



MODELO MULTICOMPONENTE PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR Y PROMOVER COMPETENCIAS PROSOCIALES PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA.

José María Duarte Cruz
duartecruz2911@hotmail.com

Monserath Yasodara Contreras Contreras
myasodara@crfdies.edu.mx

Yahaira Alicia Goyzueta Sandoval
yahaira.goyzueta@crfdies.edu.mx

Resumen

Este trabajo reporta los principales hallazgos de una investigación realizada por el CRFDIES en el Municipio de Hermosillo, Estado de Sonora. El modelo propuesto pretende la disminución de la violencia escolar a través del desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales para promover una cultura de convivencia pacífica en docentes, directivos, estudiantes, madres y padres de familia de escuelas primarias. La implementación se plantea desde un enfoque sistémico, evolutivo, multicomponente, e integrador, de intervención primaria y secundaria. Actualmente el “Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar” se lleva a cabo en cuatro escuelas de educación primaria, públicas y responde a un proyecto de investigación mixto. La evaluación es dinámica, estructurada y complementaria en todas las etapas de implementación. Se diseñó un protocolo de triangulación metodológica ya que se emplearon distintas técnicas e instrumentos de recolección de información. Se desarrollaron de manera simultánea cuatro proyectos de educación para la paz en las escuelas, 25 docentes y directivos participaron de un diplomado de educación para la paz y la convivencia; se realizaron cinco 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.

Palabras clave

Convivencia pacífica, violencia escolar, educación para la paz, competencias prosociales.

Planteamiento del problema

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), desarrolló una investigación en la que sostuvo que la violencia en la escuela es un problema complejo y se manifiesta de manera muy diversa, más allá de sus connotaciones delictivas o sus posibles vínculos con esa dimensión. El estudio denominado: *Disciplina violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, resalta datos





puntuales sobre la magnitud de la violencia en las escuelas (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Este estudio permitió dimensionar el problema de la violencia en los planteles de educación básica del país; además, ofreció descripciones cuantitativas y cualitativas específicas de los centros escolares.

En el 2007 la SEP realizó a nivel nacional un estudio en escuelas de educación media superior sobre la violencia escolar, para ello fueron encuestados cerca de 13,104 estudiantes de 15 a 19 años de edad de subsistemas federales, estatales y autónomos. Se aplicó para ello la *Primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas públicas en México*; instrumento que se replicó en el 2009. Los resultados reflejaron grandes formas de violencia entre estudiantes y docentes, así como altos niveles de intolerancia a la diversidad. (SEP 2010).

Los resultados de esta investigación dejaron ver un rango alto de intolerancia juvenil, que se expresa por medio de la contradicción de no estar a favor de la violencia, pero al mismo tiempo hay porcentajes considerables de abuso entre los jóvenes. Se señaló que el núcleo familiar juega un papel importante para que muchos estudiantes se sientan confundidos e impugnados, lo que se hace visible en sus relaciones escolares, círculo de amigos y de trabajo (Hernández, 2011). Además de mostrar altos niveles de violencia, se refleja un doble discurso: por un lado los jóvenes se encuentran en desacuerdo con prácticas violentas, y por el otro, realizan acciones que desencadenan violencia escolar.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2010) realizó una investigación en la que se estableció que el acoso escolar afecta a 40% de los estudiantes de primaria y secundaria en escuelas públicas y privadas de México, lo que significa que alrededor de 7.5 millones de menores de edad son hostigados, intimidados, víctimas de discriminación o golpeados en su entorno escolar. Este organismo sostuvo que el 90% de los niños y niñas son testigos mudos de esta conducta (Sosa, 2010). Otras cifras señalan que el 54% de los hombres participan preferentemente en agresiones de tipo directo; en un 34% las mujeres. El 24% de los estudiantes participan como agresores en algún tipo de violencia, por lo menos una vez al año. Un 8% es víctima constante de agresión (Sosa, 2010).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ocupa el primer lugar internacional de casos de acoso escolar en educación básica; se señala además que 18 millones de estudiantes de primaria y secundaria presentan casos de acoso escolar; 25% de los estudiantes declaró haber recibido insultos y amenazas; 17% de los estudiantes declaró haber sido golpeado por sus compañeros (OCDE, 2012). De igual forma la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), señala que el 40% de estudiantes de primaria y secundaria han sufrido casos de acoso escolar (Román y Murillo, 2011).

Justificación

América Latina y el Caribe siguen constituyendo una de las regiones con más altos índices de violencia del mundo (Chaux, 2012). Muchos niños y niñas crecen expuestos a la violencia en sus familias, colonias y escuelas. Como lo han demostrado diversos estudios (Bandura, Ross y Ross, 1961; Schwartz y Proctor, 2000; Guerra y otros, 2003; Chaux, 2012),



aqueños 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 intervienen estas problemáticas desde edades tempranas, es muy probable que quienes son más agresivos en la niñez sigan siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo de violencia (Huesmann y otros, 1984; Chaux, 2003).

Desde temprano los niños y niñas aprenden que la violencia es una forma eficaz para resolver conflictos, especialmente si la han padecido como víctimas o testigos. Este patrón se transforma paulatinamente en el modo habitual de expresar emociones (enojo, frustración, miedo); situación que no se constriñe exclusivamente a las familias, sino que invariablemente se refleja en las escuelas (SEP, SSP-SNTE, 2010). Este es el mayor reto que tiene la educación para la convivencia pacífica actualmente (Krug y otros, 2002; Chaux, 2007, 2009). Investigaciones recientes evidencian que es a través de la formación y desarrollo de competencias ciudadanas como se puede prevenir y erradicar la violencia, además de promover centros escolares más pacíficos (Chaux y otros, 2004; Chaux, 2012).

En el 2006 la ONU presentó el informe: *La Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes*. Este documento puso en evidencia que los derechos humanos de miles de niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica se violaban de manera grave, incesante e impune; y que esta situación se presentaba en la familia, escuelas, instituciones de protección y de justicia, en las comunidades y los lugares de trabajo (ONU, 2006). Cinco años más tarde, nuevamente la ONU presenta – con el apoyo de la UNICEF-, el documento: *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo* en el 2011. El informe 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” (Santos y Pinheiro, 2011:11). Se destaca que la violencia psicológica y la de género contra los niños, niñas, adolescentes y entre pares, se ha intensificado; en especial aquellas formas de violencia asociadas al uso de los medios de información y comunicación (Santos y Pinheiro en Eljach, 2011).

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de niños y niñas (Flores, 2005); los prepara para la vida productiva y les provee competencias para desenvolverse en sociedad. Uno de sus fines consiste en ofrecer orientaciones y oportunidades para el pleno ejercicio de la democracia y evitar que se reproduzcan desigualdades sociales (Lara, 2010). La escuela es un lugar estratégico para prevenir las causas que generan la violencia; es también donde se inicia formalmente la educación de una cultura cívica (SEP, SSP, SNTE, 2010); ofrece además una plataforma excelente para la provocación de un cambio en profundidad de estructuras y de prácticas sociales no deseables (Flores, 2005).

Fundamentación teórica

Los trabajos realizados en educación para la paz han inspirado toda una serie de experiencias prácticas. En la actualidad se está utilizando en países latinoamericanos un enfoque innovador para fomentar las competencias ciudadanas (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), tal es el caso del programa colombiano Aulas en Paz, que constituye un modelo efectivo y riguroso para desarrollar competencias ciudadanas para la convivencia pacífica en



escuelas primarias. Este programa está orientado hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, que al ser integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Las competencias ciudadanas que este programa promueve preparan a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, tales como situaciones de conflicto o agresión; además, el enfoque pedagógico de las competencias privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso (Chaux, 2012), es decir aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas.

Aulas en Paz hace énfasis en cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Las competencias emocionales se refieren a las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias (por ejemplo: manejar el enojo para no hacerle daño a los demás o a sí mismo/a) y ante las emociones de los demás (por ejemplo: la empatía). Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad (ejemplo: la capacidad para considerar mentalmente las consecuencias que pueden traer sus actos).

Las competencias comunicativas se refieren a las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás (ejemplo: asertividad, que es la capacidad para transmitir mensajes de maneras firmes y claras pero sin herir a los demás). Finalmente, las competencias integradoras se componen, en la práctica, de todas las demás, o por la conjunción de unas y otras competencias, (por ejemplo: la mediación y manejo constructivo de conflictos, que integra competencias emocionales como el manejo del enojo, competencias cognitivas como la generación creativa de alternativas y competencias comunicativas como la capacidad para escuchar a los demás y la argumentación). Investigaciones recientes evidencian que es a través de la formación y desarrollo de competencias ciudadanas y por medio de la integración de éstas a la formación ciudadana, como se puede prevenir y erradicar la violencia, además de promover centros escolares con una cultura de paz (Chaux, 2004).

Muchos de los programas de educación para la convivencia pacífica a nivel internacional están dirigidos a todos los estudiantes simultáneamente, es decir, están basados en un enfoque de prevención universal (lo que se denomina prevención primaria). En cambio, algunos de los programas educativos más efectivos focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que requieren de más apoyo e intervención, es decir, aquellos niños o niñas que presentan comportamientos agresivos desde pequeños. A este tipo de programas se les denomina (prevención secundaria). Los programas que implementan la prevención terciaria se focalizan en quienes ya presentan situaciones muy difíciles y desarrolladas, en las cuales se necesita una intervención profesional.

Los programas mejor estructurados en la actualidad combinan diversos tipos de prevención. Uno de ellos es *FastTrack* (ConductProblemsPreventionResearchGroup), implementado actualmente en los Estados Unidos. Este programa de intervención sistémico y preventivo de la violencia escolar fue diseñado para observar cómo niños y niñas desarrollan a través de sus vidas y mediante tutorías académicas, habilidades sociales y la



regulación de sus comportamientos. La intervención incluye cinco componentes: uno enfocado a desarrollar competencias docentes para el manejo de emociones y el autocontrol; un segundo componente es el trabajo con padres y madres de familia a través del desarrollo de relaciones positivas entre la familia y la escuela, a los padres y madres se les enseñan habilidades para el manejo de las conductas y otras herramientas para el dominio de sí mismos. Un tercer componente lo conforman visitas a domicilios, con el fin de fomentar en padres y madres de familia, herramientas para la resolución pacífica de conflictos, la autoeficacia y el diseño de planes de vida. Los dos últimos componentes se enfocan en trabajar con los niños/as en el aula de clases. Se establecen para ello grupos de amistad donde se entrenan a estudiantes -desde edades preescolares-, algunas habilidades sociales para la convivencia pacífica. El acompañamiento de estudiantes a través de tutorías y de la formación de grupos de pares con la intención de mejorar relaciones de amistad entre ellos/as, es otro de los componentes que desarrolla este programa (McMahon, 1999).

Hoy en día es claro que el papel de la escuela va más allá de cumplir con las metas académicas. Actualmente también se espera que su labor formativa ofrezca a nuestros niños, niñas y jóvenes la posibilidad de adquirir y ejercitar aquellas habilidades personales y relacionales que les permitirán triunfar como personas y como ciudadanos miembros de una sociedad (Daza y Vega en Chauv y otros 2004).

Objetivos

General

- Generar un modelo para prevenir e intervenir la violencia escolar utilizando el enfoque de desarrollo de competencias para la convivencia pacífica, con la intención de mejorar el clima del aula escolar y disminuir la violencia en las escuelas de educación básica.

Específicos

- Que los/as docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia participantes fortalezcan y desarrollen competencias ciudadanas (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) para promover la convivencia pacífica y constructiva en el entorno escolar, familiar y personal; lo cual implica resolver los conflictos de manera asertiva, justa y satisfactoria.
- Que los/as docentes junto a su directivo diseñen e implementen un proyecto de educación para la paz inclusivo y creativo, que involucre a toda la comunidad escolar para el desarrollo de competencias para la convivencia pacífica.
- Que las experiencias adquiridas, los aprendizajes logrados y las competencias desarrolladas por los/as participantes, les permitan promover en el contexto escolar y en sus familias, ambientes libres de violencia, mediante el desarrollo de competencias para la convivencia pacífica.
- Que los/as participantes comprendan que la paz se construye día a día y que el promover ambientes libres de violencia en las aulas escolares mejora sensiblemente el aprovechamiento escolar y las relaciones interpersonales que se suscitan cotidianamente.

Propuesta

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. 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:

- a) **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.
- b) **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.
- c) **Talleres Familiares:** busca 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:

- a) **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.
- b) **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 desarrollarlas (CPCP) a estas personas y ofrecerles herramientas para que trabajen con grupos específicos de estudiantes en las escuelas.
- c) **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 implementan 10 talleres semanales de una hora c/u. La finalidad 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.

Metodología

El proyecto cuenta con 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.

En el proyecto 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.

Resultados

Algunos hallazgos obtenidos con la intervención de este proyecto indican una disminución en los niveles de agresión escolar, aumento en la práctica de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, el desarrollo de un proceso de concientización de la problemática de violencia y sus consecuencias. Además, aumento sustancial en comportamientos prosociales y en el seguimiento de normas; se empieza a notar mayor compañerismo y trabajo en equipo, tolerancia, mejor manejo de emociones y el desarrollo de habilidades para la intervención de situaciones de agresiones en los participantes. Cada vez hay más niños/as que reportan situaciones de agresión, un alto número de ellos/as interviene cuando suceden; otros/as están más preocupados/as por integrar a aquellos compañeros/as que son distanciados o tomados poco en cuenta. Las redes de amistad crecen, mejorando con ello el clima de aula, las relaciones que en ella se establecen y los niveles de aprovechamiento escolar. Se reportan además cambios en los estilos de enseñanza en docentes de autoritarios a democráticos y mayor involucramiento de familias apoyando proactivamente las escuelas.



Con respecto a los estudiantes principalmente se observa una disminución importante en los niveles de agresión escolar, así como en las situaciones de violencia física y verbal dentro del aula, el aumento en la práctica de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y el desarrollo de un proceso de concientización de la problemática de violencia escolar y sus consecuencias en los niños y niñas participantes (control y programa), además de un aumento sustancial en comportamientos prosociales y en el seguimiento de normas y redes de amistad en estudiantes de escolaridad primaria.

Luego de la implementación del proyecto se pueden reportar hallazgos cualitativos y cuantitativos, formativos y sumativos de gran valor. Muchos de ellos se presentan como cambios en los estilos de liderazgo docente y desarrollo de habilidades pedagógicas como la apropiación de estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras, cambios en su práctica diaria, mejoras en la relación con sus estudiantes y desarrollo de habilidades personales y familiares. El trabajo con padres y madres de familia refleja también cambios significativos, como el desarrollo de habilidades para resolver situaciones de conflictos de manera pacífica, mejor manejo de situaciones cotidianas con los hijos, mayor sensibilidad hacia la comprensión del impacto que tiene la violencia para los hijos/as.

Conclusiones

El modelo de prevención e intervención de la violencia escolar en Hermosillo contribuye a que la escuela se constituya en un ambiente agradable tanto para los estudiantes como para los/as docentes y administrativos. Esto permite que se pongan en práctica una serie de habilidades fundamentales para la consecución y mantenimiento de la paz (empatía, reconocimiento de las emociones, regulación emocional, meta-cognición, juicio crítico, toma de perspectiva, escucha activa, entre otras), (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Para ello se llevan a la práctica cotidiana las competencias ciudadanas que posibilitan un ambiente democrático y de participación en el cual se respeta y valora la diversidad; por ejemplo, en el ambiente de un aula en paz, los/as estudiantes no sólo comprenden la importancia de escuchar y prestar atención a los demás, sino que también ponen en práctica una serie de habilidades para comunicarse asertivamente y lograr mantener un ambiente de convivencia pacífica (Daza y Vega en Chaux y otros 2004).

El ambiente que se está generando en las aulas colabora en el desarrollo de competencias en los estudiantes para que sean individuos autónomos, capaces de desenvolverse de manera positiva en la interacción social. Además, facilita y complementa la puesta en práctica de otras estrategias (como el aprendizaje activo, proyectos colaborativos, etc.) que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas; además mejoran en los/as estudiantes las relaciones con sus pares, teniendo la oportunidad de poner en práctica lo que van aprendiendo. De esta manera el aprendizaje es mejor y tiene más sentido. Cuando el clima escolar es de convivencia pacífica, sin lugar a dudas, se genera un ambiente propicio para que los niños y niñas desarrollen y practiquen las competencias necesarias para establecer relaciones armónicas con los otros (Daza y Vega en Chaux y otros 2004).

Referencias bibliográficas



- Aguilera, M. A.; Muñoz, G.; y Orozco, A. (2007). *Disciplina, Violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Chaux, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia: Editorial Taurus.
- Chaux, E.; Jiménez, M. y Castellanos, M. (2009). *Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida*. Universidad de los Andes - Bogotá (Colombia). *Pensamiento Psicológico*, Vol. 6, N°13, 2009, pp. 69-86.
- Chaux, E.; Ramos, C.; Nieto, A. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. Vol. 1, N 1. Septiembre, 2007. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- CNDH (2012). La CNDH continúa trabajando para eliminar el bullying. Comunicado de prensa CGCP/195/12. México 29-07-2012. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2012/COM_2012_195.pdf
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: BID
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 38. OEI.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., y Spindler, A. J. (2003). *Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children*. *Child Development*, 74(5), 1507-1522.
- Hernández G., B. (2011). ¿Cómo se manifiestan la exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior en México? Algunas consideraciones sobre los resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre temas de exclusión, intolerancia y violencia. Recuperado de <http://baltasarhernandezgomez.blogspot.mx/2011/11/como-se-manifiestan-la-exclusion.html>
- Huesmann, L. R.; Eron, L. D.; Lefkowitz, M. M. y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120–1134.
- INEE (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias en México*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/230/P1D230.pdf>
- Krug, E.; Dahlberg, L.L.; Mercy, J.; Zwi, A.; Lozano, R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva (Switzerland): World Health Organization. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap6.pdf



- 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.
- Lara, V. R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. N 51/4 – 10/02/10 de 2010. OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>
- McMahon, R. J. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems II. Classroom effects). Conduct Problems Prevention Research Group US Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 67(5), Oct 1999, 648-657. doi: [10.1037/0022-006X.67.5.648](https://doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.648), University of Washington. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2761630/>
- 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
- PISA (2012). Results: WhatMakesSchoolsSuccessful (Volume IV): Resources, Policies and Practices, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), París, 2013. Encuesta de percepción a los directores de las escuelas.
- Román, M., y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. Chile.
- Ruiz-Silva, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Schwartz, D., y Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology/American Psychological Association*. 68, 670-683.
- SEP-SSP-SNTE (2010). Guía Básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar. (I Ed.). México DF. Colofón.
- SEP (2010). Primera encuesta nacional exclusión, tolerancia y violencia en escuelas públicas en México. SEP: México.
- Sosa, M. (2010). CNDH: 40% de estudiantes sufre bullying. *El Universal*. México. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolcott, H. (2009). Writing up qualitative research. USA: SAGE.