

Prosociabilidad y violencia en escuelas primarias de México

Prosociability and violence in primary schools in Mexico

JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ

Cátedra CONAHCYT

Universidad Autónoma Metropolitana (México)

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 14/07/2020

Aceptado: 24/05/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:

Duarte Cruz, José María (2022). Prosociabilidad y violencia en escuelas primarias de México. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol.15, pp. 41-71, DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.15.15667>.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

José María Duarte Cruz, de nacionalidad panameña, es Catedrático CONAHCyT, adscrito a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México. Maestro de enseñanza primaria. Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar con Enfoque de Género; Especialización en Trabajo Social con Familias y en Docencia Superior por la Universidad de Panamá. Licenciado en Educación con especialización en Orientación Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Líneas de investigación: acoso escolar, género y educación, violencia familiar y educación para la paz duartecruz2911@hotmail.com

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de la implementación de un modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia en algunas escuelas primarias marginadas ubicadas en los estados de Sonora y Chiapas en México. En la investigación se utilizaron métodos mixtos, la fase cuantitativa se desarrolló mediante un diseño cuasi-experimental; en la cualitativa se utilizó la investigación-acción participativa. Los hallazgos principales indican un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes y una reducción de la violencia escolar. Por ejemplo: el valor p obtenido en el análisis de medidas repetidas demuestra un incremento (estadísticamente significativo) en el nivel de prosociabilidad de los estudiantes; esta tendencia es prácticamente idéntica en ambas ciudades (p.0.072). Existe diferencia en el grado de prosociabilidad inicial y final ($p = 7.905 \times 10^{-33}$), lo que evidencia un notorio incremento en las competencias prosociales de los participantes del proyecto. La intervención incidió en el mantenimiento de climas escolares de cordialidad, mayor participación, desarrollo de la empatía, asertividad, mejor manejo de emociones y práctica de técnicas de resolución pacífica de conflictos, lo que en suma coadyuvó al aumento de redes de amistad y a la mejora del aprovechamiento educativo.

Palabras clave: Competencias Prosociales, Convivencia Pacífica, Educación para la Paz, Modelo Multicomponente, Prosociabilidad, Violencia Escolar

Abstract

This article presents the main results of the implementation of a multicomponent model to promote prosocial skills and prevent violence in some marginalized primary schools located in the states of Sonora and Chiapas in Mexico. Mixed methods were used in the research, the quantitative phase was developed through a quasi-experimental design; in the qualitative one, participatory action research was facilitated. The main findings indicate an increase in the practice of prosocial skills in the

participants and a reduction in school violence. For example: the p-value obtained in the repeated measures analysis shows an increase (statistically significant) in the level of prosociality of the students; this trend is practically identical in both cities (p.0.072). There is a difference in the degree of initial and final prosociality ($p = 7.905 \times 10^{-33}$), which shows a notable increase in the prosocial skills of the project participants. The intervention had an impact on the maintenance of school climates of cordiality, greater participation, development of empathy, assertiveness, better management of emotions and practice of conflict resolution techniques, which in short contributed to the increase of friendship networks and the improvement of the educational use.

Keywords: Prosocial Competencies, Peaceful Coexistence, Education for Peace, Multi-Component Model, Prosociality, School Violence

1. Introducción

La violencia es un problema alarmante que afecta a millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo; es una violación de los derechos humanos y un problema de salud global (UNICEF, 2017). Se manifiesta de distintas formas en diversos espacios, incluso es perpetrada a menudo por personas de confianza y quienes tienen la responsabilidad de su cuidado (UNICEF, 2017). Un sinnúmero de menores de edad son agredidos precisamente en aquellos espacios que deberían protegerlos, ofrecerles afecto y estímulo a su desarrollo integral (Larraín y Bascuñán, en CEPAL, 2009).

La naturalización de la violencia en la infancia es común en diversas sociedades en el mundo (UNICEF, 2018). Existen múltiples representaciones, percepciones, significados, creencias y estructuras que legitiman la violencia infantil. Por razones sociales y culturales de distinta índole, es aceptada la violencia en el hogar como un método de disciplina, también acontece en las escuelas, en lugares públicos y en instituciones de protección de menores.

La UNICEF (2018 y 2022); la ONU (2018), la UNESCO (2019); la OPS (2016) y muchos otros organismos internacionales coinciden en señalar que independientemente de la naturaleza o la gravedad del acto, todas las formas de violencia contra la infancia son inaceptables y perjudiciales para su desarrollo, tienen consecuencias sociales, económicas, educativas y en la salud, por lo que es necesario prevenirla, atenderla y erradicarla.

En el ámbito escolar la violencia se presenta por parte de docentes y directivos mediante castigos corporales o humillaciones como apodos, también se da entre compañeros/as, lo que conocemos como bullying, acontece también de estudiantes hacia docentes y entre profesores. Cifras estadísticas proporcionadas por la UNESCO (2019), revelan que alrededor de 246 millones de niñas y niños en el mundo son víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Casi uno de cada tres estudiantes es intimidado por alguno de sus compañeros/as al menos una vez en el último mes en el espacio escolar.

Aunque la violencia afecta a niños y niñas, la forma más común en ellos es la física, seguida por la intimidación psicológica que prevalece mayormente en las niñas mediante la exclusión o el involucramiento en rumores dañinos (UNICEF, 2022). Existe un aumento en el acoso cibernético, es decir, aquel que se presenta mediante el uso de las redes sociales (UNESCO, 2019; UNICEF, 2022).

Estudios científicos advierten que quienes son percibidos como “diferentes”, o quienes presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes, son más propensos a sufrir intimidaciones en las escuelas. La apariencia física es la causa más común de acoso, seguida por la raza, nacionalidad y el color de la piel (ONU, 2018; UNESCO, 2019).

Los efectos negativos de la violencia en la infancia incluyen afectaciones en su salud física y emocional, son más propensos a estar deprimidos, solitarios, ansiosos, son tres veces más vulnerables a sentirse marginados y tener baja autoestima; lo que repercute directamente en su aprovechamiento

escolar, provocando ausentismo y el posterior abandono de la escuela. Según la UNESCO (2019), mientras más aumenta la violencia, el rendimiento escolar disminuye.

Todos los menores de edad tienen derecho a la integridad física, psicológica y a la protección contra todas las formas de violencia. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública en México creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso en escuelas de educación básica (SEP, 2017).

Investigaciones en el tema advierten que es necesario implementar estrategias que atiendan la violencia escolar mediante intervenciones universales, focalizadas y especializadas basadas en principios de educación para la paz, derechos humanos y el desarrollo de habilidades para convivir pacíficamente (Chaux et al., 2008; Danesh, 2012; Duarte y García, 2015a; PNCE, 2017)1.

La intervención se desarrolló en once escuelas de educación primaria ubicadas en áreas de alta marginación social en Sonora y en Chiapas. En el primer apartado se presenta la introducción que contiene el problema de investigación y el objetivo general del proyecto; en la segunda parte se presentan datos de la violencia en entornos escolares y las repercusiones en la vida de los niños y niñas. En el tercer apartado se abordan los conceptos de competencia social, conducta prosocial y prosociabilidad, que sustentan el modelo propuesto; seguido por el apartado metodológico. En el apartado cuatro se presentan los principales hallazgos de la investigación; al final algunas discusiones, reflexiones y las referencias utilizadas.

2. Efectos de la violencia en la infancia

Una de las etapas más determinantes en la vida de las niñas y niños es la de sus primeros cinco años, en este período se sientan las bases de su desarrollo físico, psicomotor y socioemocional (Soler, 2016). Está demostrada la importancia que tiene para el desarrollo infantil un entorno afectuoso y atento, con buena salud, alimentación adecuada y estimulación (UNICEF, 2004).

En la primera infancia se desarrollan un sinnúmero de capacidades interpersonales y de la personalidad. La promoción de relaciones de apego positivas con sus padres, madres, docentes y/o cuidadores ayuda a que éstos/as cultiven una autoestima equilibrada, autocontrol de las emociones, manejo del estrés, la resolución pacífica de conflictos y el mantenimiento de relaciones armoniosas. Una niña o niño que es amado y se le demuestra afecto constante, tiene mayores posibilidades de llegar a ser una persona adulta feliz (UNICEF, 2004).

Se ha comprobado que la autoconfianza, la autoestima, la seguridad, la capacidad de compartir y amar, e incluso las habilidades intelectuales y sociales, tienen sus raíces en las experiencias vividas durante la primera infancia en el seno familiar. En un hogar donde se respira un ambiente de cariño, respeto, confianza y

¹ Este modelo fue diseñado bajo los principios teóricos de educación para la paz de Johan Galtung (2013); H.B. Danesh (2012) y Dan Olweus (2006). Tiene como objetivo la prevención/intervención de la violencia escolar, elevar el aprovechamiento educativo, acrecentar las relaciones y la participación constructiva de la comunidad educativa. Mediante la implementación de estrategias universales y focalizadas se llevan a cabo acciones para reducir y prevenir la violencia desde los primeros años escolares con actividades y proyectos de educación para la paz diseñados para grupos de edades distintas. El enfoque de trabajo tiene como premisa el desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales de cuatro tipos: Emocionales (empatía y manejo de emociones); Comunicativas (asertividad, argumentación y escucha activa); Cognitivas (toma de perspectiva, pensamiento crítico, consideración de consecuencias, generación de opciones, interpretación de intenciones y metacognición); Integradoras (resolución pacífica de conflictos, mediación, valoración de las diferencias y responsabilidad democrática), (ver anexo 1).

estabilidad, los niños o niñas se crían y se desarrollan psíquicamente más sanos y seguros, y se relacionarán con el exterior de esta misma forma, con una actitud más positiva y constructiva hacia la vida (UNICEF, 2004: 23).

Sin embargo, el desarrollo de quienes padecen abusos graves, violencia, negligencia o abandono en la infancia, es inadecuado; ocasiona problemas agudos y prolongados en la salud física, sexual, reproductiva y afecta en su bienestar psicológico (ONU, 2006; UNICEF, 2014; OMS, 2019). Estas situaciones traumáticas pueden perdurar toda la vida, y en algunos casos, pasar de una generación a otra (Cicchetti y Manly, 2001; OPS, 2016; Tarragona, 2016).

Investigaciones longitudinales han evidenciado que los menores que han sido objeto de malos tratos y violencia, aumentan de manera pronunciada las probabilidades de volver a ser víctimas o comportarse violentamente en la edad adulta (Finkelhor et al., 2009; OPS, 2016); tienden a interiorizar estas conductas como forma de resolver conflictos y replicar en el futuro las mismas pautas de violencia y abuso contra sus cónyuges, hijos e hijas (Chaux, 2012; García y Ascencio, 2015; Guerra et al., 2003; Lagerspetz et al., 1988). Corren mayor peligro de incurrir en comportamientos delictivos, consumir sustancias psicotrópicas, presentar conductas sexuales de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (Pinheiro, 2006; ONU, 2018; UNICEF, 2014). Similares consecuencias pueden sufrir quienes presenciaron episodios violentos (Bandura y Walters, 1974; Pearce, 2008 en García y Ascencio, 2015).

En cada uno de los informes mundiales presentados por la UNICEF, se ha enfatizado que independientemente de la naturaleza o gravedad del acto, todas las formas de violencia en la infancia son perjudiciales para su desarrollo (UNICEF, 2018a, 2018b).

Las peleas, discusiones, gritos y tensiones de los adultos son percibidas por los infantes. El miedo, la inseguridad y la tensión, que estos hechos causan alteran el desarrollo psicosocial del niño o niña [...], vivir en un ambiente de tensión prolongada aumenta las posibilidades de que se enferme y desarrolle problemas psicosomáticos como asma, trastornos del sueño y apetito. Muchas enfermedades infantiles tienen origen psicológico. Los menores maltratados presentan déficit en el desarrollo psicomotor, alteraciones del estado nutricional, se enferman más, son más inseguros y les cuesta más adaptarse al medio que los rodea, ya sea en la escuela, el grupo de amigos. [...] tienden a ser temerosos, dependientes, poco creativos, irritables, agresivos, mentirosos, sentir que son rechazados, desarrollar deseos de venganza y tener mala autoimagen (UNICEF, 2004:53).

La exposición temprana y prolongada de la violencia en la infancia es crítica, puede tener consecuencias en la arquitectura cerebral en proceso de maduración. La perturbación del sistema nervioso e inmunológico alcanza limitaciones sociales, emocionales, cognitivas y da lugar a comportamientos que causan enfermedades, lesiones y problemas que pueden llegar a ser irreparables (Giménez et al., 2007; Perry, 2001). Estudios neurológicos han documentado los efectos en el desarrollo de quienes sufren violencias en la primera infancia: afecta el desarrollo y puede acrecentar el riesgo de contraer enfermedades no transmisibles y problemas de salud mental, discapacidades cognitivas, deficiencias en materia de relaciones sociales e inteligencia emocional. Los casos extremos pueden alterar el desarrollo del sistema nervioso e inmunológico, contribuir a enfermedades del corazón, cáncer, suicidio e infecciones de transmisión sexual (OMS, 2019).

La exposición a la violencia familiar durante la niñez también puede provocar mayor predisposición a sufrir limitaciones sociales, emocionales y cognitivas durante toda la vida, a la obesidad y a adoptar comportamientos de riesgo para la salud, como el uso de sustancias adictivas, tener relaciones sexuales precoces y el consumo de tabaco (Felitti et al., 1998: 246).

Los efectos de la violencia infantil también conllevan graves secuelas para las sociedades y países en todas las regiones del mundo; lo que asume graves costos económicos y sociales derivados del bajo desarrollo de su potencial y capacidades (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014, 2017). Miles de millones de dólares son utilizados para la atención y prevención de la violencia, lo que obstaculiza el desarrollo económico, erosiona el capital humano y social. La ONU (2018) ha calculado que los gastos mundiales ocasionados por la violencia contra niños, niñas y adolescentes es alrededor de los siete billones de dólares anuales. El impacto inmediato y a largo plazo que tiene sobre la salud pública y los gastos económicos que conlleva el maltrato infantil socavan las inversiones realizadas en educación y bienestar, lo que menoscaba la capacidad productiva de las generaciones futuras (OMS, 2019; OPS, 2016).

3. Referentes teóricos y conceptuales

3.1. Competencia social, conducta prosocial y prosociabilidad

La competencia social es la capacidad que poseen las personas para interactuar en un contexto interpersonal determinado (Castillo et al., 2008). La conducta prosocial es considerada una dimensión de la competencia social asociada a comportamientos que buscan beneficiar a una o más personas antes que a sí mismo (Aguirre, 2015); son conductas denominadas también “altruistas”, tan variadas como la ayuda, cooperación, confortar o compartir (Batson y Powell, 2003).

El término prosociabilidad es definido por Roche como “aquellos comportamientos que buscan beneficiar a las demás personas sin esperar una recompensa a cambio (externas, extrínsecas o materiales), favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales, además de la construcción de la identidad del individuo” (Roche, 1998:364). Según este autor, una persona con comportamientos prosociales es alguien que expresa actitudes de proximidad, atención, escucha, empatía, solidaridad, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda. Es alguien que muestra conversaciones que expresan acogida paciente e interesada en los contenidos y objetivos de quien habla.

Según Auné y Attorresi (2017), existe una diferencia entre prosociabilidad y conducta prosocial. La primera hace referencia a las características de personalidad tendientes a ayudar y proteger a otras personas, mientras que la segunda alude al comportamiento en sí, en este caso de ayuda o protección (Gómez y Narváez, 2018). Esta distinción es significativa, ya que la prosociabilidad está más asociada a factores disposicionales que subyacen a la conducta. De allí que la empatía, la autoregulación emocional, el razonamiento moral, el sistema de valores, la crianza y procesos de modelamiento social favorecen la prosociabilidad y aumentan la probabilidad de generar conductas prosociales (Auné y Attorresi, 2017).

Desde la década de los años setenta se ha estudiado el concepto de prosociabilidad (Auné et al., 2015; Eisenberg y Mussen, 1989; Eisenberg et al., 1991; Eisenberg, 1999). Investigadores como Teti y Ablard (1989), argumentan que la conducta prosocial aparece desde los dos años de edad; por su parte, Eisenberg y Mussen (1989), destacan que ésta puede ser aprendida y modificable. Lacunza (2012) y Roche (1998), sostienen que este tipo de conducta desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas en edad escolar, y también en la adolescencia; ya que tiene un impacto positivo en la autovaloración, en la valoración de los otros y en la formación de redes de apoyo (Auné y Attorresi, 2017). Estudios recientes señalan que la prosociabilidad en los adultos ayuda a optimizar los niveles de cohesión social, contribuye a mantener una mejor convivencia, creando lazos solidarios, un mayor bienestar social y personal (Inglés et al., 2009), lo que se traduce en una mejora en su calidad de vida, en la práctica de la cultura cívica y en el mantenimiento de relaciones interpersonales cercanas (Caprara et al., 2005; Chaux, 2012).

Existe una amplia gama de acciones en la interacción humana que se consideran como comportamientos prosociales. En 1995, el Dr. Robert Roche elaboró una propuesta con diversas categorías de acciones prosociales basadas en la comprensión de los otros, desde una lógica que se avanza siempre que el otro también lo haga (Juárez, 2014). De allí que lo prosocial esté vinculado a conductas que además de beneficiar a los demás, benefician efectivamente a quien realiza la acción.

Un aspecto recurrente en el tema de las motivaciones de quienes ayudan a otros es que este tipo de acciones pueden utilizarse para reforzar percepciones de status diferentes entre la persona que ofrece la ayuda y la receptora, es decir, la acción de ayuda puede crear un sentido de inferioridad o dependencia de quien la recibe (Penner et al., 2005), y de superioridad de quien la ofrece, lo que según Roche (1995) constituye un elemento característico del altruismo tradicional que busca satisfacer en muchas ocasiones sólo la motivación del autor y que está orientada al heroísmo, a la valoración de la bondad y el servicio.

Cuando existe una aceptación y/o satisfacción por parte del receptor de la ayuda, y el acento se orienta hacia el destinatario y sus circunstancias, se promueve el desarrollo de habilidades, capacidades, motivaciones y actitudes de quien actúa prosocialmente, lo que genera reciprocidad, bienestar, armonía relacional, grupal y colectiva (Cirera et al., 2008). Esta correspondencia debe ser de calidad, salvaguardando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de individuos y grupos implicados (Roche, 1995 en Roche y Escotorin, 2018). González (2000) “añade que la conducta prosocial son actos voluntarios y beneficiosos para los demás, sin gratificación material, pero con una enorme remuneración emocional”.

Algunas categorías y acciones que corresponden al comportamiento prosocial se ejemplifican en la imagen 1.

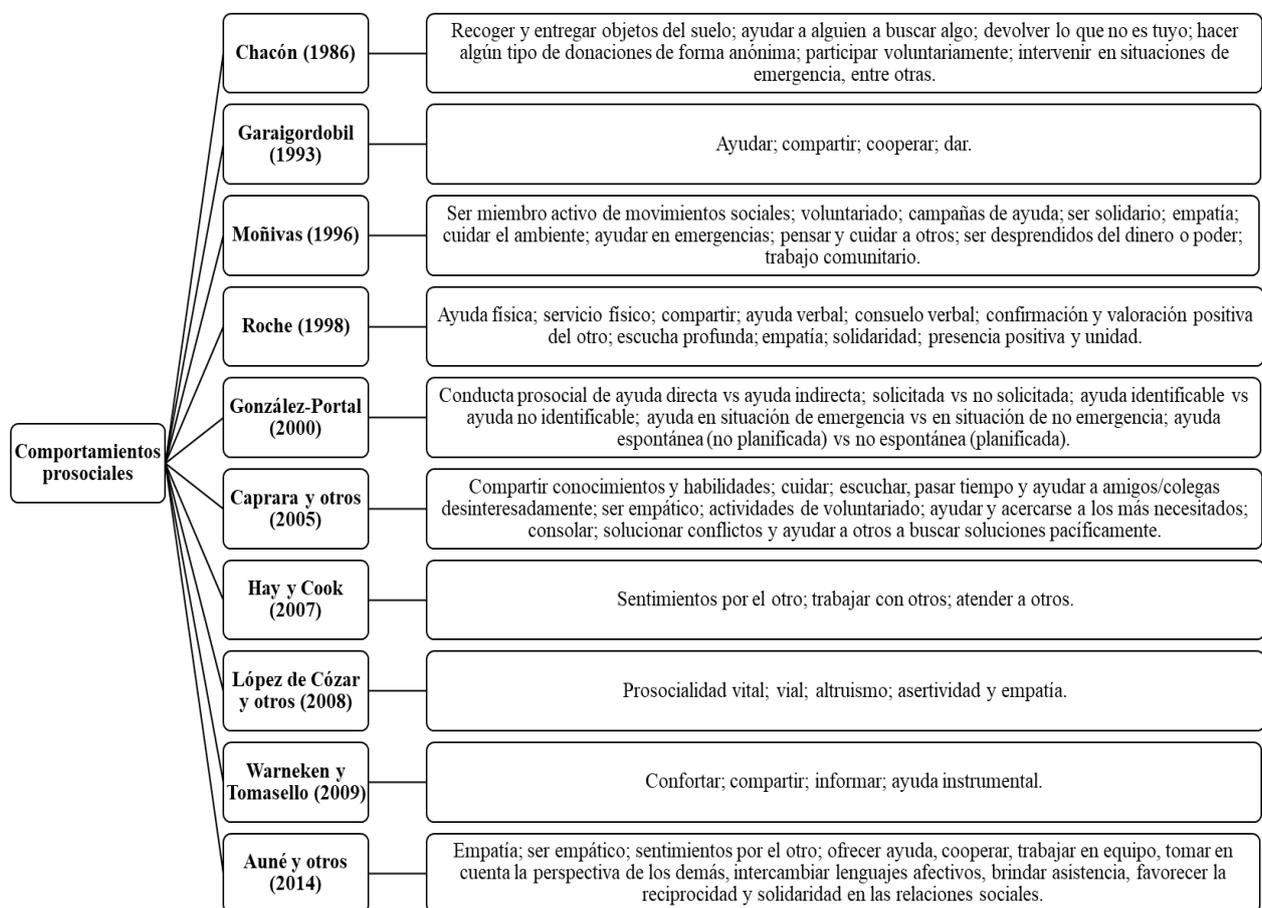


IMAGEN 1. ACCIONES EN LA INTERACCIÓN HUMANA QUE EJEMPLIFICAN COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES, SEGÚN VARIOS AUTORES
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Para Roche y Escotorin (2018), la prosociabilidad conlleva la prevención e intervención de diversas formas de violencia; la promoción de relaciones interpersonales recíprocas y solidarias; la valoración propia y de los otros; el desarrollo de procesos comunicativos adecuados; el autocontrol y manejo efectivo de las emociones; la puesta en práctica de la iniciativa y creatividad para la resolución pacífica de conflictos; la flexibilidad para el tratamiento y comprensión de individuos egocéntricos, pesimistas, dependientes y agresivos; la aceptación de la diversidad y heterogeneidad en un marco de respeto por los derechos humanos.

3.2. Desarrollo, modelamiento y promoción de la prosociabilidad

El ser humano por naturaleza es un ser social, nacemos con esta característica y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida. Las relaciones sociales que construimos en el mundo (familiar, escolar, comunitario), permiten la edificación de nuestra subjetividad e identidad (Grisales Arroyave, 2016). Al socializar, las personas conocemos, aprendemos y reproducimos valores, saberes, prácticas, intenciones, roles e ideologías de una determinada sociedad. Esto puede o no promover o visibilizar comportamientos prosociales, ya que somos sujetos activos y reactivos en el proceso de la sociabilidad (Palomino y Grisales, 2015). Cualquier tipo de situación en nuestra vida implica un contacto personal, este proceso de construcción social es fundamental en el desarrollo de actitudes prosociales (Sorín, 2004).

El desarrollo de la prosociabilidad depende de la influencia de múltiples, complejos e interrelacionados factores, muchos de ellos son biológicos, sociales, culturales, familiares, escolares, personales y hasta tecnológicos (Eisenberg, 1988; Garaigordobil, 1993, 2008, 2014; Mestre, 2014; Roche, 1998). Algunos enfoques o modelos que ofrecen explicaciones sobre el desarrollo de la prosociabilidad infantil se presentan a continuación:

Psicoanálisis	<ul style="list-style-type: none"> • El niño/a comienza a comportarse moralmente para evitar el castigo o sanción impuesta por sus padres/madres (Bijou, 1982). • La naturaleza propia del menor es egoísta y está basada en la autosatisfacción (López, 1994; Garaigordobil, 2003).
Cognitivo-evolutivo	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo moral infantil está estrechamente vinculado a su desarrollo cognitivo (Bijou, 1982; Garaigordobil, 2003; López, 1994). • Son “buenos” por naturaleza y tienen su propia moralidad, independiente de la de sus padres/madres o iguales (Garaigordobil, 2003). • El desarrollo moral pasa por tres niveles: preconvencional (hasta 9 años), convencional (adolescencia) y postconvencional (adultos), (Bijou, 1982; Kohlberg, 1984).
Aprendizaje social	<ul style="list-style-type: none"> • El niño/a nace moralmente neutral, por influencia de la crianza aplicada por los padres/madres y a través del mecanismo de defensa de identificación, desarrolla gradualmente una conciencia (Bandura y Walters, 1974; Bijou, 1982). • Los diferentes tipos de disciplina influyen en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Hoffman y Saltzstein, 1967).

IMAGEN 2. ENFOQUES TEÓRICOS QUE EXPLICAN EL DESARROLLO DE LA PROSOCIALIDAD INFANTIL
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Para efectos de este trabajo de investigación retomamos los marcos de referencia de la teoría del aprendizaje social propuestos por Albert Bandura (1986), ya que consideramos que la prosociabilidad puede ser aprendida en la medida que los niños y niñas observan a los otros, con los que comparten en su cotidianidad, quienes tienden a ser sus “modelos” en el ámbito familiar, escolar, social y comunitario.

El aprendizaje social sostiene que las personas pueden aprender nuevas conductas a través del refuerzo, castigo o mediante el aprendizaje observacional de factores sociales de su entorno (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1986). Si los individuos ven las consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es probable que la imiten, la tomen como propia y la adopten (Minici et al., 2009). Según Bandura (1986), casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo, aunque no tengan la experiencia directa del reforzamiento, el impacto del estímulo en sí mismo llama la atención; tampoco ser recompensados para aprender algo.

Esta teoría ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en áreas de aprendizaje, motivación y autorregulación (Minici, et al., 2009); ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud y en el ámbito educativo. Centerwall (1989), por su parte afirma que los niños y niñas imitan toda conducta observada, aunque no poseen un instinto para determinar cuál es el comportamiento correcto y el incorrecto. En ocasiones suelen reproducir todo lo que observan, sin diferenciar si la conducta es destructiva o no, si es un buen o mal ejemplo a seguir; no evalúan lo que deben o no imitar; es decir, no juzgan lo apropiado y lo que no lo es. Ahora bien, si desde pequeños se les enseña a ser generosos, a pensar en los otros, a comprender, respetar, ser tolerantes; desarrollarán actitudes positivas que realizarán en el ámbito social.

Algunos estudios han demostrado la influencia que tiene el modelamiento en el aprendizaje y la práctica de conductas prosociales, por ejemplo, en una investigación se concluyó que los niños y niñas ejecutaban conductas prosociales luego de observar directamente cómo algunos adultos realizaban acciones como poner juguetes o dinero en una caja destinada a “los niños indigentes”. Quienes tuvieron la oportunidad de observar al modelo altruista se volvieron más generosos que los que no presenciaron tales acciones (Eisenberg, 1988).

Con estudiantes de preescolar Staub (1971), realizó un experimento observacional; luego de varias exposiciones orales con mensajes y orientaciones que promovían la prosociabilidad por personas extrañas para ellos/as, se concluyó que la inducción surtió poco o ningún efecto, no prestaron la atención adecuada durante las explicaciones de los desconocidos. Eisenberg (1988), sostiene que los modelos prosociales son más eficaces cuando se perciben como afectuosos o cuando mantienen una relación especial o cercana con los aprendices (Craig y Baucum, 2009). Otro hallazgo reportó que la prosociabilidad puede ser mejor aprendida mediante juegos de roles. Los estudiantes aumentan el deseo de ayudar a otros y sus efectos duran más tiempo cuando la su promoción se realiza de forma lúdica y por medio de la acción. Esto corrobora la tesis de Chaux (2012), quien señala que la prosociabilidad debe ser aprendida mediante ejercicios concretos y no a través de discursos.

La adquisición de habilidades sociales, entre ellas la prosociabilidad, puede ser modelada a través de las relaciones establecidas con iguales. Los compañeros/as de clases, los amigos/as, vecinos/as, primos/as y otros familiares más o menos de la edad, sirven de modelos y pueden reforzar estos comportamientos. Mediante el juego, las interacciones pueden alentar o desalentar conductas prosociales y/o por el contrario, motivar conductas violentas (Craig y Baucum, 2009).

3.3. Las escuelas como espacios para promover de la prosociabilidad

La prosociabilidad desempeña un papel trascendental en la formación académica y el proceso escolar en la infancia; en este sentido, las escuelas son espacios propicios para aprender y establecer

relaciones de equidad, respeto, solidaridad e igualdad con los demás (Vásquez, 2017). Según Inglés et al., (2009), el aprovechamiento académico es mayor en estudiantes prosociales. Quienes experimentan reacciones emocionales orientadas a otros y muestran comportamientos prosociales suelen tener más interacciones y relaciones positivas con sus pares en la escuela (Young et al., 1999); son más apoyados por sus compañeros/as y son vistos positivamente por los adultos.

La investigación ha documentado que desarrollar y fortalecer la prosociabilidad en la escuela favorece la creatividad, la iniciativa, el ajuste social, la percepción de logro, la autoeficacia, la promoción de la cohesión social, el desarrollo de la capacidad empática, el funcionamiento social positivo de los niños y niñas (Crabay, 2003; Spinrad y Eisenberg, 2009); también proporciona herramientas para la disminución de la violencia (Eisenberg, 1988; Martínez et al., 2010), como se señaló párrafos arriba. Según la UNICEF (2022: 12):

Las escuelas pueden ser entornos saludables e inclusivos en los que los niños aprenden habilidades fundamentales para reforzar su bienestar, pero también son lugares en los que los niños sufren acoso, racismo, discriminación, presión de los compañeros y estrés por el rendimiento académico.

Taylor (2000) identificó que los individuos que cometen altos índices de conductas antisociales carecen de las habilidades necesarias para actuar prosocialmente. Según Auné et al., (2015), la conducta prosocial se opone a la antisocial, que incluye aquellos comportamientos dañinos para la sociedad. Por lo tanto, la frecuencia en la práctica de comportamientos prosociales favorece los vínculos sociales y modera las conductas agresivas (Eisenberg, 1988; Taylor, 2000; Chauv, 2012).

En las escuelas los docentes, estudiantes y las familias pueden y deben desarrollar lo que Chauv (2012), denomina competencias ciudadanas. Este concepto alude a un “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana”. De allí que una persona que practica la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante ofensas, pero tampoco pone la otra mejilla, más bien utiliza mecanismos pacíficos para establecer sus propios derechos y el de los demás, se apoya en los acuerdos sociales y en las normas vigentes para respaldar sus cursos de acción y acude a instancias de regulación y mediación cuando así lo amerite la situación (Ruiz y Chauv, 2005).

Uno de los retos de las escuelas actuales consiste en brindar oportunidades para que los estudiantes además de aprender conocimientos, desarrollen competencias prosociales a través de la práctica de éstas en contextos cada vez más complejos. Esto abre la posibilidad de reorientar la educación buscando mejores ciudadanos, no sólo en sus conocimientos, valoraciones y discursos, sino en sus acciones (Chauv et al., 2008).

A la luz de todo lo descripto resulta trascendental implementar programas de promoción de habilidades sociales y comportamientos prosociales en la infancia (Lacunza, 2012). Desde pequeños pueden aprender la violencia, pero es en estas etapas cuando también pueden aprender un sinnúmero de conductas prosociales.

4. Aspectos metodológicos

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo evaluar la efectividad y el impacto del *Modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar* en dos estados de la república mexicana. Se desarrolló en cuatro escuelas primarias ubicadas en el municipio

de Hermosillo² (en el ciclo escolar 2014-2015), y siete en San Cristóbal de Las Casas³, (durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018). Todas ellas se encontraban en localidades de alta marginación social y presentaban características educativas similares.

Entre los objetivos específicos se planteó valorar el nivel inicial y final de prosociabilidad y violencia escolar de estudiantes y docentes que participaron en el proyecto de investigación: “*Escuelas y familias construyendo la paz*”; de igual forma recabar información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias prosociales.

- El modelo implementado es efectivo para la prevención e intervención de la violencia escolar.
- Es posible elevar el índice de prosociabilidad y reducir la violencia escolar en escuelas de educación básica si se implementan proyectos de educación para la paz.
- Los estudiantes que participan en el proyecto de investigación: Construyendo escuelas para la convivencia pacífica tienen mayores oportunidades de desarrollar competencias prosociales.

4.1. Instrumentos y procedimientos estadísticos empleados en el análisis cuantitativo

La parte cuantitativa se desarrolló mediante un diseño cuasi-experimental donde se aplicaron cuestionarios a 3,200 estudiantes, 170 docentes y 22 directivos (administrados en modalidad pretest y postest), que sirvieron para analizar el contraste al inicio y final de la intervención. Los instrumentos cuantitativos utilizados fueron:

- *Cuestionario para estudiantes*: recolectó información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias prosociales para la convivencia pacífica, se aplicó a todos los/as estudiantes de los docentes participantes en cada escuela. Este instrumento midió actitudes, percepciones y algunas formas de violencia escolar de las que son víctimas, agresores o espectadores.
- *Cuestionario para medir prosociabilidad*⁴, los docentes evaluaron las conductas de los estudiantes basados en sus percepciones sobre algunas conductas que evidencian

² Es la capital del estado de Sonora, se ubica a 287 km de la frontera con los EEUU, tiene una población de 984,342 habitantes. Es una ciudad industrial y competitiva por su diversificación económica, ubicación geográfica, acceso a la educación, gobierno, innovación, relaciones internacionales y la industria aeroespacial. Las principales problemáticas y retos que enfrenta el municipio son el combate a la corrupción, impunidad, burocracia, robos, violencia, consumo de drogas y narcomenudeo, infraestructura vial y calidad de transporte público, contaminación y falta de sustentabilidad de agua (Hermosillo ¿Cómo Vamos?, 2018).

³ Ubicado en la región Altos del estado de Chiapas; se encuentra a 140 km de distancia de la frontera con Guatemala. Es un lugar turístico, identificado como “Pueblo Mágico”. Ha sido escenario histórico de diversas problemáticas civiles, políticas, sociales y religiosas; lo que ha desencadenado rezagos en el ámbito educativo, en salud, infraestructura, en el desarrollo social, así como elevados índices de marginación y pobreza. Chiapas es la entidad que acusa los mayores rezagos sociales y el menor grado de desarrollo económico (Villafuerte y García, 2014); ocupa el segundo lugar en el índice de marginación más alto en el país (2.318), (CONAPO, 2017); la última posición del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2015), y mantiene una gran cantidad de ayuntamientos enlistados en el grupo de los 100 municipios más pobres y marginados del país.

⁴ Este instrumento evaluó la cantidad de amigos/as de cada estudiante; conductas violentas como: dar patadas, ofender a los otros, incitar prácticas violentas, excluir o discriminar a sus compañeros de juegos o actividades y poner apodos; conductas prosociales como invitar a quienes estuvieran solos a jugar, intervenir para defender a sus compañeros en

violencia escolar, prosociabilidad y redes de amistad. Luego de analizar estadísticamente estas valoraciones, se establecieron “listas de prosociabilidad”, en ellas se identificó cuatro estudiantes con los índices más altos y dos con los más bajos, quienes participarían en los Grupos Estudiantiles para la Paz⁵.

- *Cuestionario para docentes/directivos*: identificó diversos estilos docentes, formas de intervenir la violencia escolar, creencias y actitudes acerca de la disciplina y percepciones sobre el control del enojo.

Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre los seis y doce años de edad, de ellos 51% eran niños y 49% niñas. Los profesores tenían entre tres y 28 años de servicio docente, 95% eran mujeres y 5% hombres.

En una base de datos se capturaron las informaciones recabadas en ambas ciudades utilizando el programa Microsoft Excel (2021). Inicialmente se aplicaron pruebas de frecuencias, medias, desviaciones estándar y fueron establecidos índices para examinar algunas variables como prosociabilidad, violencia escolar, empatía, manejo de emociones y resolución pacífica de conflictos.

Para realizar un análisis más profundo de estas variables los datos fueron analizados en el programa RStudio, en su versión (2022.02.1). El procedimiento que se siguió fue un análisis de Anova de dos vías de medidas repetidas. Se obtuvo una muestra ponderada de 500 estudiantes por municipio, considerando igual representación en sexo, edad y grado escolar, para evitar sesgo. El procedimiento seguido fue la aplicación del Test de dos muestras pareadas. Para la comparación por variables, se decidió un diseño de dos muestras, de medidas repetidas, el contraste de normalidad se realizó por medio del Test de Lillefors – Kolmogorov & Smirnov debido al tamaño de muestra, seguido del Test de Wilcoxon de muestras pareadas (al no demostrarse el supuesto de normalidad). El p-crítico se fijó en 0.05.

4.2. Instrumentos y procedimientos utilizados en el análisis cualitativo

La fase cualitativa se desarrolló por medio de la investigación-acción-participativa (Balcázar, 2003). En cada escuela los profesores, junto a sus directivos diseñaron e implementaron proyectos para la promoción de la paz y la convivencia, a su vez desarrollaron actividades de carácter universal como: campañas, asambleas, conferencias, asesorías, talleres semanales con los estudiantes, docentes y familias. Las estrategias focalizadas incluyeron la formación con docentes y directivos mediante el diplomado “*Construyendo escuelas para la convivencia pacífica*”; el curso “*Convivencia sin violencia*”, dirigido a grupos de padres y madres de familia, quienes conformaron 165 GEP, a fin de implementar talleres semanales con grupos específicos de estudiantes liderados por promotores de la paz. Los instrumentos empleados fueron:

peleas, avisar a un adulto al evidenciar situaciones de violencia, ayudar a quienes hayan sido heridos o lastimados y si la familia participa en reuniones, talleres y citaciones escolares.

⁵ Los grupos estudiantiles para la paz (GEP) son espacios de convivencia intencionados para incluir a aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de prosociabilidad, promueven la autonomía, el manejo positivo de las emociones y la resolución pacífica de conflictos. La intervención es focalizada en pequeños grupos de seis participantes, (cuatro prosociales y dos poco prosociales). Las actividades implementadas son lúdicas e integradoras, los estudiantes logran identificarse como miembros de equipos, aprenden a ser asertivos; además, empiezan a solidarizarse con quienes son víctimas de violencias (Duarte y García, 2015b).

- *Guías de entrevistas semiestructuradas*: aplicadas a docentes, directivos y promotores de GEP (durante y al finalizar el proyecto); la intención fue conocer percepciones sobre la forma de prevenir e intervenir la violencia escolar.
- *Pauta de observación participante*: que sirvió para documentar el avance de la implementación, evidenciar logros, aprendizajes, experiencias, limitaciones y sugerencias.
- *Guías para entrevistas de grupos focales*: aplicadas a docentes, padres y madres de familia durante y al finalizar la implementación.

Las informaciones recopiladas en esta fase fueron analizadas mediante la construcción de unidades hermenéuticas en el programa Atlas.ti, también se elaboraron mapas de categorías mediante el programa Cmaptools. Las categorías analíticas fueron prosociabilidad, percepciones sobre la violencia, actitudes para la prevención de la violencia, promoción de la convivencia, cambios personales y aprendizajes obtenidos en la intervención. El proceso analítico e interpretativo se llevó a cabo mediante el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003). Este autor plantea que, mediante la organización, agrupamiento, sistematización y posterior interpretación de categorías, es posible conocer el contenido manifiesto y latente de los datos analizados en investigaciones donde se obtienen informaciones de distintas técnicas y con diversas fuentes de evidencia, lo que en su conjunto ofrece oportunidades para obtener mayor profundidad y riqueza analítica que tienen como características la validez, confiabilidad, comparabilidad y la comprensión intersubjetiva.

Mayring (2000), propone un modelo que contiene una serie de pasos para el proceso analítico e interpretativo como la selección de un objeto de análisis, la indagación de los datos mediante preanálisis y lectura minuciosa del material textual, la elaboración de reglas sistemáticas de análisis, el establecimiento de códigos, su agrupamiento, la identificación y descripción de categorías, la selección de discursos representativos e ilustrativos, la redacción de proposiciones emanadas de la conjunción de lo encontrado en cada categoría analítica y los presupuestos teóricos y conceptuales revisados. En nuestro caso, el proceso analítico siguió de manera sistemática los pasos propuestos por Mayring (2000), desde la etapa de codificación, categorización, hasta la interpretación y comparación de los resultados en ambas ciudades.

5. Principales resultados

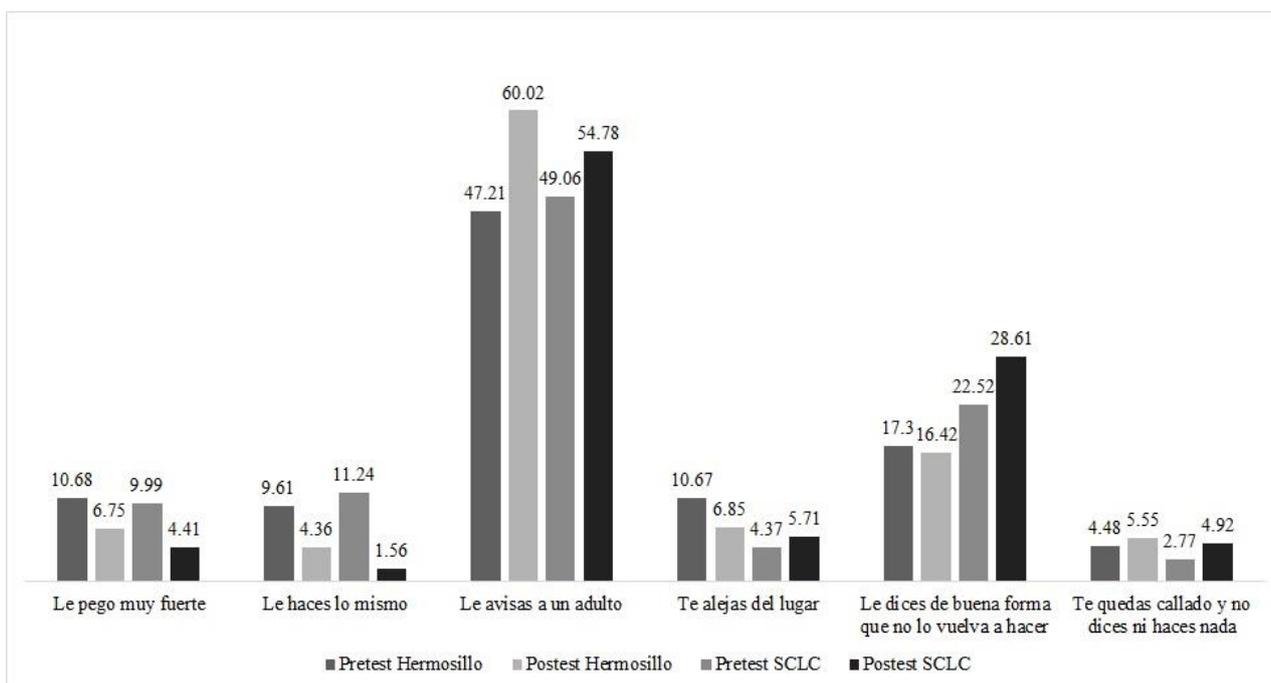
La investigación dio cuenta que en ambas ciudades hay una disminución en los niveles de violencia en las escuelas, aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes, desarrollo de un proceso de concientización de la problemática, así como sus consecuencias directas e indirectas. Se percibe también un aumento en el número de amigos/as de los estudiantes, mayor tolerancia, empatía, compañerismo, trabajo colaborativo, mejor identificación y manejo de emociones, así como fortalecimiento de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, lo que coadyuva a una mejora en el clima escolar.

5.1. Resultados obtenidos en estudiantes

Los niños han cambiado su conducta, las actividades les gusta, tengo alumnos que han mejorado sus calificaciones, porque se sienten más a gusto en el salón (M2-SCLC).

El cuestionario aplicado a estudiantes indagó algunas situaciones que podían incitar a una respuesta violenta, se preguntó a los niños y niñas ¿cómo reaccionarían si alguien les tratara mal, les golpeara o les hiciera llorar diciéndoles cosas feas?; ¿qué harían cuando un niño/a inventara un chisme para reírse de ellos/as, les dijera apodos feos, les quitara o dañara sus útiles escolares? Los estudiantes debían señalar cómo reaccionarían frente a estas situaciones, respondiendo a través de golpes, de la misma manera, avisando a algún adulto, alejándose del lugar, decir de buena forma que no lo vuelvan a hacer o quedarse callado y no hacer ni decir nada.

Ante la pregunta: ¿qué harías si alguien te daña sus cosas y/o te agrede?, los estudiantes respondieron mayoritariamente que le avisarían a un adulto. Hubo un aumento de estudiantes con esta respuesta en ambas ciudades cuando se comparó el pretest y el postest.



GRÁFICA 1. ANÁLISIS ANTES Y DESPUÉS DE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES FRENTE A SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR EN HERMOSILLO Y SCLC
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El porcentaje inicial identificado en los estudiantes de Hermosillo fue de 47.21%, y en la evaluación final 60.02%. En SCLC el pretest fue de 49.06% y el postest en 54.78%.

Este cuestionario también evaluó la capacidad de los estudiantes de enfrentar a sus compañeros/as cuando le golpeaban, inventaban chismes, dañaban sus cosas o se burlaban de ellos/as. En SCLC el porcentaje del pretest ante esta pregunta fue de 22.52%, y el postest 28.61%. En Hermosillo el porcentaje inicial se ubicó en 22.12%, mientras que al final el porcentaje fue de 25.05%. Estos resultados nos indica que cada vez hay más estudiantes que intervienen situaciones de violencia preguntando directamente el motivo de tal comportamiento a sus compañeros/as.

En otras preguntas hubo disminución en las respuestas en aquellas conductas violentas o reactivas como devolver el golpe, la burla, o la amenaza, y hay variaciones en las respuestas de actitudes más pasivas frente a la violencia como quedarse callado o alejarse del lugar.

En el instrumento que mide prosociabilidad, violencia escolar y cantidad de amigos/as, los profesores señalaron que cada vez hay más estudiantes que reportan situaciones de violencia, un alto

número de ellos/as interviene cuando suceden; otros/as integran a aquellos compañeros/as que son distanciados o discriminados. Las redes de amistad aumentaron, mejorando el clima de aula y las relaciones interpersonales en la escuela, lo que impactó positivamente en los niveles de aprovechamiento escolar. Los/as docentes, los padres y madres de familia promotores de la paz observaron en poco tiempo cambios positivos en las conductas de los niños y niñas participantes. Algunos de ellos señalaron:

Sí ha cambiado bastante el niño, sus mismos amigos me dicen, su misma maestra me ha dicho que está más integrado y concentrado en clases” (M1-5-SCLC).

En pocos meses hemos visto grandes cambios en los niños (M5-Hermosillo).

Este cuestionario proporcionó información valiosa sobre los valores iniciales de los estudiantes participantes en el proyecto de investigación, por ejemplo, los datos obtenidos en el pretest fueron el insumo para la creación de las “listas de prosociabilidad” en cada aula de clases. Luego de la intervención, se aplicó nuevamente el instrumento en la misma población estudiantil, lo que ayudó en el establecimiento de índices por variables, además, estos datos tuvieron un carácter comparativo. En el cuadro 1, se pueden apreciar los valores de significancia en las ciudades de Hermosillo y SCLC.

PARÁMETRO	HERMOSILLO	SCLC
	P	P
1. ¿LE PEGA, EMPUJA O LE DA PATADAS A OTROS NIÑOS/AS?	0.00516	3.69×10^{-7}
2. ¿EXCLUYE A OTROS NIÑOS/AS DE JUEGOS O ACTIVIDADES?	0.00423	$< 2.2 \times 10^{-16}$
3. ¿CONVENCE A OTROS NIÑOS/AS PARA QUE MOLESTEN A OTRO NIÑO/A?	0.0694	1.33×10^{-4}
4. ¿INSULTA O GRITA OFENSAS/GROSERÍAS A OTROS NIÑOS/AS?	0.7982	5.71×10^{-4}
5. ¿INVITA A UN COMPAÑERO/A QUE ESTÉ SOLO PARA QUE SE UNA A JUGAR?	1.207×10^{-6}	0.03985
6. ¿SI HAY UNA PELEA FÍSICA ÉL/ELLA TRATA DE PARARLA?	2.12×10^{-7}	$< 2.2 \times 10^{-16}$
7. ¿AYUDAR A ALGUIEN QUE SE HAYA HERIDO/LASTIMADO?	3.76×10^{-8}	3.79×10^{-13}
8. ¿SU FAMILIA PARTICIPA EN TALLERES, REUNIONES O CITACIONES ESCOLARES?	0.058	0.2919

TABLA 1. COMPARACIÓN DE VARIABLES QUE MIDEN CONDUCTAS PROSOCIALES Y VIOLENCIA ESCOLAR (ANTES Y DESPUÉS) Y ENTRE CIUDADES

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. PARA LA COMPARACIÓN SE APLICÓ EL TEST DE LILIEFORS KS + WILCOXON PAIRWISE

Los valores obtenidos en Hermosillo en las variables que midieron el aumento de conductas como *invitar a otros a jugar, intervenir situaciones de violencia, y ayudar a otros compañeros/as cuando han sido lastimados*, muestran una “muy significativa diferencia” antes y después de la aplicación del modelo. Los variables que midieron la disminución de conductas como *violencia física y la exclusión de compañeros* mostró una “diferencia significativa” antes y después. No hubo una diferencia

significativa en los valores antes y después en las variables que midieron la disminución de conductas como *convencer/manipular a otros con la intención de molestarlos, insultar verbalmente a otros compañeros y la participación de la familia en talleres, reuniones o citas*.

En SCLC el valor obtenido en la variable que midió el aumento de conductas como *invitar a otros a jugar* tuvo una “diferencia significativa” antes y después de la aplicación del programa. En cuanto a las variables que midieron la disminución de conductas como *violencia física, la exclusión de compañeros, convencer/manipular a otros con la intención de molestarlos, insultar verbalmente a otros compañeros*, y el aumento de conductas prosociales en los estudiantes como *intervenir situaciones de violencia y ayudar a otros compañeros/as cuando han sido lastimados*, tuvieron una “muy significativa diferencia” antes y después de la aplicación del modelo. Por otra parte, la variable que midió el aumento de la participación de las familias *en talleres, reuniones o citas*, reportó que “no existe diferencia significativa” antes y después de la aplicación del modelo.

Cuando se realizan análisis comparativos entre las variables sexo y grado escolar, los valores generales de conductas prosociales en los estudiantes aumentan y disminuyen los que miden violencia, estas diferencias quizás se deban a los niveles evolutivos de maduración de los estudiantes, sus diferencias hormonales, conductuales y algunas de sus habilidades cognitivas (Echavarrí et al., 2007), las preferencias, gustos e intereses que tienen, sus modos de agruparse, entre otros aspectos; por ejemplo, la UNICEF (2019) señala que la violencia más común en las niñas es la intimidación, la exclusión y esparcir rumores (violencia verbal y psicológica), y en los niños, la más común es la física.

Por otro lado, diversos estudios han señalado que el involucramiento familiar es mayor cuando los estudiantes cursan grados inferiores, progresivamente los padres y madres de familia se distancian de las actividades educativas cuando los hijos e hijas cursan grados superiores (Stevenson y Baker, 1987). Cuando las familias participan de manera proactiva en la educación escolar, se producen resultados positivos como mejoramiento de las actitudes y conducta de los estudiantes, mayor asistencia y motivación escolar, disminución de la deserción, mayor y mejor comunicación positiva padres/madres e hijos/as, y mayor apoyo e involucramiento de la comunidad a la escuela (Acevedo, et al., 2017; Brown, 1989; Murillo & Krichesky, 2015; UNESCO, 2004; Valdés et al., 2009).

Cuando se analiza más a profundidad los datos y se obtienen índices generales sobre la efectividad del modelo en las variables que miden prosociabilidad, violencia escolar y aumento del número de amigos, se encontró que hay una muy significativa diferencia antes y después de la aplicación del modelo en ambas ciudades, como se puede apreciar en la tabla 2.

	HERMOSILLO	SCLC
NO DE AMIGOS/AS	5.28×10^{-9}	$< 2.2 \times 10^{-16}$
PROSOCIALIDAD	7.015×10^{-15}	$< 2.2 \times 10^{-16}$
VIOLENCIA	0.00183	3.85×10^{-14}

TABLA 2. COMPARACIÓN DE ÍNDICES DE PROSOCIALIDAD, VIOLENCIA ESCOLAR Y NÚMERO DE AMIGOS/AS DE LOS ESTUDIANTES (ANTES Y DESPUÉS) Y ENTRE CIUDADES
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. PARA LA COMPARACIÓN SE APLICÓ EL TEST DE LILLEFORS KS + WILCOXON PAIRWISE

Cuando se analiza el valor p. por ciudad, éste se ubica en 0.7207, y cuando se examinan los datos antes y después, se presenta un valor p. de 7.905E-33. Estos índices demuestran dos informaciones reveladoras, por un lado, una respuesta muy evidente y estadísticamente demostrable del proceso

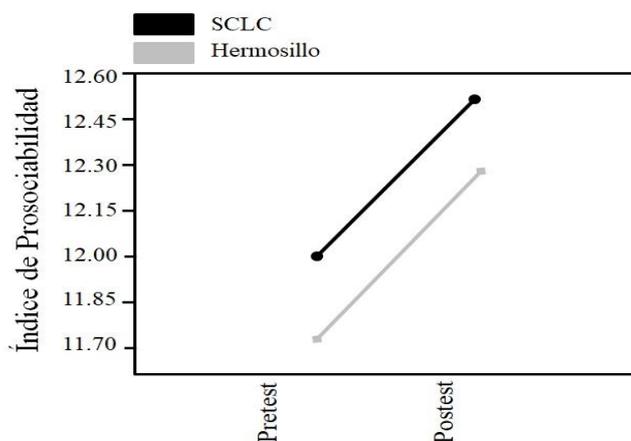
aplicado (es decir, efectividad del modelo de intervención), y por otro que la tendencia es prácticamente idéntica en ambas ciudades.

El análisis mediante esta prueba estadística vuelve a corroborar la efectividad del modelo en relación con la disminución de la violencia escolar, el aumento de la prosociabilidad y el número de amigos/as de los estudiantes participantes. Es probable que las estrategias implementadas mediante los proyectos de EPP, las intervenciones universales y focalizadas, o los talleres desarrollados en las aulas tuvieran alguna influencia en el cambio en las conductas de los estudiantes. Algunos profesores comentaron que los avances se han visto en poco tiempo:

Los avances se han visto, han sido palpables, tenemos poco implementando esto y ya se han visto avances en los niños. Yo ahorita no puedo decir un porcentaje de cómo ha subido el clima escolar, pero ya hemos visto casos específicos de niños que prácticamente ya no representan un problema de violencia en la escuela, y eso para nosotros es mucho, mucho avance (M1-Hmo).

Otros cambios cualitativos señalados por los docentes dan cuenta por ejemplo de un aumento de la empatía, es decir, en la sensibilidad y capacidad para ayudar a los otros y ponerse en el lugar de ellos, o imaginar cómo pueden pensar o sentir cuando se enfrentan a situaciones difíciles o son víctimas de violencia por sus compañeros/as. Estas habilidades fueron promovidas mediante la realización de proyectos en equipos, cuando participaron en la resolución de situaciones problemáticas de forma colectiva, al aplicar juegos cooperativos, y análisis de casos hipotéticos, también cuando se analizaron cuentos en clases, entre otras actividades; todo en su conjunto ayudó al desarrollo de competencias prosociales.

Al respecto Spinrad y Eisenberg (2009), señalan que diversas investigaciones han establecido relaciones entre la empatía, la agresión, los problemas de conducta y el éxito académico; además, que en el desarrollo de la empatía intervienen aspectos familiares y ambientales. En las escuelas los docentes y compañeros/as pueden alentar los comportamientos prosociales, sobre todo mediante el establecimiento de relaciones cálidas, cercanas, a través del modelado y el refuerzo de las conductas positivas. Las intervenciones escolares centradas en el desarrollo de habilidades sociales, el entrenamiento en empatía, el trabajo cooperativo fortalece propositivamente el comportamiento prosocial de los niños y niñas (Caprara et al., 2012; Eisenberg, 1999).



GRÁFICA 2. ÍNDICE DE PROSOCIALIDAD (ANTES Y DESPUÉS) DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN HERMOSILLO Y SCLC

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Cuando se analiza el valor p. por ciudad, éste se ubica en 0.7207, y cuando se examinan los datos antes y después, se presenta un valor p. de 7.905E-33. Estos índices demuestran dos informaciones reveladoras, por un lado, una respuesta muy evidente y estadísticamente demostrable del proceso aplicado (es decir, efectividad del modelo de intervención), y por otro que la tendencia es prácticamente idéntica en ambas ciudades.

El análisis mediante esta prueba estadística vuelve a corroborar la efectividad del modelo en relación con la disminución de la violencia escolar, el aumento de la prosociabilidad y el número de amigos/as de los estudiantes participantes. Es probable que las estrategias implementadas mediante los proyectos de EPP, las intervenciones universales y focalizadas, o los talleres desarrollados en las aulas tuvieran alguna influencia en el cambio en las conductas de los estudiantes. Algunos profesores comentaron que los avances se han visto en poco tiempo:

Los avances se han visto, han sido palpables, tenemos poco implementando esto y ya se han visto avances en los niños. Yo ahorita no puedo decir un porcentaje de cómo ha subido el clima escolar, pero ya hemos visto casos específicos de niños que prácticamente ya no representan un problema de violencia en la escuela, y eso para nosotros es mucho, mucho avance (M1-Hmo).

Otros cambios cualitativos señalados por los docentes dan cuenta por ejemplo de un aumento de la empatía, es decir, en la sensibilidad y capacidad para ayudar a los otros y ponerse en el lugar de ellos, o imaginar cómo pueden pensar o sentir cuando se enfrentan a situaciones difíciles o son víctimas de violencia por sus compañeros/as. Estas habilidades fueron promovidas mediante la realización de proyectos en equipos, cuando participaron en la resolución de situaciones problemáticas de forma colectiva, al aplicar juegos cooperativos, y análisis de casos hipotéticos, también cuando se analizaron cuentos en clases, entre otras actividades; todo en su conjunto ayudó al desarrollo de competencias prosociales.

Al respecto Spinrad y Eisenberg (2009), señalan que diversas investigaciones han establecido relaciones entre la empatía, la agresión, los problemas de conducta y el éxito académico; además, que en el desarrollo de la empatía intervienen aspectos familiares y ambientales. En las escuelas los docentes y compañeros/as pueden alentar los comportamientos prosociales, sobre todo mediante el establecimiento de relaciones cálidas, cercanas, a través del modelado y el refuerzo de las conductas positivas. Las intervenciones escolares centradas en el desarrollo de habilidades sociales, el entrenamiento en empatía, el trabajo cooperativo fortalece propositivamente el comportamiento prosocial de los niños y niñas (Caprara et al., 2012; Eisenberg, 1999).

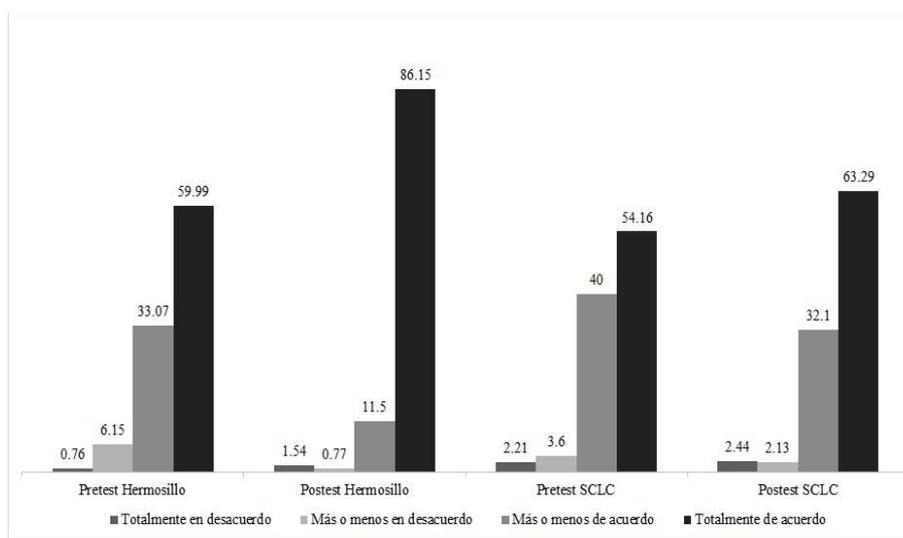
5.2. Principales hallazgos en docentes

Este proyecto nos ha ayudado a reencontrarnos con nosotros mismos y empezar a cambiar. Yo estoy mejorando como persona... Puedo decirte que la convivencia en la escuela es mejor, las maestras se llevan mejor y esto es un gran logro (D2-Hermosillo).

En el grupo de docentes y directivos se reportan hallazgos cualitativos y cuantitativos de gran valor, entre los principales se identificaron cambios en los estilos de enseñanza y liderazgo, de autoritarios a asertivos-democráticos. Los profesores comentaron que en los espacios de formación aprendieron estrategias, técnicas y actividades concretas e innovadoras para promover la prosociabilidad en los

estudiantes y las familias; además, experimentaron formas de mediar conflictos, lo que se traduce en la mejora de su práctica pedagógica y el clima escolar.

Al finalizar la intervención algunos docentes se consideran capaces de prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en las aulas escolares; construyen normas claras y concretas, es decir, se establecen sistemas de consecuencias lógicas que remplazan las sanciones; expresan lo que sienten sin agredir; también promueven más el trabajo en equipos. Las actividades implementadas en los proyectos de educación para la paz promovieron una mejora en la relación con sus estudiantes, con las familias, la experiencia impactó en sus propias relaciones personales y familiares.



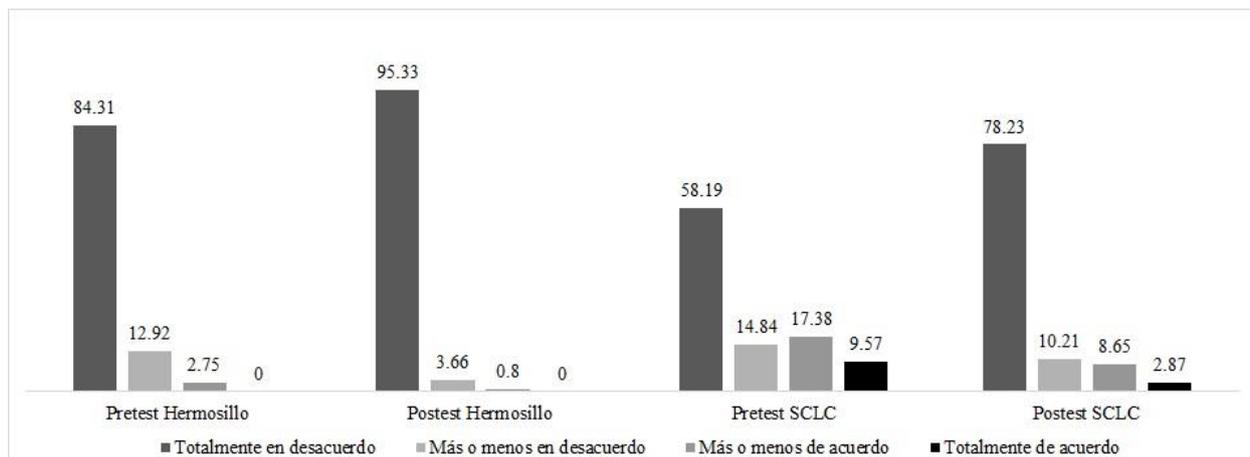
GRÁFICA 3. PERCEPCIONES DOCENTES (ANTES Y DESPUÉS) EN HERMOSILLO Y SCLC SOBRE SU CAPACIDAD PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN LA ESCUELA
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En la gráfica 3 se pueden apreciar cambios en las percepciones docentes sobre su capacidad para promover la convivencia pacífica en el aula. En el pretest, 59.99% de los profesores de Hermosillo señalaron estar totalmente de acuerdo con tener la capacidad de promover la convivencia pacífica, 33.07% dijo estar más o menos de acuerdo; 6.15% más o menos en desacuerdo y 0.76% en total desacuerdo. En la evaluación final, 86.15% de ellos señaló estar totalmente de acuerdo, 11.5% más o menos de acuerdo; 0.77% más o menos en desacuerdo y 1.54% señaló estar en total desacuerdo.

Por su parte, los docentes de SCLC señalaron al principio estar totalmente de acuerdo 54.16%, más o menos de acuerdo 40%, más o menos en desacuerdo 3.6% y totalmente en desacuerdo 2.21%. En el postest 63.29% dijeron estar totalmente de acuerdo, 32.1% más o menos de acuerdo; 2.13% más o menos en desacuerdo y 2.44% totalmente en desacuerdo. Al analizar comparativamente los resultados, podemos señalar que los profesores de Hermosillo al finalizar la intervención tienen mayor convencimiento de sus capacidades a la hora de promover la prosociabilidad en las escuelas que los de SCLC.

Otro dato curioso es que hay un aumento en las percepciones sobre la capacidad para promover la convivencia escolar; se aprecia un descenso porcentual en docentes que creen no estar capacitados. Probablemente estos cambios se deban a una mayor sensibilización respecto a la importancia de generar espacios para la convivencia pacífica. Durante las sesiones del diplomado se modelaron diversas actividades, técnicas y metodologías tendientes a ayudar en la promoción de ambientes escolares que fortalecieran y desarrollaran la prosociabilidad.

En el caso de la categoría que midió percepciones sobre las actitudes frente a la violencia, los profesores valoraron inicialmente si estaban o no de acuerdo con la posibilidad de resolver los conflictos por las malas, si está bien golpear primero, vengarse de quien les haga algo malo, responder violentamente cuando les tratan igual, si está bien agredir a quienes les hablan mal, amenazarles para conseguir algo, si son normales las peleas entre hermanos, entre otras actitudes.



GRÁFICA 4. PERCEPCIONES (ANTES Y DESPUÉS) DE LOS DOCENTES DE HERMOSILLO Y SCLC SOBRE ALGUNAS ACTITUDES A FAVOR DE LA VIOLENCIA
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En Hermosillo los docentes participantes señalaron en el pretest estar totalmente en desacuerdo en un 84.31% con diversas actitudes a favor de la violencia; 12.92% está más o menos en desacuerdo y 2.75% más o menos de acuerdo. En el postest, 95.33% de estos profesores indicó estar totalmente en desacuerdo, 3.66% más o menos en desacuerdo y 0.8% más o menos de acuerdo.

En SCLC 58.19% de los profesores participantes señalaron en el pretest estar totalmente en desacuerdo; 14.84% está más o menos en desacuerdo; 17.38% más o menos de acuerdo y 9.57% está de acuerdo con estas actitudes. En la evaluación final 78.23% señaló estar en total desacuerdo; 10.21% más o menos en desacuerdo; 8.65% más o menos de acuerdo y 2.87% totalmente de acuerdo.

Estos porcentajes nos muestran que la mayoría de los docentes cambiaron sus percepciones sobre las actitudes a favor de la violencia, algunos señalaron que los temas tratados en las sesiones de formación sobre el daño que ocasiona la violencia, las consecuencias a corto, mediano y largo plazo que tiene en las víctimas, observadores y en quienes ejecutan el acto violento, así como las actividades realizadas en los proyectos de educación para la paz (como las campañas, concursos, ferias por la paz, etcétera), ayudaron en este proceso de cambio de actitudes y en el desarrollo-fortalecimiento de competencias prosociales. En ese sentido, una profesora de Hermosillo comentó lo siguiente:

En lo personal me ha cambiado mucho, siento que cada vez soy mejor persona, mejor maestra. Antes yo gritaba mucho en mi salón, ahora empiezo a contar de 1 a 10 como me enseñaron, empiezo a respirar y calmarme. Los niños han notado estos cambios y ya no se escucha de mi parte gritos, ni ellos tampoco lo hacen. ¡Yo pienso que ellos están más contentos y yo también! (M3-Hermosillo).

Un aspecto que llama la atención es que, aunque en ambas ciudades hay un aumento en el número de profesores que consideran negativa la violencia y la puesta en práctica de acciones que estén a favor de ella, hay un porcentaje mayor en Hermosillo de estos docentes que en SCLC. En estas últimas escuelas hay profesores que consideran que están “más o menos de acuerdo” (8.65%) y “totalmente de acuerdo” (2.87) en las evaluaciones posttest aplicadas. Esta información nos advierte que el trabajo de formación y fortalecimiento de competencias prosociales en los docentes es un proceso que debe ser continuo y sistemático. Otros profesores señalaron que comprendieron y reflexionaron sobre sus propias percepciones y actitudes, que muchas de ellas están impregnadas por acciones violentas. Hubo otros que señalaron que este proyecto les impactó a nivel personal, familiar y profesional, lo que ha mejorado el clima laboral en la escuela y las relaciones interpersonales con sus colegas:

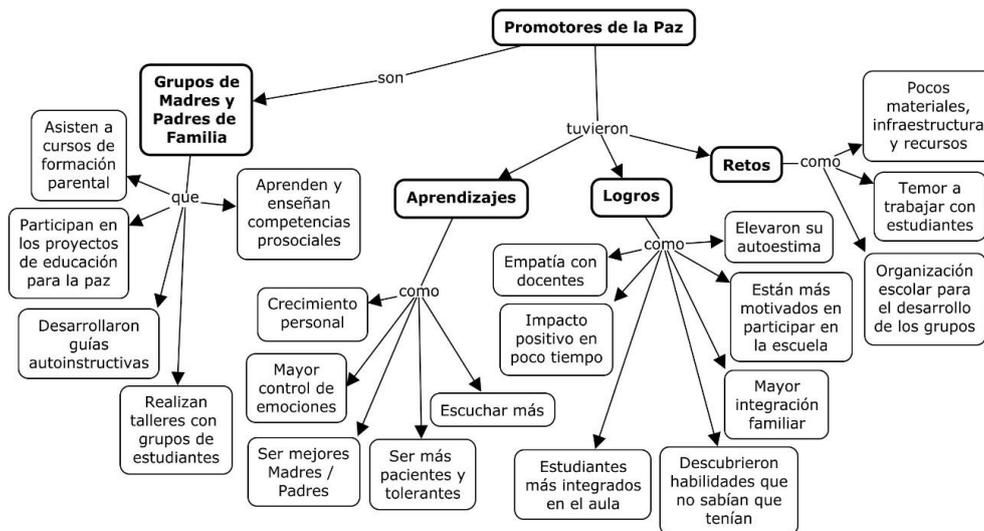
Yo aprendí porque yo me considero una persona que me enoja mucho, pierdo muy rápido la paciencia, soy algo antisocial, casi no convivo con amigos en mi escuela, sí me llevo muy bien con todos... y pues aprendí que eso no es bueno que hay que ser una persona tranquila, ser tolerante hacia las personas, caminar hacia ser mejores cada día... (2M-SCLC).

5.3. Principales hallazgos en el componente familiar

A mí me encanta trabajar con los niños, entonces, como madre de familia me gustó que los niños agarraran esa confianza y que incluso llegaran ¡maestra, maestra!, ¿cómo le puedo hacer?, pedían ayuda, yo me doy por bien satisfecha en mi trabajo con ellos (M1-2-SCLC).

El componente familiar tiene un espacio importante en la implementación del modelo para la prevención de la violencia. Durante la intervención, la participación de los padres y madres de familia fue determinante para el desarrollo de algunas actividades del proyecto de educación para la paz. Por ejemplo, asistieron a las sesiones de formación parental, los talleres y conferencias en los que se abordaron temas de prevención de la violencia, promoción de la convivencia, manejo de emociones y de conflictos, desarrollo de la prosociabilidad y disciplina asertiva-democrática.

Por otro lado, en cada escuela se conformaron grupos de “Promotores de la Paz”, quienes implementaron “Grupos estudiantiles para la Paz”, en estos espacios los padres y madres de familia participaron en el desarrollo de 10-12 sesiones de trabajo con pequeños grupos de seis estudiantes (cuatro con características prosociales y dos poco prosociales); realizaron con estos estudiantes juegos y dinámicas, también construyeron materiales didácticos, analizaron cuentos y dramatizaciones, entre muchas otras actividades. Para este trabajo los promotores contaron con guías autoinstructivas que les sirvieron de apoyo. Algunos hallazgos de la participación de las madres y padres de familia en la implementación del modelo se presentan a continuación:



MAPA CONCEPTUAL 1. APRENDIZAJES, LOGROS Y RETOS DE LOS PROMOTORES DE LA PAZ EN LAS ESCUELAS PARTICIPANTES
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El trabajo con los padres y madres de familia en la implementación del modelo reflejó cambios cualitativos en ellos/as como el desarrollo de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica, mejor manejo de disciplina con los hijos/as, mayor conciencia del daño que ocasiona la violencia familiar y la disciplina autoritaria, participan más y se involucran apoyando proactivamente en las escuelas.

Me ayudó personalmente, pues, porque nadie este... nace sabiendo ser padre, pero vamos aprendiendo poco a poco, entonces este curso a mí me pareció muy bonito, me enfoqué más en mí ser como madre y entonces también aprendí a ser más paciente, más tolerante... (M1-2-SCLC).

A mí me sirve, porque como yo también a veces me exalto y requiero un poquito de paciencia..., y esto me está ayudando a mí y ya mi niña me dice: ¡mamá ya no nos regañas tanto! (M2-Hermosillo).

Los/as promotores señalaron que el participar en las escuelas como facilitadores en estos grupos estudiantiles les ayudó personalmente a escuchar más, a ser más pacientes, más tolerantes, lo que se materializa en las formas que están utilizando para disciplinar a sus hijos e hijas de manera asertiva.

A mí me quedó la experiencia de primero escuchar, eso era algo que yo no hacía con mis hijos (M3-6-SCLC).

Fue un crecimiento para como madre, porque aprendí muchas cosas, aprendí le digo la paciencia, la tranquilidad, muchas y cosas que yo no sabía y pues lo estoy practicando con mi hijo, entonces sí es algo que a mí me sirvió mucho (M1-2-SCLC).

Uno de los hallazgos más sobresalientes en este componente es que las madres y padres de familia promotores destacaron que el trabajo con los estudiantes les ayudó en sus propias familias,

comentaron que implementaron las estrategias que facilitaban a los estudiantes de los grupos con sus hijos en el hogar, con su pareja y otros familiares, lo que ayudó a una mayor integración al interior del hogar; comentaron también que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su rol de padre/madre; que en general aprendieron mucho y les agradó formar parte del proyecto.

Yo tengo un niño de 7 años y siento que eso le ha dado mucha seguridad..., siento que lo motiva demasiado y eso mismo hace que mi esposo se dé cuenta y se integre con nosotros (M-3-SCLC).

Aprendimos mucho, también mi esposo me ayudaba a hacer el material, entonces como que se unió también, sirvió como unión, como lazo familiar (M1-2-SCLC).

En las entrevistas las madres y padres promotores señalaron que no habían tenido antes la oportunidad de ser “madres o padres maestros”, que al principio tenían miedo por los bajos niveles educativos que tienen, y por otras dificultades en cuanto a falta de materiales, equipos, etc., pero que en el transcurso del proyecto se sintieron bien, era “agradable” asistir todas las semanas a los salones, que muchos estudiantes “los esperaban y no querían irse a su salón”, sino quedarse con ellos; además, sintieron la responsabilidad que es trabajar con los niños y niñas, lo que les hizo ponerse en el lugar de los docentes que trabajan con muchos más estudiantes. Todo lo anterior hizo que su autoestima se elevara y sintieran mayor compromiso e involucramiento en las escuelas.

Pues ahí me puse un poco en los zapatos de los maestros también los maestros, ellos a diario practican con eso” (M1-2-SCLC).

Puedo decir que sí me ayudó muchísimo, porque pues yo carezco a lo mejor de estudio, no sé qué tanto pueda hacer; pero con mi falta de estudio me ha gustado ahora sí que involucrarme en cosas que yo voy aprender un poco más y un poco más, e ir adentrándome a cosas nuevas (M-3-SCLC).

Se siente bonito, agradable, importante, la verdad si nos sentimos importantes, aunque no somos maestras (M-1-Hermosillo).

En resumen, luego de la intervención los promotores de la paz indicaron sentirse más integrados en las escuelas; el proyecto impactó al interior de las familias y al interior de las aulas escolares, lo que en suma fortaleció los lazos entre las familias y las escuelas participantes.

6. Discusión y reflexiones finales

La investigación y la experiencia nos muestran claramente que es posible prevenir la violencia en la infancia, disminuir sus efectos (OPS, 2013), y romper sus ciclos (UNICEF, 2022). Tal acción debe empezar en la primera infancia, los niños y niñas en esta etapa suelen estar expuestos y es allí cuando tiene efectos más destructivos y duraderos en su desarrollo que pueden perdurar en la edad adulta (ONU, 2018), tal como lo hemos expresado, las secuelas de la violencia perduran con el tiempo y pueden extenderse y manifestarse en otras etapas de la vida de las personas (UNICEF, 2014), de allí su carácter intergeneracional.

Es sumamente peligroso que los niños, niñas y adolescentes asuman que la violencia es algo normal, incluso que es la forma más adecuada para resolver sus conflictos en la cotidianidad. Este es

un grave problema que tenemos como sociedad, la reproducción de la violencia hacia los otros como formas de atender los problemas y de progresar o salir adelante para alcanzar nuestros objetivos. Cuando empezamos a ver la violencia como algo “natural”, como algo que “sucede”, que “todos utilizan”, nos cegamos ante las posibilidades de atenderla, prevenirla y erradicarla.

La Agenda 2030 de la ONU reconoce la importancia de crear sociedades pacíficas que promuevan la prevención y erradicación de la violencia en niños, niñas y adolescentes; por ello, las escuelas deben generar ambientes propicios para que sus estudiantes desarrollen y practiquen las competencias necesarias para establecer relaciones armónicas con los otros. A nivel nacional e internacional en la actualidad se han formado alianzas, fijado nuevas normas de protección de la infancia contra la violencia, muchos países han elaborado políticas, planes, proyectos y programas para prevenir y enfrentar la violencia contra la niñez; se han promulgado leyes que la prohíben; se han realizado campañas de sensibilización sobre las prácticas positivas de prevención y se han emprendido iniciativas mundiales para hacer frente al acoso, la violencia al interior de las familias y todas las formas de prejuicio contra la infancia (ONU, 2018:3).

Entre las recomendaciones de la UNICEF (2018a, 2019, y 2021), están el fortalecer las capacidades institucionales, promover la formación y profesionalización permanente en temas de prevención de la violencia; la asignación de presupuesto suficiente para su adecuado funcionamiento; fortalecer los mecanismos de identificación y denuncia de casos de violencia infantil, la promoción de políticas de prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz como punto de partida para la convivencia social. Este organismo propone también la promoción de habilidades para la vida y la creación de espacios seguros.

Los hallazgos encontrados en este proyecto de investigación nos indican que la utilización de estrategias multicomponentes desarrolladas mediante proyectos enfocados en la construcción de la paz y la convivencia pacífica, son efectivas para la promoción de competencias prosociales y la disminución de la violencia, tal como lo han demostrado experiencias internacionales como el Programa Fast Track (McMahon & Slough, 1996); Aulas en Paz (Chaux, 2012); Paz Educa (Varela et al., 2009); el Programa de Educación para la Paz (Danesh & Clarke-Habibi, 2012); el Programa Integral de la conducta prosocial (Roche & Escotorín, 2018); el Programa Olweus (Olweus, 2006); el PNCE (SEP, 2017), entre otros. Estos programas combinan estrategias de prevención/intervención/atención primaria (universal), secundaria (focalizada) y terciarias (especializadas), es decir, utilizan un sistema continuo de prevención basado en la perspectiva de salud pública (Sugai & Horner, 2006), y se dirigen a los estudiantes, docentes, directivos, administrativos, familias y comunidad en general, ya que consideran que la violencia escolar no es un problema aislado, sino que requiere de un abordaje integral (Pinheiro, 2006).

En el ámbito escolar los modelos efectivos para la reducción de la violencia se basan en el desarrollo, fortalecimiento y promoción de un conjunto de competencias prosociales para aprender a convivir (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Caprara et al., 2012; Chaux, 2012; Roche & Escotorín, 2018); el reforzamiento de conductas positivas; el desaliento de comportamientos inadecuados; el apoyo directo, oportuno e integral para estudiantes que requieran atención individualizada; acompañamiento en el diseño de PEP que sean inclusivos, sistemáticos, sistémicos; la promoción de climas escolares favorables; entre otras acciones.

Los programas más efectivos en la actualidad se enfocan en el desarrollo continuo, sistemático y transversal de estos tres niveles de prevención, intervención y atención de la violencia escolar; todos ellos se concentran en la implementación de proyectos de educación para la paz, promoviendo el fortalecimiento, desarrollo y aprendizaje de competencias prosociales para convivir pacíficamente como la empatía, asertividad, escucha activa, reconocimiento y autorregulación de las emociones, pensamiento crítico, entre otras.

Los beneficios de la prosociabilidad no solo impactan en el ámbito escolar, sino en cada uno de los contextos y espacios de acción social. Los niños, niñas y adolescentes prosociales son asertivos, saben escuchar activamente, buscan los momentos adecuados para solucionar y mediar conflictos, autocontrolan adecuadamente sus emociones, siguen normas, son tolerantes, solidarios, trabajan en equipos, ayudan y saben cooperar; además practican la empatía. Todas estas habilidades tienen un impacto favorable en su autoestima y en el establecimiento de relaciones armoniosas.

Las escuelas promotoras de la paz y la prosociabilidad son espacios donde los estudiantes participan activamente, se valora y respeta la diversidad, los estudiantes comprenden que la comunicación es la base para la resolución y mediación de conflictos; los profesores practican la escucha activa, se refuerza la justicia y democracia; planifican actividades y proyectos de manera colaborativa, pensando en actividades prácticas, reflexivas, que inviten al mantenimiento de un ambiente de convivencia pacífica. Debemos, como señala Luis Rojas Marco, en su texto “Las semillas de la violencia”:

...alimentar una cultura que fomente el crecimiento y desarrollo saludable de los niños, que neutralice las fuerzas sociales desestabilizadoras y que busque construir una convivencia más generosa, más justa, más ecuménica, más participativa y más esperanzadora. Necesitamos cambiar el modo de vemos y tratamos unos a otros. Porque el sufrimiento, el desperdicio y el coste humano que ocasiona la violencia son extraordinarios (1996: 6).

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, Carlos, Valenti Nigrini, Giovanna & Aguiñaga, Eduardo (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad En La Educación*, 2(46), 53–95. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/3/3>.
- Aguirre Dávila, Eduardo (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a14.pdf>.
- Auné, Sofía Esmeralda & Attorresi, Horacio Félix (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072/16703>.
- Auné, Sofía E., Abal, Facundo & Attorresi, Horacio Félix (2015). Conducta prosocial y estereotipos de género. *Praxis, Revista de Psicología*, 17(27), 7-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56202>
- Auné, Sofía Esmeralda, Blum, Diego, Abal, Facundo, Lozzia, Gabriela S. & Attorresi, Horacio Félix (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45115/CONICET_Digital_Nro.c77bde6d-b458-45eb-a940-0dcdfde7a7e5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Balcázar, Fabricio (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>.
- Bandura, Albert (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, Albert & Walters, Richard (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.

- Batson, Daniel & Powell, Adam (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, (5). John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Bijou, Sidney (1982). *Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez temprana*. Editorial Trillas.
- Brown, Patricia Clark (1989). *Involving Parents in the Education of their Children* [Digests]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308988.pdf>
- Cáceres, Pablo (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la escuela de psicología*, 8(2), 53-82. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Analisis-de-contenido.pdf>
- Caprara, Gian Vittorio, Steca, Patricia, Zelli, Arnaldo & Capanna, Cristina (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. https://www.researchgate.net/publication/240218660_A_New_Scale_for_Measuring_Adults'_Prosocialness
- Caprara, Gian Vittorio, Alessandri, Guido & Eisenberg, Nancy (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0025626>
- Castillo, Ramón, Pérez Salas, Claudia, Bravo, Carolina, Cancino, Marcelo, Catalán, Joselinne & Acosta, Hedy (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v26n2/art03.pdf>
- Centerwall, Brandon (1989). Exposure to television as a risk factor for violence. *American Journal of Epidemiology*, 129(4), 643-652. <https://academic.oup.com/aje/article-abstract/129/4/643/87857>
- Chacón, Fernando (1986). Generalización de una clasificación cognitivo-dimensional de la conducta de ayuda a una muestra española. *Revista de Psicología Social*, 1(1), 7-22. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02134748.1986.10821540>
- Chaux, Enrique (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Taurus Santillana.
- Chaux, Enrique, Bustamante, Andrea, Castellanos, Melisa, Jiménez, Manuela, Nieto, Ana María, Rodríguez, Gloria Inés, Blair, Robert, Molano, Andrés, Ramos, Cecilia & Velásquez, Ana María (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145. https://dhls.hegoa.ehu.eus/uploads/resources/4825/resource_files/Aulas_en_...pdf
- Chaux, Enrique, Lleras, Juanita & Velásquez, Ana María (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas. Universidad de los Andes.
- Cicchetti, Dante & Manly, Jody (2001). Operationalizing child maltreatment: Developmental processes and outcomes. *Developmental and Psychopathology*, 13(4), 755-757. https://www.researchgate.net/publication/11585803_Operationalizing_child_maltreatment_Developmental_processes_and_outcomes
- Cirera, Mayka, Escotorín, Pilar & Roche, Robert (2008). Diploma civismo, conductas sociales positivas y socialización. Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. *Desafíos*, (9), 4-9.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35986/1/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF_es.pdf

- Consejo Nacional de Población. (2017). *Índice de marginación*. CONAPO. [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices de Marginacion Publicaciones](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones)
- Crabay, Martha Isabel (2003). *Prevención y Educación II*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Craig, Grace & Baucum, Don (2009). *Desarrollo psicológico*. Traducción: José Carmen Pecina Hernández. PEARSON Educación.
- Creswell, John & Plano-Clark, Vicki (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Danesh, Hossain & Clarke-Habibi, Sara (2012). *Manual curricular de educación para la paz. Una guía conceptual y práctica*. International Education for Peace Institute.
- Duarte Cruz, José María & García Horta, José Baltazar (2015a). Modelo multicomponente para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en el ámbito escolar. En J. D. Vázquez (coord.), *Migración y violencia, las dos caras del dolor social*, (pp. 97-115). Fomix/CONACYT/El Colegio de Tlaxcala, A. C.
- Duarte Cruz, José María & García Horta, José Baltazar (2015b). *Los grupos estudiantiles para la paz como espacios para convivir y prevenir la violencia*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0672.pdf>
- Echavarrí, Maximiliano, Godoy, Juan Carlos & Olaz, Fabián (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Eisenberg, Nancy (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Morata.
- Eisenberg, Nancy (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. En M. Bornstein y M. Lamb (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*, (pp. 461-495). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eisenberg, Nancy & Mussen, Paul Henry (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Eisenberg, Nancy, Miller, Pablo, Shell, Rita & McNalley, Sandra (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857. [https://www.researchgate.net/publication/247405796 Prosocial Development in Adolescence A Longitudinal Study](https://www.researchgate.net/publication/247405796_Prosocial_Development_in_Adolescence_A_Longitudinal_Study)
- Felitti, Vincent, Anda, Robert, Nordenberg, Dale, Williamson, David, Spitz, Alison, Edwards, Valerie, Koss, Mary & Marks, James (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The adverse childhood experiences study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9635069>
- Finkelhor, David, Turner, Heather, Ormrod, Richard, Hamby, Sherry & Kracke, Kristen (2009). *Children's exposure to violence: A comprehensive national survey*. Departamento de Justicia EEUU, Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia. pp. 5. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/227744.pdf>
- Galtung, Johan & Dietrich, Fischer (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Springer.
- Garaigordobil, Maite (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71. http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/psicoeducacion.PDF

- (2003). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad, pp. 99–124. Pirámide.
- (2008). Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia. Pirámide.
- (2014). Conducta prosocial: El papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157. <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>
- García, Maritza Verónica & Ascensio, Christian Amaury (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- Giménez Pando, Jorge, Pérez Arjona, Eimir, Dujovny, Manuel & Díaz, Fernando (2007). Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. *Revista Neurocirugía*, 18(2), 95-100. <http://scielo.isciii.es/pdf/neuro/v18n2/investigacion1.pdf>
- Gómez Tabares, Anyerson Stiths & Narváez, Mariela (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación social. *Perspectivas Psicológicas*, 14(2), 262-276. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982018000200263
- González Portal, María Dolores (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.
- Grisales Arroyave, Ilda Marcela (2016). Prosocialidad y producciones subjetivas en niños y niñas de tercer grado de primaria. Tesis. Psicología. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Guerra, Nancy, Huesmann, Rowell & Spindler, Anja (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1507-1522. https://www.researchgate.net/publication/5479685_Community_Violence_Exposure_Social_Cognition_and_Aggression_Among_Urban_Elementary_School_Children
- Hay, Dale & Cook, Kaye (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. En C. A. Brownell & C. B. Kopp (eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). The Guilford Press.
- Hermosillo ¿Cómo Vamos? (2018). *Agenda ciudadana de políticas públicas 2018*. Observatorio para la Competitividad y el Desarrollo de Sonora, A.C. <https://hermosillocomovamos.org/wp-content/uploads/2019/06/Agenda-Ciudadana-Hermosillo-Como-Vamos-HCV.pdf>
- Hoffman, Martin & Saltzstein, Herbert (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57. <https://psycnet.apa.org/record/1967-04413-001>
- Inglés, Cándido, Benavides, Gemma, Redondo, Jesús, García Fernández, José, Ruiz Esteban, Cecilia, Estévez, Cordelia & Huescar, Elisa (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594011.pdf>
- Juárez, María Paula (2014). Prosocialidad en el contexto social actual: Esperanzas y desafíos de una propuesta psicosocial. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 54-59. http://www.psiencia.org/psiencia/7/1/PSIENCIA_Revista-Latinoamericana-de-Ciencia-Psicologica_7-1_Juarez.pdf
- Kohlberg, Lawrence (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Essays on Moral Development*. Harper & Row Edition.
- Lacunza, Ana Betina (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequén*, 2(1), 1-20.

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva%284%29.pdf>

- Lagerspetz, Kirsti, Bjoerkqvist, Kaj & Peltonen, Tarja (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414. https://www.researchgate.net/publication/227918583_Is_Indirect_Aggression_Typical_of_Females_Gender_Differences_in_Aggressiveness_in_11- to_12-Year-Old_Children
- López Sánchez, Félix (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Verbo Divino.
- López de Cózar, Elena, Alonso Plá, Francisco, Esteban Martínez, Cristina, Calatayud Miñana, Constanza & Alamar Rocati, Beatriz (2008). *Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial-antisocial en el ámbito vital y en el tráfico*. Universidad de Valencia.
- Martínez González, Agustín Ernesto, Inglés Saura, Cándido, Piqueras Rodríguez, José Antonio & Oblitas Guadalupe, Luis Armando (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), 1-10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- McMahon, Robert Joseph & Slough, Nancy (1996). Family-based intervention in the Fast-Track Program. In R. Peters & R. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. (p. 400). Sage Publications.
- Mestre, Vicenta (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142b.pdf>
- Minici, Ariel, Rivadeneira, Carmela & Dahab, José (2009). Distorsiones cognitivas, su relación con los paradigmas de condicionamiento clásico y operante. *Revista de terapia cognitivo conductual*, 15, 1-9. <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/distorsiones-cognitivas.pdf>
- Moñivas Lázaro, Agustín (1996). La conducta prosocial. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 9(1), 125-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A/8357>
- Murillo, Francisco Javier & Krichesky, Gabriela (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 69–102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800/3015>
- Olweus, Dan (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 7 junio). *Violencia contra los niños*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Organización de Naciones Unidas (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del estudio mundial de las Naciones Unidas*. Master Litho S.A. https://www.unicef.org/Estudio_violencia_contra.pdf
- (2018). *Informe anual de la Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*. ONU. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5533_d_A_HRC_37_48_SP.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Prevención de la violencia: la evidencia*. OPS. https://oig.cepal.org/sites/default/files/prevencion_de_la_violencia_la_evidencia.pdf
- (2016). *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. OPS. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Report_in_Spanish.pdf

- Palomino Leiva, Martha Liliana & Grisales Arroyave, Ilda Marcela (2015). Prosocialidad y producciones subjetivas de niñas y niños colombianos. *Desbordes*, 6(1), 13-17. <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/1860>
- Penner, Louis, Dovidio, John, Piliavin, Jane & Schroeder, David (2005). Prosocial Behavior: multilevel perspectives. *Annual Review Psychology*, 56(1), 365-392. <http://www3.psych.purdue.edu/~willia55/392F-'06/Prosocial%20AR.pdf>
- Perry, Bruce Duncan (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. En: Schetky D, Benedek EP (eds.), *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry* (pp. 221-238). American Psychiatric Press. https://www.researchgate.net/publication/253039874_The_Neurodevelopmental_Impact_of_Violence_in_Childhood
- Pinheiro, Paulo Sérgio (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas. ONU. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Índice de desarrollo humano en México para las entidades federativas*. PNUD. https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- Roche Olivar, Robert (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43319.pdf>
- Roche Olivar, Robert & Escotorín Soza, Pilar (2018). El model PROT i la responsabilitat social universitària: Prosocialitat i transferència del coneixement a la pràctica. *Anuari de Psicologia de La Societat Valenciana de Psicologia*, 19(2), 109–132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6864809>
- Rojas Marcos, Luis (1996). *Las semillas de la violencia*. Espasa.
- Ruiz Silva, Alexander & Chau, Enrique (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE). Documento base. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Soler Gómez, Verónica (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Editorial Síntesis S.A.
- Sorín, Mónica (2004). Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades. Icaria Editorial S. A.
- Spinrad, Tracy & Eisenberg, Nancy (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119–129). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2009-10845-010>
- Staub, Ervin (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42(3), 805-816. <https://www.jstor.org/stable/1127450?origin=crossref>
- Stevenson, David & Baker, David (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://www.jstor.org/stable/1130626>

- Sugai, George & Horner, Robert (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. <https://www.icareby.org/sites/www.icareby.org/files/spr352sugai.pdf>
- Tarragona Oriols, María Jesús (2016). Historia de la victimización materna y su impacto sobre la salud mental de los mentores en entornos de violencia de pareja [tesis de doctorado en psicología de niños, adolescentes y adultos. Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_367456/mjto1de1.pdf
- Taylor, Shelley (2000). *Social psychology*. Prentice Hall.
- Teti, Douglas & Ablard, Karen (1989). Seguridad del apego y relaciones entre bebés y hermanos: un estudio de laboratorio. *Desarrollo infantil*, 60(6), 1519-1528. https://www.jstor.org/stable/1130940?item_view=read_online
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [file:///C:/Users/angela/Desktop/estudio UNESCO.pdf](file:///C:/Users/angela/Desktop/estudio%20UNESCO.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- (2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis estrategias para la acción*. UNICEF. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf
- (2017). *Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes, una situación habitual. Datos fundamentales*. División de datos, investigación y políticas. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf
- (2018a). *Informe anual México 2018*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/1781/file/Informe%20anual%202018.pdf>
- (2018b). *La situación de los derechos de la niñez y la adolescencia en México*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto, Martín Pavón, Mario & Sánchez Escobedo, Antonio (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 2-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n1/v11n1a12.pdf>
- Varela, Jorge, Tijmes, Cecilia & Sprague, Jeffrey (2009). *Programa de prevención de la violencia escolar*. Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana. http://www.mercops.org/Vigentes/77.Programa_paz_educa_prevenccion_violencia_escolar.pdf
- Vásquez Arteaga, Érika Alexandra (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

Villafuerte Solís, Daniel & García Aguilar, María Del Carmen (2014). Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional. *Red Internacional de Migración y Desarrollo. Revista Migración y Desarrollo*, 1(22), 3-37. <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a1.pdf>

Warneken, Felix & Tomasello, Michael (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. *Elsevier*, 13(9), 397-402. https://www.eva.mpg.de/documents/Elsevier/Warneken_Varieties_TrendsCogSci_2009_1554142.pdf

Young, Shari, Fox, Nathan & Zahn Waxler, Carolyn (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35(5), 1189–1197. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.35.5.1189> .

Anexo 1

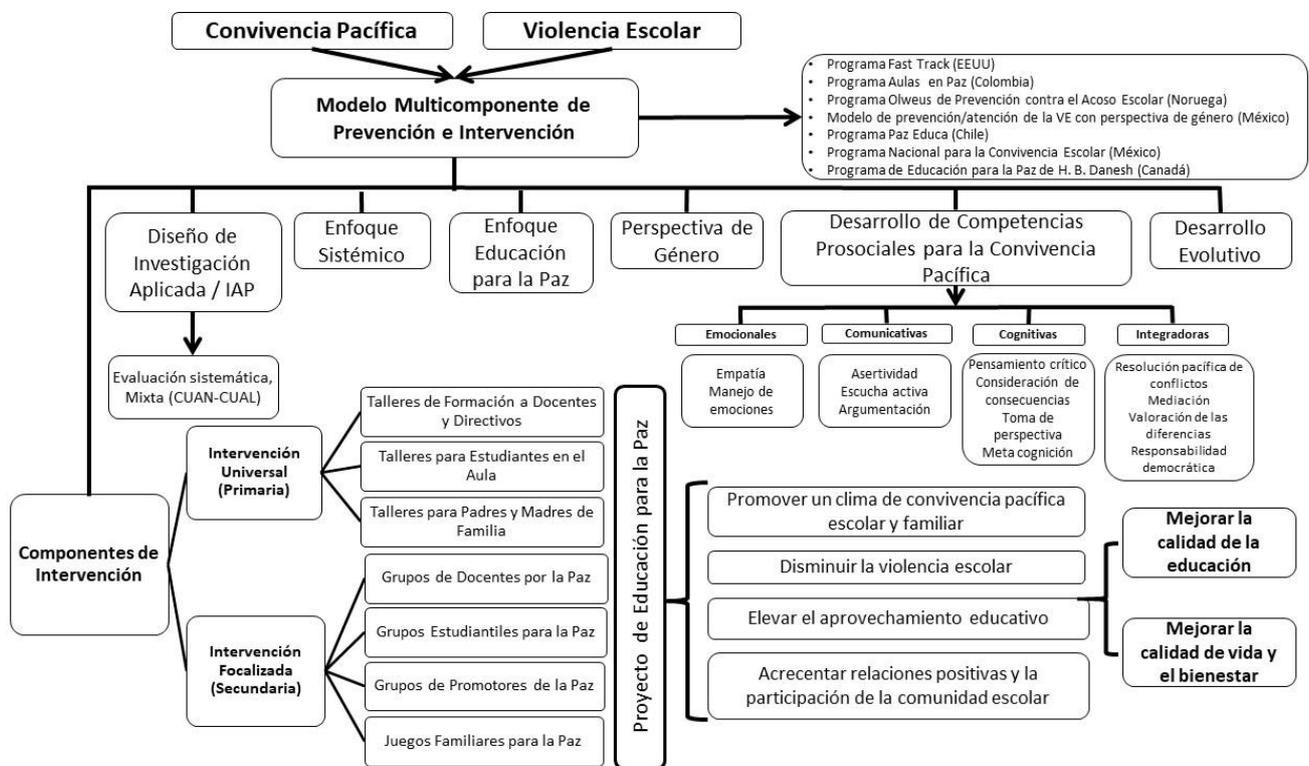


IMAGEN 3. MODELO MULTICOMPONENTE PARA PROMOVER COMPETENCIAS PROSOCIALES Y PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR (DUARTE, 2015)