



# COMPETENCIAS PROSOCIALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

**JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ**

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE SONORA (CRFDIES)

[duartecruz2911@hotmail.com](mailto:duartecruz2911@hotmail.com)

**JOSÉ BALTAZAR GARCÍA HORTA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (UANL)

[jose.garciaht@uanl.edu.mx](mailto:jose.garciaht@uanl.edu.mx)

## RESUMEN

Este trabajo constituye una propuesta para la promoción de ambientes escolares de convivencia pacífica, se pretende con ella la disminución de la violencia a través del desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales para promover una cultura de paz en docentes, directivos, estudiantes, madres y padres de familia de escuelas primarias. La implementación se plantea desde un enfoque sistémico, evolutivo, multicomponente, de intervención primaria y secundaria. Actualmente la estrategia denominada: Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar se lleva a cabo en cuatro escuelas de educación primaria, públicas, del Municipio de Hermosillo y responde a un proyecto de investigación mixto desarrollado por el CRFDIES. La evaluación es dinámica, estructurada y complementaria en todas las etapas de implementación. El proyecto cuenta con un diseño de triangulación metodológica y utiliza distintas técnicas e instrumentos de recolección de información. Se desarrollan de manera simultánea cuatro proyectos de educación para la paz, 25 docentes y directivos participan de un diplomado de educación para la paz y la convivencia; se han realizado talleres con grupos seleccionados de padres/madres de familia que han conformado 50 grupos estudiantiles para la paz. Algunos hallazgos evidencian la práctica de competencias prosociales en los participantes, realización de actividades integradoras que promueven la convivencia pacífica en las escuelas; cambios de actitudes en estudiantes que presentan conductas agresivas y mayor participación de la comunidad educativa en los centros escolares. El modelo pretende proponerse como política pública en la SEC del Estado.

**Palabras clave:** Convivencia pacífica, educación para la paz, competencias prosociales, violencia escolar.





## INTRODUCCIÓN

El clima de relaciones humanas que acontece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (Treviño y otros, 2010). Estudios sobre eficacia y calidad educativa reflejan que esta variable es de gran relevancia para promover los aprendizajes (Reynolds, 2006) y acrecentar las relaciones interpersonales positivas en el aula.

Eric Debarbieux (2011) sostiene que el rendimiento académico es mejor si el clima escolar es de implicación, buen estado de ánimo, justicia y disciplina. Una escuela con un buen clima es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y docentes, participan las familias y los estudiantes, se promueve un trato respetuoso y se propicia el aprecio por los otros.

Por el contrario, un clima escolar violento afecta no sólo a los estudiantes y docentes, sino a toda la comunidad educativa, propicia resultados académicos bajos y refleja un clima escolar negativo. En escuelas donde se presentan situaciones de violencia, existe un deterioro del capital social y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente (Román y Murillo, 2011). Para prevenir la violencia en las escuelas de diversos contextos, se están empleando enfoques centrados en el desarrollo de competencias prosociales (McMahon y otros, 1995; Olweus, 2006; Chaux, 2012); muchos de ellos se caracterizan por ser sistémicos, multicomponentes, preventivos; algunos combinan la intervención universal con acciones focalizadas.

En este trabajo se presentan los hallazgos parciales del proyecto investigación: Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar en Hermosillo que se implementa en el CRFDIES para el ciclo escolar 2014-2015.

## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

América Latina y el Caribe constituyen una de las regiones con más altos índices de violencia del mundo (UNICEF, 2011; PNUD, 2013). Miles de niños/as del continente crecen expuestos a la violencia en sus familias, colonias y escuelas. Como lo han demostrado diversos estudios (Bandura, Ross y Ross, 1961; Guerra y otros, 2003; Chaux y otros 2007), aquellos infantes que están expuestos a la violencia, tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos por medios directos o indirectos





(Lagerspetz y otros, 1988). Si no se revierte la violencia en edades tempranas, es muy probable que quienes hayan sido agresivos en la niñez, sigan siéndolo cuando adultos (Huesmann y otros, 1984).

Desde temprano los niños y niñas aprenden que el comportamiento agresivo es efectivo para resolver conflictos, especialmente si han padecido la violencia como víctimas o testigos. Este patrón se transforma paulatinamente en el modo habitual de expresar emociones, situación que no se constriñe exclusivamente a las familias, sino que invariablemente se refleja en las escuelas (SEP y SSP-SNTE, 2010).

En la actualidad se siguen reportando en la república mexicana casos de castigos corporales, maltrato emocional, verbal y abuso sexual en el ámbito escolar; también se observa una tendencia creciente del acoso entre pares e inclusive de agresiones de padres/madres contra docentes y directivos (Eljach, 2011); estas situaciones vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes (ONU, 2006), y son causa de constreñimiento de los actores educativos, inhibiendo con ello el desarrollo de todo su potencial, lo que impacta de manera negativa tanto en su rendimiento académico como en sus relaciones (UNICEF, 2009).

La ONU (2006) puso en evidencia la violación grave, incesante e impune de los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica, y que esta situación se presentaba en la familia, escuelas, instituciones de protección y de justicia, en las comunidades y los lugares de trabajo. La UNICEF (2011), sostiene que “la efectiva prevención y respuesta de todas las formas de violencia contra los menores de edad es un componente fundamental en los procesos de consolidación democrática en la región” además, de que la violencia psicológica y la de género se ha intensificado, en especial aquellas formas asociadas al uso indebido de los medios de información y comunicación (Pinheiro, 2012).

A pesar que la violencia escolar no es un fenómeno reciente, su agudización durante los últimos años se ha hecho evidente; así lo establece la CNDH en México al señalar que tres de cada diez estudiantes han sufrido violencia física por parte de un compañero/a, lo que indica que cerca de 781,875 niños y niñas son víctimas de este fenómeno. El acoso escolar afecta a 40% de los estudiantes de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas. Alrededor de 7.5 millones de niños/as de edad escolar son hostigados, intimidados, víctimas de discriminación o golpeados en sus escuelas (CNDH, 2012).





Para el INEE (2007) la violencia escolar es un problema complejo y se manifiesta de manera muy diversa, más allá de sus connotaciones delictivas. La SEP (2010) señala que una gran cantidad de estudiantes y docentes de educación básica presentan diversas formas de violencia, así como altos niveles de intolerancia a la diversidad. Para la OCDE (2009), México tiene 18 millones de estudiantes de educación básica en situación de acoso escolar con lo que ocupa el primer lugar internacional.

### **3. PROPUESTA**

Los trabajos sustentados en los principios de educación para la paz y la prevención de la violencia en las escuelas, han inspirado una serie de experiencias prácticas en diversos contextos. Uno de estos enfoques consiste en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes, docentes y familias (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), que al ser integradas con conocimientos y habilidades prácticas, hacen posible que las personas puedan actuar constructivamente en la sociedad (Ruiz-Silva y Chau, 2009). Investigaciones recientes evidencian que es a través de la formación de competencias ciudadanas como se puede prevenir y erradicar la violencia, además de promover centros escolares pacíficos.

Muchos programas de educación para la convivencia pacífica están dirigidos a todos los estudiantes simultáneamente, utilizan un enfoque de prevención universal denominado de prevención primaria; otros focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que requieren de más apoyo e intervención ya que presentan comportamientos agresivos desde pequeños; a este tipo de programas se les denomina de prevención secundaria. Los programas que implementan la prevención terciaria se dirigen a quienes evidencian situaciones muy difíciles, en las cuales se necesita una intervención profesional.

El CRFDIES implementa este proyecto con el objetivo de generar un modelo para promover la convivencia pacífica, prevenir/intervenir la violencia en algunas escuelas primarias del Municipio de Hermosillo. La propuesta consiste en el desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de competencias prosociales para generar un clima de convivencia pacífica en la escuela y en las familias, con ello se disminuirá la violencia, se elevará el aprovechamiento escolar, acrecentarán las relaciones y la participación constructiva de la comunidad educativa, generando un impacto multidireccional en los beneficiarios directos e indirectos del proyecto.





El modelo es multicomponente, ya que se implementan estrategias (universales y focalizadas) de manera simultánea en las escuelas (Ver imagen 1). El abordaje se plantea desde un enfoque sistémico (Compañ, 2012), ya que se intervienen distintos sistemas: el áulico, familiar y la administración escolar, así como subsistemas estructurales, dinámicas circulares, comunicación, límites y relaciones entre los participantes. Mediante la perspectiva del desarrollo evolutivo, se proponen formulaciones específicas para reducir y prevenir la violencia desde la primera infancia.

Las competencias prosociales planteadas son de cuatro tipos: Emocionales (empatía y manejo de emociones); Comunicativas (asertividad, argumentación y escucha activa); Cognitivas (toma de perspectiva, pensamiento crítico, consideración de consecuencias, generación de opciones, interpretación de intenciones y metacognición); Integradoras (resolución pacífica de conflictos y mediación). Todas ellas aunadas a la comprensión de temáticas transversales de educación para la paz y derechos humanos.

Componentes de prevención universal:

Diplomado Construyendo Escuelas para la Convivencia Pacífica: busca desarrollar y fortalecer competencias prosociales para la convivencia pacífica (CPCP) en docentes y directivos de escuelas primarias a través de 10 sesiones presenciales de 6.5 horas c/u.

Talleres para Estudiantes en el Aula: busca desarrollar y fortalecer (CPCP) en los estudiantes. A través de sesiones cortas los/as docentes implementan actividades utilizando metodologías y estrategias lúdicas, creativas y de elaboración de materiales didácticos.

Talleres Familiares: buscan desarrollar y fortalecer (CPCP) en padres/madres de familia. A través de tres sesiones calendarizadas en el año, los/as docentes desarrollan estrategias modeladas en el diplomado.

Componentes de prevención focalizada:

Grupos de Docentes por la Paz (GDP): conformados por los/as docentes y directivos participantes en el diplomado. Su objetivo es el diseño e implementación de un Proyecto de Educación para la Paz





integrador, dinámico e innovador en la escuela con el apoyo del directivo y la comunidad educativa. Además de liderar el proyecto, son los encargados de impulsar actividades con toda la comunidad escolar para promover la paz y la convivencia.

Grupos de Promotores de Educación para la Paz (GPP): conformados por algunos/as padres y madres de familia seleccionados en las escuelas. Se les ofrece una formación a través del taller: Convivencia Sin Violencia, que se desarrolla en tres sesiones de dos horas c/u, diseñadas para sensibilizar, formar y desarrollar las (CPCP) a estas personas y ofrecerles herramientas para que trabajen con grupos específicos de estudiantes en las escuelas.

Grupos Estudiantiles para la Paz (GEP): conformados por seis estudiantes (cuatro identificados como prosociales y dos poco prosociales). Los/as docentes evalúan las conductas de todos sus estudiantes a través del instrumento multiusos (diseñado para el Programa Aulas en Paz). Luego de tabular estas evaluaciones, se obtiene una lista de prosociabilidad, en la que se seleccionan los cuatro estudiantes con mayor puntaje y los dos con el menor. Después de conformar los grupos, el equipo de promotores para la paz implementa 10 talleres semanales de una hora c/u. La intención consiste en incluir a los/as estudiantes que presentan problemas de sociabilidad, agresividad, indisciplina y apatía; ofrecerles una intervención focalizada trabajando en actividades intencionadas para promover la convivencia. Los/as promotores cuentan con manuales que contienen las sesiones y actividades que desarrollarán durante la intervención. Este material fue diseñado exclusivamente para la implementación de este proyecto.

Visitas familiares: son sesiones de trabajo con los miembros de las familias de aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de prosociabilidad. Se desarrollan en los centros escolares a través de juegos cooperativos para la paz, donde las familias interactúan entre sí y desarrollan las (CPCP) propuestas en el modelo. Los docentes participantes desarrollan tres visitas familiares con una duración de una hora c/u.

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO





El proyecto atiende a un diseño de investigación mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2003), la evaluación es dinámica, estructurada y complementaria en todas las etapas (Wolcott, 2009). Se cuenta con un esquema de triangulación metodológica, esto con el objetivo de confrontar las informaciones complementarias.

Actualmente participan 20 docentes, 5 directivos, 700 estudiantes, 50 padres y madres de familia de 4 escuelas de enseñanza primaria. Los instrumentos para la evaluación cuantitativa son:

Cuestionario para docentes/directivos en su modalidad de pretest y posttest, que tiene el propósito de identificar los estilos docentes en los participantes, así como ver las formas de intervención de la violencia que utilizan.

Cuestionario para estudiantes (pretest y posttest) para recolectar información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de las CPCP. Se aplica a todos los/as estudiantes.

Los instrumentos para la evaluación cualitativa utilizados son:

Entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y promotores de GEP (durante y finalizar el proyecto); para conocer sus percepciones y opiniones acerca de la forma de prevenir e intervenir la violencia escolar.

Pauta de observación en el aula, para documentar el avance de implementación, evidenciar los logros, aprendizajes, experiencias, limitaciones y sugerencias sobre el proyecto.

Las informaciones luego de ser (transcritas/tabuladas), serán abordadas mediante programas para el análisis cualitativo y cuantitativo como Atlas.ti y SPSS. Posteriormente, se utilizarán técnicas para su contrastación y complementariedad.

## **5. HALLAZGOS PRELIMINARES**





En seis meses de implementación se evidencia un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes; se desarrollan cuatro proyectos de educación para la paz en las escuelas; 25 docentes/directivos participan en el diplomado; se han efectuado tres talleres con padres/madres de familia, se conformaron 50 grupos estudiantiles para la paz con el apoyo de 50 promotores para la paz; se percibe mayor participación de la comunidad educativa en las escuelas; los promotores comentan que su autoestima se ha elevado y consideran que están aprendiendo a ser mejores padres y madres de familia; algunos docentes comentan que se están observando cambios de actitudes en estudiantes que antes presentaban conductas agresivas.

## **6. CONCLUSIONES**

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de niños y niñas; los prepara para la vida productiva y les provee competencias para desenvolverse en sociedad. Es un lugar estratégico para prevenir las causas que generan la violencia; es también donde se inicia formalmente la educación de una cultura cívica; ofrece además una plataforma excelente para la provocación de un cambio en profundidad de estructuras y de prácticas sociales no deseables.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**







- Alanís, J. F. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas [Tesis Doctoral en Educación]. Cuernavaca: ICE-UAEM.
- Cohen, E., & Franco, R. (2006). Evaluación de proyectos sociales (7a ed.). México: Siglo XXI.
- García, R. (2006). Sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- López Calva, M. (2000). Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (3), 13-54.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (2009). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa.
- Yurén, T. (2004). La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. México: SEP.
- Zemelman, H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales. México: Colegio de México.

