

“Es posible construir la paz, lo estamos haciendo”. Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México

“It is possible to build peace, we are doing it”. Experiences of parents of primary schools in Chiapas, Mexico

José María Duarte Cruz¹

Resumen

Este proyecto de investigación implementó la estrategia focalizada “grupos estudiantiles para la paz” con la intención de promover la convivencia pacífica y prevenir la violencia en el ámbito escolar y familiar. Se desarrolló en siete escuelas primarias del estado de Chiapas, en el sureste de México. Se utilizó el enfoque de promoción de competencias prosociales en estudiantes, docentes y familias. El abordaje metodológico fue mixto, la parte cuantitativa atendió un diseño cuasiexperimental, con evaluaciones antes y después; la cualitativa utilizó la investigación-acción-participativa, donde se aplicaron entrevistas, observación participante y grupos focales. Algunos hallazgos indican que aumentó la prosociabilidad en los estudiantes, el índice establecido en esta variable al iniciar la intervención fue de 2.61%; al finalizar el proyecto se ubicó en 2.77%. Hubo una reducción en la violencia

Summary

This research project implemented the focused strategy “student groups for peace” with the intention of promoting peaceful coexistence and preventing violence in the school and family environment. It was developed in seven primary schools in the state of Chiapas, in southeastern Mexico. The approach of promoting prosocial competencies in students, teachers and families was used. The methodological approach was mixed, the quantitative part attended a quasi-experimental design, with evaluations before and after; the qualitative one used participatory action-research, where interviews, participant observation and focus groups were applied. Some findings indicate that prosociability increased in students, the rate established in this variable when starting the intervention was 2.61%; at the end of the project it was 2.77%. There was a

escolar de 1.72% a 1.65%. El promedio general en el número de amigos aumentó de 2.12 a 2.22. Las estrategias incidieron en el mantenimiento de climas escolares de cordialidad, mayor participación y empatía. Los promotores de la paz comentaron sentirse “personas importantes en la escuela”; las técnicas son “efectivas a la hora de resolver conflictos”; la experiencia en general fue “gratificante y de mucho aprendizaje”; se “observaron cambios cualitativos positivos en poco tiempo”; y “compartieron con sus familias lo aprendido”, por lo que el proyecto impactó en la esfera escolar y familiar.

Palabras clave: Competencias prosociales; convivencia pacífica; promotores de la paz; violencia escolar.

reduction in school violence from 1.72% to 1.65%. The overall average number of friends increased from 2.12 to 2.22. The strategies affected the maintenance of school climates of cordiality, greater participation and empathy. The peace promoters commented that they felt “important people at school”; techniques are “effective in resolving conflicts”; the overall experience was “rewarding and learning a lot”; “positive qualitative changes were observed in a short time”; and “they shared what they learned with their families,” so the project had an impact on the school and family sphere.

Key words: Prosocial skills; peaceful coexistence; promoters of peace; school violence.

Fecha de Recepción: 14/08/2020 Primera Evaluación: 23/08/2020 Segunda Evaluación: 17/09/2020 Fecha de Aceptación: 22/11/2020

1. Introducción

La violencia en la infancia es un problema que afecta a miles de niños, niñas y adolescentes en el mundo (UNICEF, 2014; ONU, 2018; UNESCO, 2019). Es una violación de derechos humanos (UNICEF, 2012), y un problema de salud pública (OMS, 2016). Se manifiesta de múltiples formas: castigos físicos, ofensas, maltrato emocional, sexual, de género, entre otras (Galtung y Dietrich, 2013), y se presenta frecuentemente en entornos de protección infantil como el hogar y la escuela (ONU, 2006).

La UNESCO (2019) mostró datos alarmantes sobre la violencia escolar. Casi uno de cada tres estudiantes ha sido intimidado por sus compañeros/as en la escuela al menos una vez en el último mes. La violencia física es más frecuente, seguida por la intimidación. El acoso afecta a niños y niñas, pero en ellos hay una prevalencia mayor de violencia física y en las niñas es más común la psicológica. El acoso sexual es la segunda forma de violencia más común en muchas regiones del mundo. Hay un aumento considerable en el ciberacoso por medio de dispositivos tecnológicos. Quienes son percibidos de alguna manera como “diferentes” son más propensos a sufrir intimidaciones.

Cualquier forma de violencia ejercida contra un niño o niña tiene un efecto negativo significativo en su rendimiento académico, en su salud mental y calidad de vida (ONU, 2018). Estas situaciones provocan daño, humillación, dolor en cada una de las etapas de la vida de una persona, pero en la infancia puede desencadenar secuelas que

afectan el desarrollo personal, social y escolar. Independientemente de las circunstancias económicas, sociales, culturales, religiosas o étnicas, miles de niños y niñas en el mundo viven y observan situaciones reales de violencia en sus vidas (UNICEF, 2014; OMS, 2016; ONU, 2018; UNESCO, 2019).

El desarrollo de los niños y niñas que han sido víctimas de abusos graves o de abandono, es inadecuado; tienen muchas probabilidades de tener dificultades de aprendizaje y desempeño escolar; tienden a faltar a clases frecuentemente, son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela, obtienen resultados educativos más bajos que sus compañeros y tienen mayores probabilidades de abandonar la educación formal después de culminar la secundaria (UNESCO, 2019). Todo lo anterior puede generar en las víctimas baja autoestima, ansiedad y sufrir depresión, lo que puede ser motivo de la adopción de conductas de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (UNICEF, 2014; ONU, 2018).

Aquellos niños y niñas que crecen en hogares o comunidades violentas, tienden a interiorizar estas conductas como forma de resolver conflictos y a repetir esas pautas contra sus cónyuges e hijos/as en el futuro (Lagerspetz y otros, 1988; Guerra y otros, 2003; Chaux, 2012).

Este proyecto de investigación(2) se desarrolló en siete escuelas primarias públicas y particulares del municipio

de San Cristóbal de las Casas (SCLC), Chiapas. Los objetivos fueron la prevención e intervención de la violencia escolar y familiar, la promoción de la prosociabilidad y la participación de familias promotoras de la paz. Se implementó durante el ciclo escolar (2017-2018); se desarrollaron estrategias multicomponentes, con actividades (universales y focalizadas) simultáneas y estructuradas en cada escuela participante. Este artículo reporta dos de los componentes de intervención de este modelo: los “grupos estudiantiles para la paz”, que fueron facilitados por “grupos de promotores de la paz”.

2. Marco teórico y conceptual

Existen diversas acciones en la interacción humana que se consideran como comportamientos prosociales. Estas conductas son definidas por Batson y Powell (2003) como aquellas acciones cuyo objetivo consiste en beneficiar a una o más personas antes que a sí mismos; son conductas tan variadas como la ayuda, cooperación, confortar o compartir.

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). Por su parte, Auné y otros (2014) y Auné y Attorresi (2017) señalan que toda conducta prosocial está dirigida a ofrecer ayuda, cooperar, trabajar en equipo, tomar en cuenta la perspectiva de los demás, intercambiar lenguajes afectivos, brindar asistencia, favorecer la reciprocidad y solidaridad en las relaciones sociales.

Roche (1995:16, en Roche y Escotorin, 2018) propone que la generación de correspondencia debe ser de calidad, salvaguardando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de individuos y grupos implicados. González-Portal (2000) añade que la conducta prosocial involucra actos voluntarios y beneficiosos para los demás, sin gratificación material, pero con una enorme remuneración emocional. 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.

La prosociabilidad es definida por Robert Roche(3) 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, 1998:364).

Crabay (2003) señala que la

prosociabilidad promueve la solidaridad, la reciprocidad relacional, la autoestima y la heteroestima positiva de personas y grupos sociales; otorga un valor auténtico a las relaciones intersubjetivas, favorece la empatía, la creatividad y la iniciativa. Roche y Escotorin (2018) por su parte advierten que incrementa 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 respetando los derechos humanos. La investigación también ha documentado que la prosociabilidad conlleva la disminución, prevención y erradicación de diversas formas de violencia (Eisenberg, 1988; Martínez y otros, 2010).

Taylor (2000) identificó que los individuos que cometen altos índices de conductas antisociales carecen de las habilidades necesarias para actuar prosocialmente. Para Auné, Abal y Attorresi, (2015), la conducta prosocial se opone a la antisocial, que incluye aquellos comportamientos dañinos para la sociedad. La frecuencia de comportamientos prosociales favorece los vínculos sociales y modera las conductas agresivas (Eisenberg, 1988; Taylor, 2000; Chaux, 2012).

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). Según Inglés y

otros (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 son 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, 2010:77).

Se ha comprobado que 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 y al funcionamiento social positivo de los niños y niñas (Spinrad y Eisenberg, 2009).

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 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 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 y otros, 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. Este proyecto se enfocó en el desarrollo de la prosociabilidad en los participantes mediante un conjunto de competencias de cuatro tipos.

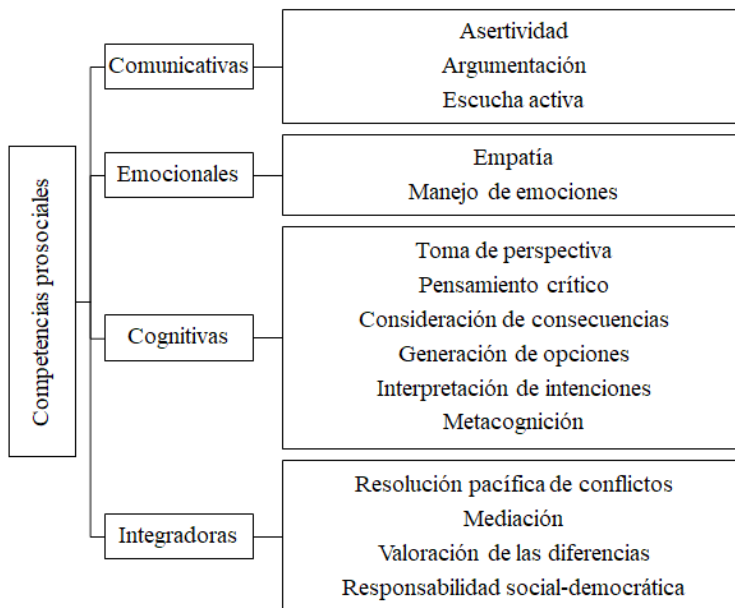
En resumen, los estudiantes prosociales son asertivos, saben escuchar activamente, buscan los momentos adecuados para solucionar y mediar conflictos, autocontrolan adecuadamente sus emociones, siguen normas, son tolerantes, solidarios, trabajan en equipos, ayudan y saben cooperar; además, practican la empatía. Todas estas habilidades tienen un impacto favorable en su autoestima, en el establecimiento de relaciones armoniosas y en la prevención e intervención de diversas formas de violencia.

3. Aspectos metodológicos

La investigación se planteó desde un enfoque mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2007). Para la parte cuantitativa se propuso un diseño cuasiexperimental, se aplicaron cuestionarios antes y después a 180 docentes/directivos y a 1,900 estudiantes de todos los grados de siete escuelas de educación primaria de subsistemas públicos y particulares ubicadas en el municipio de SCLC(4), en Chiapas, durante el ciclo escolar 2017-2018.

El proyecto atendió dos niveles de intervención, un *componente universal* ofrecido a la totalidad del colectivo estudiantil, docentes y familias en las escuelas. Los docentes y directivos diseñaron e implementaron "proyectos de educación para la paz" (PEP) y participaron en sesiones de formación a través del diplomado "Construyendo escuelas para convivir pacíficamente".

Imagen 1. Competencias prosociales para la promoción de la convivencia pacífica*.



Fuente: Adaptación del modelo de competencias ciudadanas propuestas por Enrique Chauv, 2012.

En las escuelas se implementaron talleres, pláticas y conferencias con estudiantes y familias para promover la educación para la paz. El segundo nivel de intervención se desarrolló mediante el *componente focalizado*; se conformaron “grupos de docentes por la paz” (GDP) y “grupos estudiantiles para la paz” (GEP), estos últimos fueron dirigidos por “grupos de promotores de la paz (GPP), conformados por padres/madres de familia de las escuelas quienes participaron en el curso “Convivencia sin violencia”.

Para la conformación de los GEP los docentes participantes evaluaron

a 776 niños y niñas mediante un cuestionario que midió sus percepciones sobre conductas prosociales(5). La información recopilada en este instrumento ayudó a la construcción de “listas de prosociabilidad” para cada grupo escolar. Luego de este proceso, se conformaron 98 (GEP) con la participación de 588 estudiantes.

Cada GEP estuvo conformado por seis estudiantes (cuatro con los índices más altos de prosociabilidad y dos con los más bajos). Después de la aprobación de las familias, estos estudiantes participaron en 10-12

sesiones de formación en competencias prosociales. Estos talleres eran desarrollados dentro del espacio escolar y tenían una duración de una hora por semana (aproximadamente).

De manera simultánea fueron seleccionados en las siete escuelas, grupos de padres y madres de familia que manifestaran interés en ser “promotores de la paz”, se les invitó a participar en curso “Convivencia sin violencia”, que contenía cinco sesiones de formación para los promotores, y en el que conocerían los objetivos y metodología de la estrategia. En total participaron en estos cursos 150 padres y madres. Durante estas sesiones de formación parental se facilitaron manuales autoinstructivos, diseñados para el trabajo con los estudiantes en los grupos. Estos materiales contenían actividades lúdicas (juegos, dinámicas, cuentos, casos hipotéticos, materiales didácticos, dramatizaciones, cantos, etc.), se incluían indicaciones para el desarrollo de los GEP. En cada escuela el equipo de investigación ofreció acompañamiento, retroalimentación y apoyo en materiales.

La fase cualitativa utilizó la perspectiva metodológica de la investigación-acción-participativa (Balcázar, 2003). Este enfoque permitió acompañar, reflexionar y orientar a los participantes durante el proceso de intervención. En esta etapa se logró la inmersión en las escuelas, se realizaron reuniones, talleres, asesorías, con docentes, directivos, autoridades educativas, padres y madres de familia, con la intención de explicar las

estrategias que se utilizarían, organizar los grupos, ofrecer orientaciones sobre los componentes de la intervención, acompañar a los promotores de la paz en algunas sesiones con los grupos de estudiantes y apoyar en la realización de las actividades en los grupos.

Se realizaron observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, directivos y promotores. El objetivo fue identificar las percepciones de los participantes acerca de la efectividad de la intervención y del proyecto, conocer los avances y el alcance que la experiencia tuvo en su vida personal y familiar. El proceso analítico de las informaciones cualitativas se llevó a cabo mediante la construcción de unidades hermenéuticas.

Inicialmente se identificaron códigos y se diseñaron mapas de categorías que favorecieron la descripción de los discursos. Para el descubrimiento y análisis de las percepciones de los participantes nos situamos desde el marco conceptual de Vargas (1994) y Chiliniqua (2018), quienes señalan que las percepciones son procesos que se desarrollan a través de sensaciones o estímulos; son imágenes mentales subjetivas que se construyen con ayuda de la experiencia, y son el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones transversalizadas por el lugar, momento y características particulares de cada sujeto que percibe.

Para Vargas (1994) percibir es un proceso complejo a través del cual las personas ordenan, clasifican, explican,

construyen y transforman la realidad, aquí se ponen en juego referentes ideológicos, culturales, biológicos y el desarrollo o estado psíquico del sujeto. Según la neurociencia, los seres humanos percibimos utilizando la memoria, las creencias y los afectos. Aprendemos cada día a interactuar con el entorno, lo que nos permite obtener experiencias, conocimientos, movilizar y expresar nuestras emociones.

Podemos señalar entonces que, al analizar las percepciones de una persona se debe tener presente su experiencia directa, los aprendizajes obtenidos, las emociones que le dan sentido a sus actuaciones y sus sentimientos; todo en su conjunto genera conocimiento interpretativo que posibilita su comprensión. En resumen, conocer la narrativa de las percepciones del otro constituye un primer paso en la tarea investigativa de dar voz y valor a sus vivencias, a sus formas de sentir y pensar.

Las informaciones recopiladas en ambas etapas, luego de ser (tabuladas/transcritas), fueron analizadas mediante los programas SPSS, Excel, Atlas.ti y Cmap Tools. Se aplicaron pruebas estadísticas, análisis de frecuencias, promedios y se establecieron indicadores. Las variables analizadas fueron: número de amigos/as, prosociabilidad y violencia escolar. Al finalizar la intervención se aplicaron los mismos instrumentos, esto con la intención de comparar la información obtenida en las evaluaciones iniciales, ver algunos cambios, avances o identificar los aspectos en los que se focalizaría la atención en futuras implementaciones.

4. Análisis y resultados

4.1. Principales resultados cuantitativos obtenidos en estudiantes

El instrumento que midió prosociabilidad estudiantil ayudó en la identificación de conductas como: la ayuda a los compañeros/as cuando se lastiman, las invitaciones a jugar cuando alguien está solo/a, las reacciones al observar una pelea, el número de amigos/as que tienen, además, si comparten sus útiles, materiales o merienda en el momento del recreo. De igual forma se evaluaron algunas conductas como: dar golpes, patadas o empujones a sus compañeros/as, tratar de convencer a otros para que molesten a los demás, si discriminan a compañeros/as, o no los invitan a jugar o participar con ellos/as en algunas actividades, además, si alguien inventa algún chisme para reírse de algún compañero/a, si insultan o gritan ofensas/groserías, si las dicen dentro o fuera del aula. También si los padres y/o madres de familia de cada estudiante asiste, participa o se involucra activamente en la formación académica de sus hijos/as.

La gráfica 1 muestra los resultados obtenidos al analizar la información (pretest y postest) del instrumento que midió prosociabilidad estudiantil.

Gráfica 1. Índice de prosociabilidad, de violencia escolar y promedio de número de amigos/as de los estudiantes de nivel primaria participantes en el proyecto, ciclo escolar 2017-2018.

En esta gráfica se observan los datos generales obtenidos en la aplicación del instrumento Cuestionario para medir prosociabilidad en los estudiantes de educación primaria participantes en el proyecto de investigación. Se puede observar que, en cuanto a la variable prosociabilidad, ésta se estableció en la evaluación inicial en 2.61, mientras que en el postest se observa un aumento, con un índice de 2.77.

En cuanto a la variable de violencia escolar, inicialmente se estableció un índice de 1.72, mientras que en la evaluación final hubo una disminución en el índice de 1.65. Finalmente, el promedio en el número de amigos/as de los estudiantes aumentó, ya que en el inicio se estableció un promedio de 2.12, mientras que en la evaluación final fue de 2.22. Estos datos nos pueden indicar que la intervención fue efectiva, ya que logró aumentar el índice de prosociabilidad y el promedio general de amigos/as, mientras que se logró disminuir el índice de violencia escolar.

El cuadro 1 presenta información general sobre las percepciones de

Cuadro 1. Índices generales obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario para medir prosociabilidad en estudiantes de educación primaria participantes en la investigación, ciclo escolar 2017-2018.

Preguntas del cuestionario	Pretest	Postest	Diferencia
¿Golpea, empuja o da patadas a otros compañeros/as?	1.81	1.69	0.12
¿Excluye/discrimina a otros niños/as de juegos o actividades?	1.78	1.70	0.08
¿Convence a sus compañeros/as para que molesten a otro niño/a?	1.55	1.51	0.04
¿Inventa chismes para reírse de otros compañeros/s	1.77	1.69	0.08
¿Insulta o grita ofensas/groserías a otros niños/as?	1.76	1.71	0.05
¿Invita a un compañero/a que esté solo para que se una a jugar?	2.42	2.63	0.21
¿Si hay una pelea física o discusión, él/ella trata de pararla?	2.38	2.61	0.23
¿Trata de ayudar a alguien que se haya herido/lastimado?	2.86	3.00	0.14
¿Comparte sus útiles o comida con otros compañeros/as?	2.83	2.86	0.03
¿Su familia participa en talleres, reuniones o citaciones escolares?	2.78	2.84	0.06

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados en el estudio.

los docentes participantes sobre las conductas prosociales y poco prosociales de sus estudiantes. Se aprecian las comparaciones de los promedios obtenidos antes y después de la intervención.

En las variables que miden violencia escolar se aprecia una disminución en cada una de ellas. El cambio más notable es en la disminución de las formas de violencia que involucran golpes, empujones o patadas. Esto nos indica que bajaron los casos en que algunos niños y niñas actuaban violentamente contra sus compañeros/as. En el caso de las variables que miden prosociabilidad, en todas hubo un aumento, aunque llama la atención la variable que mide la intervención ante una situación de violencia entre compañeros/as; es decir, los estudiantes identifican la conducta negativa e intervienen de forma inmediata, previniendo que escalen tales situaciones. De igual forma, aumentaron las invitaciones a jugar entre compañeros/as que estén solos, esto nos indica que hay mayor empatía y sensibilidad para con los otros/as.

Otro de los instrumentos aplicados a estudiantes indagó algunas situaciones que podían incitar a una respuesta violenta; algunas preguntas del cuestionario fueron: ¿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. Se realizó un análisis de medias (antes y después) de esta serie de situaciones que medían algunas actitudes frente a la violencia.

Gráfica 2. Análisis pretest y postest de las actitudes de los estudiantes participantes frente a situaciones de violencia escolar en SCLC.

La gráfica 2 presenta un aumento significativo en los estudiantes que señalaron *le avisarían a un adulto* cuando alguien les hace algo, daña sus cosas o les agrede. Para esta respuesta el índice inicial identificado en los estudiantes fue de 49.06% y al finalizar la intervención el índice se ubicó en 54.78%.

Este cuestionario evaluaba la capacidad del estudiante de enfrentar a sus compañeros cuando le golpeaban, inventaban chismes, dañaban sus cosas o se burlaban de ellos/as. 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 hubo disminución en las respuestas en aquellas conductas violentas o reactivas como devolver el golpe, la burla, o la amenaza. Hay un aumento 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. Resultados cualitativos del análisis de percepciones de los padres y madres de familia “promotores de la paz”

Este apartado contiene algunos hallazgos cualitativos del análisis de las percepciones, aprendizajes, impactos a nivel personal y familiar, retos, dificultades y sugerencias de mejora que expresaron algunos promotores de la paz participantes en la investigación. Se identificaron tres grandes campos analíticos, atendiendo el mapa de categorías obtenido a través del software Atlas.ti y por la relevancia del contenido en función de los discursos más representativos señalados por los participantes. Estas categorías analíticas son: 1) aprendizajes e impactos en los promotores; 2) beneficios y cambios observados en la intervención; 3) prevención de la violencia desde la familia.

a) Aprendizajes e impactos en los promotores

Desde la perspectiva de los promotores participantes, los cambios producidos luego de la intervención parecen ser a nivel actitudinal y emocional, lo que es advertido por ellos como “una nueva forma de ser padres-madres”. Algunos promotores señalaron que la experiencia

fue muy agradable y que les impactó a nivel personal, familiar y laboral. La oportunidad que la escuela ofreció para compartir con los estudiantes fue positiva, gratificante, ya que los hizo sentirse valiosos e importantes. Comentaron que aprendieron a ser más pacientes, tolerantes, a escuchar con atención y aceptar sus errores. Muchos coincidieron en señalar que compartieron con sus familias los materiales y las técnicas, hubo integración y apoyo de sus hijos/as y parejas, además, que lograron unirse más como familias; ya que jugaban, contaban los cuentos, hablaban sobre los resultados que estaban obteniendo y reflexionaban sobre el rol que ejercían como padres/madres.

“yo he aprendido a interactuar de una mejor manera con mi hijo, a mí me ha ayudado a manejar algunas circunstancias con algunas de las actividades que hemos tenido, a practicar con mi hijo, entonces sí me ha ayudado” (M1-7).

“me ayudó personalmente, pues como física y moralmente pues, porque nadie este... nace sabiendo ser padre, pero vamos aprendiendo poco a poco con ellos, entonces este curso a mí me pareció muy bonito, me enfoqué más en mí ser como madre y pues ahí me puse un poco en los zapatos de los maestros también, entonces también aprendí a ser más paciente, más tolerante..., los maestros, ellos a diario practican con eso, entonces sí aprendimos mucho, me gustó tanto como a mi hijo, incluso también a veces hasta mi esposo me

ayudaba a hacer el material, entonces como que se unió también, sirvió como unión, como lazo familiar... a veces ya estaba yo atrasada con los trabajos que vamos hacer al otro día, y me decía él... ¡te ayudo, te ayudo a recortar!, entonces sí nos sirvió también como mi hijo, como mi esposo y como a mí” (M1-2).

Otros comentaron que habían aprendido más de lo que habían enseñado, es decir, la experiencia de compartir con otros niños/as y otros padres/madres, además de ser bonita, fue un reto que les trajo muchos aprendizajes, como la empatía que sintieron con los docentes. Otros reflexionaron sobre el daño que genera la violencia en los niños y niñas, de igual forma aprendieron nuevas técnicas para el control de emociones.

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

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

“bueno he hecho cosas que no estaban tan bien, y ahora enmendar el camino y ver para que emocionalmente hablando los niños puedan crecer sanos verdad, porque si no se corrige eso a temprana edad, eso trae consecuencias a futuro” (M2-6).

Un aspecto que emergió en el análisis fue cómo se elevó la autoestima de los promotores, comentaron que les llamaban “maestras”, lo que generó sentimientos

de valor en ellas. La mayoría de las madres comentaron ser personas sin escolaridad y que esta oportunidad les motivó a participar más en las escuelas; en ocasiones los estudiantes no querían regresar a sus salones, deseaban seguir trabajando con ellas y el tiempo se les hacía muy poco.

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

“en lo personal pues puedo decir que sí me ayudó muchísimo, porque pues como se les he hecho saber, yo carezco a lo mejor de estudio, estoy en primaria, 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... sí son cosas que verdaderamente desconocíamos pues, pero que ahora a base de esto son cosas maravillosas que vamos aprendiendo” (M-3).

Los promotores reflexionaron sobre los cambios que tuvieron en la forma de tratar a sus hijos/as, señalaron la importancia de escuchar, moderar su tono de voz, atender pequeños conflictos para que evitar que éstos crezcan y lo necesario de compartir momentos especiales en familia.

“en lo personal mi esposo se ha sentido muy bien, al principio a lo mejor como todos ¿hay en qué te estás involucrando?, pero realmente hacerles conocimiento que a base de nuestros

hijos eso lo motiva también, porque yo tengo un niño más chico de 7 años y siento que eso le ha dado mucha seguridad de que se sienta así, no tan apenado: a ver hijito has esto, lo otro ¡sí mami!, o a ver, siento que lo motiva demasiado y eso mismo hace que mi esposo se dé cuenta y se integre con nosotros” (M-3).

b) Beneficios y cambios observados en la intervención

Los promotores entrevistados señalaron que el proyecto tuvo beneficios directos e indirectos hacia ellos y para los estudiantes, y que éstos eran a corto, mediano y largo plazo. Los cambios a partir de la intervención también fueron advertidos por el grupo, consideran que la estrategia es efectiva ya que involucra a los padres/madres de familia para trabajar en la promoción de la paz y la convivencia en las escuelas, esto es beneficioso ya que hay pocos espacios donde se les invita a participar de manera constructiva en los centros educativos. Muchos programas y proyectos se enfocan en la prevención de la violencia de forma punitiva, estableciendo reglamentos estrictos, sin embargo, pocos tienen propuestas multicomponentes concretas para el desarrollo de competencias prosociales en la comunidad educativa.

Otros beneficios identificados fueron la satisfacción personal que sintieron al participar en las sesiones de trabajo con los niños y niñas, además, cómo en poco tiempo observaron cambios en sus conductas, la practicidad de las técnicas y materiales, las actividades lúdicas fueron del agrado de los estudiantes, lo que fortaleció la convivencia, confianza,

colaboración, el trabajo en equipos y la empatía. Una promotora comentó:

“a mí me encanta los niños, trabajar con los niños, entonces, me gustó..., me gustó mucho el de.... yo el que vea un niño riendo soy feliz, entonces me gustó mucho los trabajos, las dinámicas, las máscaras, entonces este..., a mí me gusta y que los niños agarraran esa confianza y que incluso llegaran ¡maestra, maestra!, este.... ¿cómo le puedo hacer?, pedían ayuda, entonces a mí, yo me doy por bien satisfecha en mi trabajo con ellos” (M1-2).

Según los promotores, los niños y niñas practicaron el respeto, no se llamaban por medio de apodos; aprendieron a pedir disculpas, a resolver pacíficamente sus conflictos. En las entrevistas hicieron comparaciones antes y después de la intervención, es decir, comentaron cómo vieron a los estudiantes al iniciar el trabajo y cómo eran sus comportamientos al finalizarlo.

“cuando empezamos era muy agresiva y siempre se andaba peleando con el compañerito que tenía a lado, no importaba quien fuera, y ahorita escucha, ya no es tan agresiva, ya no está tan a la defensiva y ha tratado de acercarse más a sus compañeros” (M1-7).

“al principio eran muy este, muy inquietos umm, y ahorita ya veo que son más, ya como que están más relajaditos, estas clases sí les ha ayudado mucho, hasta para uno también, se sienten más relajados, que más emocionados, de que me va a tocar la clase, que ya, o sea

que quieren más seguir, más, más, más por el tiempo ya no se puede” (M4-6).

Otros cambios observados en los estudiantes tenían que ver con el autocontrol de las emociones, al inicio estaban a la defensiva, no reflexionaban sobre sus actos, no pedían disculpas, tenían conductas agresivas (apodos, golpes, insultos, burlas, discriminaban, etc.); al finalizar las sesiones los promotores comentaron que muchos estudiantes eran más atentos, respetuosos, compartían más, ya no resolvían los conflictos con golpes y malas palabras, además, participaban y cuestionaban más cuando se abordaban los temas en las sesiones.

Quienes eran tímidos ahora participaban más en las actividades, y con la práctica de las técnicas muchos lograron integrarse a los grupos. Los docentes comentaron a los promotores que también veían estos cambios en el aula; además, que los estudiantes identificados como “pocos prosociales” mejoraron sus conductas en el aula, participaban más y en general hubo una mejora sus relaciones con los otros.

“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).

“me puso muy contenta porque vimos el cambio que tuvo M., ahora sí que se integró, lo veía feliz. Al verlo así le decíamos ¿que sientes tú con esto?, ¡feliz, porque me puedo integrar con mis compañeros, ya me toman en cuenta!, eso fue lo más grande para nosotros” (M-3).

c) Prevención de la violencia desde la familia

Los promotores indicaron que los manuales contienen actividades, materiales y estrategias muy útiles a la hora de prevenir la violencia. Algunas reflexionaron sobre cómo promovían en sus hijos e hijas frases como: “si te pegan, pégalos”, “si te dejas golpear, te golpearé en casa”, “no te llesves con tal o cuál niño o niña”, “no compartas lo que tienes”, y otros mensajes que promueven la violencia. La experiencia constituyó un espacio donde recapitaron sobre cómo estas acciones no ayudan a una convivencia pacífica, ni a la resolución de conflictos, sino más bien acrecienta la violencia. Comprendieron que los golpes, castigos severos, la falta de comunicación y atención en la infancia genera inseguridades, miedos, baja autoestima, retraimiento, lo que se refleja en el establecimiento de buenas relaciones y en su aprovechamiento educativo.

“nosotros estamos diciéndole a los niños en el curso ¡tienes que aprender a convivir con todos, tienes que aprender hacer esto, es mejor convivir, platicar!, ¡pero es que mi mamá no me deja que me lleve con esa niña...!, ¡es que mi mamá no me deja que le hable...!, ¡si le hablo me pega a mí, entonces yo no le hablo...!, también en la dirección hicieron un acuerdo de que tienes estrictamente prohibido dirigirle la palabra a esta persona porque ya tuvieron un conflicto, entonces no las queremos juntas, separadas, entonces ¿cómo vamos a sembrar una semilla si nosotros les decimos esto a los niños? y los papás o los maestros u otras

personas les dicen ¡no!, entonces yo siento que eso les causa un poquito de conflicto a los niños en sus cabecita de: bueno ¿qué hago?” (M1-7).

Por otro lado, reflexionaron sobre la importancia del involucramiento de docentes y directivos en estos proyectos, la necesidad de invitar a más familias, de trabajar también con los “papás”, ya que muchos de ellos son violentos y necesitan ayuda. Sugirieron que el proyecto se mantenga, se desarrollen más talleres familiares, más integración entre docentes y familias, se extienda el proyecto a otras escuelas y comunidades, mayor seguimiento y compromiso de las autoridades con la prevención de la violencia y finalmente, que se establezcan estos proyectos de manera institucional todos los años.

“a mí me gustaría que tengan un taller los papás también ellos, para ver yo como papá cómo soy en casa y es lo que a mí me gustaría para apoyar más que nada los niños, aquí sí les hablamos bien, pero llegando a casa ¿cómo se sienten?, se sienten tristes” (M1-5).

“A mí me parece genial que sea un proyecto a largo plazo, porque en pocos meses hemos visto cambios, pero como siempre, cuando aprendemos algo y no lo repetimos, no le damos seguimiento, no somos constantes en eso y olvidamos... a mí me parece muy bien que sea a largo plazo” (M3-5).

Conclusiones

La enseñanza, el desarrollo, el aprendizaje y fortalecimiento de la

prosociabilidad en contextos educativos representa una alternativa importante y necesaria para que los estudiantes, docentes, directivos y familias logren establecer y mantener climas adecuados que abanderen la convivencia escolar positiva.

La promoción de la convivencia pacífica en las aulas escolares es una tarea pendiente en muchos sistemas educativos en el mundo. Un clima escolar de convivencia pacífica es un factor determinante para el aprovechamiento educativo de los estudiantes, el establecimiento de relaciones armoniosas, para su desarrollo integral, personal y social.

Este proyecto planteó como objetivos la prevención de la violencia, la promoción de la convivencia y el fomento en la participación activa de las familias en las escuelas. Mediante los grupos estudiantiles para la paz y el trabajo que realizaron los promotores para la paz, se logró la consecución de estos tres objetivos.

Las evaluaciones (antes, durante y después de la intervención) evidenciaron que las estrategias son factibles para la promoción de las conductas prosociales, lo que favorece la prevención de situaciones de violencia en las escuelas y familias. El trabajo realizado en este proyecto representa además, un conjunto de guías que pueden utilizar docentes de diversos contextos.

Las herramientas metodológicas y técnicas proporcionan ejemplos de cómo es plausible el desarrollo de

proyectos escolares encaminados hacia la consecución de instituciones promotoras de la paz. Los resultados indican que la intervención sistemática mediante proyectos de educación para la paz, tienen grandes beneficios, potencialidades, impactos, cambios y aprendizajes en los participantes. La estrategia en general coadyuvó en la mejora de las relaciones, la participación de las familias para la prevención de la violencia y el establecimiento de escuelas promotoras de paz.

Construir la paz es posible, la experiencia de los estudiantes, docentes, directivos y los grupos de promotores es invaluable, ya que lograron fortalecer, practicar y desarrollar competencias prosociales que mejorarán sensiblemente su vida presente y futura.

Luego de la realización de este proyecto surgen inquietudes y desafíos necesarios para abordar en futuros estudios. Algunos tienen que ver con la sustentabilidad de los proyectos y del cambio a largo plazo; el uso de diseños longitudinales que aborden otras dimensiones del desarrollo y fortalecimiento de la prosociabilidad en los actores

educativos; el análisis de correlaciones que midan los cambios subjetivos alcanzados y el mantenimiento de las conductas prosociales en las diversas etapas evolutivas de los estudiantes.

El desarrollo socioemocional de los actores educativos es un enorme desafío para las sociedades actuales; los centros educativos tienden a priorizar el aprendizaje de contenidos, privilegian el desarrollo de competencias académicas, dejando en otros planos la enseñanza de habilidades para convivir pacíficamente; por ello es necesario instituir a las escuelas como el espacio propicio para promover las conductas prosociales. Otro de los retos que tiene la escuela actual es la necesidad de desarrollar y evaluar políticas educativas eficaces que incluyan intervenciones multicomponentes universales y focalizadas que impacten cualitativa y cuantitativamente a más docentes, estudiantes, familias y comunidad educativa en general.

Notas:

(1) Originario de la República de Panamá, maestro de educación primaria, Lic. en educación por la Universidad de Panamá; Maestría en Atención y Prevención de la Violencia con Enfoque de Género, Instituto de la Mujer, Universidad de Panamá. Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Actualmente pertenezco al Sistema Nacional de Investigadores de México: Nivel 1. duartecruz2911@hotmail.com

(2) El proyecto se tituló: Modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia escolar y familiar.

(3) Investigador en el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1984 Roche y colaboradores realizan

investigaciones sobre la prosociabilidad aplicada a las relaciones interpersonales, grupales y sociales, operacionalizando definiciones, desarrollando programas educativos, formación, entrenamiento y difusión de conocimientos científicos a través de la investigación, proyectos de intervención, publicaciones científicas y divulgativas.

(4) 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 un “Pueblo Mágico”. Históricamente ha sido escenario de diversas problemáticas civiles, políticas, sociales y religiosas; todo ello ha tenido como resultado 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 cuenta con una gran cantidad de municipios enlistados en el grupo de los 100 municipios más pobres y marginados del país.

(5) 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 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.

Referencias bibliográficas

AUNÉ, S. Y ATTORRESI, H. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. Recuperado de <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. Recuperado de <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.

BALCÁZAR, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.

BATSON, C. Y POWELL, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.) *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.

CHAUX, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia: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. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

CHILQUINGA, F. (2018). *La percepción*. Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de https://lissuu.com/franklinchilquinga/docs/la_percepccion Consejo Nacional de Población (2017). *Índice de marginación*. México: CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones

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

CRESWELL, J. Y PLANO-CLARK, V. (2007). *Designing and conducting mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

EISENBERG, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. En M. BORNSTEIN Y M. LAMB (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf> (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

GALTUNG, J. Y DIETRICH, F. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer. XII, pp.190.

GONZÁLEZ-PORTAL, M. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

GUERRA, N.; HUESMANN, L. Y SPINDLER, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1507-1522.

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.

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. Recuperado de http://www.psiencia.org/psiencia/7/1/PSIENCIA_RevistaLatinoamericana-de-CienciaPsicol%C3%B3gica_7-1_Juarez.pdf

LACUNZA, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequéñ*, 2(1), 1-20. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/download/1831/1775/>.

LAGERSPETZ, K.; BJOERKQVIST, K. Y PELTONEN, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12 year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

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. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2016). *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. OMS.

Organización de Naciones Unidas (2018). *Informe anual de la representante especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. Asamblea General de la Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10352.pdf>

(2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*. Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas: Master Litho-S.A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Índice de desarrollo humano en México para las entidades federativas*. México: PNUD. ROCHE, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (1998). *El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad*. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378.

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. Recuperado de <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*. Colombia: Ascofade.

SPINRAD, T. Y 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). New York: Routledge.

TAYLOR, S. (2000). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.

VÁSQUEZ, E. (2017). *Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto*. *Psicogente*, 20(38), 282-295. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

VARGAS, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. México: UAM.

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. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a1.pdf>

YOUNG, S.; FOX, N. Y ZAHN-WAXLER, C. (1999). *The relations between temperament and empathy in 2-year-olds*. *Developmental Psychology*, 35(5), 1189–1197.