividad (4).

Todas las categorías descritas anteriormente se analizan a continuación.

A. Identificación con los Personajes y Situaciones de los Cuentos

Al identificarse con los personajes de los cuentos los niños reconocen que no son los únicos que experimentan estos sentimientos, situaciones y/o problemas (Mc Carty y Chalmers, 1997). Para incentivar la reflexión y discusión, es necesario realizar preguntas que ayuden a los niños a pensar acerca de sus sentimientos y a identificarse con los personajes y eventos de la historia (Forgan, 2002). Durante la primera semana de la

intervención, les planteé la siguiente pregunta: ¿Se han sentido como el/ los personajes del cuento? Entre las respuestas que me dieron están: Andrea: “yo casi no”, Carolina: “yo a veces”.

Debido a que sus respuestas no fueron muy precisas ni tampoco expresivas durante las siguientes semanas les pregunté a través de ejemplos más concretos de la historia que habían escuchado, como por ejemplo: ¿si alguien se burla de ustedes, se enojan?, ¿si alguien les pega, cómo se sienten?, A estas preguntas me respondieron: Andrea: “yo, si porque no me gusta que me molesten”, Carolina: “si me pegan yo me pongo brava”. La situaciones presentadas en un cuento, pueden incentivar la identificación con los personajes y ayudar a los niños a establecer conexiones entre sus experiencias personales y las de los personajes (Carlson, 2001).

También les pregunté ¿qué les hace sentir enojados? y entre las respuestas que me dieron Carolina y Andrea estaban situaciones que los personajes de los cuentos también habían experimentado. Carolina: “me pongo brava cuando mi mami no me deja salir a jugar afuera porque es de noche”, Andrea: “me pongo enojada cuando no puedo hacer bien un dibujo”, Andrea: “cuando mi ñaña coge mis juguetes favoritos yo me enojo”. Los datos sugieren que Carolina y Andrea sí se sintieron identificadas con los personajes del cuento. En cambio Martín no se sintió desde el inicio de la intervención identificado con los personajes y las situaciones del cuento. Durante la primera semana de intervención se dio el siguiente diálogo entre Martín y dos niñas participantes en el estudio.

Martín: “yo nunca he estado enojado”.

Rebeca: “hoy de mañana estabas enojado”

Martín: “bueno solo una vez”

Cristina: “ayer en el recreo también te pusiste bravo”

Martín: se queda callado.

Durante la segunda semana de intervención Martín realizó un dibujo y al momento de preguntarle lo que había dibujado dijo: “aquí está feliz y aquí está bravo. Aquí estoy yo feliz y un amigo está bravo porque el otro amigo le pegó, eran amigos y el otro se burló. Yo estoy feliz y no me enoja nunca” (Ver Anexo C, Dibujo 1). Debido a que Martín tenía dificultades para reconocer que se había sentido enojado, durante las siguientes semanas le recordé a través de situaciones específicas lo que habían experimentado los personajes de los cuentos antes de preguntarle si él también se había sentido así o si le había pasado algo similar. Durante el proceso de la intervención Martín dio respuestas como las siguientes: “cuando mi hermano me patea, me pongo enojado”, “cuando alguien me trata mal, me enoja”.

A través de sus dibujos también relató situaciones que le hacían sentir enojado: “dibujé que éste estaba feliz y aquí estoy yo bravo porque me enfurecí porque mi mamá no quería dejarme ver televisión y porque tenía que ordenar mis juguetes.” (Ver Anexo C, Dibujo 2). Otra de las descripciones de sus dibujos es la siguiente: “aquí está un niño bravo y aquí feliz. Se puso bravo, soy yo bravo y me siento muy presumido a romper las cosas y quiero romper toda la casa. Mi mamá se enojó porque salgo sin pedir salir”. Luego de que me contó esto le pregunté ¿qué cosas no debemos hacer cuando estamos enojados? y esto respondió: “romper todas las cosas de los hermanos. Pegar y patear”. También le pregunté: ¿qué cosas si podemos hacer cuando estamos enojados? y respondió: “divertirse mucho más mejor” (Ver Anexo C, Dibujo 3).

Las respuestas de Martín y lo que expresó a través de sus dibujos no son en todos los casos situaciones que se presentaron en los cuentos. Sin embargo, las historias a las que estuvo expuesto ayudaron a Martín a reconocer sus emociones y reflexionar acerca de lo que ha sentido y experimentado. Los niños con problemas sociales, emocionales o de comportamiento, con frecuencia tienen dificultades al expresar lo que sienten y piensan. Sin embargo, están naturalmente receptivos a las metáforas que se presentan en la historia. Por lo tanto se sienten más seguros ya que el relato de los cuentos valida lo que ellos han sentido o experimentado (Carlson, 2001).

B. Sentirse Enojado

Los niños de cuatro años de edad nombran eventos de frustración, pérdida de control o de posesiones y agresión como algunas de las causas de su ira (Dunn y Hughes, 1998). Fabes y Eisenberg (1992) describen varias causas que provocan ira entre los niños en edad preescolar. Estas incluyen: el que tomen sus posesiones o invadan su espacio, que los ataquen físicamente; debido a conflictos verbales como burlas o insultos; por ser ignorados o rechazados por sus compañeros; o debido a que se les pide hacer algo que ellos no quieren.

Durante la intervención se pudo observar que los participantes mencionaron varias causas por las que se sienten enojados, las mismas que coinciden con las que mencionan las autoras anteriormente citadas (Dunn y Hughes, 1998; Fabes y Eisenberg, 1992). Los participantes respondieron a la pregunta de ¿qué les hace sentir enojados?, con las siguientes frases: Andrea: “cuando alguien no me presta el columpio, yo me pongo brava”, Carolina: “cuando alguien me pellizca” Martín: “cuando mi hermano me trata mal”,

Andrea: “cuando mi hermana coge mis juguetes”, Carolina: “me enojo porque mi mami no me deja salir a jugar”.

Los participantes del estudio de caso, con frecuencia mencionaban que las peleas con sus hermanos eran una de las causas de su ira. Entre sus respuestas a qué les hace sentir enojados están: Andrea: “cuando mi hermana me pega”, Carolina: “cuando mi ñaña coge mis juguetes y no me devuelve”, Andrea: “cuando mi hermana no me presta mi juguete favorito”, Martín: “cuando mi hermano me ha pegado todo el tiempo”, Andrea: “cuando mi hermana me molesta”. Entre los dibujos que realizaron los participantes también se evidencian situaciones de conflicto entre hermanos como una de las causas de su enojo. Carolina describe su dibujo de la siguiente forma: “estoy enojada porque mi hermana no quiere darme la muñeca que yo quería y fui a hablar con mi mami para tranquilizarme” (Ver Anexo C, Dibujo 4). Las reflexiones de las participantes coinciden con un estudio realizado por Dunn y Hughes (1998) en el que los niños de 4 años mencionaron que las interacciones negativas con sus hermanos (peleas, discusiones) eran una de las causas de su ira.

C. ¿Qué Hacer Cuando Estamos Enojados?

De acuerdo a Marion (1997) los niños expresan su ira a través de las siguientes formas: 1) con expresiones faciales, llorando o hablando pero hacen poco por resolver el problema o confrontar a la persona que está provocando la ira, 2) defendiendo física o verbalmente de forma no agresiva sus posesiones o su espacio 3) de forma agresiva atacando física o verbalmente a quien les está causando el enojo, 4) diciendo a quien les está molestando que ya no quieren ser su amigo o que ya no pueden jugar con ellos, 5) a

través de intentos de escapar o alejarse de la persona o situación que les provoca el disgusto, 6) buscando a un adulto que les ayude a solucionar el conflicto.

Los participantes expresaron qué es lo que hacían o tenían ganas de hacer cuando estaban enojados. Lo que mencionaron coincide con algunas de las formas de expresar la ira que menciona Marion (1998). En general las respuestas que dan los tres participantes no intentan resolver el conflicto o la situación que está causando su ira. Carolina expresa que busca ayuda de un adulto o que evade la situación. En cambio Martín y Andrea expresan que se comportarían de forma agresiva.

Entre las respuestas que dieron al inicio de la intervención están: Carolina: “me enojo cuando mi hermana no quiere darme la muñeca que yo quiero y por eso voy a hablar con mi mami para que le diga que me preste”, Carolina: “mi ñaña me escupió porque me había tropezado con el castillo que ella había armado. Yo quería pellizcarle pero no lo hice y mejor traté de olvidarme de eso”. Andrea: “me dan ganas de destruir todo cuando estoy enojada”, Martín: “cuando un niño me patea yo me siento mal y también quiero patearle”. Al preguntarle qué es lo que debería hacer, responde: “debería patearle, porque el también me pateó”. Otra de sus reflexiones es la siguiente: “cuando me siento mal quiero darme de puñetazos”. Martín describe uno de sus dibujos de la siguiente forma: “aquí había un edificio, un niño que estaba bravo, aquí estaba la casa. El niño estaba bravo porque no le dejaban jugar play station. Le daban ganas de pegarles a otros niños”. Le pregunté ¿y qué hizo? A esto respondió: “les pegó y se fue a la casa y se sintió bien porque era una buena idea jugar con sus juguetes” (Ver Anexo C, Dibujo 5).

Los anteriores datos coinciden con el estudio de Fabes y Eisenberg (1992) que encontró que los niños con mayor frecuencia que las niñas se desahogaron o desfogaron su ira de forma agresiva cuando estuvieron involucrados en conflictos. En cambio las niñas con mayor frecuencia que los niños utilizaron estrategias de resistencia, de resolución de problemas o buscaron la ayuda de un adulto cuando se vieron involucradas en un conflicto con sus pares (Fabes y Eisenberg, 1992). Sin embargo, es importante aclarar que los hallazgos de Fabes y Eisenberg (1992) están basados en evidencias reales a través de la observación de los participantes interactuando con sus pares. En cambio en este estudio de caso solamente se les preguntó a los niños “¿qué hacen o quieren hacer cuando están enojados?” por lo tanto sus respuestas pueden estar basadas en su imaginación y no realmente en sus actos.

Debido a que la intervención tenía como objetivo prevenir la agresividad, durante la misma se pretendía enseñar a los niños utilizando cuentos a resolver sus problemas, controlar su ira y tolerar sus frustraciones a través de formas que no sean agresivas. Las respuestas que dieron los participantes a lo largo de la intervención, acerca de lo que hacen o quieren hacer cuando están enojados, fueron las siguientes: Martín respondió: “cuando mi hermano me pega y me saca sangre yo soporto y no le pego”, “aguantarse las ganas de pegar”, “no darle un patazo”. Estas respuestas dejan de mostrar agresividad y demuestran un deseo por controlar la ira. Sin embargo, no se evidencia un intento por hacer algo que resuelva el problema o arregle la situación que está causando la ira.

Las respuestas de Andrea fueron: “mi hermano me bota mis juguetes y me pega. Yo me enojo y me dan ganas de pegarle pero le aviso a mi mamá”, “cuando estoy enojada no pego a nadie, tomo agua y respiro”, “si alguien me molesta yo le digo que ya no pelee

porque no me gusta y no le pego”. Podemos observar que sus respuestas dejan de ser agresivas e intentan controlar la ira o buscar la ayuda de un adulto. También vemos que existe la intención de arreglar directamente una situación que le está causando molestia.

Las respuestas de Carolina fueron: “cuando estoy enojada hablo con mi mami para que me ayude”, “tomo agua y respiro”, “trato de tranquilizarme”. En Carolina no se ve un cambio significativo entre sus respuestas del inicio de la intervención y las que dio a lo largo del proceso.

D. Alternativas a la Agresividad

La identificación con los personajes y situaciones de los cuentos puede incrementar la conciencia de los niños de que existen formas positivas de manejar las situaciones conflictivas, además los puede incentivar a evaluar sus comportamientos y actitudes. La literatura infantil es una herramienta que enseña a los niños en edad preescolar a controlar la ira, manejar frustraciones y prevenir la agresividad. (Drecktrah y Wallenfang, 2001). La literatura infantil permite además implicar a los niños en la asunción de roles dándoles la oportunidad de tomar la perspectiva del otro y hacerse concientes de si su propio comportamiento es o no adecuado (Hersch, R.; Reimer, D.; Paolito, D, 1988).

Luego de algunas semanas de intervención, les planteé a los niños situaciones que podían provocar comportamientos agresivos (peleas con otros niños, conflictos por posesiones, querer algo que no pueden tener, entre otras) y les pregunté ¿qué cosas buenas podían hacer? Entre las respuestas que dieron están: Andrea: “sentarme y pensar para no decir malas palabras”, Martín: “aguantarme las ganas de pegar”, Carolina: “olvidarse de

eso haciendo otra cosa”, Andrea: “hablar con mi mami para que me ayude”. Luego les hice la pregunta de ¿por qué eso es bueno? Entre sus respuestas están, Andrea: “porque no hace la guerra”, Martín: “porque si no pego no le duele a nadie”.

También les pregunté qué cosas malas no debemos hacer en situaciones similares a las anteriores. Sus respuestas fueron: Carolina: “pegarle a alguien”, Andrea: “pegarle a alguien y romper todos tus juguetes”, Martín: “burlarse de alguien porque eso es muy feo”. Les pregunté por qué eso era malo y respondieron: Carolina: “pegar es malo porque te duele”, Martín: “si se burlan de ti te sientes mal”, Andrea: “si le pegas les haces llorar”.

E. “Estar enojado es malo”: Desarrollo Moral

De acuerdo a Kohlberg (citado en Shaffer, 2000) durante la etapa de la moralidad preconvencional las reglas son externas al yo, es decir no están internalizadas. El niño obedece a las reglas impuestas por figuras de autoridad para evitar el castigo u obtener recompensas personales. La moralidad se basa en el interés personal; lo que es correcto es lo que se puede conseguir sin ser castigado o lo que es personalmente satisfactorio. Con frecuencia los niños pequeños definen si un acto es correcto o no dependiendo de si el mismo debería tener como consecuencia un castigo (Crosser, 2002).

Al inicio de la intervención Andrea afirmaba que el estar enojado es algo malo ya que provoca reacciones negativas. Según ella: “estar enojado es malo porque si tú estás enojado te dan ganas de pegar a un niño y a él le duele”. También juzgaron si un acto era bueno o malo de acuerdo a la consecuencia que el mismo tendría. Entre sus comentarios están: Carolina: una niña le quería pegar a un niño pero ya sabía que está mal y entonces

no lo hizo”, Andrea: “sin una amiga nos trata mal y nos pega, no hay que devolverle su puñete porque eso está mal”.

Martín realizó el siguiente comentario: “si mi papá se pone bravo me pega y me grita, yo debo obedecer”. Cuando me dijo esto le pregunté ¿entonces tú crees que estar enojado está bien o mal? “está bien porque yo me porté mal”. De acuerdo a este comentario para Martín la ira de su papá y el hecho de que se comporte agresivamente con él estaba bien ya que se había portado mal y merecía un castigo. Los padres pueden tener actitudes hacia la violencia que llevan a los niños a pensar que ser violento está bien (Schwartz, 1994).

F. Identificación de Emociones

El interpretar y comprender las emociones es importante para el desarrollo social de los niños (Hughes y Dunn, 2002). Por esta razón, durante la intervención se les pidió a los niños que identifiquen lo que los personajes de los cuentos estaban sintiendo basados en sus expresiones faciales. Además se les preguntaba las posibles causas de las emociones de los personajes.

La habilidad de los niños para identificar las emociones aumenta significativamente durante la edad preescolar y primaria (Boyatzis y Chazan, 1993). A los 5 años de edad los niños pueden reconocer y nombrar las emociones de ira, felicidad, sorpresa y tristeza (Walden y Field, 1982; Denham y Couchoud, 1990; Gosselin y Simard, 1999). Al momento de observar las ilustraciones y también al predecir lo que iba a pasar en el cuento Carolina y Andrea identificaron sin problema las emociones de felicidad, ira y tristeza que

expresaban los personajes e inclusive dieron las razones por las cuales los mismos se sentían así. Mencionaron frases como: Andrea: “la niña estaba enojada porque su hermano le rompía los juguetes”. Carolina: “algunos niños jugaban fútbol, les metían goles y se enojaban”. Carolina: “el conejito se ponía triste porque no sabía leer”. Carolina: “en su casa todos le recibieron felices porque la estaban esperando”. Carolina: “la niña estaba triste porque su amiga no quería jugar con ella”. Andrea: “el cuento es de que se ponen felices porque son amigos y juegan juntos”. Carolina: “un conejito está dibujando y le sale bien y se pone feliz”.

A diferencia de las niñas, al inicio de la intervención, Martín tuvo dificultades al nombrar las emociones de los personajes de los cuentos. Mencionaba que los personajes se sentían mal pero no lo que estaban sintiendo exactamente. Decía frases como “el conejo se siente mal”, “cuando no le dejan jugar se siente mal”, “si los otros no quieren ser amigos de él, él se siente mal”. Cuando Martín identificaba correctamente las emociones, tuvo dificultades al mencionar la causa por la que un personaje se sentía enojado. Martín, mencionaba frases como “se ponía brava la niña, no sé por qué” o “el niño estaba enojado” y cuando se le preguntaba qué le hacía sentir así al personaje, respondía que no sabía.

En otros estudios realizados las niñas en edad preescolar se han mostrado mejores que los niños al momento de identificar emociones (Boyatzis y Chazan, 1993; Brown y Dunn, 1996). Sin embargo, es importante recalcar que en este estudio de caso Mateo es el niño que se mostró más agresivo durante la observación previa a la intervención. Por lo tanto, el hecho de que no identifique las emociones al igual que las niñas puede deberse a otras causas y no necesariamente a la diferencia de género.

El no identificar correctamente las emociones puede ser también una de las causas de la agresividad de Martín. La habilidad de los niños para interactuar de forma competente durante las interacciones sociales depende de qué tan acertada es su percepción de lo que los otros están sintiendo. La percepción de ira u hostilidad en las otras personas hace que los niños reaccionen de forma agresiva (Schultz, Izard y Ackerman, 2000).

Luego de algunas semanas de intervención Martín empezó a identificar con mayor certeza lo que los personajes sentían y mencionaba lo que estaba causando este sentimiento. Entre las frases que decía están las siguientes: “cuando jugaba play station la mamá le decía que ordene el cuarto y él se sentía muy enojado”, “se ponía bravo porque se burlaban de él”. Este es un aspecto positivo de la intervención ya que el identificar correctamente las emociones y sus posibles causas puede ayudar a Martín a reaccionar de forma más positiva hacia los demás. El hablar acerca de las emociones ayuda a los niños pequeños a entender sus sentimientos y los de los demás; así como también a expresarlos de forma positiva (Brown y Dunn, 1996; Marion, 1997). Sin embargo, el reconocer las emociones es solamente uno de los objetivos de la prevención de la agresividad. Los niños necesitan aprender a identificar y reconocer sus propias emociones y las de los demás para luego aprender a controlarlas (Drecktrah y Wallenfang, 2001).

G. Empatía

La empatía es la habilidad para sentir la misma emoción que alguien más está experimentando (Eisenberg, 1992 citado en Hetherington y Parke, 1993). De acuerdo a Hoffman (1993 citado en Shaffer, 2000) la empatía es una respuesta humana universal que tiene una base neurológica y puede ser estimulada o suprimida por influencias ambientales.

La literatura infantil da a los niños la oportunidad de reflexionar acerca de cómo se sienten los personajes de la historia y les estimula a desarrollar empatía (Cress y Holm, 2000). En los cuentos que se leyeron durante la intervención, los niños pudieron ver a los personajes experimentando diversas situaciones que les hacían sentir tristes, felices o enojados. Por lo tanto, estaban expuestos a cómo se sienten otras personas y podían identificarse con este sentimiento. Uno de los objetivos de la intervención era estimular el desarrollo de la empatía, por lo que durante las reflexiones se analizó este tema.

Al preguntarles ¿cómo se sienten las demás personas cuando alguien les trata mal? respondieron: Carolina: “súper mal porque se ponen tristes”, Andrea: “se sienten mal porque les duele”, Martín: “un poquito mal”. A través de uno de sus dibujos Carolina describió cómo se sienten los demás cuando alguien les pega: “las manos sirven para saludar y no para pegar. Saludar le hace sentir bien a un amigo y pegar hace que se sienta mal” (Ver Anexo C, Dibujo 6). Los participantes pudieron identificar cómo se sienten las demás personas. Sin embargo, de acuerdo a Kagan y Knudson (1982) la conciencia de que cómo se siente la otra persona no siempre está acompañada de la empatía en niños preescolares.

Debido a que las respuestas anteriores no eran un claro indicio de que los niños tenían sentimientos de empatía, les pregunté ¿cómo se sienten ustedes cuando alguien les trata mal? Esto se debe a que según Barnett (1984) la capacidad de empatía de un niño pequeño se ve aumentada cuando el niño ha experimentado una situación similar. Las respuestas que dieron los niños fueron: Carolina: “mal porque nos pegan y nos duele”, Andrea: “cuando una amiga mía me pega yo me siento triste”, Martín: “si alguien se burla de mi, me siento mal”.

Luego les pregunté ¿cómo te sientes cuando tú pegas a alguien?, a esto respondieron: Carolina: “mal porque el niño se siente triste”, Martín: “mal pero él también me pellizcó”, Andrea: “mal porque después no tengo con quien jugar ni tampoco te quieren prestar los juguetes”. Durante la primera semana de intervención Andrea realizó la siguiente descripción de lo que había dibujado: “dibujé que mi ñaña la nueva que va a nacer me estaba quitando mi muñeca preferida. A ella también le fascinaba. Yo me ponía brava y me daban ganas de pegarle y le pellizcaba y le quería pegar en el cuerpo”. Le pregunte: ¿y tu ñaña cómo se sentía? y Andrea me respondió: “mal”. Luego le pregunté: ¿Y tú como te sentías? Y me dijo: “bien porque le dolía” (Ver Anexo C, Dibujo 7). Las respuestas de los niños sugieren que Carolina siente empatía ya que ella se siente mal cuando alguien más siente dolor o tristeza. Martín todavía está en una etapa egocéntrica ya que a pesar de que dice sentirse mal cuando agrede a alguien, él justifica sus actos. Andrea igualmente está en una etapa egocéntrica ya que solamente percibe y juzga los actos de acuerdo a su propia perspectiva y no a la de los demás.

H. Relaciones Interpersonales

Las investigaciones a niños y niñas en edad preescolar han encontrado una correlación entre la agresividad y el rechazo de sus compañeros de clase (Wood y Cowan, 2000). Las profesoras de los niños participantes en este estudio calificaron el comportamiento de sus alumnos y pudieron observar que tanto los niños como las niñas agresivos eran rechazados por sus compañeros de clase. Esto coincide con las respuestas que dieron los niños al plantearles la siguiente pregunta: ¿por qué hay niños de quienes no quieren ser amigos? A esto respondieron lo siguiente: Andrea: “porque te pega”, Carolina: “porque pelea contigo y no comparte”.

También les planteé la pregunta de ¿qué es ser un buen amigo?, entre las características que mencionaron están: Andrea: “es alguien que te da abrazos y besos”, Carolina: “te ayuda cuando no sabes hacer algo”, Martín: “juega contigo y no te pega”, Carolina: “comparte sus juguetes”, Martín: “te acompaña a jugar a una cosa y puedes decirle que le quieres”, Andrea: “si un amigo está triste, tú le acompañas”. De acuerdo a Selman (1976 citado en Shaffer, 2000) los niños en edad preescolar, piensan que cualquier interacción agradable entre ellos y sus compañeros de juego convierte a estos en amigos. También les pregunte: ¿Qué hace alguien que no es buen amigo? A esto respondieron: Martín: “te insulta, te rasguña y te molesta”, Andrea: “te pega y te dice malas palabras”, Carolina: “te dice malas palabras”. Por lo tanto los niños tienden a rechazar a sus pares que se comportan agresivamente y por el contrario establecen amistad con quienes les dan apoyo, cariño y con quienes comparten juegos y pertenencias.

I. Agresión Manifiesta y Agresión Relacional

Mientras que la agresión manifiesta tiene como objetivo el dañar a otros a través de medios físicos, la agresión relacional involucra el dañar a otros a través de la manipulación o daño de las relaciones sociales (Crick, 1996). Los niños mencionaron entre sus reflexiones actos de agresión manifiesta y relacional. Entre sus comentarios referentes a la agresión relacional están: Carolina: “me siento mal cuando una niña se está burlando de mi, me dice que soy muy pequeña y tonta”, Andrea: “cuando me dicen que no son mis amigas y que no quieren jugar conmigo, me siento muy triste”, Martín: “cuando me dicen estúpido me siento mal”. A través de sus dibujos también representaron situaciones de agresión relacional: Carolina: “cuando una niña me dice que no soy su amiga, yo me siento mal. Cuando alguien me invita a jugar a su casa y me siento feliz” (Ver Anexo C, Dibujo

8). Entre los comentarios referentes a la agresión manifiesta están: Andrea: “pegarle a alguien es malo porque le duele”, Martín: “cuando estoy enojado con alguien quiero darle puñetazos y darle patadas”.

Se pudo observar que a pesar de que Martín mencionó actos de agresión relacional como dañinos fueron Andrea y Carolina quienes mencionaron estos actos con mayor frecuencia. Esto coincide con Crick y sus colegas (1996) quienes encontraron que las niñas definieron a los actos de manipulación e intento de dañar las relaciones sociales como agresión más frecuentemente que los niños. En cambio los niños citaron como agresivas a acciones físicas como patear o pegar.

Durante una de las reflexiones les hice la siguiente pregunta: ¿cómo le hacemos sentir a alguien cuando le decimos que ya no es nuestra amiga, que no queremos jugar con ella o que no le vamos a invitar a nuestro cumpleaños? A esto los participantes respondieron: Carolina: “muy mal porque le dan ganas de ir al cumpleaños y se pone triste porque se queda solita”, Martín: “yo creo que un poco mal”, Andrea: “se pone triste porque a los niños les gusta ir a los cumpleaños”. Según Roecker Phelps (2001) las niñas tienden a percibir a la agresión relacional como más dañina que los niños. En cambio los niños tienden a ver a la agresión manifiesta como más agresiva que la agresión relacional.

En un estudio realizado por Crick y sus colegas (1996) los insultos verbales fueron definidos como agresivos tanto por los niños como por las niñas participantes. Estos datos coinciden con los del presente estudio ya que los participantes dijeron las siguientes frases al referirse a lo que les hace sentir mal a ellos o a sus amigos. Martín: “cuando te dicen

estúpido”, Andrea: “si alguien te dice que eres tonto”, Martín: “si te dice que eres idiota y te dice que no juega contigo”.

J. “Spiderman y Hulk”: efectos de la televisión

Durante la intervención se trató el tema de la violencia que los niños ven por televisión y por qué no se debe imitarla. Debido a que un niño ecuatoriano promedio pasa 120 horas mensuales en la escuela y 150 horas mensuales frente al televisor (Diario Hoy, 2002) les pregunté a los participantes si ellos ¿han visto violencia en la televisión? Entre las imágenes que mencionaron están: Martín: “he visto Spiderman, ahí pelean y se matan”, Carolina: “en una novela se insultan, se dicen malas palabras y se pegan”, Andrea: “yo vi un programa sobre que un señor le disparó a otro y se muere”. Todos los participantes dicen haber visto violencia en los medios de comunicación y describen las imágenes de una manera clara y precisa, por lo tanto pusieron atención a lo que estaban viendo. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que de acuerdo a Aidman (1997) no toda la violencia televisada tiene el mismo efecto en los niños. Se deben analizar ciertos elementos que son considerados como de mayor riesgo.

Las imágenes que presentan a personajes violentos que sean atractivos pueden hacer que los niños se sientan más identificados con los mismos y que por lo tanto quieran imitarlos (Aidman, 1997). Al preguntarles a los participantes ¿cuál es tu personaje favorito y por qué?, dieron las siguientes respuestas: Andrea: “me gusta parecerme a *Hulk* porque es un super héroe que salva a la gente y mata a los malos”, Martín: “me gusta ver *Spiderman* porque es fuerte y poderoso. También veo *Starwars* porque tienen espadas y se pelean contra los malos”, Carolina: “me gusta Dora la Exploradora porque es linda”. El

personaje que escogió Carolina no es agresivo y ella se siente atraída al mismo debido a aspectos físicos; de hecho este personaje se parece físicamente a ella.

Martín y Andrea escogieron a personajes violentos y las razones que dieron de por qué les gustan son comportamientos agresivos pero en cierta forma justificados como el matar a los malos o pelearse contra los malos. Otro de los factores de riesgo son las imágenes en las que la violencia se presenta como justificada, que no traiga como consecuencia un castigo o que las víctimas de la misma no sean muy afectadas (Aidman, 1997). También les pregunté ¿qué es un héroe? Sus respuestas fueron: Carolina: “un héroe es bueno porque ayuda a la gente y salva al mundo”, Andrea: “uno que le ayuda a la gente y que mata a los malos para defender a la gente”, Martín: “un héroe destruye a los malos”.

La violencia puede hacer que los niños tengan actitudes de temor hacia el mundo que los rodea creyendo que el mundo es un lugar malo, miedoso y peligroso (Aidman, 1997). Los niños pueden percibir a la violencia en la televisión como miedosa y desarrollar sentimientos de ansiedad expresados a través de pesadillas y problemas al dormir (Black y Newman, 1995). Solamente Carolina mencionó sentir temor al mirar imágenes violentas en la televisión. Dijo frases como: “me asusto cuando veo cosas feas en la tele porque es malo. Te pueden pasar esas mismas cosas en la vida real y te lastimas de verdad”, “las personas nos podemos asustar cuando vemos que matan a gente en la tele”.

Los niños pequeños tienen dificultades para diferenciar la realidad de la fantasía y por lo tanto pueden creer que todo lo que ven en la televisión es real (Aidman, 1997). Martín fue el único niño que pensó que algunas de las imágenes que ve en la televisión son reales. De acuerdo a Andrea lo que ella ve en la tele “es mentira, solo se disfrazan y se

disparan de mentira”. A este comentario Martín respondió lo siguiente: “algunas cosas son mentira, pero *Yu-gi-oh* si es de verdad”. Por lo tanto si bien no está generalizando que todo lo que ve es real, todavía le cuesta diferenciar entre fantasía y realidad.

Luego de leer un cuento que trataba el tema de la violencia en televisión (“Don’t be a Menace on Sundays) y de reflexionar acerca del mismo, les dije que dibujen algo que habían visto en televisión y que no debían imitar. Las descripciones de sus dibujos son las siguientes: Martín: “un señor cogió una pistola que estaba en el piso y le disparaba a alguien. Aquí un niño iba a entrar a esta casa para pegarle a un niño que estaba jugando *play station* y después le dejo herido y cogió ese juego. No es bueno remedar porque te pueden dejar herido o muerto” (Ver Anexo C, Dibujo 9). Andrea: “yo estaba viendo con mi amiga en la tele a hule que le mataba a un malo y nosotros nos asustábamos. Nosotros jugamos a *Hulk* porque nos gustó porque el es un héroe y yo quiero ser como él. En la vida real puedes matar a alguien de verdad y te puedes ir al diablo” (Ver Anexo C, Dibujo 10). Carolina: “aquí hay unos hombres que peleaban por una chica en la tele, porque los dos querían estar con ella. Y se pegaban y ella quería irse a la casa y ellos no le dejaban. Es malo hacer eso porque se pegan duro y pueden salir lastimados” (Ver Anexo C, Dibujo 11).

También les pregunté si a ellos les gustaba jugar a que son sus personajes favoritos de la tele. Martín dijo: “yo si juego a *Starwars* porque vamos en naves, peleamos con espadas y matamos a los malos”. A este comentario Carolina respondió con la siguiente frase “yo nunca juego a eso y no me gusta parecerme a ellos porque son malos”. Dunn y Hughes (2001) observaron que niños preescolares calificados por sus profesoras como “dificiles de manejar” debido a su agresividad, se involucraban más frecuentemente que

los niños del grupo de control en fantasías acerca de asesinatos, violencia física, agresión y guerra.

K. “Diosito”: Aspectos de la Religión

Carolina y Andrea incluyeron en reiteradas ocasiones aspectos de la religión en sus reflexiones. Cuando les preguntaba ¿Qué pueden hacer cuando están enojados?, respondieron frases como: Andrea: “le rezo a Dios para que me haga más mejor y para que me ayude a portarme bien”, Carolina: “le pido a Diosito que me haga no ser enojada con mi hermana”. También al predecir lo que iba a pasar en uno de los cuentos, Andrea respondió que era “de una niña que le estaba rezando a Dios para que se tranquilice y para no portarse mal”. Al responder a la pregunta de qué deben hacer ellos cuando alguien les pega o les trata mal, Carolina dijo: “rezarle a la virgencita para que mi hermana ya no me pegue”. Al responder a la pregunta de ¿por qué no debemos pegar a los otros niños?, respondieron: Carolina: “porque Dios quería que seamos buenos y pegar es malo”, Andrea: “si pegamos a las personas no nos vamos al cielo”. En las descripciones de sus dibujos también incluyeron aspectos de la religión. Andrea: “esa niña me pegó y estoy brava. Le recé a Diosito y estoy feliz, le pedí que yo ya no esté brava” (Ver Anexo C, Dibujo 12).

Las reflexiones y dibujos de las niñas pueden estar influenciadas por el hecho de que la escuela en la que se hizo la intervención es Católica y reciben formación religiosa. Las niñas pueden haber relacionado los temas de los cuentos con tópicos tratados en las clases de religión.

L. Dibujos

El analizar los dibujos de los niños puede darnos pautas importantes acerca de lo que ellos sienten y piensan acerca de las situaciones, personas y objetos que los rodean (Crosser, 2002). Entre las descripciones de los dibujos realizados por las participantes están las siguientes: Andrea: “aquí estoy con una amiga y le doy una flor y ella se siente bien. Aquí le meto el dedo en el ojo porque yo estaba brava y ella se sintió mal porque le dolió” (Ver Anexo C, Dibujo 13), Martín: “aquí hay dos niños que están compartiendo y jugando en la casa. El uno le abrazó y se fueron a jugar a la escalera china. Aquí hay niños que están peleando porque la profesora le culpaba porque rompió algo y los dos estaban bravos y tristes. El un niño le pateó porque estaba muy enojado, el otro lloró porque estaba triste y después dejó de llorar y se burló de él. Los dos se sentían mal. Para sentirse bien, se disculparon” (Ver Anexo C, Dibujo 14).

Al dibujar expresiones faciales los niños en edad preescolar mostraron una preferencia por representar las emociones a través de la forma en la que dibujaban la boca e incluían otros símbolos como las lágrimas en lugar de cambiar la forma en la que dibujaban las cejas (Sayd, 2001). Las siguientes son las descripciones de los dibujos en los que los participantes ponen énfasis en la forma de la boca para representar una emoción. Carolina: “cuando mi mami no me deja salir a jugar de noche, me pongo brava” (Ver Anexo C, Dibujo 15). Martín: “aquí está una niña brava porque la mamá no le dejó salir a jugar y ella no le obedeció” (Ver Anexo C, Dibujo 16). Andrea: “Yo estaba muy enojada porque no podía hacer bien un trabajo porque me salía mal” (Ver Anexo C, Dibujo 17). Los dibujos de los participantes en este estudio de caso demuestran una preferencia por

dibujar las emociones a través de la forma de la boca al igual que en el estudio de Sayd (2001).

De acuerdo a un estudio cualitativo realizado por Coates (2002) la concentración y el cuidado con el que algunos niños hacen un dibujo, sugiere que el contenido tiene una importancia real y que no se ha hecho a la ligera. Coates pudo observar que de los dibujos que realizaban los niños emergían historias. En este estudio pude observar, al igual que en el estudio de Coates, que los niños narraban historias a través de la descripción de sus dibujos. Andrea: “yo no le compartí los juguetes a mi amiga y ella se fue donde la mamá a la cocina para estar con la mamá. Yo me sentí triste porque no tenía con quien jugar. Luego le dije que vamos a jugar y que yo le voy a dar todos los juguetes. Las manos son para acariciar y no son para pegar porque te duele. Me siento mal si pego a alguien porque no tienes con quien jugar” (Ver Anexo C, Dibujo 18), Carolina: “cuando viene una amiga mía y me quita mi muñeca favorita y se va a jugar con ella y a mi me deja ahí sin mi muñeca y me enoja y me dan ganas de romper mi cama y de arrancarle mi muñeca. Acá cuando ella la deja botada porque se tiene que ir a alguna parte y yo me pongo feliz jugando (Ver Anexo C, Dibujo 19).

IX. CONCLUSIONES GENERALES

A pesar de que una multitud de programas de prevención de la agresividad han sido desarrollados y puestos en práctica, relativamente pocos han sido sistemáticamente evaluados. Por lo tanto existe poca evidencia e información que permita determinar cuáles estrategias funcionan mejor en la prevención de la violencia (Farell, 2001). La importancia de este estudio radica en que si bien es necesario desarrollar programas que prevengan la

agresividad es igualmente importante evaluar los efectos que tienen los mismos en los participantes. Luego de haber evaluado el impacto que tuvo la intervención realizada durante la presente investigación los resultados sugieren las siguientes conclusiones.

Uno de los objetivos de este estudio era investigar si la literatura infantil puede causar un impacto en la agresividad de niños entre 5 y 6 años de un estrato socio-económico medio- alto de la ciudad de Quito, incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento, a través de la identificación con las situaciones y personajes que se presentan en los cuentos. La comparación de los promedios generales del Pre-Test y Post-Test sugiere que la intervención tuvo efectos positivos en los participantes ya que en general hubo una disminución de los comportamientos agresivos. Por lo tanto la literatura infantil si pudo causar un impacto positivo en la agresividad de los participantes de este estudio incentivándoles a encontrar alternativas positivas de comportamiento. Al analizar los promedios de niños y niñas por separado se puede observar que no existe una diferencia significativa entre géneros en el cambio de comportamientos entre el Pre-Test y Post-Test. Por lo tanto la intervención tuvo igual impacto positivo en ambos géneros.

A pesar de que en general los promedios indican que la intervención tuvo efectos positivos en los participantes ya que los mismos disminuyeron sus comportamientos agresivos, hubo dos casos en los que no fue así. Esto puede deberse a factores externos a la intervención o a que no todos los niños exhiben las destrezas aprendidas inmediatamente después de la intervención ya que primero deben pasar por un proceso. De acuerdo a Farrell (2001) se ha observado que algunos de los participantes en programas de prevención de la agresividad han tenido inicialmente poco éxito en la aplicación de las nuevas destrezas que han aprendido y que inclusive pueden mostrarse inicialmente más agresivos o menos

exitosos al momento de solucionar un problema o evitar una pelea ya que primero deben pasar por un proceso que les permita internalizar las estrategias aprendidas. Sin embargo, no se puede descartar que en el caso de los dos participantes de este estudio que tuvieron una diferencia negativa, entre el Pre-Test y Post-Test, la intervención no causó efectos positivos en ellos.

En general los niños se mostraron más agresivos que las niñas durante las dos observaciones que se realizaron antes y después de la intervención. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños sean realmente más agresivos que las niñas. Esta diferencia puede deberse a que el instrumento que se utilizó para observar los comportamientos agresivos incluía mayor número de ítems de agresión manifiesta que de agresión relacional. Las investigaciones sugieren que los niños se muestran más agresivos que las niñas en agresión manifiesta y que las niñas se muestran más agresivas que los niños en agresión relacional (Grotper y Crick, 1996; Roecker Phelps, 2001; Underwood, Galen y Paquette, 2001; Chen et.al, 2002; Wood, Cowan y Baker, 2002).

Durante las observaciones del Pre-Test las niñas mostraron con frecuencia los comportamientos de “amenaza” y es “celoso”. En este caso podemos ver que las niñas exhibieron más frecuentemente actos de agresión relacional que de agresión manifiesta. En cambio los niños tuvieron el puntaje más alto en el Pre-Test en el ítem “irrespeto turnos”. Sin embargo, este comportamiento disminuyó notablemente durante las observaciones del Post-Test. Por lo tanto la intervención causó un impacto positivo en este comportamiento. El ítem “amenaza” tuvo la segunda mayor diferencia entre el Pre-Test y Post-Test tanto en los niños como en las niñas. Esto puede deberse al hecho de, durante la intervención, los

cuentos trataron el tema de que el amenazar a alguien tiene igualmente efectos negativos que agredirlo.

El análisis de los resultados tanto del Pre-Test como del Post-Test por ítems sugiere que el ítem con más alto puntaje tanto en niñas como en niños es “demanda atención”. El cambio entre el Pre-Test y Post-Test de este ítem no fue significativo. Esto puede deberse a que los cuentos no incluyeron explícitamente este tema. Tanto en el Pre-Test como en el Post-Test de niños y de niñas los ítems “destruye sus cosas” y “destruye las cosas del resto” obtuvieron un puntaje de cero. Sin embargo, esto no quiere decir que los no hayan exhibido este comportamiento mientras la observadora no estuvo presente. Lo mismo sucede con el ítem “ataca físicamente” que tuvo un puntaje de cero en el caso de las niñas y un puntaje bajo en el caso de los niños. Además este ítem, “ataca físicamente”, tuvo un cambio negativo entre el Pre-Test y Post-Test ya que aumentó la frecuencia, aunque no significativamente, con la que se observó este comportamiento. Esto a pesar de que durante la intervención varias de las historias que se leyeron estaban enfocadas en la agresión física y sus consecuencias negativas.

Al comparar los resultados del Pre-Test y Post-Test podemos observar que la intervención tuvo efectos positivos en el comportamiento de los tres participantes en el estudio de caso. Todos disminuyeron su agresividad entre una y otra observación. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que tanto el participante que exhibía el mayor nivel de agresividad como la participante que exhibía el nivel más bajo siguieron ocupando estos mismos niveles, en comparación con el resto de la muestra, luego de la intervención. En cambio en el caso de la participante que exhibió un nivel medio de agresividad si hubo una variación ya que obtuvo un puntaje cercano al promedio durante el Pre-Test pero

durante el Post-Test su puntaje fue bastante menor que el promedio de todo el grupo. Estos resultados sugieren que la intervención tuvo los mayores efectos positivos en la participante del estudio de caso que exhibía un nivel promedio de agresividad al inicio de la intervención.

El segundo objetivo de esta investigación era el de documentar y analizar el proceso de la intervención en tres de los participantes, uno que exhiba el mayor nivel de agresividad, otro un nivel promedio y otro un nivel bajo, a través de un estudio de caso. Los datos sugieren que los tres niños participantes se identificaron con las situaciones y personajes de los cuentos que se leyeron durante la intervención. Sin embargo, las niñas lo hicieron desde el inicio de la intervención ya que reconocieron que si se habían sentido como los personajes de las historias o habían experimentado situaciones similares.

En cambio en el caso del niño, quien exhibía el nivel más alto de agresividad, esta identificación se dio luego de varias semanas de intervención. Esto puede deberse a que los niños con problemas de comportamiento, con frecuencia tienen dificultades al expresar lo que sienten y piensan. Sin embargo, están naturalmente receptivos a las metáforas que se presentan en la historia. Por lo tanto se sienten más seguros ya que el relato de los cuentos valida lo que ellos han sentido o experimentado (Carlson, 2001).

Luego de algunas semanas de intervención la identificación con los personajes de los cuentos permitió a los tres participantes del estudio de caso establecer conexiones entre sus experiencias personales y las de los personajes, además de darse cuenta de que no son los únicos que han experimentado ciertos sentimientos y situaciones. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que para que los niños puedan establecer conexiones entre lo

que ellos han experimentado y lo que ha experimentado el personaje del cuento, fue necesario darles ejemplos que describan emociones y situaciones concretas y específicas.

Entre las emociones que reconocieron que habían experimentado está la ira. Los participantes reflexionaron acerca de si se habían sentido enojados y qué les causaba ira. Nombraron eventos de frustración, pérdida de posesiones, agresión física y verbal, conflictos interpersonales o que se les pida hacer algo que ellos no quieren como algunas de las causas de su ira. Además con frecuencia mencionaron que las peleas con sus hermanos eran una de las causas de su enojo.

También reflexionaron acerca de lo que hacen o tienen ganas de hacer cuando están enojados. Al analizar estas respuestas se puede observar que al principio las mismas no evidenciaban la intención de resolver un conflicto o manejar positivamente la ira. Sin embargo, durante la intervención los participantes expresaron a través de sus respuestas un deseo por auto-controlarse así como también por resolver de forma positiva los problemas interpersonales. Algunas de las reflexiones de los niños acerca de qué hacer cuando están enojados se basaron en situaciones que habían observado en los cuentos. Estos datos sugieren que los personajes y situaciones del cuento pueden ser modelos de actitudes y comportamientos que los niños estarían dispuestos a imitar.

Debido a que la intervención tenía cómo objetivo incentivar a los niños a encontrar alternativas que replacen a la agresividad les planteé situaciones hipotéticas que podían provocar comportamientos agresivos y les pregunté ¿qué cosas positivas y qué cosas negativas podrían hacer? La forma en la que los niños juzgaron si un acto es bueno o malo sugiere que lo hicieron de acuerdo a la consecuencia que pueda tener el mismo ya sea esta

un premio o un castigo. Además el análisis de las respuestas de los niños a estas situaciones sugiere que en general la intervención tuvo un efecto positivo. Sus respuestas se basaron en cómo puede sentirse el otro como consecuencia de nuestros actos. Esto sugiere que los niños pueden reconocer lo que los otros están sintiendo, tomar en cuenta la perspectiva del otro y juzgar un acto de acuerdo a esto. Sin embargo, la conciencia de cómo se sentía el otro no siempre estuvo acompañada de la empatía.

Debido a que la capacidad para asumir la perspectiva del otro y comprender sus sentimientos influye en las relaciones interpersonales, los niños reflexionaron acerca de qué es para ellos ser un buen amigo y por qué hay niños que son rechazados. Los datos sugieren que los participantes tienden a rechazar a sus pares que se comportan agresivamente y establecen amistad con quienes tienen interacciones agradables.

Durante la intervención se les pidió a los participantes que identifiquen lo que estaban sintiendo los personajes de los cuentos. Los datos sugieren que luego de la intervención los tres participantes lograron ser concientes acerca de cómo se sentían los personajes de los cuentos. Identificaron las emociones de ira, alegría y tristeza además de que dijeron las posibles razones por las que un personaje se sentía de determinada manera. Los datos de este estudio sugieren que los cuentos pueden incentivar la identificación de emociones al observar a los personajes y situaciones que se presentan. Este es un aspecto muy positivo ya que el interpretar y comprender las emociones es importante para el desarrollo social de los niños (Hughes y Dunn, 2002).

Durante la intervención los tres participantes en el estudio de caso reflexionaron acerca de los diferentes tipos de agresión. Las niñas nombraron con más frecuencia que el

niño actos de agresión relacional como dañina. En cambio el niño nombró con más frecuencia actos de agresión manifiesta. Los tres participantes reconocieron que la agresión verbal hiere a las personas.

Otro de los temas de las reflexiones fue el de la violencia en la televisión. Los niños reflexionaron acerca de las imágenes que ven en los medios de comunicación, cuáles son sus personajes favoritos y si deben o no imitarlos. Todos los participantes dicen haber visto violencia en los medios de comunicación y describen las imágenes de una manera clara y precisa, por lo tanto pusieron atención a lo que estaban viendo. Martín y Andrea escogieron a personajes violentos y las razones que dieron de por qué les gustan fueron comportamientos agresivos pero en cierta forma justificados como el matar a los malos o pelearse contra los malos. Solamente Carolina mencionó sentir temor al mirar imágenes violentas en la televisión. Martín fue el único niño que pensó que algunas de las imágenes que ve en la televisión son reales.

Entre las reflexiones durante la intervención Carolina y Andrea incluyeron aspectos de la religión. Esto puede deberse al contexto escolar y familiar en el que ellas se desarrollan. Ambas niñas forman parte de familias católicas y reciben formación religiosa en la escuela. Por esta razón pueden haber establecido conexiones entre su formación religiosa y los temas tratados durante la intervención.

Durante la intervención los niños expusieron los dibujos que habían realizado; los mismos que estaban relacionados con las reflexiones y temas de los cuentos. Al analizar los dibujos de los participantes en el estudio de caso se puede observar que los mismos nos dan pautas importantes acerca de lo que ellos piensan, sienten y en general cómo perciben el mundo que les rodea. También se puede observar que al dibujar expresiones faciales los

participantes en el estudio de caso mostraron una preferencia por representar las emociones a través de la forma en la que dibujaban la boca en lugar de las cejas. Otro aspecto importante es que los participantes narraban historias a través de sus dibujos; el dibujo encerraba un significado más allá del que se podía observar a simple vista. Creo que es muy necesario preguntarles a los niños qué fue lo que dibujaron, ya que de lo contrario no se puede tener una percepción clara de lo que sus trazos expresan.

A. Limitaciones y Recomendaciones Para Estudios Futuros

Entre las limitaciones de este estudio está el hecho de se observaron los comportamientos agresivos de niños y niñas utilizando un instrumento que tenía mayor número de ítems que describían solamente un tipo de agresión que es más característica en los varones. Por lo tanto los comportamientos agresivos de las niñas pueden haber sido tomados en cuenta con menor frecuencia por parte de la observadora. Habría sido necesario incluir otro instrumento que permita evaluar ambos tipos de agresión. Esto se debe a que las investigaciones de agresión relacional requieren de otros métodos ya que son comportamientos que pueden darse de forma desapercibida. Por su naturaleza la agresión relacional se da de forma escondida y puede tardar tiempo en que salgan a la luz sus consecuencias. También es cierto que observar todos los tipos de agresión es difícil debido a que ciertos comportamientos pueden ser poco frecuentes o pueden ocurrir en momentos y lugares que son inaccesibles para el investigador (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

Otra de las limitaciones es que puede haber existido un sesgo en las observaciones realizadas por la investigadora y que por esta razón haya existido una diferencia entre la

agresividad de niños y niñas. Este sesgo puede deberse al hecho de que existen estereotipos inconscientes acerca de las diferencias de agresividad entre niños y niñas y los mismos pueden influenciar en cómo los observadores juzgan un acto (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

El sesgo en las observaciones puede haber influido en todos los resultados ya que a pesar de que las mismas fueron revisadas y corregidas por la profesora de inglés de los niños, la observación de comportamientos agresivos puede ser subjetiva y depender de las percepciones del observador y del contexto en el que se da un acto de agresión. Debido a que la agresión depende de las intenciones del agresor y de la percepción del agredido, es importante tomar en cuenta el contexto social en el que se desarrolla el acto y la multitud de factores que influyen en el ambiente en el que se da una interacción al momento de juzgarla como agresiva (Tremblay, 2000).

En el estudio de caso también puede haber existido un sesgo por parte de la investigadora. Las investigaciones cualitativas reconocen la necesidad de establecer un lazo de confianza entre los participantes y el investigador. Sin embargo, al mismo tiempo argumentan que se debe mantener una posición neutral para evitar la subjetividad en la recolección de datos (Ulichny y Schoener, 1996). Por esta razón, a pesar de que la intención fue ser objetiva, pudo haber habido subjetividad en la recolección e interpretación de datos, debido a que tengo información tácita acerca de los participantes. Para un próximo estudio sería importante incluir a otros participantes con quienes no haya existido ninguna relación previa a la intervención para evitar el sesgo en la recolección e interpretación de datos. Otra de las limitaciones es el hecho de la misma persona que realizó la intervención fue quien planteó los objetivos del estudio y quien analizó los

datos. Por lo tanto, pude haber influido en las respuestas de los niños ya que tenía expectativas previas. También puede haber habido sesgo en la interpretación de las reflexiones de los niños.

Otra de las limitaciones del estudio es el hecho de que no se investigaron otros factores que pueden haber influido en el cambio de comportamiento de los participantes como son el ambiente familiar; así como también la influencia de otros adultos o de los medios de comunicación.

Entre los estudios futuros que se sugieren hacer está una investigación longitudinal en el que se puedan analizar los efectos a largo plazo que haya tenido la intervención en los participantes de este estudio. También sería importante involucrar a otros miembros de la comunidad como son los padres de familia, psicólogos y administrativas en la intervención. Para luego analizar cuáles son los efectos de que toda la comunidad participe en la prevención de la agresividad.

Es necesario realizar una futura investigación en el que no solamente se evalúen los cambios en la agresividad sino que se incluyan el reconocimiento de las emociones y el desarrollo de la empatía ya que ambos factores influyen en los comportamientos agresivos. También sería importante evaluar si a través de la intervención se pueden lograr cambios en la actitud que tienen los niños hacia la agresión y la violencia.

Por otro lado es necesario incluir otros instrumentos que nos permitan evaluar tanto la agresión manifiesta como la agresión relacional y cuál es el impacto de una intervención preventiva en cada una de ellas. Podría replicarse este estudio con un número mayor de

participantes así como también de profesores que realicen la intervención. Por último sería importante replicar este estudio con participantes de otras edades; así como también de otros contextos sociales y culturales con el objetivo de comparar los datos y llegar a nuevas conclusiones.

Las investigaciones acerca de la prevención de la agresividad han estado en auge durante las últimas décadas. Esto se debe a que la agresión es un problema que nos concierne a todos debido a los negativos efectos que tiene la misma en nuestra sociedad. Por el hecho de que la agresividad durante la niñez predice comportamientos antisociales futuros, todas las personas que estamos en contacto con niños y jóvenes ya sea profesores, padres de familia, psicólogos o personajes de los medios de comunicación deberíamos desarrollar y evaluar programas de prevención de la violencia. Con el objetivo de lograr que los niños y jóvenes aprendan a regular sus emociones, tolerar frustraciones y resolver conflictos de forma positiva; para que todos podamos desarrollarnos en una sociedad más pacífica.

ANEXOS

ANEXO A

TABLAS

Tabla No. 1.-

Resultados de Comparación entre Pre-Test y Post –Test por ítems: General

Ítems	General				
	pre test		post test		diferencia total
	pre test	promedio	post test	promedio	
Discute frecuentemente	17	0,94	15	0,83	2
Desafiante	12	0,67	10	0,56	2
Jactancioso	15	0,83	11	0,61	4
Cruel, hace daño	6	0,33	3	0,17	3
Demanda Atención	25	1,39	20	1,11	5
Destruye sus cosas	0	0,00	0	0,00	0
Destruye cosas del resto	0	0,00	0	0,00	0
Desobediente	15	0,83	9	0,50	6
Molesta	12	0,67	7	0,39	5
Celoso	17	0,94	10	0,56	7
Se involucra en peleas	17	0,94	15	0,83	2
Irrespetuoso	21	1,17	10	0,56	11
Ataca físicamente	2	0,11	3	0,17	-1
Interrumpe la disciplina	14	0,78	12	0,67	2
Grita	5	0,28	3	0,17	2
Se hace el payaso	4	0,22	1	0,06	3
Explosivo	8	0,44	5	0,28	3
Se frustra fácilmente	18	1,00	14	0,78	4
Irritable	12	0,67	12	0,67	0
Variable	13	0,72	10	0,56	3
Habla demasiado	17	0,94	15	0,83	2
Hace Pataletas	5	0,28	2	0,11	3
Fastidia	11	0,61	5	0,28	6
Amenaza	18	1,00	9	0,50	9
Es bullicioso	10	0,56	9	0,50	1

Tabla No. 2.-

Comparación entre Pre-Test y Post –Test por ítems: niñas

Items	niñas				
	pre test		post test		diferencia total
	pre test	promedio	post test	promedio	
Discute frecuentemente	6	0,60	5	0,50	1
Desafiante	5	0,50	3	0,30	2
Jactancioso	6	0,60	5	0,50	1
Cruel, hace daño	2	0,20	1	0,10	1
Demanda Atención	13	1,30	10	1,00	3
Destruye sus cosas	0	0,00	0	0,00	0
Destruye cosas del resto	0	0,00	0	0,00	0
Desobediente	5	0,50	2	0,20	3
Molesta	3	0,30	2	0,20	1
Celoso	10	1,00	7	0,70	3
Se involucra en peleas	8	0,80	7	0,70	1
Irrespetu turnos	8	0,80	2	0,20	6
Ataca físicamente	0	0,00	0	0,00	0
Interrumpe la disciplina	5	0,50	4	0,40	1
Grita	3	0,30	1	0,10	2
Se hace el payaso	1	0,10	0	0,00	1
Explosivo	1	0,10	1	0,10	0
Se frustra fácilmente	7	0,70	5	0,50	2
Irritable	2	0,20	3	0,30	-1
Variable	6	0,60	3	0,30	3
Habla demasiado	9	0,90	8	0,80	1
Hace Pataletas	2	0,20	0	0,00	2
Fastidia	3	0,30	2	0,20	1
Amenaza	10	1,00	4	0,40	6
Es bullicioso	4	0,40	4	0,40	0

Tabla No.3.-

Comparación entre Pre - Test y Post –Test por ítems: niños

Ítems	niños				
	pre test		post test		diferencia total
	pre test	promedio	post test	promedio	
Discute frecuentemente	11	1,38	10	1,25	1
Desafiante	7	0,88	7	0,88	0
Jactancioso	9	1,13	6	0,75	3
Cruel, hace daño	4	0,50	2	0,25	2
Demanda Atención	12	1,50	10	1,25	2
Destruye sus cosas	0	0,00	0	0,00	0
Destruye cosas del resto	0	0,00	0	0,00	0
Desobediente	10	1,25	7	0,88	3
Molesta	9	1,13	5	0,63	4
Celoso	7	0,88	3	0,38	4
Se involucra en peleas	9	1,13	8	1,00	1
Irrespetuoso	13	1,63	8	1,00	5
Ataca físicamente	2	0,25	3	0,38	-1
Interrumpe la disciplina	9	1,13	8	1,00	1
Grita	2	0,25	2	0,25	0
Se hace el payaso	3	0,38	1	0,13	2
Explosivo	7	0,88	4	0,50	3
Se frustra fácilmente	11	1,38	9	1,13	2
Irritable	10	1,25	9	1,13	1
Variable	7	0,88	7	0,88	0
Habla demasiado	8	1,00	7	0,88	1
Hace Pataletas	3	0,38	2	0,25	1
Fastidia	8	1,00	3	0,38	5
Amenaza	8	1,00	5	0,63	3
Es bullicioso	6	0,75	5	0,63	1

Tabla No. 4.-

Resultados del Pre - Test por Sujetos: General

niña 1	niña 2	niña 3	niña 4	niña 5	niña 6	niña 7	niña 8	niña 9	niña 10	niño 1	niño 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6	niño 7	niño 8	Promedio
7	9	15	23	4	20	8	10	17	6	33	13	32	17	27	34	14	5	16,33

Tabla No. 5:

Resultados del Pre - Test por Sujetos: niñas

niña 1	7
niña 2	9
niña 3	15
niña 4	23
niña 5	4
niña 6	20
niña 7	8
niña 8	10
niña 9	17
niña 10	6
Promedio	11.9

Tabla No. 6.-

Resultados del Pre – Test por Sujetos: niños

niño 1	niño 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6	niño 7	niño 8	Promedio
33	13	32	17	27	34	14	5	21,9

Tabla No. 7.-

Resultados Post – Test por Sujetos: General

niña 1	4	niña 2	6	niña 3	7	niña 4	17	niña 5	2	niña 6	10	niña 7	4	niña 8	3	niña 9	14	niña 10	12	niño 1	26	niño 2	7	niño 3	24	niño 4	15	niño 5	12	niño 6	27	niño 7	16	niño 8	4	Promedio	11,7
--------	---	--------	---	--------	---	--------	----	--------	---	--------	----	--------	---	--------	---	--------	----	---------	----	--------	----	--------	---	--------	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	----	--------	---	----------	------

Tabla No. 8:**Resultados Post – Test por Sujetos: niñas**

niña 1	4
niña 2	6
niña 3	7
niña 4	17
niña 5	2
niña 6	10
niña 7	4
niña 8	3
niña 9	14
niña 10	12
Promedio	7.9

Tabla No. 9:**Resultados Post – Test por Sujetos: niños**

niño 1	niño 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6	niño 7	niño 8	Promedio
26	7	24	15	12	27	16	4	16,4

Tabla No. 10:

Comparación del Pre - Test y Post -Test por Sujetos: General

	niña 1	niña 2	niña 3	niña 4	niña 5	niña 6	niña 7	niña 8	niña 9	niña 10	niño 1	niño 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6	niño 7	niño 8	Promedio
Pre-Test	7	9	15	23	4	20	8	10	17	6	33	13	32	17	27	34	14	5	16,3
Post-Test	4	6	7	17	2	10	4	3	14	12	26	7	24	15	12	27	16	4	11,7
Diferencia	3	3	8	6	2	10	4	7	3	-6	7	6	8	2	15	7	-2	1	4,63

Tabla 11.-

Comparación del Pre-Test y Post – Test por Sujetos: niñas

	niña 1	niña 2	niña 3	niña 4	niña 5	niña 6	niña 7	niña 8	niña 9	niña 10	Promedio
Pre-Test	7	9	15	23	4	20	8	10	17	6	11,90
Post-Test	4	6	7	17	2	10	4	3	14	12	7,90
Diferencia	3	3	8	6	2	10	4	7	3	-6	4,00

Tabla No. 12.-

Comparación Pre y Post –Test por Sujetos: niños

	niño 1	niño 2	niño 3	niño 4	niño 5	niño 6	niño 7	niño 8	Promedio
Pre-Test	33	13	32	17	27	34	14	5	21,88
Post-Test	26	7	24	15	12	27	16	4	16,38
Diferencia	7	6	8	2	15	7	-2	1	5,50

ANEXO B

GRÁFICOS

Gráfico No. 1: Comparación entre Pre-Test y Post-Test: General

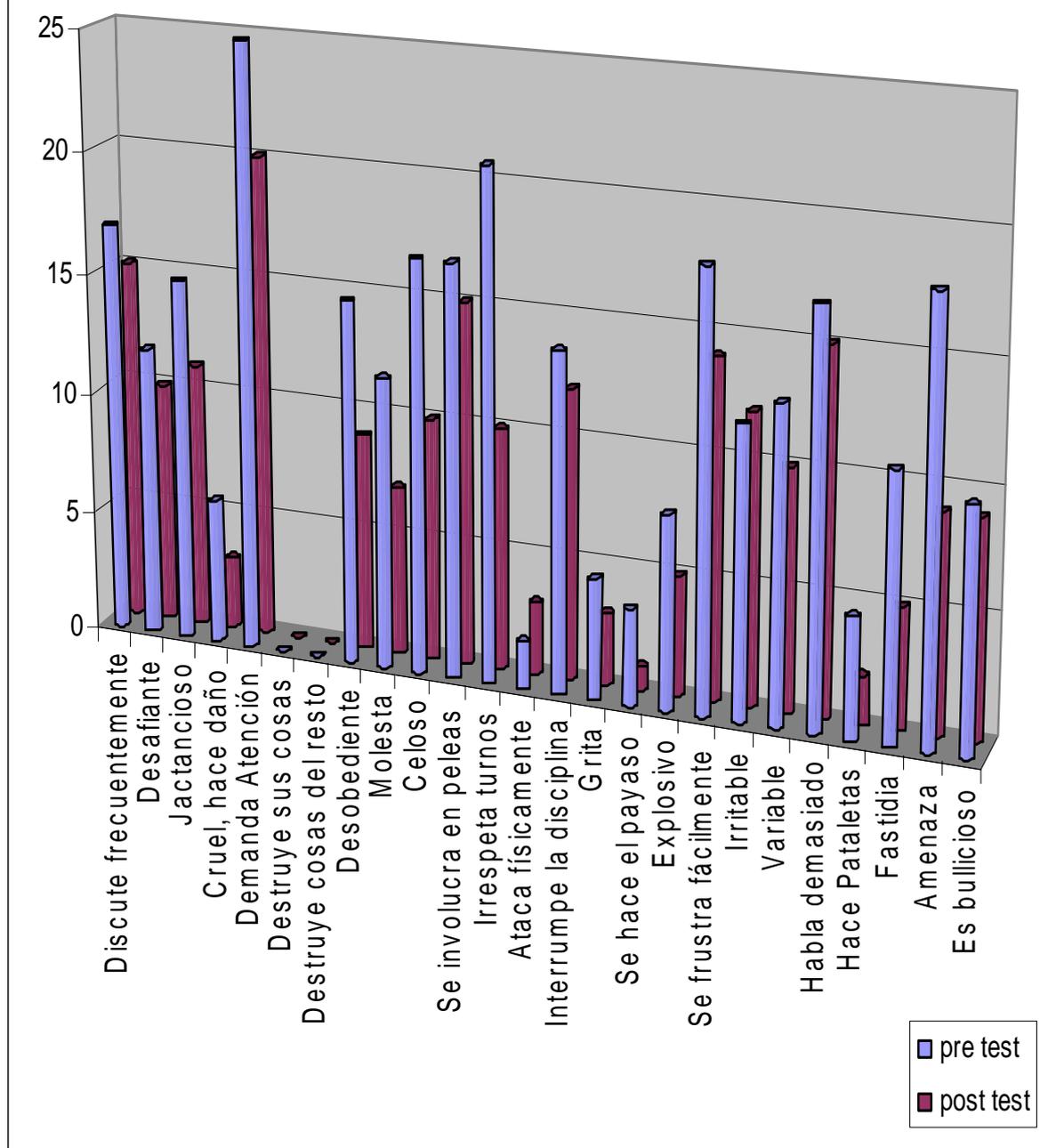


Gráfico No. 2: Comparación entre Pre-Test y Post-Test: niñas

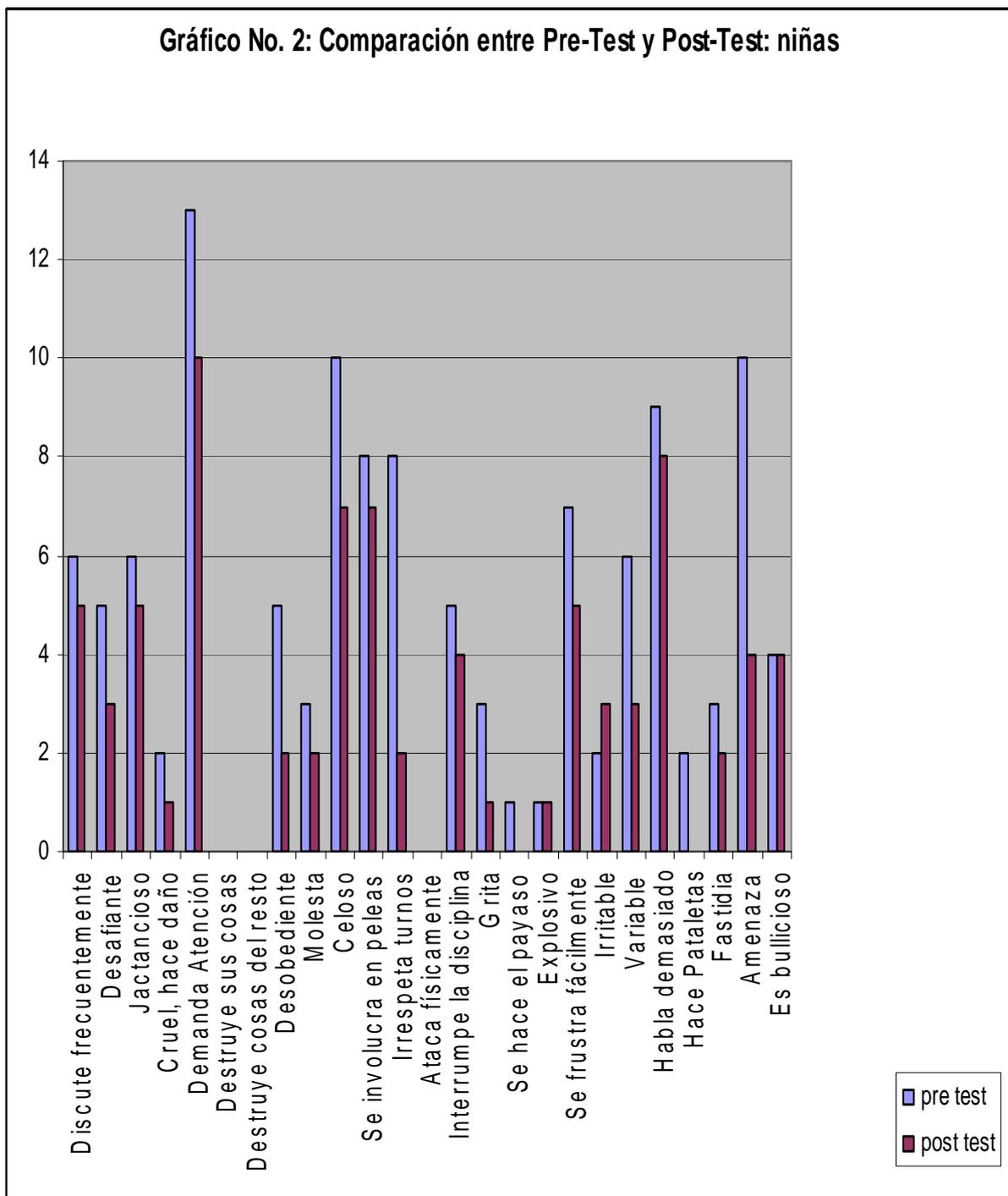


Gráfico No. 3: Comparación entre Pre-Test y Post-Test: niños

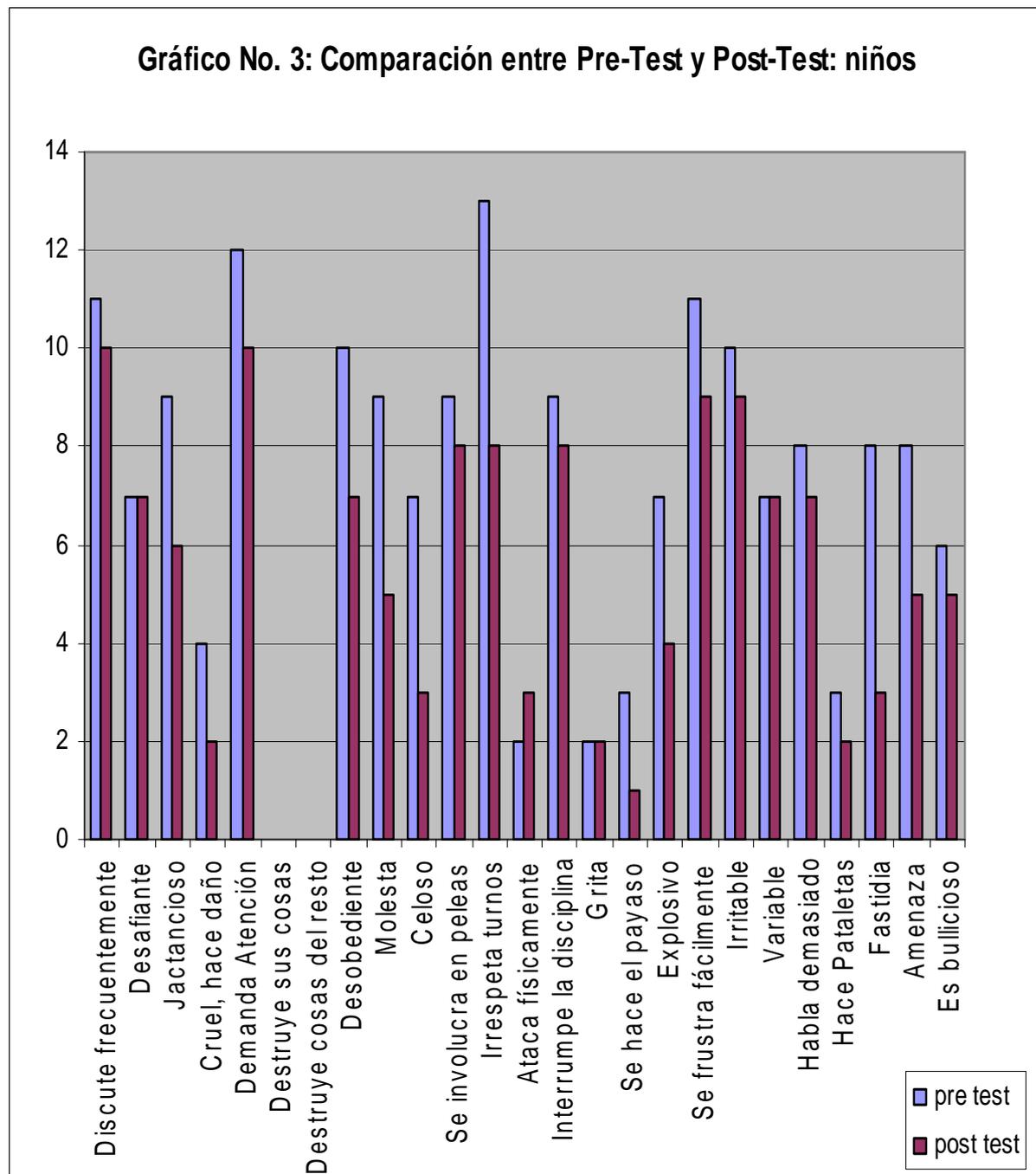
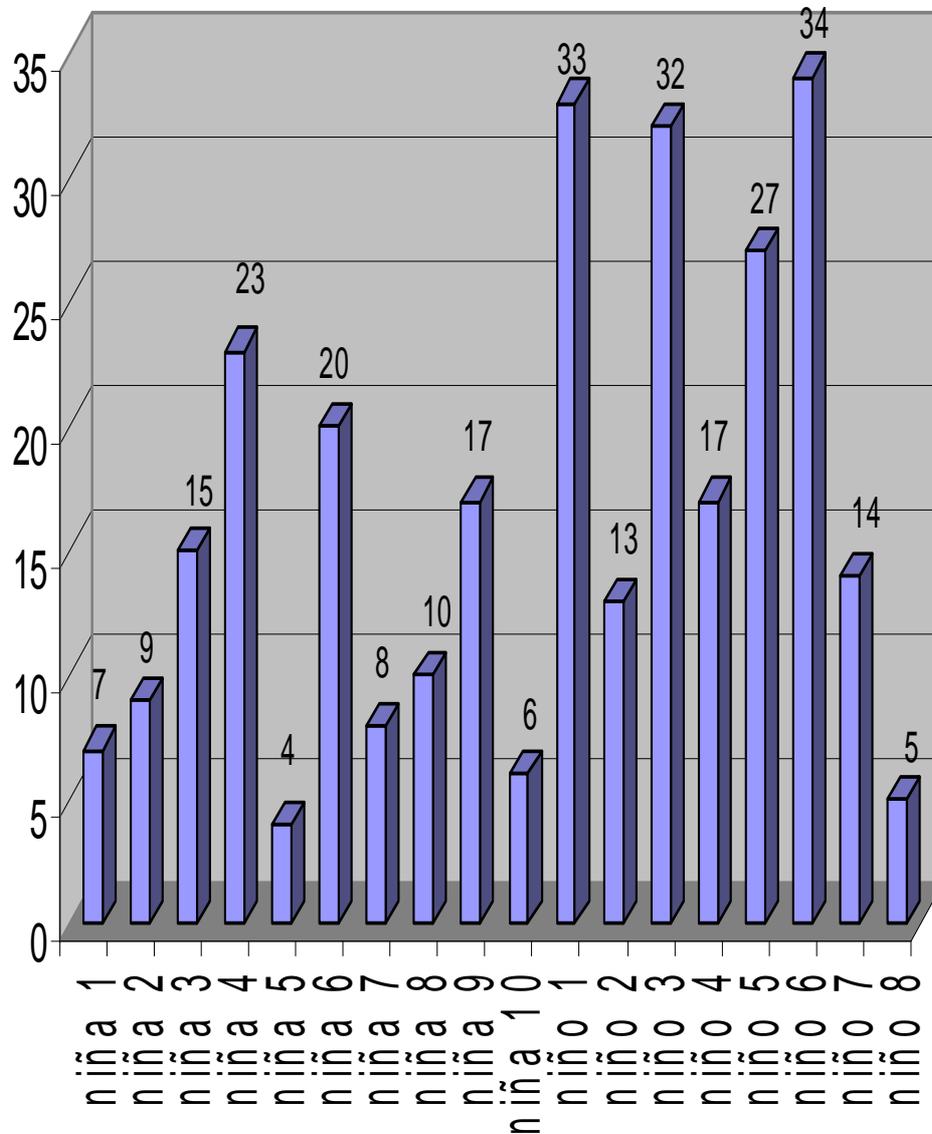
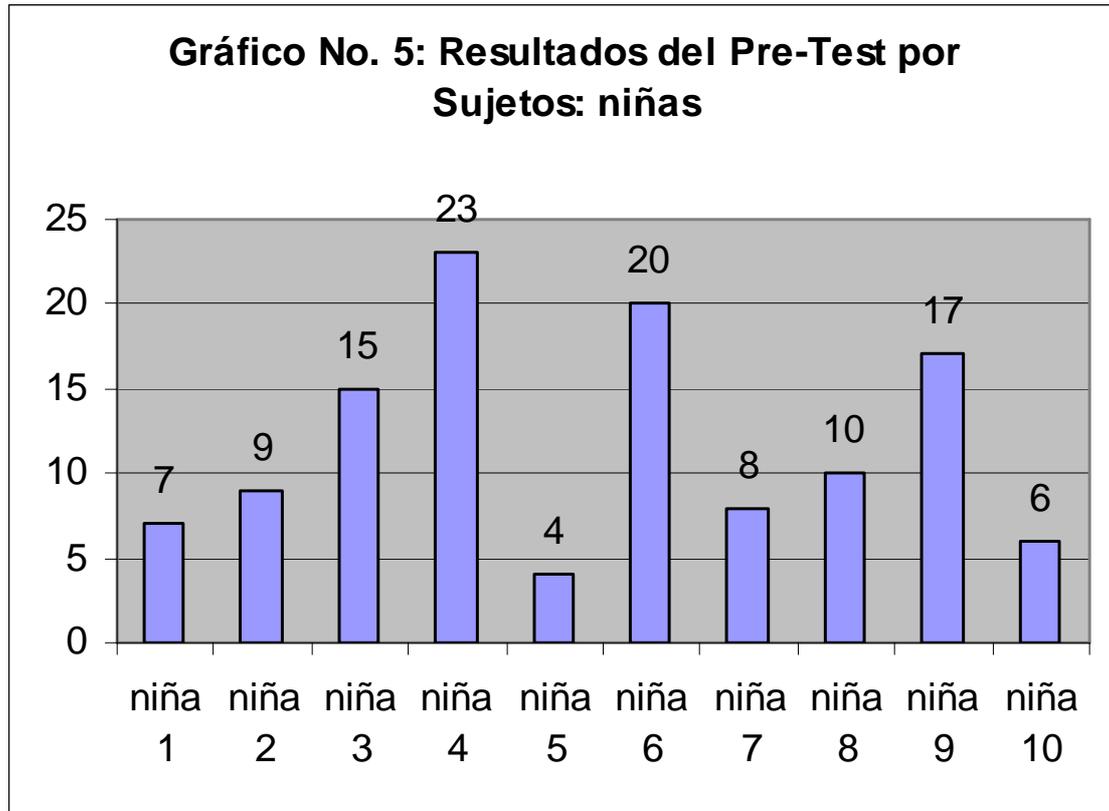


Gráfico No. 4: Resultados del Pre-Test por Sujetos: General



**Gráfico No. 5: Resultados del Pre-Test por
Sujetos: niñas**



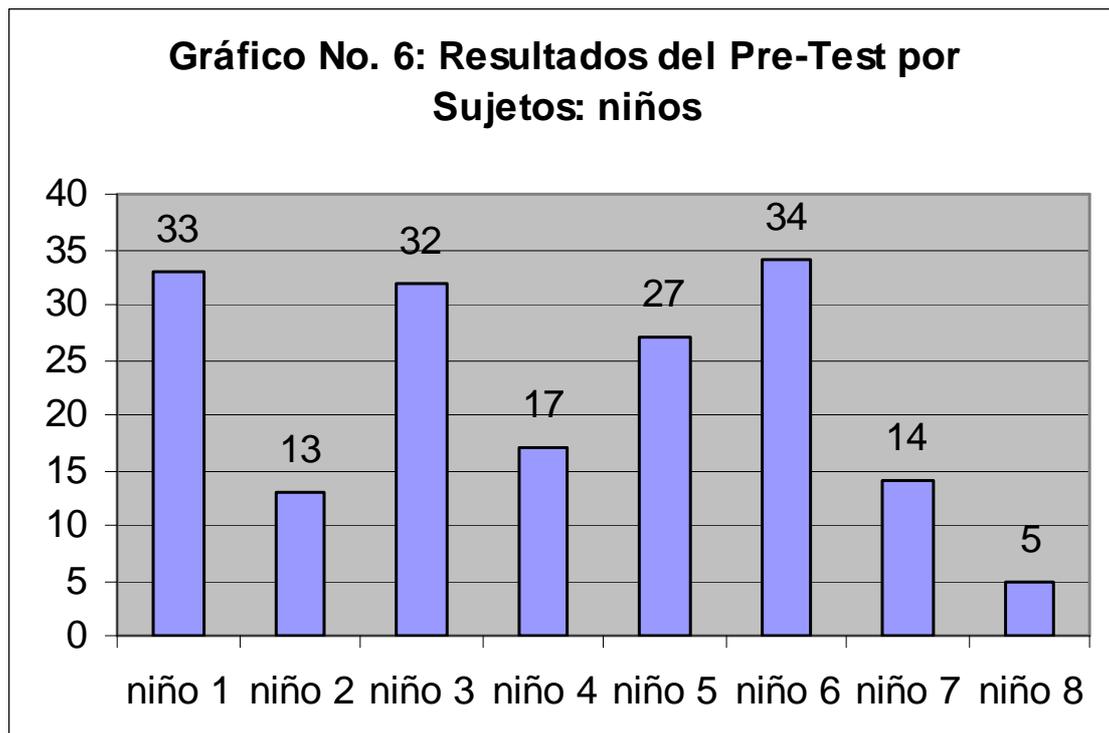
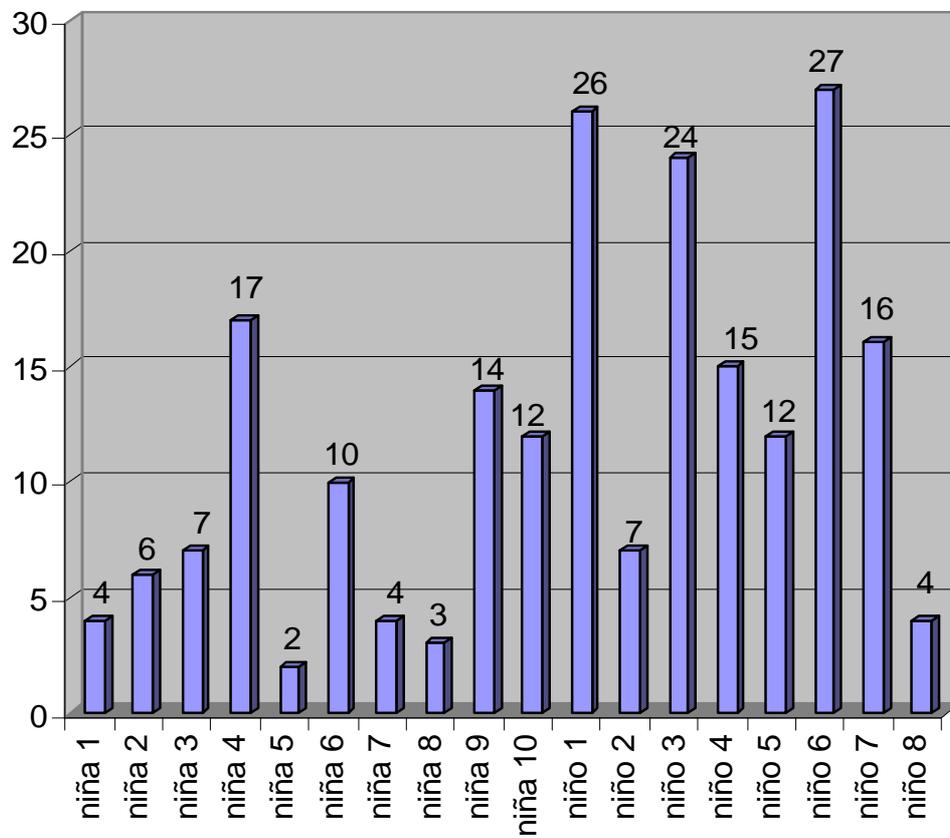
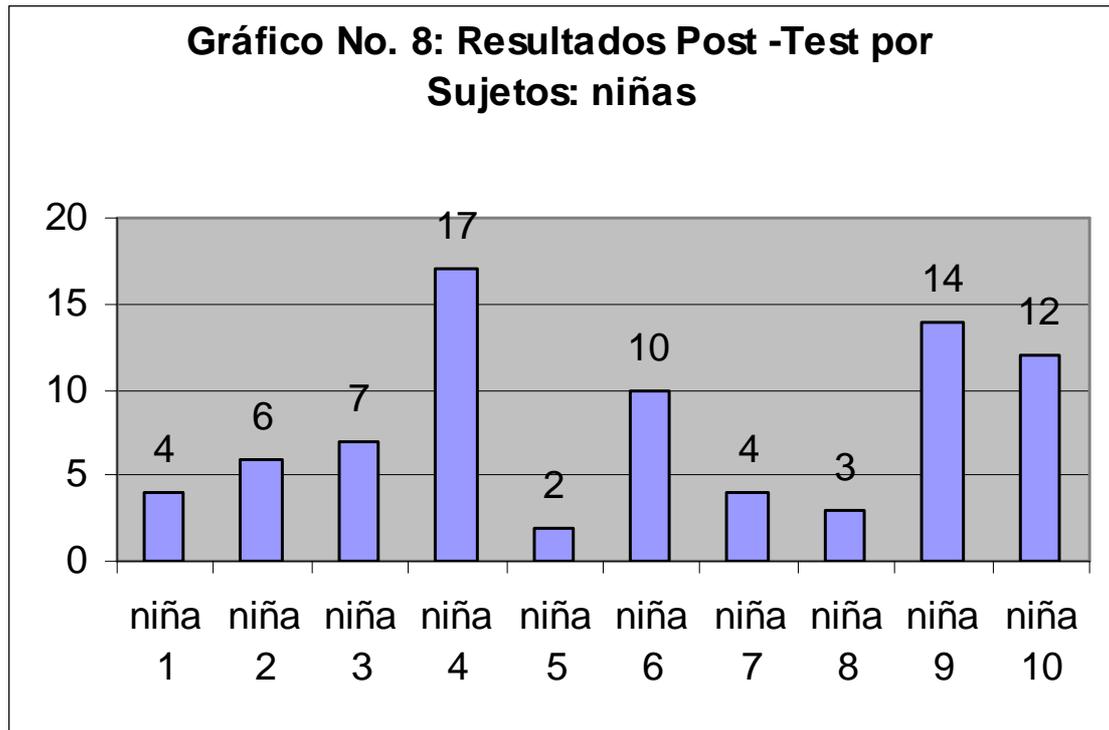


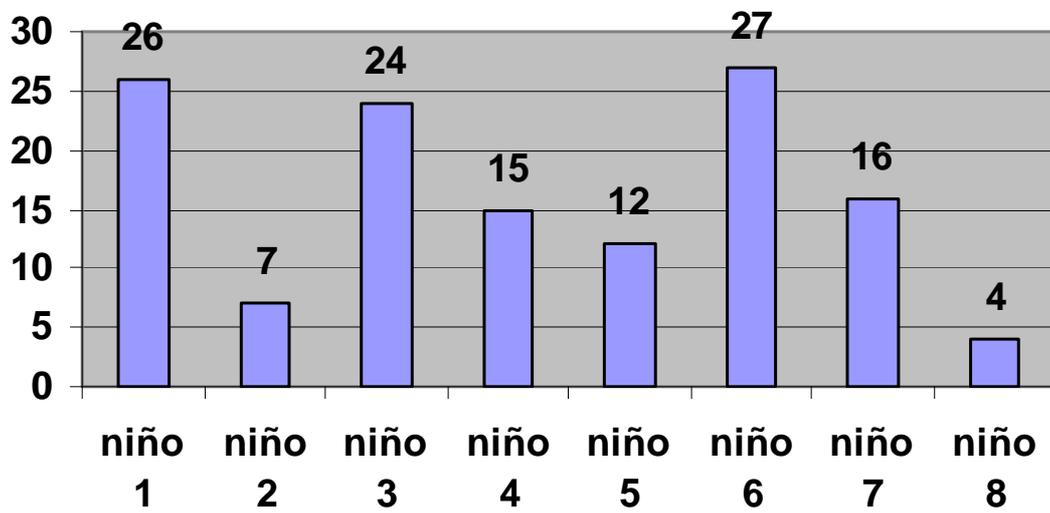
Gráfico No. 7: Resultados del Post-Test por Sujetos: General

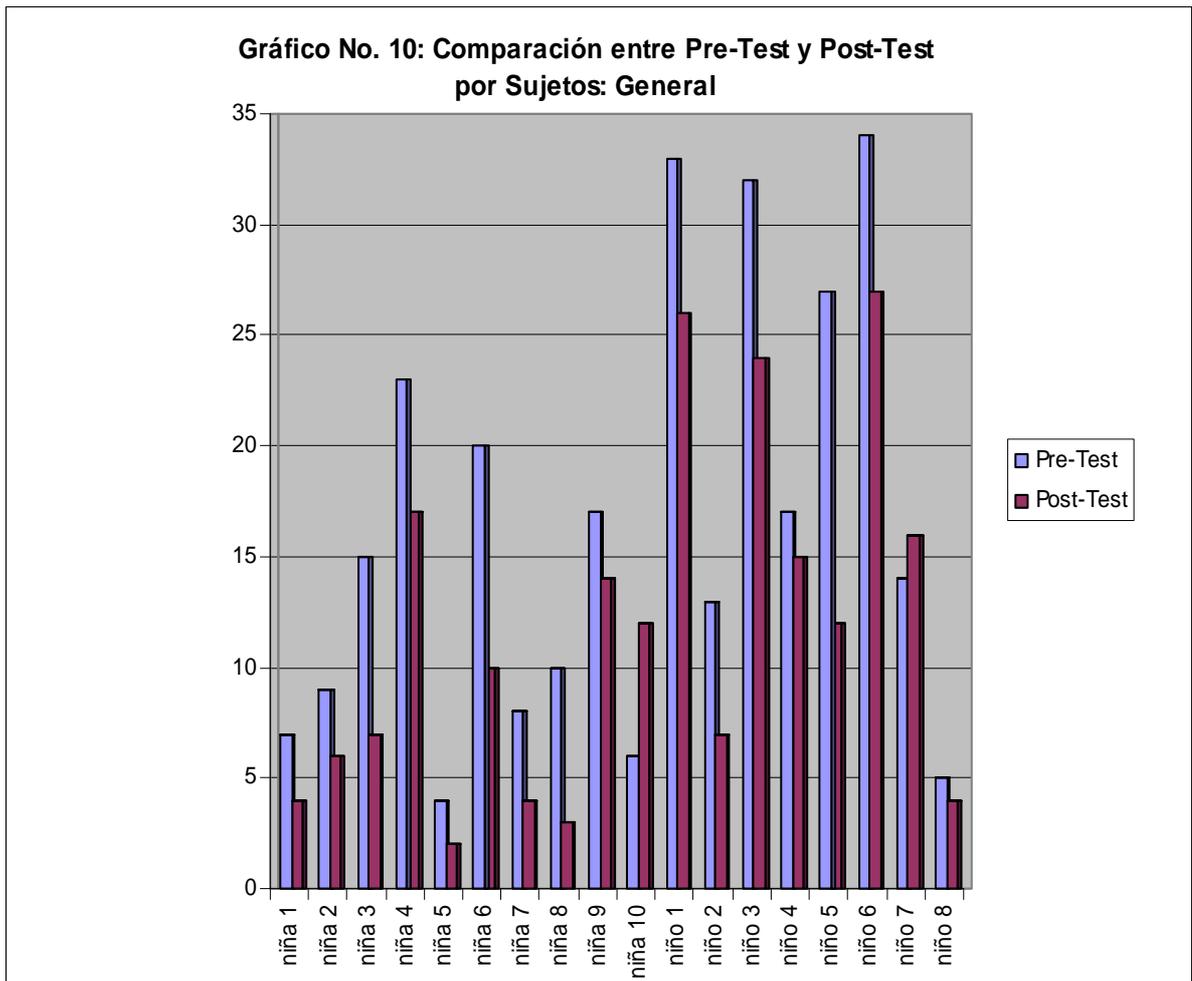


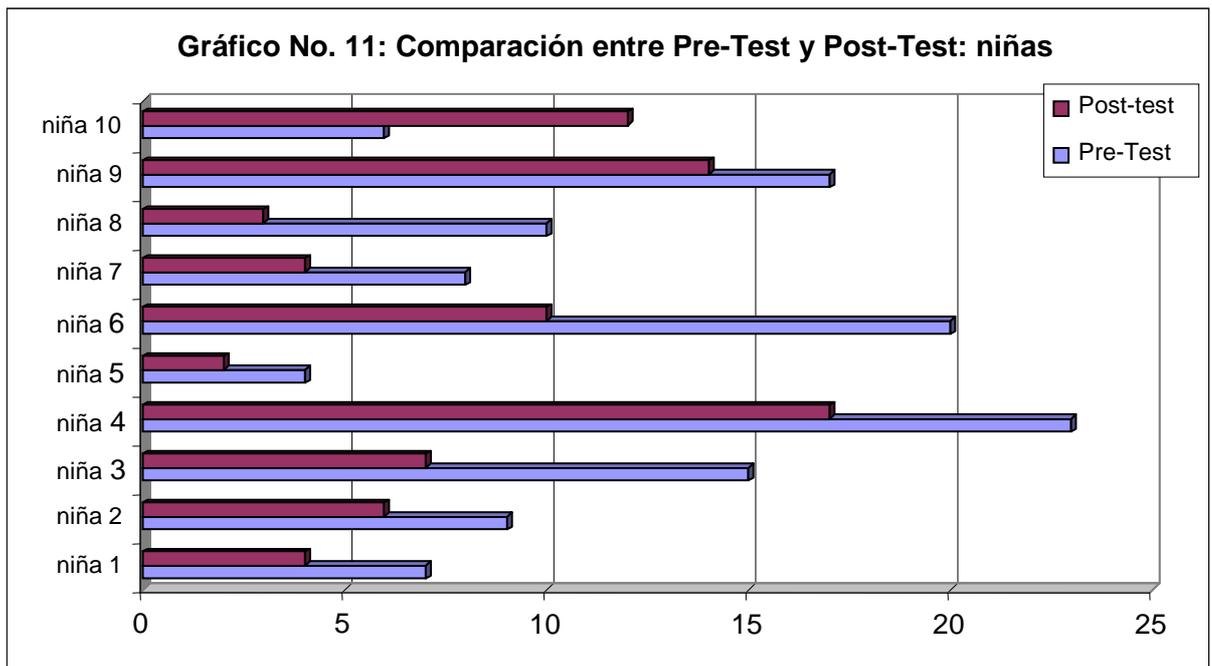
**Gráfico No. 8: Resultados Post -Test por
Sujetos: niñas**

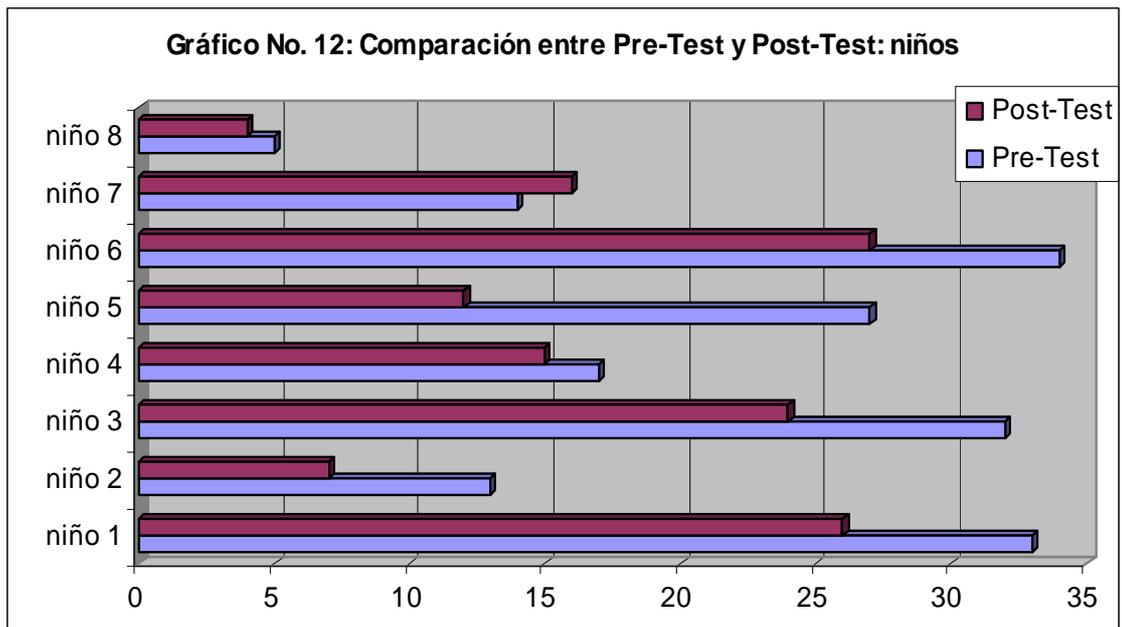


**Gráfico No.9 : Resultados del Post - Test por
Sujetos: niños**





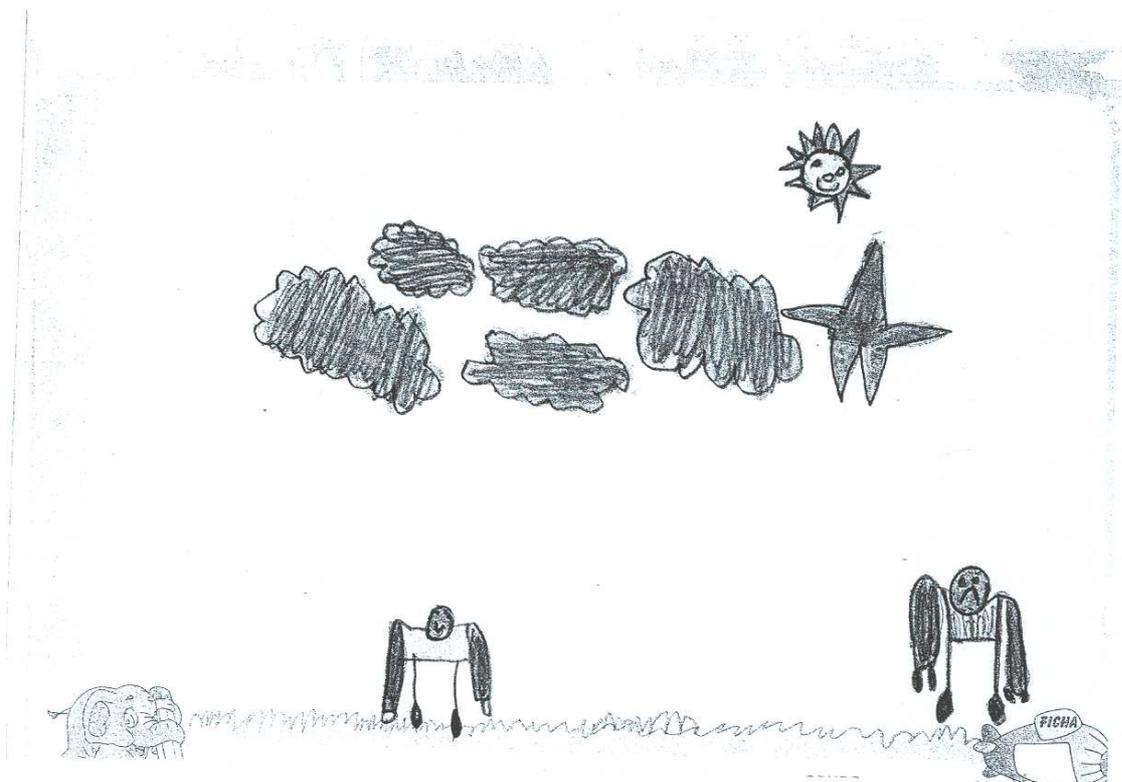




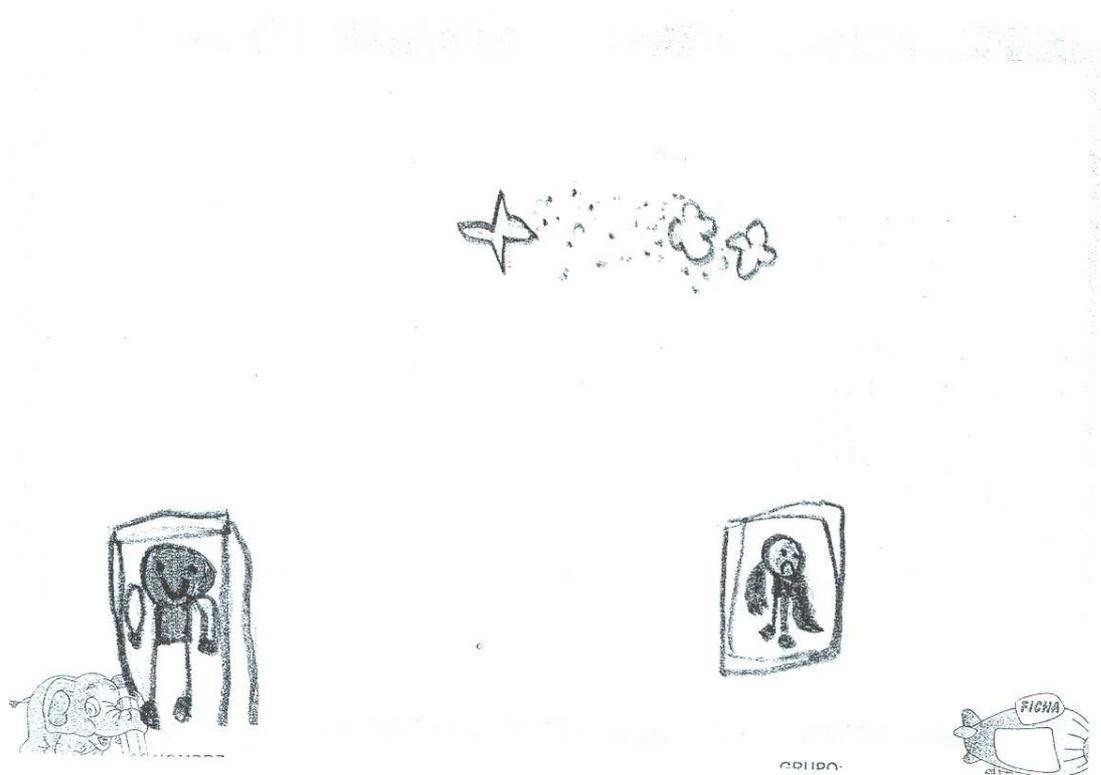
ANEXO C

DIBUJOS

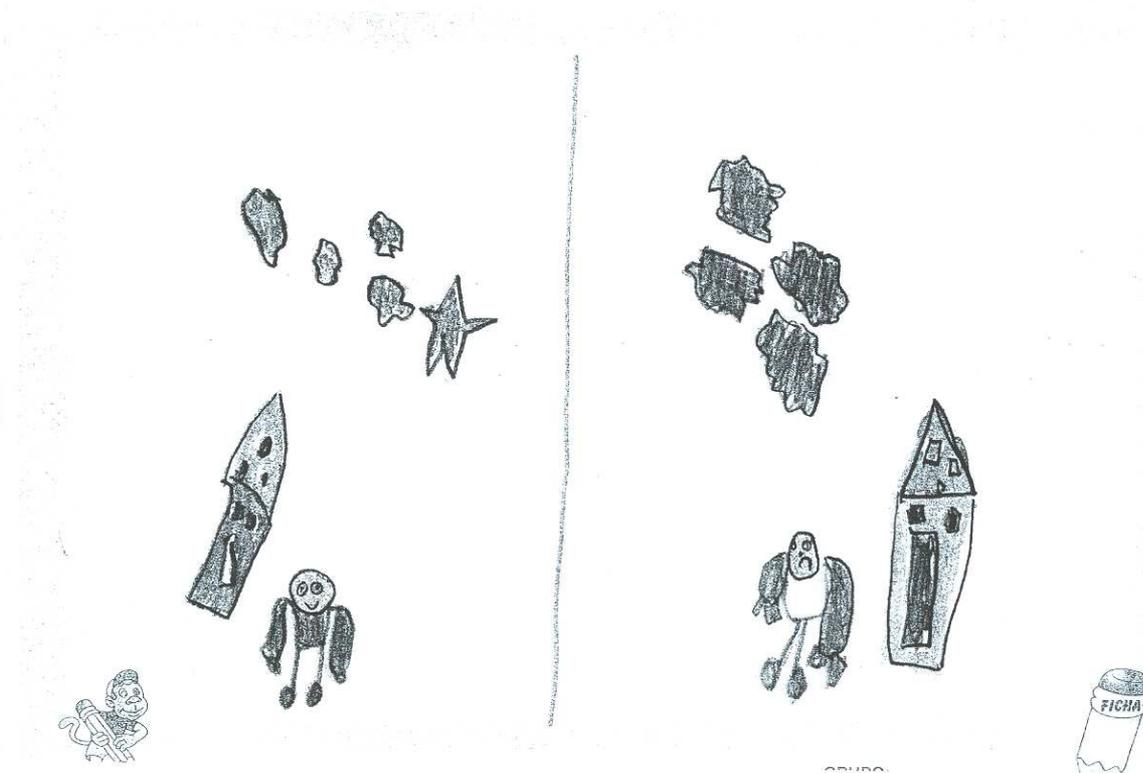
Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



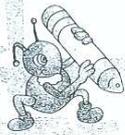
Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6

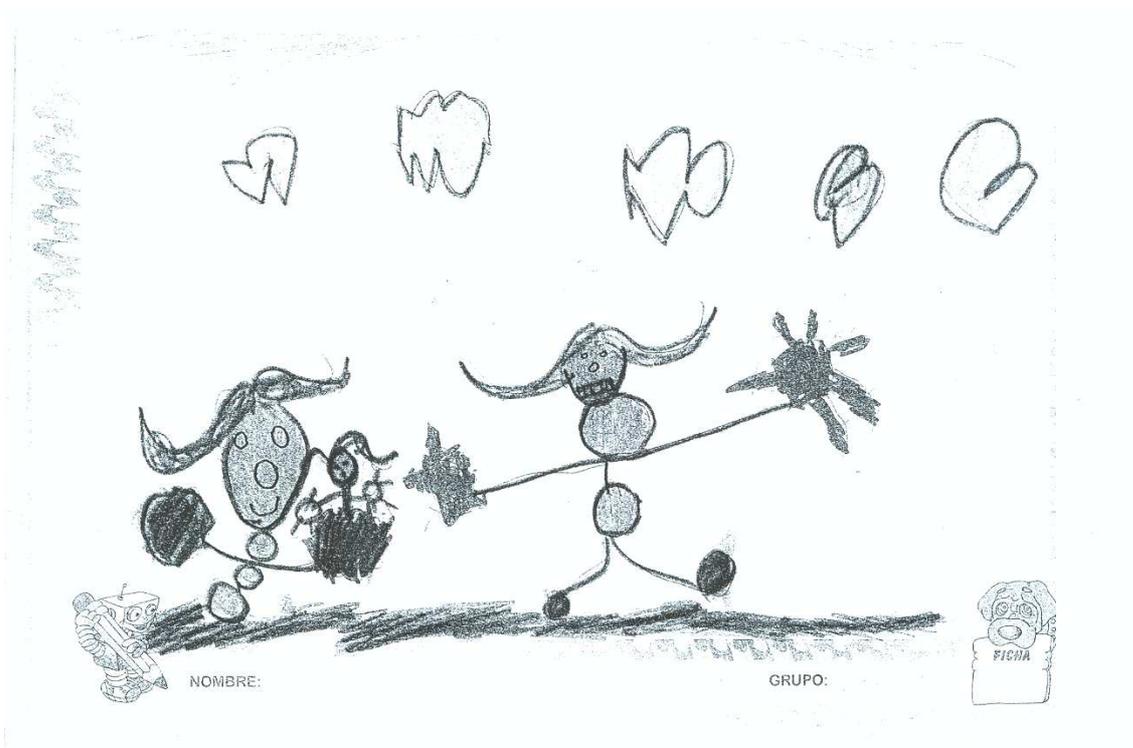


NOMBRE:

GRUPO:



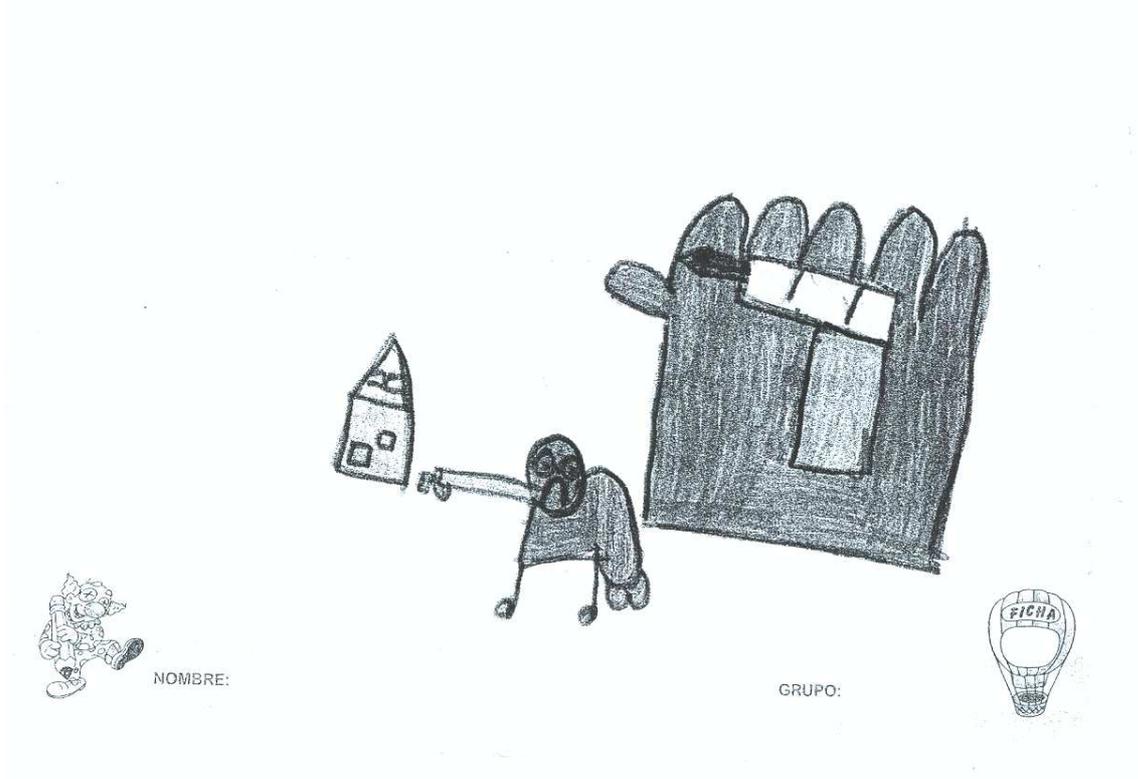
Dibujo 7



Dibujo 8



Dibujo 9



NOMBRE:

GRUPO:

Dibujo 10



Dibujo 11



Dibujo 12



Dibujo 13



Dibujo 14



Dibujo 15



Dibujo 16



NOMBRE:

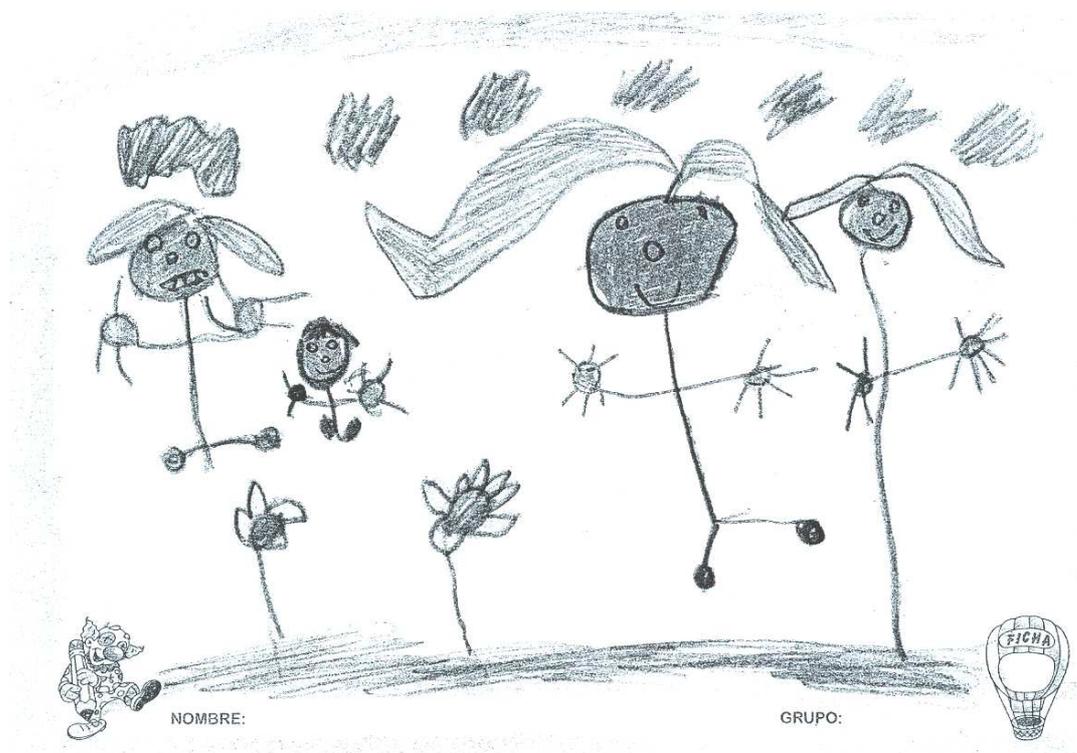
GRUPO:



Dibujo 17



Dibujo 18



Dibujo 19



BIBLIOGRAFÍA:

- Achenbach, T.M (1991). *Manual for the Teacher's Report Form*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aidman, A. (1997). Television Violence: Content, Context and Consequences. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Obtenido en línea el 17 de marzo del 2003. Disponible en: www.ericcece.org.
- Anderson, C. (2000). Violent Video Games Increase Aggression. *Lancet*. 335 (9214) 1525-1526. Obtenido en línea el 20 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Anderson, C. y Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behavior: A meta-analytic review of the Scientific Literature. *Psychological Science*. 12 (5) 353-359. Obtenido en línea el 2 de Noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Barnett, M.A. (1984). Similarity of Experience and Empathy in Preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*. 145 (2). 241-250.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. New York: Mc Graw Hill.
- Björkqvist, K. (1997) The Inevitability of Conflict but not of Violence: Theoretical Considerations on Conflict and Aggression. *Cultural Variations in Conflict Resolution*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, D. y Newman, M. (1995) Television Violence and Children. *British Medical Journal*. 310 (6975). 273-275. Obtenido en línea el 19 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Bolger, K. y Patterson, C. J. (2001). Developmental Pathways from Child Maltreatment to Peer Rejection. *Child Development*. 72 (2) 549-568. Obtenido en línea el 5 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Boyatzis, C. J y Chazan, E. (1993). Preschool children decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*. 154 (3). 375-383. Obtenido en línea el 16 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Brook, J.; Zheng, L.; Whiteman, M. y Brook, D. (2001). Aggression in Toddlers: Association with Parenting and Marital Relation. *Journal of Genetic Psychology*. 162 (2) 228-241. Obtenido en línea el 7 de diciembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Brown, J.R y Dunn, J. (1996) Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*. 1996 (67)789-802. Obtenido en línea el 15 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Bundy, P (2000). Extending the Possibilities: The Use of Drama in Addressing Problems of Aggression. *Research in Drama Education*. 5 (2) 263-267. Obtenido en línea el 4 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Campbell, R. (2001). *Read-Alouds with Young Children*. Newark: International Reading Association.

- Carlson, R. (2001). Therapeutic Use of Story in Therapy with Children. *Guidance & Counseling*. 16 (3) 92-100. Obtenido en línea el 9 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Castillo, R (2003). *La Lectura de Cuentos como una Estrategia de Prevención de la Agresividad en Niños de Cinco Años*. Manuscrito no publicado.
- Chen, X. et al. (2001). Parenting Practices and Aggressive Behavior in Chinese Children. *Parenting: Science and Practice*. 1 (3) 159-184. Obtenido en línea el 9 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Chen, X. et al. (2002). Noncompliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*. 26 (3) 225-233. Obtenido en línea el 20 de octubre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Coates, E. (2002). I Forgot the Sky! Children's Stories Contained Within their Drawings. *International Journal of Early Years Education*. 10 (1) 21-35. Obtenido en línea el 6 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Cohen, H, Stern, V & Balaban, N (1997). *Observing and Recording the Behavior of Young Children (Fourth Edition)*. New York: Teachers College Press.
- Cress, S. W. y Holm, D.T. (2000). Developing Empathy Through Children's Literature. *Education*. 120 (3) 593-598. Obtenido en línea el 6 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Crick, N. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development*. 1996 (67). 2317-2327. Obtenido en línea el 8 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Crosser, S. (2002). When Children Draw. *Early Childhood Articles*. Obtenido en línea el 25 de febrero del 2003. Disponible en: www.earlychildhood.com/articles.
- Crosser, s. Emerging Morality: How Children Think About Right and Wrong. *Early Childhood Articles*. Obtenido en línea el 25 de febrero 2003. Disponible en: www.earlychildhood.com/articles.
- Diario Hoy (23 de abril del 2002). *Segundo Día para la Televisión Infantil*. Sección B, Página: 6. Quito-Ecuador.
- Drecktrah, M.; Wallengang, A. (2001). Preventing Violence Through Anger Management. *Early Childhood Articles*. Obtenido en línea el 31 de octubre del 2003. Disponible en: www.earlychildhood.com/articles.
- Dunn, J; Hughes, C (2001) "I Get Some Swords and You're Dead!: Violent Fantasy, Antisocial Behavior, Friendship and Moral Sensibility in Young Children. *Child Development*. 72 (2) 515-535. Obtenido en línea el: 5 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Dunn, J. Y Hughes, C. (1998). Young Children Understanding of Emotions within Close Relationships. *Cognition and Emotion*. 12 (2) 171-190. Obtenido en línea el 17 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Eisenberg, N. et. al (2001). The Relations of Regulations and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*. 72 (4) 1112-

1134. Obtenido en línea el 15 de enero del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Fabes, R.A y Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*. 63 (1), 116-128. Obtenido en línea el 17 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Farrel, A. D. (2001). Development and Evaluation of School Based Violence Prevention Programs. *Journal of Clinical Child Psychology*. 30 (2) 207-221. Obtenido en línea el 23 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Forgan, J. W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention in School & Clinic*. 38 (2) 75-83. Obtenido en línea el 9 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Frey, K.; Hirschstein, M.; Guzzo, B. (2000). Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*. 8 (2) 102-113. Obtenido en línea el 4 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Gibbs, J.G. y Woll, S.B. (1985) Mechanisms used by young children in the making of empathic judgments. *Journal of Personality*. 53 (4) 575-586. Obtenido en línea el 17 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Gosselin, P. y Simard, j. (1999). Children's Knowledge of Facial Expressions of Emotions. *Journal of Genetic Psychology*. 160 (2). 181-194. Obtenido en línea el 19 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Grotper, J y Crick, N. (1996). Relational Aggression, Overt Aggression and Friendship. *Child Development*. 67 (5) 2317-2328. Obtenido en línea el 9 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Hartup, W. (1992). Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Obtenido en línea el 31 de octubre del 2002. Disponible en: www.ericps.crc.uiuc.edu.
- Herrenkhol, R. y Russo, J. (2001). Abusive Early Child Rearing and Early Childhood Aggression. *Child Maltreatment*. 6 (1) 3-17. Obtenido en línea el 7 de diciembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Hersch, R.; Reimer, J.; Paolito, D. (1988). *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hetherington, M.E. y Parke, R.D. (1993) *Child Psychology: A Contemporary Viewpoint. Fourth Edition*. New York: Mc. Graw Hill, Inc.
- Horton, A (1996). Teaching Anger Management Skills to Primary Age Children. *Teaching and Change*. 3 (3). Obtenido en línea el 3 de octubre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Hubbard, J. (2001). Emotion Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer Rejection, Aggression and Gender. *Child Development*. 72 (5) 1426-1438. Obtenido en línea el 2 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Hughes, C. y Dunn, J. (2002). "When I Say a Naughty Word": A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British*

- Journal of Developmental Psychology*. 20. 515-535 Obtenido en línea el 23 de febrero del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO
- Jenkins, J. (2000). Marital Conflict and Children's Emotions: The Development of an Anger Organization. *Journal of Marriage and Family*. 62 (3) 723-739. Obtenido en línea el 4 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Jenkins, J. y Ball, S. (2000). Distinguishing Between Negative Emotions: Children's Understanding of the Social-Regulatory Aspects of Emotion. *Cognition and Emotion*. 14 (2) 261-282. Obtenido en línea el 26 de marzo 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Keltikangas-Jarvienen, L (2001). Aggressive Behavior and Social Problem Solving Strategies: Review of the Findings of a Seven year Follow-up from Childhood to Late Adolescence. *Criminal Behavior and Mental Health*. 11 () 236-250. Obtenido en línea el 25 de enero del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Kagan, S. Knudson, D.H. (1982). Relationship of Empathy and Affective Role-Taking in Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*. 141 (). 149-150. Obtenido en línea el 20 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Leff, S.; Power, T.; Manz, P.; Costigan, T.; Nabors, L. (2001). School Based Aggression Prevention Programs for Young Children: Current Status and Implications for Violence Prevention. *School Psychology Review*. 30 (3) 344-363. Obtenido en línea el 7 de diciembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Likona, T. (1991). *Education for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Mc Clellan, D y Katz, G. (1991). The Teachers Role in the Social Development of Young Children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Obtenido en línea el 31 de octubre del 2002. Disponible en: www.ericps.crc.uiuc.edu.
- Lindsey, E. W. (2002) Preschool Children's Friendship and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*. 32 (3) 145-155. Obtenido en línea el 7 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Marion, M. (1997). Guiding Young Children's Understanding and Management of Anger. *Young Children*. 52 (7) 789-803. Obtenido en línea el 31 de octubre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Mendoza, J. y Reese, D. (2001). Examining Multicultural Picture Books for the Early Childhood Classroom: Possibilities and Pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*. 3 (2). Obtenido en línea el 9 de abril del 2003. Disponible en: www.ecrp.uiuc.edu
- Miller, K. (2001). Video Games, TV and Aggressive Behavior in Kids. *American Family Physician*. 64 (5) 863-864. Obtenido en línea el 7 de diciembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Miller, L (2002). Dramatic Play: A Daily Requirement for Children. *Earlychildhood Articles*. Obtenido en línea el 30 de octubre del 2002. Disponible en: www.earlychildhood.com/articles.
- Mc Carty, H & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children*. 29 (6) 12-16. Obtenido en línea el 5 de febrero del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.

- Mc Millan, J.H y Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York: Addison Wesley Longman.
- Nation's Health (2002). Violent TV, movies, make kids meaner to each other. *Nation's Health*. 32 (8) 1-5. Obtenido en línea el 25 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Orpinas, Pamela (1999). Parents Can Impact Their Children's Attitudes Toward Violence. *Center for the Advancement of Health*. Obtenido en línea el 17 de marzo del 2003. Disponible en: www.cfah.org
- Papalia, D. E. y Wendkos Olds, E. (1999). *Serie Psicológica del Desarrollo Humano. Volumen I: Los Primeros Años de Vida*. Bogotá. Mc. Graw Hill.
- Rodríguez, B. (2002). It Lets the Sad Out: Using Children's Art to Express Emotions. *Early Childhood Articles*. Obtenido en línea el 25 de febrero del 2003. Disponible en: www.earlychildhood.com/articles.
- Roecker Phelps, C.E. (2001). Children's Response to Overt and Relational Aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*. 30 (2) 240-253. Obtenido en línea el 11 de octubre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Sayd, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*. 19 (84). 43-56. Obtenido en línea el 19 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Seban, A.M. (2003). *The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression*. Blackwell Publishing: Malden, MA. Obtenido en línea el 24 de octubre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Schwartz, W (1995). How To Help Your Child Avoid Violent Conflicts. *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. Obtenido en línea el 20 de marzo del 2003. Disponible en: www.askeric.org
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia (5ta edición)*. México: Thomson.
- Shultz, D.; Izard, C.; Ackerman, B. (2000). *Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Snyder, J.; Horsch, E.; Childs, J. (1997). Peer Relationships of Young Children: Affiliative Choices and the Shaping of Aggressive Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*. 26 (2) 145-156. Obtenido en línea el 5 de noviembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned from the past century? *International Journal of Behavioral Development*. 24 (2) 129-141. Obtenido en línea el 5 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Ulichny, P y Schoener, W (1996). Teacher-Researcher Collaboration from Two Perspectives. *Harvard Educational Review*. 66 (3).
- Underwood, M. K; Britt, G. R y Paquette, J.A (2001). *Top Ten Challenges for Understanding Gender and Aggression in Children: Why Can't We All Just Get Along?* Blackwell Publishers: Malden, M.A. Obtenido en línea el 2 de diciembre del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.

- Von Salisch, M. (2001). Children's Emotional Development: Challenges in their relationships to parents, peers and friends. *International Journal of Behavioral Development*. 25 (4) 310-319. Obtenido en línea el 8 de noviembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Walden, T. A y Field, T.M. (1982) Discrimination of Facial Expressions by Preschool Children. *Child Development*. 1982 (53). 1312-1319. Obtenido en línea el 15 de enero del 2004. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Watson, Mick (2002). *Longitudinal Study of the Antecedents of Aggression*. Obtenido en línea el 26 de febrero del 2002. Disponible en: www.gse.harvard.edu
- Webster-Stratton, C; Reid, J.M y Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*. 30 (3) 283-302. Obtenido en línea el 8 de marzo del 2003. Disponible en: Base de Datos EBSCO.
- Wood, J.; Cowan, P.; Baker, B. (2002). Behavior Problems and Peer Rejection in Preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*. 163 (1) 72-88. Obtenido en línea el 7 de diciembre del 2002. Disponible en: Base de Datos EBSCO.