

La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias

The prosocial behavior in boys and girls of primary schools

José María Duarte Cruz¹

¹Universidad Autónoma Metropolitana, email: duartecruz2911hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0235-1838>

Resumen: Esta investigación implementó un modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar. Se desarrolló en once escuelas primarias marginadas en Sonora y Chiapas. Se utilizó un protocolo mixto, la fase cuantitativa se efectuó mediante un cuasiexperimento; la cualitativa recurrió a la investigación-acción participativa. Algunos resultados muestran un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes; el índice de prosociabilidad estudiantil aumentó en ambas ciudades, y hubo una reducción en la violencia escolar. Las estrategias incidieron en el mantenimiento de climas escolares de cordialidad, mayor participación y cohesión, desarrollo de la empatía, asertividad, mejor manejo de emociones y de resolución pacífica de conflictos, lo que en suma coadyuvó a la mejora del aprovechamiento educativo y al aumento de redes de amistad.

Palabras clave: educación para la paz, acoso escolar, coexistencia pacífica, prosociabilidad.

Summary: This research implemented a multicomponent model to promote prosocial skills and prevent school violence. It was developed in eleven marginalized elementary schools in Sonora and Chiapas. A mixed protocol was used, the quantitative phase was carried out by means of a quasi-experiment; the qualitative one resorted to participatory action research. Some results show an increase in the practice of prosocial competences in the participants; the index of student prosociability increased in both cities, and there was a reduction in school violence. The strategies affected the maintenance of cordial school climates, greater participation and cohesion, the development of empathy, assertiveness, better management of emotions and the peaceful resolution of conflicts, which in sum contributed to the improvement of educational achievement and the increase of friendship networks.

Keywords: education for peace, bullying, peaceful coexistence, prosociability.

Recepción: 13 de junio 2020

Aceptación: 18 de septiembre 2020

Forma de citar: Duarte Cruz, J.M. (2021) La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias, *Voces De La Educación*, 6(11), p. 3-33.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

La conducta prosocial en niños y niñas de escuelas primarias

Introducción

Todos los niños y niñas en el mundo tienen derecho a recibir protección contra cualquier tipo de violencia. Las estadísticas de este problema son alarmantes, revelan que éstos/as sufren maltratos en todas las etapas de su infancia y en diversos entornos; incluso son violentados a menudo por personas de confianza y quienes tienen la responsabilidad de su cuidado (UNICEF, 2017).

Muchas veces la violencia contra los niños y niñas se justifica como si fuera algo normal o necesario al verse como un método de disciplina; pero, a medida que crecen, la violencia se presenta en otros entornos como puede ser en su escuela, en los lugares públicos que frecuentan, en relaciones con amigos o dentro de una relación de noviazgo o pareja (UNICEF, 2018, p. 40).

La naturalización de la violencia es común en muchas sociedades en el mundo, existen múltiples representaciones, percepciones, significados, creencias y estructuras que legitiman la violencia infantil. La ONU (2018) señala que el abuso físico, sexual y emocional se ha incrementado en los últimos años. Miles de niños, niñas y adolescentes son tomados por la delincuencia organizada, obligados a huir de sus comunidades, son vendidos y explotados; millones son engañados por medios informáticos. En sus hogares son castigados violentamente y agredidos sexualmente; muchos reciben tratos negligentes, acoso en las escuelas, son víctimas de abusos en centros de detención, estigmatizados y torturados.

“[...] incontables millones de niños sobrellevan su vida diaria con miedo y dolor, rodeados por un grado espantoso de negligencia, abusos y explotación, ya sea en su hogar, en las escuelas, en el vecindario, en los establecimientos que deberían ocuparse de ellos y protegerlos o en el ciberespacio” (ONU, 2018, p. 22).

Datos proporcionados por UNICEF (2017) y la ONU (2018) señalan que cada cinco minutos muere un niño o niña en el mundo a consecuencia de un acto violento. La mitad del total de menores en el mundo –mil millones aproximadamente-, resultan afectados por este fenómeno cada año¹. Cerca de 300 millones de infantes de 2 a 4 años son habitualmente víctimas de algún tipo de violencia en sus hogares, 250 millones sufren castigos físicos por personas encargadas de su cuidado. En muchos contextos los gritos, amenazas y correctivos severos son formas comunes de disciplinarlos; uno de cada cuatro niños y niñas -de cinco años-, es decir, cerca de 176 millones, son testigos de violencia familiar (UNICEF, 2017).

¹ En México hay 39.2 millones de niños y niñas, de ellos el 63% ha vivido al menos una forma de castigo psicológico o físico por algún familiar (UNICEF, 2018a). Seis de cada diez –de 1 a 14 años- ha experimentado disciplina violenta en sus hogares (UNICEF, 2018b).

Datos recientes señalan que 246 millones de niños y niñas en el mundo son víctimas de violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Se estima que casi uno de cada tres estudiantes, el 32% es intimidado por sus compañeros/as al menos una vez en el último mes (UNESCO, 2019). La violencia más frecuente es la física, seguida por la intimidación psicológica que es más habitual en las niñas. Hay un aumento en el ciberacoso por medios electrónicos.

La investigación advierte que quienes son percibidos como “diferentes”, o “no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes” son más propensos a sufrir acoso escolar. 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).

Quienes con frecuencia son objeto de acoso escolar son tres veces más vulnerables a sentirse marginados y al menos, dos veces más propensos al ausentismo. Es “normal” para muchos abandonar la educación formal al terminar la secundaria. Según la UNESCO (2019), las víctimas tienen menos éxito en las pruebas de matemáticas y lectura; mientras más aumenta la violencia, su rendimiento escolar disminuye.

Investigaciones en el tema advierten que es necesario implementar estrategias que atiendan la violencia con 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, 2011; Duarte y García, 2017; SEP, 2017). En este sentido, la SEP creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso en educación básica (SEP, 2017).

Este artículo presenta los principales hallazgos de la implementación del Modelo multicomponente para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar (Duarte y García, 2015²). Se desarrolló en once escuelas de educación primaria ubicadas en áreas de alta marginación social en Sonora y Chiapas. En el primer apartado se presentan las repercusiones que conlleva la violencia en la vida de miles de niños y niñas; en el segundo se aborda el concepto de prosociabilidad, que sustenta el modelo propuesto; seguido por el apartado metodológico. Al final se describen los principales hallazgos de la investigación, algunas conclusiones y reflexiones.

2 Diseñado bajo los principios teóricos de educación para la paz de Galtung (2013); Danesh (2011) y Olweus (2006). Su objetivo es la prevención/intervención de la violencia escolar mediante el desarrollo de competencias prosociales para la promoción y construcción de la convivencia pacífica de cuatro tipos: emocionales (empatía y manejo de emociones); comunicativas (asertividad, escucha activa y argumentación); cognitivas (pensamiento crítico, consideración de consecuencias, toma de perspectiva, generación de opciones, interpretación de intenciones y metacognición), e integradoras (mediación, resolución pacífica de conflictos, valoración y aceptación de las diferencias y responsabilidad social-democrática).

1. Repercusiones de la violencia en la infancia

La etapa más determinante en la vida de los niños y niñas es la de sus primeros cinco años, en ella 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 los padres, madres, docentes y/o cuidadores ayuda al desarrollo de 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 querido y se le demuestra afecto constante, tiene más posibilidades de llegar a ser una persona adulta feliz (UNICEF, 2004).

Se ha comprobado que la autoconfianza, 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 estabilidad, los niños o niñas se crían y 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, p. 23).

Por el contrario, el desarrollo infantil de quienes padecen abusos graves, violencia, negligencia o abandono, es inadecuado y puede tener consecuencias trágicas en la salud mental y física que pueden perdurar toda la vida, en algunos casos pasar de una generación a otra (Cicchetti y Manly, 2001; Tarragona, 2016).

Las peleas, discusiones, gritos y tensiones de los adultos son percibidas por los infantes. El miedo, 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, p. 53).

Estudios longitudinales han comprobado que los niños y niñas víctimas de maltrato 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 estas pautas de violencia contra sus cónyuges, hijos e hijas (Guerra *et al.*, 2003; Chaux, 2012; García y Ascencio, 2015). Corren mayor peligro de incurrir en comportamientos delictivos, consumir sustancias psicotrópicas, presentar conductas sexuales de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (Pinheiro, 2006; UNICEF, 2014; ONU, 2018). Similares

consecuencias pueden sufrir quienes presenciaron episodios violentos (Bandura y Walters, 1974; Pearce, 2008 en García y Ascencio, 2015).

La violencia en la infancia puede causar problemas agudos y prolongados en la salud física, sexual, reproductiva y afectar su bienestar psicológico (ONU, 2006; UNICEF, 2014; OMS, 2019); tienen más probabilidades de presentar patologías en las etapas posteriores de su vida (OMS, 2019). Independientemente de la naturaleza o gravedad del acto, todas las formas de violencia que viven los niños y niñas son perjudiciales para su desarrollo (UNICEF, 2018a).

La exposición temprana y prolongada de la violencia es crítica, puede tener impacto 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 (Perry, 2001; Giménez-Pando *et al.*, 2007).

La investigación neurológica ha 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, p. 246).

La violencia infantil también arrastra graves secuelas para las sociedades en todas las regiones del mundo; 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 de los países. La ONU (2018) calcula que los gastos mundiales ocasionados por la violencia infantil llegan hasta los siete billones de dólares anuales. El impacto inmediato y a largo plazo que tiene sobre la salud pública y los costos económicos socavan las inversiones realizadas en educación y bienestar; menoscaba la capacidad productiva de las generaciones futuras (OPS, 2016); causa alteraciones y consecuencias que pueden frenar el desarrollo económico y social de un país (OMS, 2019).

2. Aproximación teórica

2.1. Competencia social, prosociabilidad y conducta prosocial

La competencia social se define como 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 y está asociada a comportamientos valorados positivamente (Aguirre-Dávila, 2015). Batson y Powell (2003), Auné *et al.* (2014), y Auné y Attorresi (2017) definen el comportamiento prosocial como aquellas acciones cuyo objetivo beneficia a una o más personas antes que a sí mismo y son tan variadas como la ayuda, cooperación, confortar, compartir, trabajar en equipo, tomar en cuenta la perspectiva de los demás, intercambiar lenguajes afectivos, además, favorece la reciprocidad y solidaridad.

El término prosociabilidad es definido por Roche³ 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. Desde un enfoque operacional, una persona con comportamientos prosociales es alguien que se muestra cooperativo, solidario y altruista, expresa actitudes de proximidad, atención, escucha, empatía, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda. Es alguien que conserva conversaciones que expresan acogida paciente e interesada en los contenidos y objetivos de quien habla sin recurrir a la agresión, todo lo anterior en pro de obtener beneficios mutuos” (Roche, 1998, p. 364).

Existe una diferencia entre prosociabilidad y conducta prosocial (Auné y Attorresi, 2017). 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 trascendental ya que la prosocialidad está más asociada a factores disposicionales que subyacen a la conducta y pueden variar entre las personas. De allí que la empatía, la autoregulación emocional, el razonamiento moral, el sistema de valores, la crianza y procesos de modelamiento social favorecen la prosocialidad y aumentan la probabilidad de generar conductas prosociales (Auné y Attorresi, 2017).

Teti y Ablard (1989), argumentan que la conducta prosocial aparece desde los dos años de edad; Eisenberg y Mussen (1989), señalan que ésta puede ser aprendida y modificable. Para Lacunza (2012), este tipo de conducta desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades sociales en la infancia y adolescencia; tiene un impacto positivo en la

³ Investigador en el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), en la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1984 realiza investigaciones sobre la prosociabilidad aplicada a las relaciones interpersonales, grupales y sociales, operacionalizando definiciones, desarrollando programas educativos, formación, entrenamiento y difusión de conocimientos científicos.

autovaloración, en la valoración de los otros y en la formación de redes de apoyo (Auné y Attorresi, 2017).

Desde los años setenta se ha estudiado la prosocialidad en niños y niñas en edad escolar por los grandes beneficios que tiene para su desarrollo personal (Eisenberg y Mussen, 1989; Eisenberg *et al.* 1991; Eisenberg, 1999; Auné, Abal y Attorresi, 2015). Estudios recientes señalan en los adultos la prosociabilidad ayuda a optimizar los niveles de cohesión social, contribuye a mantener una buena convivencia, creando lazos solidarios, un mayor bienestar social y personal (Inglés *et al.*, 2009), lo que se traduce en una mejora en la calidad de vida, en la práctica de la cultura cívica y en las relaciones interpersonales (Caprara *et al.*, 2005; Chau, 2012).

2.2. La prosociabilidad como constructo multidimensional

En la práctica de conductas prosociales influyen aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, comportamentales y sociales que impactan en el ámbito individual, familiar, profesional, comunitario; de allí que se considere como un constructo multidimensional.

Existe una amplia gama de acciones en la interacción humana que se consideran como comportamientos prosociales. En 1995, 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 verbales y no verbales, presenciales y no presenciales que además de beneficiar a los demás, benefician efectivamente a quien realiza la acción. Penner *et al.* (2005) advierten que la acción de ayudar puede utilizarse para establecer o reforzar percepciones de estatus diferentes entre la persona que ayuda y la receptora; lo que podría crear un sentido de inferioridad o dependencia de quien la recibe.

Roche identificó que un criterio funcional de toda acción prosocial es la aceptación o bienestar del receptor. Este elemento es central para superar la connotación del altruismo tradicional, que busca satisfacer en muchas ocasiones sólo la motivación del autor, o que está orientada al heroísmo, a la valoración de la bondad y el servicio. El acento puesto en el destinatario y sus circunstancias promueve el desarrollo de capacidades, motivaciones y actitudes de quien actúa prosocialmente, y orienta la generación de reciprocidad, bienestar, armonía relacional, grupal y colectiva (Cirera, Escotorín y Roche, 2008).

Roche y Escotorin (2018) proponen que esta correspondencia debe ser de calidad, salvaguardando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de los implicados. González-Portal (2000) añade que la conducta prosocial promueve una enorme remuneración emocional. Algunas categorías y acciones que corresponden al comportamiento prosocial son:

Tabla 1. Acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial, según varios autores*.

| Autores | Comportamiento prosociales |
|-------------------------------------|--|
| Chacón (1986) | Recoger y entregar objetos; ayudar a buscar algo; devolver lo ajeno; hacer donaciones de forma anónima; participar voluntariamente; intervenir en situaciones de emergencia, entre otras. |
| Garaigordobil (1993) | Ayudar; compartir; cooperar; dar. |
| Roche (1998) | Ayuda física; servicio físico; compartir; ayuda verbal; consuelo verbal; confirmación y valoración positiva del otro; escucha profunda; empatía; solidaridad; presencia positiva y unidad. |
| González-Portal (2000) | Ayuda directa vs ayuda indirecta; solicitada vs no solicitada; identificable vs no identificable; ayuda en situación de emergencia vs en situación de no emergencia; espontánea (no planificada) vs no espontánea (planificada). |
| Caprara y otros (2005) | Compartir conocimientos y habilidades; cuidar; escuchar, pasar tiempo y ayudar a amigos/colegas desinteresadamente; empatía; voluntariado; ayudar y acercarse a los más necesitados; consolar; solucionar conflictos y ayudar a otros a buscar soluciones pacíficamente. |
| Hay y Cook (2007) | Sentimientos por el otro; trabajar con otros; atender a otros. |
| López de Cózar <i>et al.</i> (2008) | Prosocialidad vital; vial; altruismo; asertividad y empatía. |
| Warneken y Tomasello (2009) | Confortar; compartir; informar; ayuda instrumental. |
| Auné <i>et al.</i> (2014) | Empatía; ser empático; sentimientos por el otro. |

*Elaboración propia.

La prosociabilidad promueve relaciones interpersonales recíprocas; procesos comunicativos adecuados; el autocontrol y manejo efectivo de las emociones; 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 (Roche y Escotorin, 2018).

Conlleva además la prevención e intervención de diversas formas de violencia; la frecuencia en su práctica favorece los vínculos sociales y modera las conductas agresivas (Eisenberg, 1988; Taylor, 2000; Martínez *et al.*, 2010; Chaux, 2012; Roche y Escotorin, 2018). Taylor (2000) identificó que los individuos que cometen altos índices de conductas

antisociales carecen de las habilidades necesarias para actuar prosocialmente. Según Auné, Abal y Attorresi, (2015), la conducta prosocial se opone a la antisocial.

Podemos señalar que la prosociabilidad es un constructo complejo (Auné *et al.*, 2014) y multidimensional (Gómez y Narváez, 2018), que conlleva una multiplicidad de significados y variables en cada uno de los contextos y ámbitos de acción social; además, que existe un sinnúmero de competencias personales, familiares, sociales y comunitarias, que, aunadas a su funcionalidad y reciprocidad, benefician también a quienes son observadores, impactando a la sociedad en su conjunto.

2.3. Modelamiento y desarrollo 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, 2016).

Cualquier tipo de situación implica un contacto personal, este proceso de construcción social es fundamental en el desarrollo de actitudes prosociales (Sorín, 2004). Al socializar, los seres humanos conocemos, aprendemos y reproducimos valores, saberes, prácticas, intenciones, roles e ideologías de una determinada sociedad. Esto puede o no promover comportamientos prosociales, ya que somos sujetos activos y reactivos en el proceso de la sociabilidad (Palomino y Grisales, 2015).

El desarrollo de la prosociabilidad depende de la influencia (positiva o negativa) de múltiples, complejos e interrelacionados factores, muchos de ellos son biológicos, culturales, familiares, escolares, personales y hasta tecnológicos (Eisenberg, 1988; Roche, 1998; Arias, 2009; Garagordobil, 1993, 2008, 2014; Mestre, 2014). Tres enfoques teóricos que explican y dan pautas sobre el desarrollo de la prosociabilidad en la infancia son:

Tabla 2. Enfoques teóricos que explican el desarrollo de la prosociabilidad infantil*.

| Psicoanálisis | Cognitivo-evolutivo | Aprendizaje social |
|---|---|--|
| El niño/a se comporta moralmente para evitar el castigo o sanción impuesta por sus padres/madres. La naturaleza propia del menor es egoísta y está basada en la autosatisfacción (Bijou, 1982; López, 1994; Garaigordobil, 2003). | 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 | 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 |

desarrollo moral pasa por tres niveles: preconventional (hasta 9 años), convencional (adolescencia) y postconvencional (adultos), (Bijou, 1982; Kohlberg, 1984). de disciplina influyen en el aprendizaje de comportamientos prosociales-altruistas (Hoffman y Saltzstein, 1967).

*Elaboración propia.

Para efectos de esta investigación se han retomado los marcos de referencia de la teoría del aprendizaje social planteada por Albert Bandura, pues consideramos que la prosociabilidad puede ser aprendida en la medida que los niños y niñas observan a los otros o “modelos” en el ámbito familiar, escolar y social-comunitario. Esta teoría sustenta 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).

Según Bandura (1986), casi cualquier conducta puede ser aprendida por un individuo, sin la experiencia directa del reforzamiento, el impacto del estímulo en sí mismo llama la atención; tampoco ser recompensados directamente para aprender algo. Si los individuos ven las consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es probable que la imiten, la tomen como modelo y la adopten (Minici, Rivadeneira y Dahab, 2008).

Esta teoría ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en áreas de aprendizaje, motivación y autorregulación; ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud y en el ámbito educativo (Minici, Rivadeneira y Dahab, 2008). Centerwall (1989) afirma que los niños y niñas imitan toda conducta observada. En ocasiones suelen reproducir todo, sin diferenciar si la conducta es destructiva o no, si es un mal o buen ejemplo a seguir; no evalúan lo que deben o no imitar; es decir, no juzgan lo apropiado y lo que no lo es.

Según Megías (2011), nacemos con capacidad para la compasión, abnegación, generosidad y la empatía. Lo que configura nuestros comportamientos son los factores ambientales y las experiencias vividas, lo aprendido por imitación y modelamiento, junto con las características propias de cada individuo. Si desde la infancia se nos enseña a ser generosos, pensar en los otros, comprender, respetar, ser tolerantes; desarrollaremos actitudes positivas y resultará poco probable maltratar a los demás.

Se ha demostrado la influencia que tiene el modelamiento en el aprendizaje y la práctica de conductas prosociales. Una investigación realizada con niños y niñas de primaria concluyó que éstos ejecutaban conductas prosociales luego de observar directamente cómo algunos adultos realizaban acciones como poner juguetes o dinero en una caja destinada a “niños

indigentes”. Quienes tuvieron la oportunidad de observar al modelo altruista se volvieron más generosos que quienes no presenciaron tales acciones (Eisenberg, 1988).

Staub (1971) experimentó con un grupo de preescolares, luego de varias exposiciones orales con mensajes que promovían la prosociabilidad por personas extrañas para los estudiantes, se concluyó que la inducción surtió poco o ningún efecto, no prestaron la atención adecuada durante la explicación de los desconocidos. Eisenberg, (1988) y Craig y Baucum, (2009) sostienen que los modelos prosociales son más eficaces cuando se perciben como afectuosos o cuando mantienen una relación especial o cercana con los aprendices. Staub señaló además que la prosociabilidad puede ser mejor aprendida mediante juegos de roles. Los niños y niñas aumentan el deseo de ayudar a otros y sus efectos duran más tiempo, hay más oportunidades para la promoción de la prosociabilidad cuando se realiza de forma lúdica y por medio de la acción. Esto corrobora la tesis de Chaux (2012) que estas conductas deben ser aprendidas 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, 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 que tengan pueden alentar o desalentar conductas prosociales y/o por el contrario, motivar conductas violentas (Craig y Baucum, 2009).

2.4. Prosociabilidad en la escuela

La investigación ha documentado que los estudiantes 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.

En este sentido, desarrollar y fortalecer la prosociabilidad en la escuela contribuye a la mejora en el aprovechamiento educativo, al ajuste social, a la percepción de logro, a la autoeficacia, a la promoción de la cohesión social, al desarrollo de la capacidad empática, al funcionamiento social positivo (Spinrad y Eisenberg, 2009).

La prosocialidad desempeña un rol primordial en la formación académica y el proceso escolar en la infancia, pues allí es donde se establecen relaciones de equidad, respecto, solidaridad e igualdad con los demás (Vásquez, 2017). Para Inglés *et al.* (2009), el rendimiento 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, Fox y Zahn-Waxler, 1999); son más apoyados por sus compañeros y vistos positivamente por los adultos.

Los niños y niñas prosociales son más aceptados por sus pares y quienes son aceptados y mantienen una buena interacción con sus familias, tienden a desarrollar comportamientos sociales positivos; por el contrario, los comportamientos antisociales reflejan elevada irritabilidad, déficit en habilidades sociales, hiperactividad, ansiedad social, autoconcepto negativo, entre otros aspectos (Martínez y otros, 2010, p. 77).

En el ámbito escolar los docentes, estudiantes y las familias pueden y deben desarrollar lo que (Chaux, 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 orientada hacia la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante ofensas, pero tampoco pone la otra mejilla. Utiliza mecanismos pacíficos para establecer sus propios derechos y el de los demás, se apoya en los acuerdos y normas sociales vigentes para respaldar sus cursos de acción y acude a instancias de regulación y mediación cuando lo amerita (Ruiz y Chaux, 2005).

El reto de la escuela actual 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 (Chaux *et al.*, 2008). A la luz de todo lo descrito 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.

3. Aspectos generales de la investigación

Esta investigación implementó el Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar en cuatro escuelas primarias ubicadas en el municipio de Hermosillo⁴, Sonora, al norte de México y siete en San Cristóbal de Las Casas⁵, en Chiapas, al sureste del país;

4 Capital del estado de Sonora, se ubica a 287 km de la frontera con 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 entrada reciente de la industria aeroespacial. Las problemáticas y retos que enfrenta este municipio son el combate a la corrupción, impunidad, burocracia, robos, violencia, consumo de drogas y narcomenudeo, infraestructura vial, calidad de transporte público, contaminación y falta de sustentabilidad de agua (Hermosillo, ¿Cómo Vamos?, 2018).

5 Ubicado en la región Altos del estado de Chiapas; se encuentra a 140 km de la frontera con Guatemala. Es un lugar turístico, identificado como “Pueblo Mágico”. Históricamente ha sido escenario de diversas problemáticas civiles, políticas, sociales y religiosas;

todas se encontraban en localidades de alta marginación social y presentaban características educativas similares.

El proyecto se efectuó durante tres ciclos escolares, (2014-2015 en Hermosillo y 2016-2017, 2017-2018 en San Cristóbal); participaron 3,200 estudiantes, 170 docentes, 22 directivos y 165 padres y madres de familias. Se desarrolló un protocolo mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2007), la fase cuantitativa se llevó a cabo mediante un cuasiexperimento; la cualitativa mediante la investigación-acción-participativa (Balcázar, 2003). En cada escuela los participantes diseñaron, desarrollaron e implementaron proyectos de educación para la paz, estrategias universales como campañas, asambleas, conferencias, asesorías y talleres semanales con estudiantes, docentes y familias.

Las estrategias focalizadas incluyeron la formación de 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, la conformación de 165 Grupos Estudiantiles para la Paz, y la implementación de talleres semanales con grupos específicos de estudiantes liderados por Promotores de la Paz⁶.

En el análisis cuantitativo se utilizó el programa SPSS, se aplicaron pruebas de frecuencias, medias, desviaciones estándar y se establecieron índices para examinar algunas variables como: prosociabilidad, violencia escolar, empatía, manejo de emociones y resolución pacífica de conflictos. Las informaciones cualitativas fueron analizadas mediante la construcción de unidades hermenéuticas en el programa Atlas.ti y 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.

Los instrumentos cuantitativos se aplicaron en modalidad pretest y postest. El *Cuestionario para docentes* identificó diversos estilos docentes, formas de intervenir la violencia escolar, creencias y actitudes acerca de la disciplina y percepciones sobre el control del enojo. El *Cuestionario para estudiantes* recolectó información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias prosociales para la convivencia pacífica; midió actitudes, percepciones y algunas formas de violencia escolar. A través del *Cuestionario para medir prosociabilidad*⁷, los docentes evaluaron algunas conductas de sus estudiantes que

todo ello ha tenido como resultado rezagos en el ámbito educativo, en salud, infraestructura, 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); cuenta con una gran cantidad de municipios identificados como los más pobres y marginados del país.

⁶ Estos grupos se conformaron por padres y madres de familia en cada escuela; participaron como facilitadores de talleres con pequeños grupos de estudiantes denominados Grupos de Estudiantes por la Paz.

⁷ 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

evidencian 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 paz.

La fase cualitativa utilizó *guías de entrevistas semiestructuradas*, que fueron aplicadas a docentes, directivos y promotores de grupos estudiantiles para la paz (durante y al finalizar el proyecto); la intención fue conocer sus percepciones sobre la forma de prevenir e intervenir la violencia escolar. Se elaboró una *pauta de observación* que sirvió para documentar el avance de la implementación, evidenciar logros, aprendizajes, experiencias, limitaciones y sugerencias.

4. Principales resultados

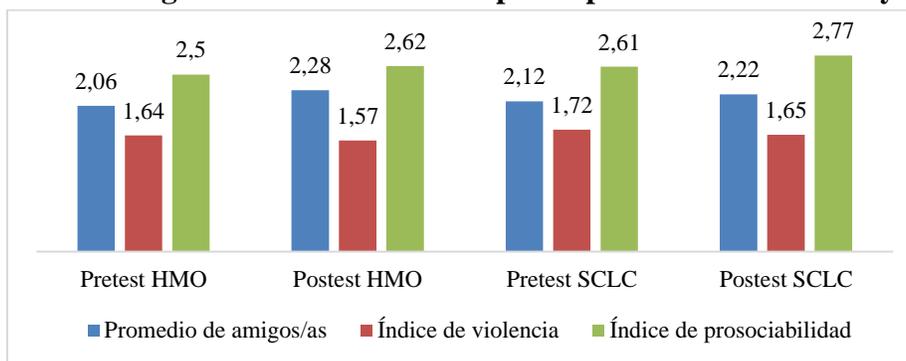
Algunos resultados de la intervención dan cuenta de un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes, disminución en los niveles de violencia escolar, desarrollo de un proceso de concientización de la problemática, así como sus consecuencias directas e indirectas. Se percibe 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.

4.1. Resultados obtenidos en estudiantes

Los/as docentes señalaron que cada vez hay más estudiantes que reportan situaciones de violencia, un alto número de ellos/as interviene cuando suceden; otros/as integraban a quienes son distanciados o tomados poco en cuenta. Las redes de amistad crecieron, mejorando el clima de aula y las relaciones interpersonales, lo que impactó positivamente en los niveles de aprovechamiento escolar. Los promotores de la paz observaron en poco tiempo cambios positivos en las conductas de los estudiantes participantes.

quienes estuvieran solos a jugar, intervenir para defender a sus compañeros en 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/citaciones escolares.

Gráfica 1. Análisis pretest y postest del índice de prosociabilidad, de violencia escolar y número de amigos/as de los estudiantes participantes en Hermosillo y SCLC.



En la gráfica 1 se observan cambios en la prosociabilidad, en las formas en que se manifiesta la violencia escolar y en el número de amigos/as de los estudiantes participantes. Inicialmente la media general del número de amigos/as de los estudiantes en Hermosillo fue de 2.06, en la evaluación final el promedio fue 2.28; en SCLC el promedio inicial fue de 2.12, y al concluir la intervención fue de 2.22. En ambos contextos hubo un aumento en el promedio general de amigos/as de los estudiantes, aunque en Hermosillo el aumento de puntos porcentuales fue de 0.22 y en SCLC de 0.06.

El índice de violencia escolar inicial y final de Hermosillo fue 1.64%, y 1.57% respectivamente; para el caso de SCLC el índice inicial fue 1.72%, y el final de 1.65%. En ambas ciudades disminuyó este índice en los estudiantes por una diferencia de 0.07 puntos porcentuales.

La gráfica también presenta la evaluación inicial y final de la variable prosociabilidad. El índice pretest en Hermosillo fue de 2.50%, y el postest 2.62%; en SCLC el índice inicial fue 2.61%, y el final 2.77%. En ambos lugares aumentó el índice de prosociabilidad, en Hermosillo el aumento fue de 0.27 puntos porcentuales, en SCLC fue 0.16.

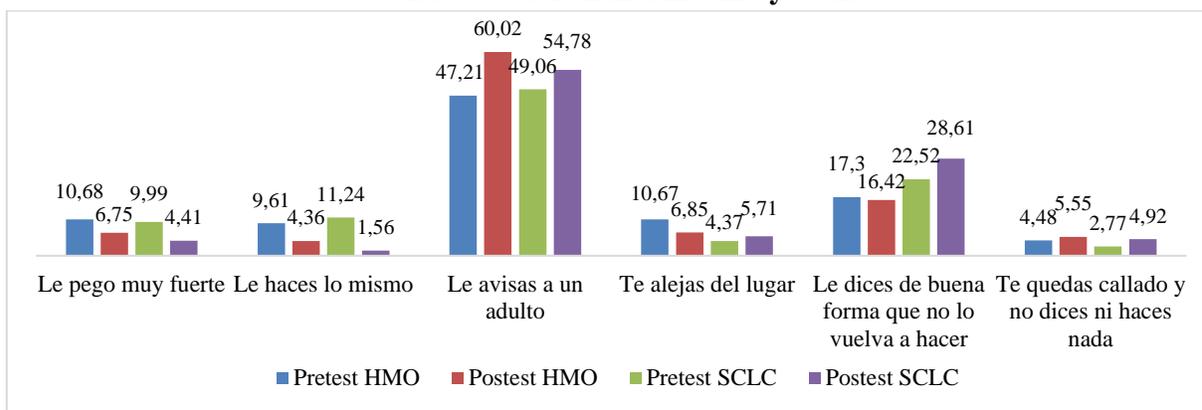
Todo lo anterior indica que el proyecto fue efectivo en la disminución de la violencia escolar, el aumento de la prosociabilidad y el número de amigos/as de los estudiantes. Es probable que las estrategias implementadas mediante los proyectos de EPP, las intervenciones universales y focalizadas, o los talleres desarrollados en las aulas tuvieran alguna influencia en el cambio en las conductas de los estudiantes. Algunos profesores comentaron:

“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).

“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).

El cuestionario aplicado a estudiantes indagó algunas situaciones que podían incitar a una respuesta violenta; se preguntó ¿cómo reaccionarían si alguien les tratara mal, les golpeará 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 sus reacciones 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. Se realizó un análisis de medias (antes y después) de esta serie de situaciones.

Gráfica 2. Análisis pretest y postest de las actitudes estudiantiles frente a situaciones de violencia escolar en Hermosillo y SCLC.



La gráfica 2 presenta un aumento significativo en los estudiantes de ambas ciudades que señalaron *le avisarían a un adulto* cuando alguien les hace algo, daña sus cosas o les agrede. Para esta respuesta el índice inicial de 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 de 54.78%.

Este cuestionario evaluaba también la capacidad del estudiante de enfrentar a sus compañeros cuando le golpeaban, inventaban chismes, dañaban sus cosas o se burlaban de ellos/as. En SCLC el índice pretest fue de 22.52%, y en el postest 28.61%. El resultado indica que cada vez hay más estudiantes que intervienen situaciones de violencia preguntando directamente el motivo de tal comportamiento para con sus compañeros/as.

En otras preguntas disminuyeron las respuestas en aquellas conductas violentas o reactivas como devolver el golpe, la burla, o la amenaza. Hay variaciones en las respuestas de actitudes más pasivas frente a la violencia como quedarse callado o alejarse del lugar. Estas informaciones indican cambios de actitud, por un lado, aumento de comportamientos prosociales y disminución de actitudes que promueven la violencia.

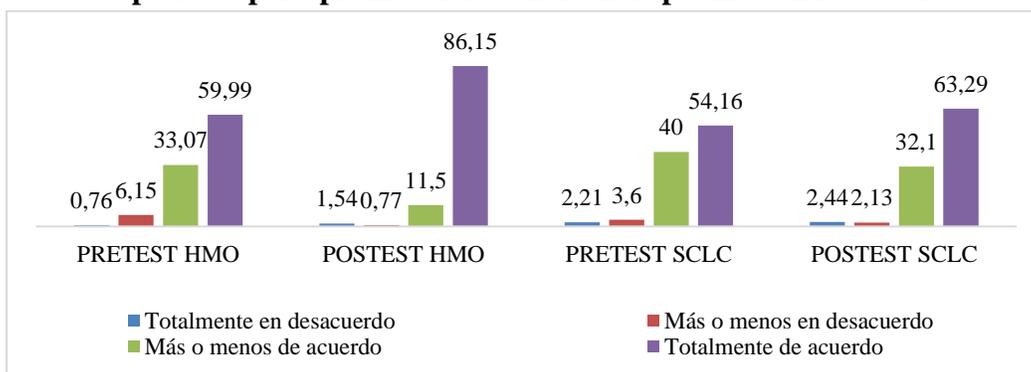
4.2. Principales hallazgos en docentes

Se reporta en docentes y directivos hallazgos cualitativos y cuantitativos, formativos y sumativos de gran valor. Se identifican cambios en los estilos de enseñanza y liderazgo, de

autoritarios a asertivos-democráticos. Los participantes señalaron que en los espacios de formación aprendieron estrategias, técnicas y actividades concretas e innovadoras para promover la prosociabilidad en los estudiantes y las familias; experimentaron formas de mediar conflictos, lo que se traduce en la mejora de su práctica pedagógica y del clima escolar.

Al finalizar la intervención algunos profesores se consideran capaces de prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica; construyen normas claras y concretas, es decir, se establecen sistemas de consecuencias lógicas que remplazan las sanciones; expresan lo que sienten sin agredir; promueven el trabajo en equipos; mejoró la relación con sus estudiantes, con las familias y sus compañeros/as, la experiencia impactó en sus propias relaciones personales y familiares.

Gráfica 3. Percepciones docentes (pretest y postest) en Hermosillo y SCLC sobre su capacidad para promover la convivencia pacífica en la escuela.



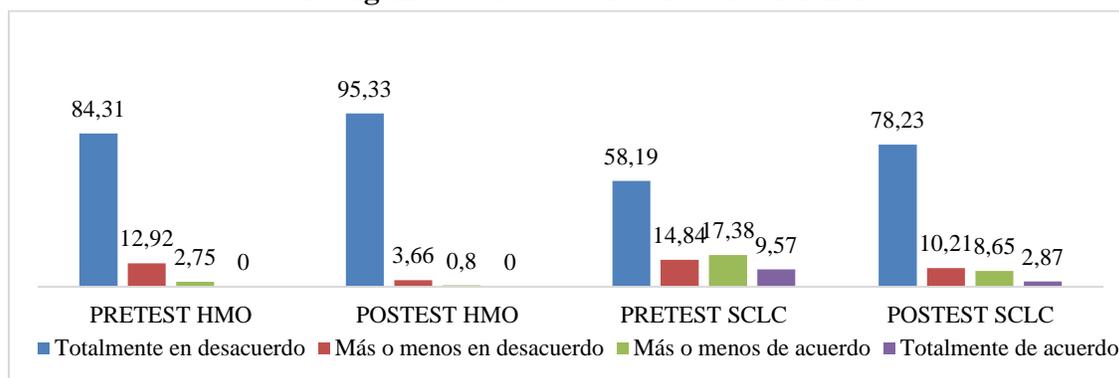
La gráfica 3 muestra cambios en las percepciones docentes sobre su capacidad para promover la convivencia pacífica en el aula. En Hermosillo, el 59.99% de profesores señalaron inicialmente estar totalmente de acuerdo con tener la capacidad de promover la convivencia pacífica, 33.07% está más o menos de acuerdo; 6.15% más o menos en desacuerdo y 0.76% en total desacuerdo. En el postest, 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.

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 finalizar la intervención, los docentes de Hermosillo tienen mayor convencimiento de sus capacidades para promover la prosociabilidad en las escuelas que los profesores de SCLC.

Hubo 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.

Para la categoría que midió percepciones sobre actitudes frente a la violencia, los docentes valoraron 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, entre otras actitudes.

Gráfica 4. Percepciones (pretest y postest) de los docentes de Hermosillo y SCLC sobre algunas actitudes a favor de la violencia.



Los profesores de Hermosillo 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 ellos indicó estar totalmente en desacuerdo; 3.66% más o menos en desacuerdo y 0.8% más o menos de acuerdo.

En el pretest el 58.19% de los docentes de SCLC señaló estar totalmente en desacuerdo; 14.84% más o menos en desacuerdo; 17.38% más o menos de acuerdo y 9.57% está de acuerdo con estas actitudes. En el postest 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.

El análisis muestra que la mayoría de los profesores cambió 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 a cambiar sus actitudes y pensamientos. Un docente expresó:

“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-Hmo.).

Algunos profesores de SCLC indicaron en el posttest que siguen más o menos de acuerdo y totalmente de acuerdo con algunas actitudes violentas. Esta información sugiere que el trabajo de formación en competencias prosociales debe ser continuo y sistemático. Otros comentaron que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre las formas violentas que utilizan en el aula y lo negativo que esto puede llegar a ser en su práctica. Hubo docentes que señalaron que este proyecto les impactó a nivel personal, familiar y profesional, lo que ha mejorado el ambiente laboral y las relaciones interpersonales:

“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).

“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-Hmo.).

4.3. Principales hallazgos en el componente familiar

Los padres y madres de familia tuvieron participación en varios componentes del modelo. En cada escuela se implementaron sesiones de formación parental, 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 familiar.

Los promotores de la paz desarrollaron 10-12 sesiones de trabajo y actividades lúdicas con los “grupos estudiantiles para la paz”, para este trabajo contaron con guías autoinstructivas que les sirvieron de apoyo. Algunas dimensiones de análisis y discursos de algunos promotores se presentan a continuación:

Cuadro 3. Dimensiones analíticas y discursos de promotores de la paz participantes en el proyecto.

| Dimensiones analíticas | Discursos |
|-------------------------------|--|
| Satisfacción personal | <i>“a mí me encanta trabajar con los niños, entonces, 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</i> |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>ellos” (M1-2-SCLC).</p> <p>“el cambio de los niños eso para mí es lo más importante, saber que lo que estoy haciendo está sirviendo, estoy poniendo mi granito de arena muy chico, pero de algo sirve” (M6-Hmo.).</p> |
| Cambios en poco tiempo | <p>“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).</p> <p>“en pocos meses hemos visto grandes cambios en los niños (M5-Hmo.).</p> |
| Autoreflexión sobre rol parental | <p>“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).</p> <p>“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).</p> |
| Aprendizajes | <p>“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).</p> <p>“A mí me quedó la experiencia de primero escuchar, eso era algo que yo no hacía con mis hijos” (M3-6-SCLC).</p> |
| Mejora en la autoestima | <p>“Se siente bonito, agradable, importante, la verdad si nos sentimos importantes, aunque no somos maestras” (M-1-Hmo.).</p> <p>“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).</p> |
| Integración familiar | <p>“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).</p> <p>“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).</p> |
| Empatía con docentes | <p>“pues ahí me puse un poco en los zapatos de los maestros también los maestros, ellos a diario practican con eso” (M1-2-SCLC).</p> |

El trabajo con padres y madres de familia reflejó cambios cualitativos 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. Los

promotores indicaron sentirse más integrados en las escuelas. El proyecto impactó al interior de las familias, muchos participantes señalaron que utilizaron los materiales aprendidos en los talleres con sus hijos/as, pareja y otros familiares, comentaron que reflexionaron sobre su rol de padre/madre; que en general aprendieron mucho y les agradó formar parte del proyecto.

5. Conclusiones y reflexiones finales

Cualquier tipo de violencia ejercida hacia un niño o niña tiene efectos negativos significativos en su aprovechamiento académico, en su salud física, emocional y su calidad de vida; tienden a estar deprimidos, ansiosos, solitarios y tener baja autoestima.

La prevención de la violencia debe empezar en la primera infancia, en esta etapa los niños y niñas 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). Es muy peligroso que ellos/as asuman que la violencia es algo normal, incluso que es la forma adecuada para resolver sus conflictos en la cotidianidad. Las secuelas de la violencia perduran con el tiempo y puede extenderse hacia otras generaciones (UNICEF, 2014).

Actualmente se han formado alianzas, fijado nuevas normas internacionales de protección de la infancia contra la violencia, varios países han elaborado planes y programas para prevenir y enfrentar los abusos contra la niñez; se han promulgado leyes que apoyan a los menores; realizado campañas de sensibilización sobre las prácticas positivas de prevención y se han emprendido iniciativas mundiales para hacer frente al acoso y toda forma de prejuicio contra la infancia (ONU, 2018:3).

La Agenda 2030 reconoce la importancia de crear sociedades pacíficas que promuevan la prevención y erradicación de la violencia en niños y niñas; 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.

Los modelos efectivos para la reducción de la violencia en las escuelas se basan en el desarrollo, fortalecimiento y promoción de un conjunto de competencias prosociales para aprender a convivir. Estas estrategias ponen en práctica intervenciones universales, focalizadas y especializadas con docentes, estudiantes y familias. Incluyen el diseño e implementación de proyectos de educación para la paz inclusivos y permanentes; el desarrollo de una serie de habilidades fundamentales para la consecución y mantenimiento de la paz como la empatía, asertividad, escucha activa, reconocimiento y autorregulación de las emociones, pensamiento crítico, entre otras (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Las escuelas deben ser espacios para la promoción de la paz y la prosociabilidad, donde los estudiantes y familias participen activamente, se valore y respete la diversidad; donde se comprenda que la comunicación es la base para la resolución y mediación pacífica de los conflictos; donde los profesores promuevan y practiquen las competencias prosociales para convivir pacíficamente; participen en cursos de formación sobre temas de prevención de la violencia; planifiquen actividades, proyectos y programas innovadores de manera colaborativa, pensando en el bienestar común; y donde se establezcan ambientes de convivencia pacífica. Otras acciones incluyen la sensibilización y formación de padres y madres de familia sobre los efectos negativos y las consecuencias de la violencia en la infancia.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Dávila, E. (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>
- Arias S., L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica EDUCARE*, 13(1), 41-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114416004>
- Auné, S. y Attorresi, H. (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, S.; Abal, F. y Attorresi, H. (2015). Conducta prosocial y estereotipos de género. *Praxis, Revista de Psicología*, 17(27), 7-19.
<http://www.praxis.udp.cl/index.php/praxis/article/view/15/9>
- Auné, S.; Blum, D.; Abal, F.; Lozzia, G. y Horacio, F. (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-a940-0dcafde7a7e5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Balcázar, F. (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, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.

- Batson, C. & Powell, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En T. Millon & M. J. Lerner (eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463–484). John Wiley y Sons, Inc. XIX.
- Bijou, W. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez temprana*. Vol. 3. Editorial Trillas.
- Caprara, G.; Steca, P.; Zelli, A. & Capanna, C. (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
- Castillo, R.; Pérez-Salas, C.; Bravo, C.; Cancino, M.; Catalán, J. y Acosta, H. (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, B. (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, F. (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, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Taurus.
- Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Nieto, A.; Rodríguez, G.; Blair, R.; Molano, A; Ramos, C. y Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145. http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf
- Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Universidad de los Andes.
- Cicchetti, D. & Manly, J. (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, M.; Escotorín, P. y Roche, R. (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.

Consejo Nacional de Población. (2017). *Índice de marginación*. CONAPO. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones

Crabay, M. (2003). *Prevención y Educación II*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (J. C. Pecina Hernández, trad.). PEARSON Educación.

Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Danesh, H. (2011). *Education for peace*. Reader. Education for peace curriculum. Series. EFP Press.

Duarte, J. y García, J. (2015). Modelo multicomponente para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica en el ámbito escolar. En J. D. Vázquez Vázquez (coord.), *Migración y violencia, las dos caras del dolor social*, (pp. 97-115). Fomix/CONACYT/El Colegio de Tlaxcala, A. C.

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Morata.

Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. En M. Bornstein & M. Lamb (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 461-495). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. Cambridge University Press.

Eisenberg, N.; Miller, P.; Shell, R. & McNalley, S. (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

Felitti, V.; Anda, R.; Nordenberg, D.; Williamson, D.; Spitz, A.; Edwards, V.; Koss, M. & Marks, J. (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, D.; Turner, H.; Ormrod, R.; Hamby, S. & Kracke, K. (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, J. & Dietrich, F. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Springer. XII, pp.190.
- Garaigordobil, M. (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*. Editorial Pirámide.
- (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia*. Editorial 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, M. y Ascensio, C. (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, J.; Pérez-Arjona, E.; Dujovny, M. y Díaz, F. (2007). Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. *Revista Neurocirugía*, 18(2), 95-100. <http://scielo.isciii.es/pdf/neuro/v18n2/investigacion1.pdf>
- Gómez, A. y Narváez, M. (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, M. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.
- Grisales, I. M. (2016). Prosocialidad y producciones subjetivas en niños y niñas de tercer grado de primaria [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/6323/24372891.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guerra, N.; Huesmann, L. & Spindler, A. (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, D. & Cook, K. (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, M. & Saltzstein, H. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0024189>
- Inglés, C.; Benavides, G.; Redondo, J.; García-Fernández, J.; Ruiz-Esteban, C.; Estévez, C. y Huescar, E. (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, M. (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, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Essays on Moral Development*. Harper & Row Edition.
- Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2(1), 1-20. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/download/1831/1775/>.
- López, F. (1994). *Para comprender la conducta altruista*. Verbo Divino.
- López de Cózar, E.; Plá, A.; Esteban, C.; Calatayud, C. y Alamar, B. (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, A.; Inglés, C.; Piqueras, J. y Oblitas, L. (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>
- Megías M., M^a P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Editorial ADICE. <https://www.slideshare.net/mismicaelita/convivencia-escolar-violencia-en-el-aula>
- Mestre, M. (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, A.; Rivadeneira, C. y Dahab, J. (2008). 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>
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2019, 7 junio). Violencia contra los niños. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Organización Panamericana de la Salud. (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
- 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*. https://www.unicef.org/Estudio_violencia_contra.pdf
- (2018). *Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5533_d_A_HRC_37_48_SP.pdf
- Palomino, M. y Grisales, I. (2015). Prosocialidad y producciones subjetivas de niñas y niños colombianos. *Desbordes*, 6(1), 13-17. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/1860/2075>
- Penner, L.; Dovidio, J.; Piliavin, J. & Schroeder, D. (2005). Prosocial Behavior: multilevel perspectives. *Annual Review Psychology*, 56(1), 365-392. <http://www3.psych.purdue.edu/~willia55/392F-'06/Prosocial%20AR.pdf>
- Perry, B. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. En D. Schetky & E. P. Benedek (eds). *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*, (pp.

221-238). American Psychiatric Press Inc.
https://www.researchgate.net/publication/253039874_The_Neurodevelopmental_Impact_of_Violence_in_Childhood

Pinheiro, P. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas.
[https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(2).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, R. (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, R. y Escotorin, P. (2018). *Modelo PROT y responsabilidad social universitaria: prosocialidad y transferencia a la práctica*. Anuari de Psicologia, Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària, (pp. 109-132).
<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/69732/109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

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, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Editorial Síntesis S.A.

Sorín, M. (2004). *Niñas y niños nos interpelan. Violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Icaria.

Spinrad, T. & Eisenberg, N. (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.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-10845-010>

- Staub, E. (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>
- Tarragona, M. (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, S. (2000). *Social psychology*. Prentice Hall.
- Teti, D. y Ablard, K. (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>
- 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>
- (2019a). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>

- (2019b). *Sueño con la paz*. Colección de escritos y dibujos hechos por niños de la ex Yugoslavia, UNICEF.
https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html
- Vásquez, E. (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, D. y García, M. (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, F. & Tomasello, M. (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, S.; Fox, N. & Zahn-Waxler, C. (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>

ACERCA DEL AUTOR

José María Duarte Cruz, originario de la República de Panamá. Maestro de enseñanza primaria, Licenciado en Educación; Especialista en Trabajo Social con Familias; Profesor de Educación Media; Especialista en Docencia Superior; Maestría en Atención y Prevención de la Violencia Familiar por la Universidad de Panamá. Doctor en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León (2013), México. Ha laborado como profesor en la UANL, la UNISON, CRESO; El Colegio de la Frontera Sur y actualmente es Catedrático CONACYT, comisionado en la UAM-Xochimilco, en la Ciudad de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Líneas de investigación son: Dimensiones del acoso escolar, Estudios de género y educación, Violencia Familiar, así como los estudios de Educación para la Paz.