



ESCUELAS Y FAMILIAS APRENDIENDO A CONVIVIR. EL CASO DE UN GRUPO DE PROMOTORES DE LA PAZ EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS

José María Duarte Cruz

Cátedra CONACyT, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Amys Anayansi Mendoza Ávila

Estudiante doctorado en educación, Universidad San Cristóbal

Arantzazú Giner Espín

El Colegio de la Frontera Sur

Área temática: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Intervenciones institucionales sobre problemas de violencia y disciplina que alteran la convivencia.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

El proyecto “Construyendo escuelas y familias para la convivencia pacífica” se desarrolló en siete escuelas primarias del municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Consistió en la implementación del “Modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia en el ámbito escolar”. El modelo pretende la promoción de competencias prosociales en estudiantes, docentes, directivos y familias. Se utilizó un enfoque sistémico, evolutivo, con intervenciones universales y focalizadas, basada en principios de educación para la paz, derechos humanos y perspectiva de género. La investigación tuvo un diseño mixto, con evaluaciones antes y después; se desarrolló durante dos ciclos escolares (2016–2018). Este trabajo reporta algunos hallazgos del componente familiar del modelo en el que participaron 150 “promotores de la paz” (padres/madres de familia de las escuelas participantes), que conformaron 98 “grupos estudiantiles para la paz” (588 estudiantes). Los promotores participaron en talleres de formación en temas de violencia y promoción de paz; recibieron manuales autoinstructivos que contenían dinámicas y actividades lúdicas para el desarrollo de sesiones con grupos específicos de estudiantes. Los participantes señalaron que los materiales eran “prácticos, bonitos e interesantes”, que promovían la “participación y el trabajo en equipos”. Comentaron sentirse “personas importantes en la escuela”, las estrategias son “efectivas a la hora de resolver conflictos”, la experiencia en general fue “gratificante y de mucho aprendizaje”; además, “observaron cambios cualitativos positivos en poco tiempo” y muchos “compartieron con sus familias lo aprendido”. Finalmente señalaron algunas “potencialidades del proyecto que deberían promocionarse a largo plazo y adoptarse en otras escuelas”.

Palabras clave: Convivencia pacífica, promotores de la paz, competencias prosociales, violencia escolar.

Introducción

La violencia en las escuelas, afectaciones visibles e invisibles

La violencia es una constante en las vidas de miles de niños y niñas en el mundo (UNESCO, 2019). Este flagelo considerado una violación de derechos humanos (UNICEF, 2012), se manifiesta de múltiples formas: castigos físicos, ofensas, maltrato emocional, sexual, de género, entre otras (Galtung y Dietrich, 2013) y se presentan en muchas ocasiones en entornos de protección como el hogar y la escuela (ONU, 2006).

La violencia en la infancia provoca daño, humillación, dolor, y desencadena secuelas que afectan su desarrollo personal, social y escolar, por lo que su prevención e intervención es un derecho fundamental garantizado por cientos de convenciones y tratados internacionales. Independientemente de las circunstancias económicas, sociales, culturales, religiosas o étnicas, miles de menores en el mundo viven y observan situaciones reales de violencia en sus vidas (UNICEF, 2014; UNESCO, 2019; ONU, 2018).

El informe de la UNESCO, presentado en el Foro Mundial de Educación 2019 muestra datos alarmantes sobre la violencia escolar. Casi uno de cada tres estudiantes, es decir el 32% ha sido intimidado por sus compañeros/as en la escuela al menos una vez en el último mes. La violencia física es la más frecuente, seguida por la intimidación psicológica. El acoso afecta a niños y niñas, aunque 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 en el ciberacoso por medio de dispositivos móviles. Los menores percibidos de alguna manera como “diferentes” son más propensos a sufrir intimidaciones. La apariencia física es la causa más común de intimidación, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel (UNESCO, 2019; ONU, 2018).

Cualquier tipo de violencia que se ejerza hacia un niño o niña tiene un efecto negativo significativo en su rendimiento académico, en su salud mental y calidad de vida; son más propensos a estar deprimidos, solitarios o ansiosos y tener baja autoestima (ONU, 2018). Muchos 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).

El desarrollo de los menores que han sido objeto de abusos graves o de abandono, es inadecuado; tienen muchas probabilidades de tener dificultades de aprendizaje y desempeño escolar; pueden tener bajos niveles de autoestima y sufrir depresión, lo que puede ser motivo de la adopción de conductas de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (UNICEF, 2014). Similares consecuencias pueden sufrir los niños/as que presenciaron episodios violentos (Bandura y otros, 1961). Quienes crecen en hogares o comunidades violentas tienden a interiorizar estas conductas como forma de resolver disputas y a repetir esas pautas de violencia y abuso contra sus cónyuges e hijos/as (Lagerspetz y otros, 1988; Guerra y otros, 2003; Chauv, 2012). Además de las consecuencias trágicas para los individuos y familias, la violencia contra los niños/as conlleva graves costos económicos y sociales derivados del poco desarrollo de su potencial y capacidades (UNICEF, 2014).

Previendo la violencia escolar y familiar

En la actualidad se registra un aumento del grado de conciencia sobre el carácter generalizado y los efectos nocivos de la violencia contra los niños y niñas (UNICEF, 2014). Muchos países han introducido legislaciones específicas para protegerlos contra cualquier forma de violencia. Esta tendencia ha sido reforzada por un gran número de países prohibiendo el uso de la violencia en el hogar, los castigos corporales en la escuela y más recientemente con regulaciones sobre el ciberacoso (ONU, 2018).

Las iniciativas más prometedoras para la prevención de la violencia en la infancia se alejan de un estricto enfoque sectorial y punitivo; están a favor de estrategias multicomponentes (McMahon y Slough, 1996), sistémicas y centradas en los niños y niñas, la mayoría buscan el establecimiento de escuelas promotoras de la cultura de la paz (Olweus, 2006; Chaux, 2012). Muchos modelos se enfocan en la prevención de la violencia en varios niveles simultáneamente, a través del desarrollo de proyectos inclusivos que involucren a toda la comunidad educativa, sesiones continuas de formación docente, implementación de planes de estudio con un enfoque de género, derechos humanos y promoción de competencias prosociales para la convivencia pacífica.

Este proyecto de investigación se desarrolló en siete escuelas primarias públicas y particulares del municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; tuvo como objetivos la prevención de la violencia escolar y familiar, la promoción de la prosociabilidad y la participación de familias promotoras de la paz. La investigación se implementó durante dos ciclos escolares (2016-2018); se desarrollaron estrategias multicomponentes, con actividades (universales y focalizadas) simultáneas y estructuradas en cada escuela participante.

El abordaje utilizó un enfoque sistémico (Compañ, 2012), impactando el sistema áulico, docente, administrativo y familiar, así como subsistemas estructurales, dimensiones pedagógicas y académicas, dinámicas familiares, formas de comunicación, disciplina escolar y relaciones interpersonales entre los participantes. Las intervenciones en las escuelas con un enfoque sistémico no sólo reducen la violencia, sino que ayudan a reducir el ausentismo escolar, mejorar logros académicos, fortalecen el desarrollo de habilidades sociales y el bienestar de los niños/as (ONU, 2018).

La implementación se enfocó en el desarrollo de la prosociabilidad en los participantes mediante un conjunto de competencias de cuatro tipos:

Cuadro 1: Competencias prosociales para la promoción de la convivencia pacífica*.

| EMOCIONALES | COMUNICATIVAS | COGNITIVAS | INTEGRADORAS |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • EMPATÍA • MANEJO DE EMOCIONES | <ul style="list-style-type: none"> • ASERTIVIDAD • ARGUMENTACIÓN • ESCUCHA ACTIVA | <ul style="list-style-type: none"> • TOMA DE PERSPECTIVA • PENSAMIENTO CRÍTICO • CONSIDERACIÓN DE CONSECUENCIAS • GENERACIÓN DE OPCIONES • INTERPRETACIÓN DE INTENCIONES • METACOGNICIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS • MEDIACIÓN • VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS • RESPONSABILIDAD SOCIAL-DEMOCRÁTICA |

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

Para Robert Roche (2010), la prosocialidad tiene que ver con aquellos comportamientos de ayuda hacia los otros que se implementan sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales. El modelo promovió el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias de manera transversal.

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”. En las escuelas se implementaron talleres y pláticas 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.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación se planteó desde un enfoque mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2007). Para la parte cuantitativa se propuso un diseño cuasiexperimental con aplicaciones antes y después. Se aplicaron cuestionarios a 180 docentes y directivos, a 1,900 estudiantes de todos los grados de educación primaria. Los docentes participantes evaluaron a 2,500 estudiantes mediante un instrumento de observación que mide la prosociabilidad. La información recopilada en este instrumento ayudó a la construcción de “*listas de prosociabilidad*” para cada grupo, identificando a los/as estudiantes que tenían altos y bajos niveles de prosociabilidad. Luego de este proceso, se conformaron 98 Grupos Estudiantiles para la Paz (GEP) con la participación de 588 estudiantes.

De manera simultánea fueron seleccionados en las escuelas 150 padres/madres de familia que manifestaran interés en ser promotores de la paz, para ello debían tener disponibilidad de tiempo, ser personas participativas, dinámicas y responsables.

En cada escuela se implementó el curso “Convivencia sin violencia”, que contenía cinco sesiones de formación para los promotores. Durante las sesiones se facilitaron los manuales diseñados para el trabajo con los niños/as. Estos materiales contenían actividades lúdicas (juegos, dinámicas, cuentos, casos hipotéticos, materiales didácticos, dramatizaciones, cantos, etc.), se incluían indicaciones para el desarrollo de los GEP. Las sesiones con los/as estudiantes se desarrollaron por semana; en cada escuela se ofreció acompañamiento, retroalimentación y apoyo en materiales.

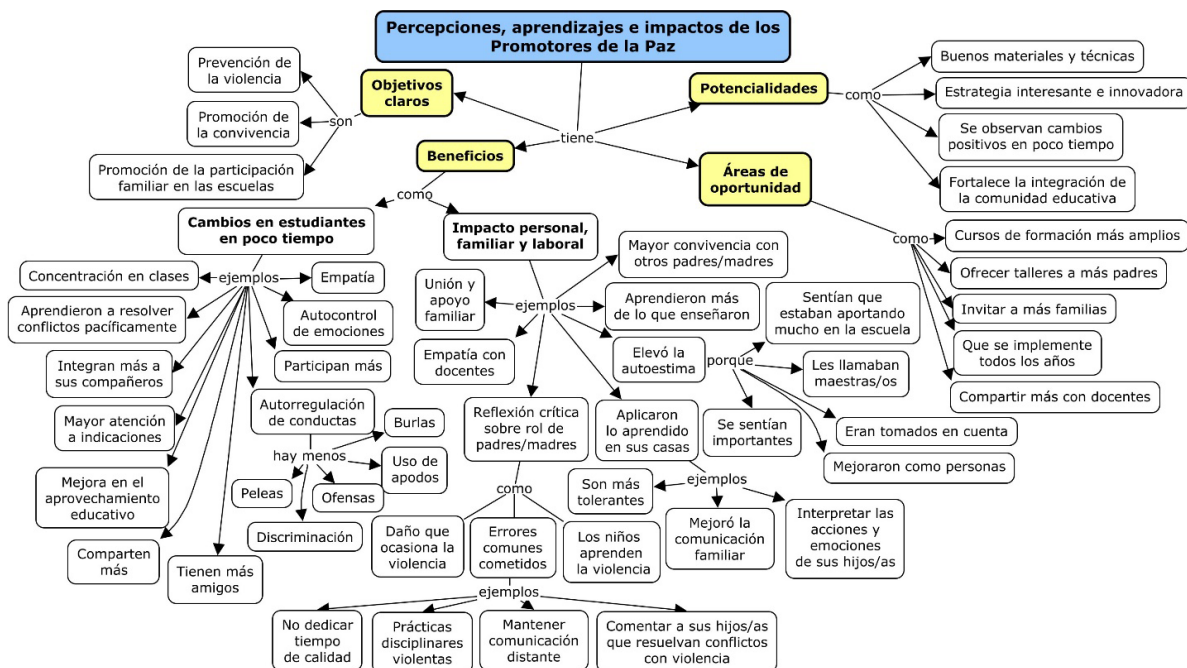
Durante la etapa cualitativa se realizaron observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, directivos y promotores. El objetivo fue identificar las percepciones de la efectividad o no de la intervención y del proyecto, los avances y el alcance en la vida personal y familiar de cada participante.

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 y se establecieron indicadores; para la información cualitativa se utilizaron unidades hermenéuticas, se construyeron códigos y mapas de categorías que favorecieron el análisis de los discursos.

Algunos hallazgos del componente familiar

Este artículo reporta algunos hallazgos cualitativos del análisis de las percepciones, aprendizajes, impactos a nivel personal y familiar, retos, dificultades y sugerencias de mejora que expresaron un grupo de promotores de la paz participantes en la investigación. Las categorías y subcategorías que guiaron el análisis se presentan a continuación en el siguiente mapa:

Imagen 1: Percepciones, aprendizajes e impactos del grupo de Promotores de la Paz, año 2018.



a. 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. 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/as, 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” (MI-2).

Según los promotores, los niños/as practicaron el respeto, no se llamaban por medio de apodos; aprendieron a pedir disculpas, a resolver pacíficamente sus conflictos. Casi todos los promotores entrevistados hicieron la comparación 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” (MI-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).

Dentro de los cambios observados se señala que algunos de los niños/as al inicio estaban a la defensiva, muchos no controlaban sus emociones, ni 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. Los niños/as que eran tímidos ahora participaban más en las actividades, y con la práctica de las técnicas muchos lograron mayor autorregulación de sus emociones. Algunos docentes les comentaban que también veían estos cambios en el aula; los estudiantes identificados como “pocos prosociales” mejoraron el aprovechamiento, su participación en clases y en general hubo una mejora en el clima escolar.

“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” (MI-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).

b. Aprendizajes e impactos en los promotores

Algunos promotores señalaron que la experiencia había sido 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, 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” (MI-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” (MI-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/as, 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 le 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” (MI-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 gran valor en ellos/as. Muchas 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.

“a mí me ha enseñado, he podido trabajar con mis hijas y también yo he visto el cambio de ellas” (M3-2).

“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 y eso mismo, 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 ¡si 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).

c. Prevenir 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 comentaron que promovían en sus hijos/as frases como: “si te pegan, pégales”, “si te dejás golpear, te golpearé en casa”, “no te lleves con tal o cuál niño/a”, “no compartas lo que tienes”, y otros mensajes que promueven la violencia. La experiencia les hizo reflexionar que estas acciones no ayudan a una convivencia pacífica, ni a la resolución de conflictos, sino más bien acrecienta la violencia; señalaron que comprendieron que los golpes, castigos severos, la falta de comunicación y atención hacia los niños/as genera inseguridades, miedos, baja autoestima, retraimiento, lo que también 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?” (MI-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” (MI-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 un seguimiento, no somos constantes en eso nos olvidamos... a mí me parece muy bien que sea a largo plazo” (M3-5).

“con los maestros casi no convivimos, que ¡sí nos gustaría!, pero que también los maestros se enlazaran con nosotros..., lo que nos gustaría o que dieran ustedes las pláticas, pero con padres de familia, maestros y niños, porque así también nosotros aprendemos junto con los maestros y con los niños” (MI-2).

Conclusiones

La promoción de la convivencia pacífica en las aulas escolares es una tarea pendiente de muchos sistemas educativos en el mundo. Un clima escolar de convivencia pacífica es un factor determinante para el aprovechamiento educativo de nuestros niños y niñas, para el establecimiento de relaciones armoniosas y 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.

La investigación es relevante ya que los resultados cualitativos señalan grandes beneficios, potencialidades, impactos y aprendizajes en los participantes. La estrategia en general está coadyuvando 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 este grupo de promotores es invaluable, ya que lograron fortalecer en ellos, en los estudiantes y sus familias competencias prosociales que mejorarán sensiblemente su vida presente y futura.

Referencias

- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 63, pp. 575-582.
- Chaux, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia:Taurus.
- Compañ P., E. (2012). *El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones*. Recuperado de http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Galtung, J. y Dietrich, F. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer. XII, pp.190.
- 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.
- 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.
- McMahon, R. y Slough, N. (1996). Family-based intervention in the Fast Track Program. In: Peters R., McMahon R. editors. Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency. Conduct Problems Prevention Research Group. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid:Morata.
- ONU (2018). Informe anual de la representante especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10352.pdf>
- ONU (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.
- Roche, R. (2010). *Prosociabilidad, nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires:Ciudad Nueva.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNICEF (2014). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf>
- UNICEF (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_I\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_I(1).pdf)