

Capítulo 6

La formación ciudadana y su efecto en la violencia en adolescentes

*Yesenia Sánchez Tovar
Cynthia Daniela Torres Sánchez
Virginia Guadalupe López Torres*

<https://doi.org/10.61728/AE20257170>



Introducción

El presente estudio examina cómo la formación ciudadana puede mitigar la violencia en adolescentes, abarcando las interacciones interpersonales, las dinámicas sistémicas y las construcciones culturales que influyen en sus experiencias (Flynn y Mathias, 2023). Este análisis se contextualiza en la adolescencia, un período crucial donde la exposición a diversas formas de violencia interpersonal y sus consecuencias repercuten significativamente en el desarrollo juvenil (Romero-Méndez et al., 2021).

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, representa un desafío persistente para la estabilidad social y el desarrollo humano, generando ambientes disfuncionales que fracturan la cultura ciudadana y merman la formación de principios éticos. Este fenómeno complejo no solo socava la cohesión comunitaria, sino que también perpetúa ciclos de conflicto que inhiben el progreso colectivo y la convivencia pacífica. Ante esta problemática, la formación ciudadana emerge como una estrategia fundamental para mitigar la violencia, al fomentar competencias cívicas y éticas que promuevan la resolución pacífica de conflictos y el respeto por los derechos humanos (Reyes, 2020; Romero, 2018).

Sin embargo, si la cultura de micro-machismo persiste dentro de la formación ciudadana, se socava la capacidad de los individuos para rechazar la violencia, creando un entorno propicio para su perpetuación (Lundgren y Amin, 2014). Este ciclo se agrava cuando las instituciones encargadas de la educación cívica no solo fallan en desafiar estas normas, sino que, de manera implícita, las refuerzan, contribuyendo a la normalización de la agresión y la inequidad de género (Gordillo y Parra, 2021; Quiñones y Navarro, 2022).

En la actualidad es común la normalización del comportamiento agresivo en las parejas adolescentes, convirtiéndose en un problema que alcanza proporciones preocupantes; se convierte en un riesgo cuando la aceptación de la violencia y las actitudes sexistas hacen sinergia (Antelo

et al., 2020). Por tal motivo es importante considerar la implementación de programas de formación ciudadana en el ámbito educativo, desde la primera infancia hasta la educación superior. Estas estrategias ayudan a gestionar de una manera pacífica los conflictos, cultivando así entornos escolares que promuevan la reconciliación, la democracia y la paz (Colpas et al., 2020; Flores y Calva, 2014).

La promoción de comportamientos prosociales como la empatía, el liderazgo, la socialización y el respeto, iniciados en el ámbito escolar, debe trascender hacia las familias y la sociedad en general para consolidar una paz duradera y sostenible (Escobar et al., 2023). Por ende, la formación ciudadana no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de valores y una ética de cuidado que impulse la transformación social. Esto implica un proceso continuo de reflexión y diálogo intergeneracional que fomente la reconciliación y la construcción de un tejido social resiliente (Picón y Correa, 2023; Romero, 2018).

Para alcanzar este objetivo, es fundamental que las instituciones educativas establezcan programas y talleres destinados al desarrollo de habilidades sociales, de manera que los estudiantes puedan desenvolverse en un entorno donde la violencia no sea predominante (Mendoza, 2019). La implementación de la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos, por ejemplo, ha demostrado reducir significativamente los incidentes disciplinarios y mejorar la convivencia escolar (Alonso et al., 2019).

La complejidad de la violencia, en sus múltiples manifestaciones, exige una comprensión profunda de sus raíces estructurales y sus repercusiones en la cohesión social y el desarrollo humano. Esta problemática abarca desde conflictos armados y violencia de género hasta la delincuencia organizada y la violencia doméstica, cada una con sus propios determinantes y efectos devastadores en las comunidades y el bienestar individual (Quezada-Carrasco et al., 2022).

La educación cívica, al incorporar un enfoque global y crítico, capacita a los individuos para abordar estos desafíos interconectados, fomentando la resiliencia y la habilidad para colaborar en la búsqueda de soluciones sostenibles (Agnihotri, 2017; Carvajal et al., 2020). En este

contexto, la educación ciudadana emerge como un elemento esencial para el desarrollo de competencias socioemocionales y la promoción de la resolución pacífica de conflictos desde una etapa temprana de la vida (Santamaría-Villar et al., 2021).

En este sentido, la escuela, al ser un espacio de socialización primaria, desempeña un papel crucial en la promoción de la construcción ciudadana, configurando un proceso que integra intencionalidades y ejes curriculares orientados a la formación de ciudadanos comprometidos con la colectividad (Picón y Correa, 2023). De esta manera, las prácticas de ciudadanía y cohesión social se construyen desde la identidad estudiantil, forjándose en el espacio escolar (Pantoja, 2011).

La promoción de estas prácticas ciudadanas en el entorno escolar es vital para el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes comprender y gestionar conflictos de manera constructiva (Moreno et al., 2021). Esta aproximación no solo se enfoca en la prevención de la violencia directa, sino que también busca erradicar las violencias simbólicas y estructurales que subyacen en las interacciones cotidianas (Cervera y Castilla, 2021; Jiménez, 2008).

Esta perspectiva conceptualiza la institución educativa no meramente como un entorno académico, sino también como un laboratorio social en el que se experimentan y consolidan los principios democráticos y las competencias necesarias para una coexistencia armónica (Kröyer et al., 2017; Vinasco, 2018).

La preparación docente es un factor para el éxito de estas estrategias, capacitando a los educadores para empatizar, escuchar y motivar a estudiantes de diversas procedencias (Estudillo y García, 2023). Estos educadores, al poseer un profundo conocimiento sobre diversas realidades, están mejor equipados para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto y la valoración entre los estudiantes (Vigil, 2023). Este enfoque pedagógico no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también equipa a los jóvenes con las herramientas necesarias para navegar y prosperar en contextos sociales cada vez más complejos y diversos (Coronado-Peña et al., 2021).

A partir de las reflexiones anteriores se plantea como objetivo de este trabajo analizar el papel de la formación ciudadana en la reducción de la

violencia en adolescentes. Por lo que, para cumplir con dicho objetivo, esta investigación considera en una segunda sección la presentación de un marco teórico que profundiza en la violencia que viven los adolescentes, seguido de un análisis de la formación ciudadana y la relación entre ambas. Un tercer apartado presenta la metodología y los resultados obtenidos, seguido de una sección que presenta una conclusión general sobre la temática antes mencionada.

6.1 Formación ciudadana

Dentro de este marco, se examina críticamente cómo la educación puede catalizar la reducción de la violencia al promover una cultura de paz y ciudadanía activa, especialmente en contextos afectados por conflictos (Romero, 2018). Esto implica un análisis de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que buscan fortalecer el tejido social y la cohesión comunitaria a través de la formación ciudadana. Se consideran diversos estudios que abordan la relación entre la mediación de conflictos y el fomento de la empatía entre estudiantes (Coronado-Peña et al., 2021; Núñez, 2023).

La literatura científica actual destaca que promover la formación ciudadana en adolescentes tiene efectos positivos y duraderos en su compromiso cívico, desarrollo democrático y participación social. La educación ciudadana, tanto formal como a través de proyectos participativos, fomenta la participación, la confianza institucional y reduce la alienación política en adolescentes (Jerome et al., 2024; Keating y Janmaat, 2016).

Es así como la evidencia respalda que fomentar la formación ciudadana en adolescentes es fundamental para construir sociedades democráticas, participativas y críticas. El éxito depende de metodologías activas, ambientes inclusivos y el compromiso de toda la comunidad educativa (Fuentes-Moreno et al., 2020; Prati et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de los beneficios evidentes, su implementación enfrenta desafíos relacionados con la variabilidad en la aplicación de políticas públicas y la falta de recursos y capacitación para los docentes (Núñez, 2023).

Esta situación subraya la necesidad de desarrollar programas de formación docente más robustos que equipen a los educadores con las herramientas y estrategias necesarias para implementar eficazmente la mediación de conflictos en el aula (Gomes y Lobato, 2021). La gestión de la convivencia escolar se ve afectada negativamente cuando los conflictos son mal manejados o no resueltos, lo que puede escalar a situaciones de violencia escolar (Pérez-Jorge et al., 2023; Leyton-Leyton, 2020).

La formación ciudadana, al centrarse en el desarrollo de competencias cívicas y la promoción del diálogo, se posiciona como un eje fundamental para transformar estos entornos educativos conflictivos en espacios de aprendizaje inclusivos y respetuosos; por lo tanto, la promoción de la ciudadanía activa es imperativa para fomentar entornos escolares donde la diversidad sea valorada y la violencia sea sistemáticamente prevenida (Vigil, 2023).

En los adolescentes constituye un proceso esencial que tiene como objetivo proporcionar a los jóvenes las herramientas, conocimientos y habilidades requeridos para que se conviertan en miembros activos, responsables y críticos de la sociedad. Se extiende más allá de la mera memorización de leyes o conceptos cívicos; se centra en el desarrollo de una conciencia ética y en el fomento de un compromiso con el bienestar colectivo (Baskin-Sommers et al., 2021).

Para que la formación ciudadana sea efectiva en los adolescentes, es necesario adoptar un enfoque didáctico que trascienda la mera teoría. Este proceso integral tiene como objetivo empoderar a los jóvenes, capacitándolos para que se conviertan en agentes de cambio y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, democrática y pacífica (Eldin et al., 2025).

Este constructo pedagógico no se limita a la transmisión de contenidos aislados, sino que abarca un proceso de socialización integral que se gesta dentro de la colectividad y fomenta la concertación, la alteridad y la diversidad entre los estudiantes como catalizadores para la construcción de una cultura social sólida (Tuhuteru et al., 2023).

Se ha demostrado que la implementación de un plan de formación ciudadana en el ámbito escolar es fundamental y, a pesar de las limitaciones, promueve la reflexión y deliberación sobre problemas sociales

estructurales como la violencia y el machismo, lo cual es crucial para la regulación de conductas y la transformación cultural (Pinochet y Mercado-Guerra, 2021).

En este sentido, la articulación de la formación ciudadana con la erradicación de ambientes disfuncionales, como el maltrato intrafamiliar y el abandono, es vital para consolidar la cultura ciudadana a través de saberes y prácticas que fortalecen la convivencia pacífica (Romero, 2018). Además, se enfatiza que la escuela es un espacio crucial para la construcción de ciudadanía, implicando no solo la transmisión de conocimientos, sino la configuración de un campo cultural, social y político (Picón y Correa, 2023).

Este proceso educativo, además, debe iniciar en edades tempranas para infundir las cualidades y normas de comportamiento esenciales para la convivencia social y la comprensión de las consecuencias de su incumplimiento (Villareal et al., 2023). La efectividad de la formación ciudadana depende en gran medida de metodologías de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico y la participación, en lugar de la mera transmisión de información (Gultom, 2024; Moreno et al., 2020). Ahora bien, la Formación Ciudadana es un multiconstructo integrado por los valores y habilidades blandas adquiridas por el individuo.

6.1.1 Valores

La integración de valores éticos y morales en la formación ciudadana es indispensable, ya que estos principios orientan las decisiones individuales y colectivas hacia el bien común, promoviendo el respeto y la solidaridad (Alucín, 2013). Esto incluye la promoción de la honestidad, la integridad y la responsabilidad social, valores que son fundamentales para una convivencia pacífica y el fortalecimiento del tejido democrático. De este modo, se garantiza que la formación cívica contribuya a la reducción de la violencia al fomentar la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos (Picón y Correa, 2023; Ponce et al., 2020).

La violencia escolar, en particular, se ha convertido en una prioridad global debido a su magnitud y alcance, observándose que un porcentaje significativo de estudiantes ha sufrido acoso, lo cual demanda estrategias

de prevención y abordaje integral (Pérez-Jorge et al., 2023). Este fenómeno abarca desde agresiones dentro y fuera del aula hasta incidentes en el transporte escolar y en plataformas digitales, afectando a niños y adolescentes en todos los países (Alvarado et al., 2024).

La convivencia escolar, en este contexto, se ve afectada por una serie de factores, incluyendo la falta de formación docente en el manejo de conflictos y la tendencia a abordar la violencia únicamente con sanciones, lo que dificulta una resolución más profunda y restaurativa (Leyton-Leyton, 2020). La comprensión de la convivencia escolar implica un análisis multifacético, que abarca desde las dinámicas interpersonales hasta los factores institucionales que inciden en el bienestar colectivo (Padilla y Evans, 2019).

Abordar el deterioro del tejido escolar requiere la identificación de las causas subyacentes, que pueden incluir fragilidades familiares y escolares que contribuyen al incremento de violencias internas y entre estudiantes (Mendoza et al., 2023). Una adecuada gestión de la convivencia escolar no solo mejora el rendimiento académico, sino que también reduce los problemas disciplinarios, tal como lo demuestran diversos estudios que asocian positivamente la percepción de una buena convivencia con el desempeño escolar (Cerdeña et al., 2018; Díaz-Vargas et al., 2023).

Los valores juegan un papel central en la violencia escolar: su presencia o ausencia influye en la aparición, prevención y abordaje del fenómeno. Diversos estudios demuestran (Felson et al., 1994; Deniz et al., 2025; Knafo et al., 2008) que ciertos valores personales y colectivos están directamente relacionados con la prevalencia de la violencia escolar. Valores como el poder y la búsqueda de respeto se asocian positivamente con conductas violentas, mientras que valores como la universalidad, la conformidad, el respeto y la moralidad actúan como factores protectores, reduciendo la probabilidad de comportamientos violentos (James et al., 2015).

En contextos donde la violencia es común, la influencia de los valores personales, por ejemplo, el poder sobre la violencia es aún más fuerte. La cultura escolar basada en valores compartidos, especialmente el respeto y la empatía, contribuye a disminuir el acoso y otros tipos de violencia. La educación en valores fomenta el desarrollo de actitudes prosociales y

mejora el clima escolar, lo que reduce la incidencia de comportamientos agresivos (Gomes y Lobato 2021)

Las actitudes hacia la violencia, como verla como legítima o divertida, están relacionadas con la falta de interiorización de valores prosociales. Los estudiantes con actitudes democráticas y habilidades de resolución de conflictos muestran menor tendencia a la violencia (López et al., 2021).

Tabla 1.
Valores y su relación con la violencia escolar

Valor/Actitud	Relación con violencia	Autor
Poder, respeto (subcultural)	Aumenta violencia	Felson et al., 1994; Knafo, 2008; Vasiljevic et al., 2023.
Universalismo, conformidad	Disminuye violencia	Deniz y Kan, 2025; Knafo, 2008; Vasiljevic et al., 2023
Respeto, empatía	Disminuye violencia	Deniz y Kan, 2025; Özbey, 2021.
Percepción de injusticia	Aumenta violencia	Gomes y Lobato 2021; James et al., 2015.

La literatura respalda que la promoción de valores prosociales y democráticos en la escuela es clave para prevenir y abordar la violencia escolar (Deniz y Kan, 2025; Vasiljevic et al., 2023). Estrategias integrales deben centrarse en fortalecer estos valores tanto a nivel individual como institucional (Gomes y Lobato 2021; Özbey, 2021)

6.1.2 Habilidades blandas

El desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la colaboración y el pensamiento crítico, es esencial para que los ciudadanos puedan interactuar constructivamente, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en la vida democrática (Ata, 2019). Estas competencias, al ser intrínsecamente ligadas a la interacción social y la resolución de problemas, capacitan a los individuos para abordar los desafíos complejos que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Phinla et al., 2025).

De hecho, la ausencia o deficiencia en el desarrollo de estas habilidades sociales durante la adolescencia incrementa la vulnerabilidad a la victimización y perpetración de diversos tipos de violencia interpersonal (Romero-Méndez et al., 2021), lo que resalta la importancia de programas de intervención tempranos (Pintado et al., 2022).

Una revisión sistemática reciente ha identificado que el desconocimiento, la falta de habilidades sociales y las creencias distorsionadas sobre las relaciones son causas clave del aumento de la violencia en el noviazgo adolescente; esta situación se agrava por la normalización de la violencia entre los jóvenes (Vázquez y Guzmán, 2025).

Las habilidades blandas, también denominadas habilidades interpersonales o socioemocionales, constituyen un conjunto de atributos personales y cualidades que permiten interactuar de manera efectiva y armoniosa con otras personas. A diferencia de las habilidades técnicas, que se refieren al conocimiento específico de una profesión, las habilidades interpersonales se enfocan en la manera en que las personas trabajan, se comunican y establecen relaciones con los demás (Zahra et al., 2020)

Son fundamentales en cualquier contexto, ya sea en el ámbito laboral, educativo o en las relaciones interpersonales. Frecuentemente, estas habilidades son las que distinguen a un profesional competente de uno sobresaliente, dado que influyen de manera directa en la productividad, la colaboración en equipo y la capacidad de adaptación (Bala et al., 2019)

Las habilidades blandas no constituyen un concepto singular, sino un conjunto de competencias que se interrelacionan y se complementan mutuamente. Existen diversas competencias, tales como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo, la adaptabilidad, la gestión del tiempo y la inteligencia emocional (Commodari et al., 2022)

En el ámbito profesional, las habilidades interpersonales son cada vez más apreciadas por los empleadores. La razón es sencilla, las habilidades técnicas pueden ser adquiridas, mientras que las habilidades interpersonales son más complejas de desarrollar y son las que aseguran el éxito a largo plazo. (Axtell et al., 1997; Messaoudi y Sakale, 2024)

Una persona puede poseer todas las habilidades técnicas requeridas; sin embargo, si no es capaz de comunicarse adecuadamente o de resolver

conflictos, su proyecto podría enfrentar un fracaso. Por el contrario, si se establece una comunicación efectiva y se demuestra capacidad para trabajar en equipo, es considerablemente más probable que el proyecto alcance el éxito. En esencia, las habilidades interpersonales son fundamentales para gestionar la complejidad de las interacciones humanas y constituyen un motor para el desarrollo tanto personal como profesional (Hargie, 2021).

Las habilidades blandas en la adolescencia son fundamentales para gestionar la complejidad de las relaciones humanas y constituyen un motor clave para el desarrollo integral, impactando tanto el bienestar personal como el futuro profesional. Estas habilidades en los adolescentes incluyen asertividad, empatía, comunicación efectiva, resolución de conflictos y la adaptación social. Estas competencias facilitan la integración social, la autoestima y la capacidad de afrontar retos emocionales y sociales. (Moropa et al., 2025)

Un buen desarrollo de estas habilidades se asocia con una mejor salud mental, mayor autoconfianza, mejores relaciones familiares y escolares, y una mayor capacidad de cooperación y trabajo en equipo. (Herrala, 2021; Lehmann-Willenbrock, 2024). La educación en habilidades sociales mejora el rendimiento académico y prepara a los adolescentes para enfrentar los desafíos del mundo laboral, donde la comunicación y la colaboración son cada vez más valoradas.

Las habilidades interpersonales en adolescentes son un pilar para su desarrollo personal, social y profesional. Su fortalecimiento mediante programas educativos y el apoyo del entorno social es clave para afrontar con éxito los desafíos de la vida adulta. (McConnell, 2018; Puscas et al., 2021)

6.2. Intersección entre formación ciudadana y violencia

La presente investigación explora la compleja dinámica entre la formación ciudadana y la manifestación de diversas formas de violencia en contextos contemporáneos. Este análisis se centrará en cómo los procesos educativos y sociales influyen en la construcción de una cultura de paz o, por el contrario, en la perpetuación de ciclos de agresión. Para

comprender a fondo esta interacción, resulta fundamental analizar las teorías de la socialización y el papel que desempeñan las instituciones clave como la familia, la escuela y la comunidad en la transmisión de normas y valores (Reyes, 2020).

Estas instituciones no solo moldean el comportamiento individual, sino que también pueden actuar como catalizadores o mitigadores de la violencia, influyendo en la percepción y la respuesta de los jóvenes ante situaciones de conflicto (Silva et al., 2022). La violencia escolar, en particular, se ha convertido en un problema de salud pública global que demanda una investigación exhaustiva debido a sus implicaciones en el aprendizaje, el desarrollo social y el bienestar general de los estudiantes (Martínez-Líbano, 2022; Alvarado et al., 2024).

De hecho, la violencia infantil y juvenil se posicionó como la cuarta causa principal de mortalidad entre niños y adolescentes, y la segunda entre hombres, a nivel mundial en 2013 (Martínez-Líbano, 2022). La preocupación por la violencia escolar ha persistido durante décadas, impulsando la investigación sobre su incidencia y factores determinantes (García y Madriaza, 2005). Este fenómeno abarca desde el acoso escolar tradicional hasta el ciberacoso y la violencia en el noviazgo, manifestándose cada vez a edades más tempranas y requiriendo intervenciones efectivas desde la primera infancia (Martínez-Valderrey et al., 2023; Villardón-Gallego et al., 2023).

Las instituciones educativas, por consiguiente, tienen una responsabilidad ineludible en la implementación de talleres y programas que aborden las secuelas negativas de la violencia y promuevan la convivencia pacífica (Pérez, 2017). Este enfoque integral es crucial para fomentar la resiliencia en los estudiantes y dotarlos de herramientas para la resolución no violenta de conflictos.

Asimismo, la eficacia de tales programas reside en su capacidad para integrar la enseñanza de habilidades socioemocionales con una comprensión crítica de las dinámicas de poder que subyacen a muchas formas de violencia, promoviendo así una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social. La socialización preventiva, por ejemplo, ha demostrado ser un método eficaz para abordar la violencia de género entre los jóvenes, aunque muchos programas no cumplen con las expectativas

(Racionero-Plaza et al., 2021). De este modo, es imperativo reevaluar los marcos teóricos y metodológicos que sustentan estas intervenciones para asegurar su relevancia y efectividad en la prevención de la violencia.

Las intervenciones educativas tempranas son fundamentales para contrarrestar la creciente prevalencia de la violencia de género en edades cada vez más tempranas. De hecho, la implementación de programas educativos en las escuelas desde la primera infancia ha demostrado un impacto positivo en la prevención y reducción de la violencia de género, mejorando las relaciones interpersonales en el aula y fomentando el empoderamiento de los individuos más vulnerables. Estos programas educativos no solo promueven la concienciación sobre la violencia de género, sino que también contribuyen a la superación de estereotipos arraigados, lo que a su vez incide positivamente en la reducción de comportamientos violentos (Villardón-Gallego et al., 2023).

6.2.1. Teorías de la socialización

La socialización es el proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las normas y valores de su cultura para funcionar como miembros de la sociedad. Este proceso se lleva a cabo a través de diversos agentes socializadores, con la familia, la escuela y la comunidad destacando como las instituciones más influyentes (Ding, 2024; Sumiyardana, 2017).

La familia es el agente de socialización primario, siendo la primera y más influyente en la vida de un individuo (Griffiths et al., 2021). En este entorno íntimo, se transmiten valores fundamentales, habilidades sociales y pautas de comportamiento a través de la interacción directa y el modelado de roles (Cancino y Mínguez, 2020). La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) subraya la importancia de la observación, donde los niños imitan las conductas de sus padres y otros miembros de la familia. Los estilos de crianza (autoritario, permisivo, democrático) también influyen en el desarrollo emocional y social del niño (Awiszus et al., 2022; Khanum, 2023).

Los padres y otros miembros de la familia transmiten intencionalmente a través de la enseñanza directa y la disciplina y de forma no intencional a

través del modelado de comportamientos, las normas y valores culturales. Esto incluye la comunicación, la regulación emocional y la formación de la personalidad (Zwack et al., 2016; Sun, 2023).

La literatura ha demostrado que los diferentes estilos de crianza tienen un impacto significativo, ya que un entorno familiar positivo y de apoyo fomenta las competencias sociales y el bienestar emocional (Sukumaran y Balakrishna, 2021; Zheng, 2025).

Según la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, los niños aprenden observando e imitando los comportamientos de sus padres y hermanos. Esto incluye cómo manejar el estrés, resolver conflictos y relacionarse con los demás (Horner et al., 2008; Thompson, 2008).

La socialización es un proceso fundamental para el desarrollo humano, donde los individuos internalizan las normas, valores, creencias y comportamientos de su sociedad. Diversas teorías sociológicas y psicológicas identifican a las instituciones sociales como los agentes clave en esta transmisión. La familia, la escuela y la comunidad juegan roles distintos pero interconectados (García-Carrión et al., 2018; Israel et al., 2009).

La escuela actúa como el principal agente de socialización secundaria, introduciendo a los niños en un ambiente formal y estructurado fuera del hogar. Aquí, además del currículo académico, se aprende el currículo oculto, que incluye normas de disciplina, cooperación y competencia (Frederico y Whiteside, 2016). La escuela enseña a los individuos a interactuar con figuras de autoridad (maestros) y a seguir reglas, preparándolos para roles futuros en la sociedad. Parsons (1959) argumentó que la escuela funciona como un mecanismo de selección y asignación de roles, enseñando la universalidad de las reglas (Epstein, 2018; Kelty y Wakabayashi, 2020).

En las instituciones educativas se promueven valores como el respeto a la autoridad (el maestro), la puntualidad, el trabajo en equipo (proyectos grupales) y la resolución de conflictos; estas habilidades son esenciales para la integración en la sociedad (Hampden-Thompson y Galindo, 2017).

La teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1979) destaca cómo el desarrollo de un individuo está influenciado por múltiples sistemas interconectados, desde el entorno más cercano “microsistema” hasta las influencias culturales más amplias “macrosistema” (Bronfenbrenner,

1979). La comunidad, que incluye los grupos de pares, las organizaciones y los medios de comunicación, complementa la socialización familiar y escolar. Los grupos de pares, en particular durante la adolescencia, son cruciales para el desarrollo de la identidad personal y la independencia, ya que ofrecen un espacio donde se exploran normas y valores fuera del control parental (Chen et al., 2024; Huang et al., 2024); también actúan como un agente de socialización que complementa y a veces desafía a la familia y la escuela (Albarello et al., 2020; Ragelienė, 2016).

Los grupos de pares son especialmente importantes en la adolescencia. Proporcionan un espacio donde los individuos pueden explorar su identidad y desarrollar relaciones fuera de la supervisión de los adultos. Las normas y valores del grupo de pares a menudo influyen en el comportamiento y las actitudes de los jóvenes, a veces más que los de sus familias (Tanti et al., 2011; Tarran, 2002; Walsh, 2023)

La comunidad, en su sentido más amplio, es la principal fuente de transmisión cultural. Las instituciones religiosas, los grupos deportivos y las tradiciones locales influyen en la forma en que los individuos perciben el mundo y su lugar en él (Trommsdorff, 2009; Romanovskii, 2024). Dentro de la literatura podemos encontrar que existen estudios recientes que destacan el rol de los medios y la tecnología como agentes de socialización, especialmente en la era digital, estos también influyen en la formación de valores, las actitudes y las expectativas sociales, a veces incluso compitiendo con la influencia de las instituciones tradicionales (Genner y Süß, 2017; Oslé, 2023; Rančić, 2022).

Desde una perspectiva sociológica, estas entidades actúan como agentes primarios y secundarios de socialización, infundiendo principios cívicos o, en su defecto, facilitando la adopción de conductas violentas (Peguero et al., 2016). La familia, por ejemplo, es el primer espacio donde se internalizan las primeras nociones de convivencia y resolución de conflictos, mientras que la escuela introduce un marco más formal de reglas y fomenta la participación democrática (Leyton-Leyton, 2020).

A su vez, la comunidad amplía estas interacciones, ofreciendo un escenario para la aplicación práctica de los valores aprendidos y la conformación de identidades colectivas que pueden tanto reforzar la cohesión social como exacerbar divisiones (Cervera y Castilla, 2021). En

este sentido, la educación secundaria es un espacio importante para la renuncia a la violencia, promoviendo la construcción de lazos sociales y el reconocimiento de un orden simbólico (Patierno, 2020). No obstante, la violencia y la agresión en el ámbito escolar persisten como un problema de salud que afecta el aprendizaje y genera deserción, manifestándose en diversos contextos culturales y sociales (Henríquez et al., 2008).

Diversos factores psicosociales y psicológicos, incluyendo estilos parentales y el clima social en las escuelas, se han identificado como elementos que predisponen a los jóvenes a comportamientos violentos (Chisholm, 1998).

La exposición a entornos familiares o comunitarios violentos, junto con la influencia de los medios de comunicación, incrementa significativamente el riesgo de que los jóvenes se involucren en comportamientos agresivos, evidenciando cómo las experiencias adversas en la infancia, como el abuso físico o el abandono, se correlacionan con una mayor propensión a la agresión en etapas posteriores (Lane, 2025). En este contexto, las prácticas de crianza implementadas por la familia son necesarias para el desarrollo socioafectivo de los niños, ya que les transmiten valores y normas que facilitan su inserción social y mitigan la aparición de conductas violentas.

De hecho, la exposición a contextos sociales desfavorables, una crianza inconsistente y la falta de supervisión parental durante la adolescencia se han identificado como factores de riesgo que aumentan la probabilidad de comportamientos violentos (Skřivánková et al., 2023).

Estos factores, que incluyen la desconexión moral, los rasgos de personalidad y la situación socioeconómica, interactúan de manera compleja para influir en el desarrollo de la agresión (Robles-Haydar et al., 2021). La interacción de estos sistemas es clave para comprender la génesis y perpetuación de la violencia, tal como lo plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Hong y Espelage, 2012).

Asimismo, la literatura sugiere que la violencia filio-parental, un fenómeno de creciente preocupación, se asocia con factores como la exposición a la violencia familiar, la baja disciplina parental y la conducta delincuente de los pares (Calvete et al., 2011). La monoparentalidad, la falta de cohesión familiar y el historial de violencia intrafamiliar

también son factores recurrentes que explican la violencia filio-parental (Arias-Rivera y García, 2020).

La exposición de los adolescentes a conflictos verbales entre sus progenitores también se ha vinculado indirectamente con comportamientos agresivos, mediado por el malestar emocional (Bonsteel, 2012). El marco ecológico de Bronfenbrenner es particularmente útil para comprender cómo los factores individuales y familiares interactúan y se moderan mutuamente, influyendo en la agresión infantil y juvenil (Khoury-Kassabri et al., 2020; Armenta et al., 2003). Este modelo es fundamental para analizar las dimensiones de la violencia escolar, destacando cómo las interacciones entre los subsistemas micro, meso, exo y macro influyen en la incidencia y respuesta a la violencia (Garner, 2013).

Este enfoque permite examinar la compleja interrelación entre la formación ciudadana y la manifestación de violencia, considerando las influencias de los microsistemas como la familia y la escuela, los mesosistemas que conectan estas entidades, los exosistemas que impactan indirectamente y los macrosistemas que representan los valores culturales y leyes (Yang y Oh, 2024; Lee, 2010; Flynn y Mathias, 2023).

Por consiguiente, la formación ciudadana debe integrarse en un modelo ecológico que aborde las dinámicas familiares, escolares y comunitarias para fomentar el desarrollo de habilidades prosociales y reducir la incidencia de comportamientos violentos. Así, la promoción de la empatía, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos dentro de estos entornos se convierte en un pilar fundamental para la prevención de la violencia (Romero-Méndez et al., 2021).

Además, un clima escolar positivo, caracterizado por el apoyo de los profesores y compañeros, fomenta la participación cívica y reduce los comportamientos agresivos, consolidando el papel de la escuela como un agente clave en la formación ciudadana (Castro et al., 2025; Perkins, 2011). La implementación de programas de prevención de la violencia en el ámbito escolar, que aborden las relaciones entre pares y el desarrollo de habilidades sociales, es vital para mitigar los factores de riesgo asociados a la agresión juvenil (Gorman-Smith, 2012; Ellonen et al., 2022).

Estas interacciones, junto con la composición étnica de la escuela, el ausentismo y el tamaño de la institución, emergen como predictores

significativos de la perpetración de violencia y de la percepción de inseguridad en el entorno escolar (Adams y Mrug, 2018). Por lo tanto, la reducción de la violencia escolar requiere un esfuerzo concertado de familias, docentes y escuelas (Tian y Zhang, 2022).

6.3. Metodología

Para comprobar los efectos de la formación ciudadana en la violencia de los adolescentes, se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance correlacional-explicativo y diseño no experimental de corte transversal. La población objetivo de este estudio está constituida por adolescentes, constituyendo este grupo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, las personas con una edad que oscila entre los 10 y 18 años. Para efectos de esta investigación, se consideraron a los jóvenes que se encontraban cursando del 5.º año de primaria y hasta el 3.º año de bachillerato.

La recolección de los datos se realizó por medio de un cuestionario aplicado personalmente a los adolescentes en sus centros de estudio, para que permitiera identificar y cuantificar las variables de violencia y formación ciudadana, así como una serie de elementos sociodemográficos que permitieran caracterizar la muestra analizada. El diseño del instrumento fue realizado a partir de escalas previamente validadas en estudios empíricos encontrados en la literatura. El instrumento fue sujeto a un estudio piloto previo que permitió su adecuación a la población analizada. La escala de medida utilizada para las variables del modelo fue una escala Likert de 5 puntos que permitía analizar la percepción de los adolescentes desde una puntuación de 1 totalmente en desacuerdo a una puntuación de 5 o totalmente de acuerdo.

Esta investigación se llevó a cabo, como se ha mencionado en capítulos anteriores, en los estados de Tamaulipas y Baja California. En el caso de Tamaulipas, se consideraron municipios representativos de las 3 grandes regiones del estado, norte, centro y sur, integrados por los municipios de Vallehermoso, Cd. Victoria, Mante, Tampico y Madero. En el caso de Baja California, los estudiantes pertenecían a Mexicali y Ensenada. Logrando la participación de 1784 jóvenes adolescentes. No obstante, una vez analizada la muestra y revisada la normalidad de los datos, fue-

ron eliminadas algunas observaciones por presentar inconsistencias de normalidad univariante y multivariante, por lo que finalmente la muestra validada estuvo integrada por 1283 adolescentes. Para el análisis de la relación causal planteada en el objetivo, se utilizaron ecuaciones estructurales por varianza mediante mínimos cuadrados parciales, a través del software SMARTPLS versión 4.

6.4 Resultados

6.4.1 Validación del modelo de medida

Para el análisis estadístico que permita la comprobación de las hipótesis de esta investigación se optó por el uso de la técnica de ecuaciones estructurales a través de mínimos cuadrados parciales por lo que se utilizó el programa estadístico SMARTPLS versión 4. El proceso seguido en la técnica de ecuaciones estructurales está compuesto por dos grandes etapas, la primera conocida como evaluación del modelo de medida en donde se demuestra la fiabilidad y validez de las escalas, seguida de una segunda etapa que es la evaluación del modelo estructural, en la cual se analizan los efectos de las relaciones planteadas.

Para la validación del modelo de medida se siguió la siguiente revisión:

- **Fiabilidad del ítem:** La fiabilidad fue revisada a partir de las cargas factoriales obtenidas por cada uno de los ítems utilizados en la escala, por lo que, de acuerdo con Hair et al. (2017), las cargas deben superar el umbral de 0.700. En ese sentido, se tenían 48 ítems para medir los tipos de violencia y la formación ciudadana, siendo eliminados 29 ítems con cargas bajas. Quedando así 19 ítems para la medición de los tipos de violencia y las variables de valores y habilidades blandas que miden la formación ciudadana.
- **Consistencia interna (fiabilidad de constructos):** Para la fiabilidad de las variables se utilizó en primera el Alpha de Cronbach, el cual se considera adecuado cuando supera el umbral 0.700 (Hair et al., 2017); no obstante, Nunally (1978) y Hair et al. (2010) indican que en investigaciones exploratorias un Alpha de 0.600 es válido cuando se trata de escalas nuevas, como es el caso de dos de las dimensiones

de violencia (violencia psicológica y violencia simbólica estereotipos de género). En segunda instancia, se revisó la fiabilidad compuesta con el estadístico rho_c, el cual muestra, como se observa en la sexta columna de la tabla 2, valores superiores al umbral de 0.700 (Hair et al., 2010).

- Validación discriminante: Para analizar este concepto, se presentan los valores estadísticos de la Varianza Media Extraída (AVE), la cual supera los valores mínimos aceptables de 0.500 en cada constructo (Hair et al., 2017).

Tabla 2
Confiabilidad y validez de las escalas

constructo	código	Ítem	Carga (I)	Alfa de Cronbach	Confiabilidad interna	AVE
Habilidades blandas	FC10	Impulso ser un buen ejemplo	0.834	0.767	0.865	0.681
	FC11	impulso a trabajar en equipo	0.816			
	FC12	Impulso para apoyar a terceros	0.824			
Valores	FC13	impulso a tomar iniciativas ecológicas	0.730	0.810	0.874	0.636
	FC14	Enseñanza para trabajar en equipo	0.853			
	FC15	Promover ayuda a otros	0.857			
	FC16	Promover confianza en otras personas	0.742			
Violencia psicológica	VA1	Burla	0.676	0.682	0.803	0.578
	VA8	Empujes	0.828			
	VA2	Acusación injusta	0.769			
Violencia estructural	VA16	Inseguridad en la calle	0.918	0.757	0.891	0.803
	VA17	Violencia en la ciudad	0.874			

constructo	código	Ítem	Carga (I)	Alfa de Cronbach	Confiabilidad interna	AVE
Violencia simbólica rol adulto	VA20	Repetición de trabajar para obtener ingresos	0.787	0.777	0.856	0.597
	VA21	Presión para generar ingresos	0.742			
	VA22	Repetición de estudiar para mantenerse	0.790			
	VA24	Impulso a tener un empleo	0.771			
Viol simb estereotipos de gen	VA30	Hombres son valientes	0.753	0.690	0.822	0.606
	VA31	Mujeres son más sensibles	0.783			
	VA32	Mujeres son princesas, hombres superhéroes	0.799			

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el software SmartPLS 4.

- **Validación convergente:** Para valorar que el constructo es único y que las variables del modelo son distintas entre sí, se utilizó el criterio de Fornell y Larcker, el cual solo evalúa constructos con múltiples ítems y de naturaleza reflectiva. Su validación se realiza revisando que la raíz cuadrada del coeficiente AVE de las variables latentes sea mayor que el cuadrado de las correlaciones entre las variables latentes, indicando que cuanto mayor porción de varianza entre los componentes de las variables latentes, mayores diferencias existirán entre los bloques de indicadores (Hair et al., 2017). Sus propias medidas en la tabla 3, donde los valores de la diagonal (raíz cuadrada del AVE) son mayores que el resto de las celdas de sus respectivas filas y columnas, por lo que se puede afirmar de este modo que la varianza media compartida por cada constructo con sus propias medidas es mayor en todos los casos que la varianza compartida entre el constructo con los otros constructos del modelo.

Tabla 3
Criterio de Fornell y Larcker

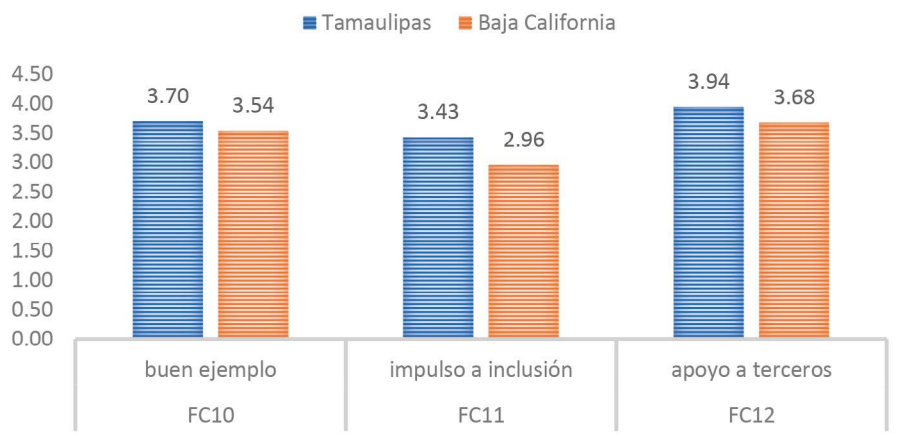
	Violencia estructural	Violencia psicológica	Violencia simb. est. género	Violencia simb. rol adulto	Habilidades blandas	valores
Violencia estructural	0.896					
Violencia psicológica	0.290	0.760				
Violencia simb de género	0.113	0.168	0.778			
Violencia simb. rol adulto	0.291	0.282	0.227	0.773		
Habilidades blandas	0.113	0.056	0.092	0.286	0.825	
valores	0.098	0.007	0.110	0.199	0.684	0.798

Fuente: Elaboración a partir de los resultados obtenidos en SmartPLS 4.

6.5.2 Descriptivo por estado

Una vez identificada la integración de las variables de este estudio, se presentan descripciones para cada una de las mismas correspondientes a los dos estados o territorios analizados. En primera instancia, las figuras 1 y 2 presentan las puntuaciones otorgadas por los adolescentes a las dimensiones de la formación ciudadana, es decir, el constructo valores y habilidades blandas.

En el caso de las habilidades blandas, se observan puntuaciones muy similares entre estados, destacando que los adolescentes reciben recomendaciones de apoyo a terceros en un promedio de 3.94 de 5 en el estado de Tamaulipas, frente a una puntuación de 3.68 en Baja California. El ítem con menor puntuación es el impulso a la inclusión, que en el caso de Baja California se situó en 2.96, frente a los 3.43 sobre 5 de Tamaulipas.

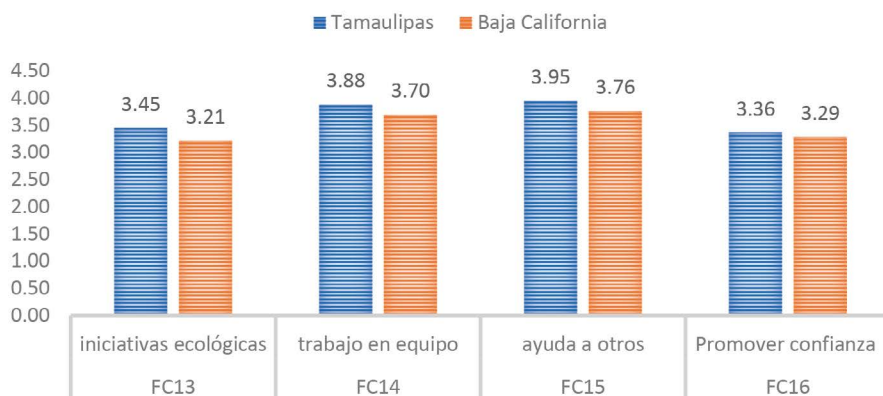
Figura 1*Descriptivo de la escala de habilidades blandas por estado*

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los Valores, los resultados del análisis de medida arrojaron que estaba integrada por 4 ítems, por lo que al revisarla por cada estado, se observó que para Baja California el valor de iniciativas ecológicas fue el de menor puntuación, implicando un menor arraigo a la búsqueda del desarrollo sustentable, en tanto que para Tamaulipas el valor más bajo es la promoción de la confianza, con una cuantía de 3.36.

En tanto que la ayuda a otros fue el valor más inculcado en Tamaulipas con una puntuación de 3.95, mientras que en el caso de Baja California el valor más fomentado es la ayuda a terceros.

Figura 2
Descriptivo de la escala de habilidades blandas por estado

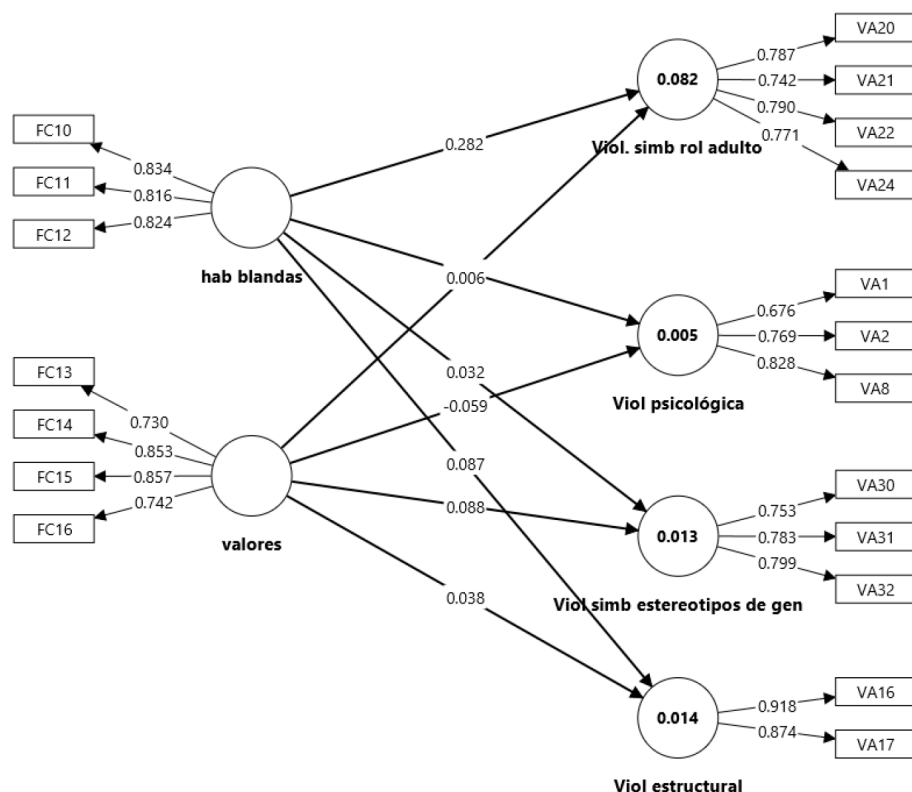


Fuente: Elaboración propia.

6.5.3 Validación del modelo estructural

Para analizar las relaciones causales entre las variables latentes, se procede a desarrollar el modelo de medida. La figura 1 presenta la salida del modelo path ejecutado en el SmartPLS4.0 es la ayuda a terceros.

Figura 1
Modelo estructural



Fuente: Elaboración propia en el software SmartPLS 4.

Con relación a los niveles de significancia de las cargas factoriales mostradas en la Figura 1, es importante precisar que estas se encuentran detalladas en la Tabla 4, donde se especifican los coeficientes path y sus respectivos niveles de significancia estadística. Como se observa en dicha tabla, las relaciones habilidades blandas → violencia estructural ($\beta = 0.087$, $p < 0.05$), habilidades blandas → violencia psicológica ($\beta = 0.097$, $p < 0.05$), y habilidades blandas → violencia simbólica rol adulto ($\beta = 0.282$, $p < 0.001$) presentan niveles de aceptables de significancia. Por su parte, la relación Valores → violencia simbólica estereotipos de género ($\beta = 0.088$, $p < 0.05$) muestra significancia estadística al nivel de 5 %

Tabla 4
Resultados del modelo estructural

Relación	Coefficiente Path	Standard deviation	T statistics	P valor	Comentario
hab blandas -> Viol estructural	0.087	0.041	2.149	0.032*	Efecto positivo y significativo
hab blandas -> Viol psicológica	0.097	0.042	2.289	0.022*	Efecto positivo y significativo
hab blandas -> Viol simb. este-reotipos de gen	0.032	0.043	0.742	0.458	Rechazada
hab blandas -> Viol. simb. rol adulto	0.282	0.036	7.914	0.000***	Efecto positivo y significativo
valores -> Viol estructural	0.038	0.040	0.948	0.343	Rechazada
valores -> Viol psicológica	-0.059	0.048	1.242	0.214	Rechazada
valores -> Viol simb. este-reotipos de gen	0.088	0.039	2.243	0.025*	Efecto positivo y significativo
valores -> Viol. simb. rol adulto	0.006	0.037	0.167	0.868	Rechazada

*** Valor $t > 3.310$ ($p < 0.001$), ** valor $t > 2.586$ ($p < 0.01$), * valor $t > 1.965$ ($p < 0.05$).

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el software SmartPLS 4.

6.6 Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de esta investigación se ha profundizado en la importancia de la formación ciudadana en la erradicación de la violencia en el entorno adolescente; si bien la teoría social apunta a la necesidad de fomentar una formación ética donde los valores y las habilidades sociales se ensalcen como la fórmula para que la violencia sea una expresión reducida en

las comunidades, lo cierto es que esto no es lo que prima en países en desarrollo como el caso de México.

Los resultados de este estudio dejan entrever que las habilidades blandas y los valores como medidas propias de la formación ciudadana tienden a ejercer una relación positiva y significativa con la presencia de violencia estructural, psicológica y simbólica entre los adolescentes de los estados de Tamaulipas y Baja California.

Lo anterior puede tener una explicación compleja dentro de nuestro marco cultural; la socialización en roles de género diferenciados y la exposición a estereotipos refuerzan la violencia patriarcal en las relaciones personales (Cortázar et al., 2024). Asimismo, la violencia machista se manifiesta incluso en entornos educativos, donde docentes y estudiantes varones perpetran agresiones contra mujeres, perpetuando un ciclo de violencia dentro de las instituciones formales (Bermúdez-Urbina, 2014; Francés y Tapía, 2019).

Este patrón de socialización y los estereotipos de género influyen directamente en la prevalencia de la violencia de género, a menudo manifestándose desde edades tempranas (Bermúdez-Urbina, 2014). Intervenciones educativas tempranas se han mostrado efectivas en la prevención y reducción de la violencia de género, abordando las construcciones de masculinidad hegemónica y promoviendo actitudes más equitativas (Villardón-Gallego et al., 2023; Pérez-Martínez et al., 2021).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la educación en la prevención de la violencia de género, los centros educativos a menudo carecen de la información y las herramientas necesarias para abordar eficazmente estos patrones culturales arraigados (Quiroga et al., 2023). En este sentido, la prevalencia de una cultura de micromachismo en la formación ciudadana puede desviar el propósito educativo de fomentar una sociedad más justa hacia la perpetuación de ciclos violentos (Villardón-Gallego et al., 2023).

La normalización de la violencia y la aceptación de roles de género estereotipados en la sociedad, tal como se refleja en la formación ciudadana, demanda esfuerzos concertados para contrarrestar los mensajes y presiones que influyen en el comportamiento individual y colectivo (O'Donnell et al., 2024; León y Aizpurúa, 2023). Por lo tanto, es impor-

tante implementar programas educativos que desafíen activamente estos patrones, promoviendo una formación ciudadana crítica que fomente la equidad de género y la prevención de la violencia desde edades tempranas (Graham et al., 2019; Villardón-Gallego et al., 2023).

De hecho, la violencia de género entre jóvenes es un problema de salud pública mundial, con la edad de victimización disminuyendo progresivamente, afectando negativamente la salud física y mental de los jóvenes (Racionero-Plaza et al., 2021). Conocer los impactos negativos de la violencia de género en la salud puede empoderar a mujeres y niñas para tomar decisiones informadas sobre sus relaciones afectivas y sexuales, e incluso transformar sus percepciones sobre la masculinidad (Cuxart et al., 2021).

Para contrarrestar estas dinámicas, es fundamental implementar enfoques pedagógicos que integren la educación sexual integral y el análisis crítico de las normas de género, lo cual ha demostrado ser eficaz en la prevención de la violencia en las relaciones íntimas entre jóvenes (Makleff et al., 2019). Esto implica que las escuelas son entornos óptimos para impartir educación sobre la prevención de la violencia de género, proporcionando a los niños el conocimiento necesario para identificar y reducir las conductas de riesgo (Villardón-Gallego et al., 2023).

Sin embargo, la efectividad de las intervenciones escolares puede variar y no ser equitativa para todos los estudiantes, lo que subraya la necesidad de adaptaciones y un análisis crítico de su impacto en diversas poblaciones (Meléndez-Torres et al., 2023). Por lo tanto, es imperativo que los programas educativos no solo se enfoquen en la reducción del machismo y la aceptación de la violencia, sino que también evalúen su efectividad en contextos multiculturales para garantizar una prevención integral (Pérez-Martínez et al., 2021).

En resumen, los estudios demuestran que, a pesar de los avances en materia de derechos, la cultura del micromachismo sigue siendo un elefante en la sala de la formación ciudadana. Mientras estas prácticas sutiles sigan normalizándose, los esfuerzos para crear una sociedad más pacífica e igualitaria se verán frustrados, ya que el terreno cultural que sostiene la violencia no habrá sido transformado. El desafío reside en reorientar los programas de formación cívica para abordar estas microa-

gresiones, fomentando una ciudadanía activa y crítica que promueva relaciones equitativas y libres de violencia (Villardón-Gallego et al., 2023; Galdo-Castiñeiras et al., 2023).

Esto incluye abordar las normas de masculinidad hegemónica, que se asocian con una menor aceptación de la equidad de género y una mayor probabilidad de perpetrar violencia contra las mujeres (Daoud et al., 2022). Esta reorientación debe enfocarse en desafiar la cultura machista arraigada en la sociedad, que perpetúa la agresión y limita el desarrollo pleno de las personas (Amin et al., 2018). Este marco cultural de micro-machismo, que se infiltra en la formación ciudadana, contribuye a que la violencia de género se manifieste desde edades tempranas, exacerbando la vulnerabilidad de adolescentes a abusos normalizados en sus relaciones románticas (Ovejas et al., 2025; Villardón-Gallego et al., 2023).

Estas iniciativas deben confrontar los modelos de género tradicionales para deconstruir jerarquías y desarrollar habilidades de resolución de conflictos, permitiendo la identificación temprana de comportamientos abusivos que afectan el desarrollo emocional (Medina-Maldonado et al., 2021). Al hacerlo, se puede avanzar hacia la erradicación de las actitudes que naturalizan la violencia, promoviendo una cultura de respeto mutuo y equidad desde las primeras etapas de la vida (Murta et al., 2020; Moolman et al., 2020).

Una revisión sistemática reciente subraya la urgencia de programas de prevención que aborden factores de riesgo individuales, relacionales, comunitarios y sociales para ser verdaderamente efectivos contra la violencia (Claussen et al., 2022).

Muchas veces, la formación ciudadana, en vez de favorecer, hace que las personas sean más reacias a la violencia; la cultura de micromachismo en la que se inscribe puede exacerbarla, perpetuando ciclos de agresión a pesar de los esfuerzos educativos (Rubia y Basurto, 2016). Esta dinámica se manifiesta en la naturalización de las violencias ejercidas hacia cuerpos feminizados y en la reproducción del sistema patriarcal a través del ejercicio del poder masculino en diversos ámbitos (Ochoa, 2022).

En entornos educativos, por ejemplo, los patrones de socialización y los estereotipos de género influyen directamente en la incidencia de la violencia que sufren las mujeres (Bermúdez-Urbina, 2014; Francés y

Tapia, 2019). La internalización de estos roles de género diferenciados y la exposición a estereotipos asociados con la masculinidad hegemónica refuerzan la violencia patriarcal en las relaciones sexoafectivas (Cortázar et al., 2024). Esta perpetuación se agrava cuando el machismo y la aceptación de la violencia contra las mujeres se insertan en la construcción social de la masculinidad hegemónica (Pérez-Martínez et al., 2021).

Promover masculinidades positivas y abandonar las hegemónicas son estrategias cruciales para intervenir y prevenir la violencia de género entre los jóvenes (Pérez-Martínez et al., 2021). Estudios demuestran que las mujeres y niñas experimentan violencia de género desde temprana edad, evidenciando el impacto negativo de las relaciones tóxicas y el estrés asociado en su salud física y psicológica (Cuxart et al., 2021).

Referencias

- Adams, J., & Mrug, S. (2018). Individual- and school-level predictors of violence perpetration, victimization, and perceived safety in middle and high schools. *Journal of School Violence*, 18(3), 468. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1528551>
- Agnihotri, S. (2017). Critical Reflection on the Role of Education as a Catalyst of Peace-building and Peaceful Coexistence. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 911. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050601>
- Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2017). I and Us: A Longitudinal Study on the Interplay of Personal and Social Identity in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 689 - 702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Alonso, C. C., Hernández, A. J. M., & Vinat, M. F. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.06>
- Alucín, S. (2013). Ciudadanía y Justicia Social: Una Mirada Etnográfica sobre la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(1). <https://doi.org/10.15366/>

- riejs2013.2.1.003
- Alvarado, K. G. M., León-Reyes, B. B., Aguirre, G. A. R., Cadena, K. A. Á., & Ponce, Y. Y. C. (2024). Violencia Escolar y su Influencia en el Comportamiento: Una Revisión de Estudios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11737
- Antelo, I. F., Gordillo, I. C., & Parra, G. M.-M. (2020). Synergy between Acceptance of Violence and Sexist Attitudes as a Dating Violence Risk Factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5209. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Arias-Rivera, S., & García, M. V. H. (2020a). Fundamentos teóricos y factores explicativos de la Violencia filio-parental. *Un estudio de Alcance. Anales de Psicología*, 36(2), 220. <https://doi.org/10.6018/analesps.338881>
- Armenta, M. F., López-Escobar, A. E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2003000100003>
- Ata, A. (2019). Fostering Students' Civic Skills: Education for Sustainable Democracy. *Georgia Educational Researcher*, 16(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160107>
- Awiszus, A., Koenig, M., & Vaisarova, J. (2022). Parenting Styles and Their Effect on Child Development and Outcome. *Journal of Student Research*. <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i3.3679>
- Axtell, C., Maitlis, S., & Yearta, S. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26, 201-213. <https://doi.org/10.1108/00483489710161413>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baskin-Sommers, A., Simmons, C., Conley, M., Chang, S., Estrada, S., Collins, M., Pelham, W., Beckford, E., Mitchell-Adams, H., Berrian, N., Tapert, S., Gee, D., & Casey, B. (2021). Adolescent civic engagement: Lessons from Black Lives Matter. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2109860118>
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2014). Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en

- la universidad de ciencias y artes de chiapas. *Península*, 9(2). [https://doi.org/10.1016/s1870-5766\(14\)71798-2](https://doi.org/10.1016/s1870-5766(14)71798-2)
- Bonsteel, S. (2012). APA PsycNET. *The Charleston Advisor*, 14(1), 16. <https://doi.org/10.5260/chara.14.1.16>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. J. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Journal for the Study of Education and Development Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349. <https://doi.org/10.1174/021037011797238577>
- Cancino, G., & Mínguez, A. (2020). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 20-31. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12839>
- Carvajal, H. O., Castillo, J., & Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>
- Castro, A., Foz, A. M., Hung, C., Etoh, M., & Bergin, C. (2025). Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents. *Youth*, 5(2), 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Rey, R. D. (2018). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cervera, P. Q., & Castilla, M. R. (2021). Paz y ciudadanía en las nuevas generaciones : caso institución educativa ciudad de Tunja. *Revista Palabra Palabra Que Obra*, 21(1), 174. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3494>
- Chen, X., Kang, J., & Wang, M. (2024). The impact of the community's sound environment on social interactions among residents. *Building and Environment*. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112094>
- Chisholm, J. F. (1998). Understanding Violence in the School: Moral and Psychological Factors. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 7(2), 137. <https://doi.org/10.1023/a:1022988314269>
- Claussen, C., Matejko, E., & Exner-Cortens, D. (2022). Exploring risk and protective factors for adolescent dating violence across the social-eco-

- logical model: A systematic scoping review of reviews. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.933433>
- Colpas, P. P. A., Tapias, B. A. H., Sánchez-Comas, A., Piñeres-Melo, M. A., & Royert, J. C. M. (2020). Aula Touch Game: Digital Tablets and Their Incidence in the Development of Citizen Competences of Middle Education Students in the District of Barranquilla-Colombia. *In Lecture notes in computer science* (p. 537). Springer Scienc Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53956-6_49
- Commodari, E., La Rosa, V., Sagone, E., & Indiana, M. (2022). Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12, 1034 - 1049. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080074>
- Coronado-Peña, J. J., Estrada-Mosquera, Á. A., & Torres-Mosquera, L. N. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 341. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>
- Cortázar, A. R. G. de, Calo, I. G., & Bueno, C. G. (2024). What Is the Patriarchy Doing in Our Bed? Violent Sexual-Affective Experiences Among Youth. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-024-00956-x>
- Cuxart, M. P., Molina, S., González, E. G., & Tellado, I. (2021). Evidence of Gender Violence Negative Impact on Health as a Lever to Change Adolescents' Attitudes and Preferences towards Dominant Traditional Masculinities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9610. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189610>
- Daoud, N., Carmi, A., Bolton, R., Cerdán-Torregrosa, A., Nielsen, A., Alfayumi-Zeadna, S., Edwards, C., Súilleabháin, F. Ó., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., & Salazar, M. (2022). Promoting Positive Masculinities to Address Violence Against Women: A Multicountry Concept Mapping Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 38, 6523. <https://doi.org/10.1177/08862605221134641>
- Deniz, A., & Kan, S. (2025). Teachers' Perspectives on Bullying Behaviors in Value-Based School Culture. *Journal of Posthumanism*. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i5.1537>

- Díaz-Vargas, C., Tapia-Figueroa, A., Valdebenito-Villalobos, J., Gutiérrez-Echavarría, M., Acuña-Zúñiga, C., Parra, J., Arias, A., Castro-Durán, L., Chávez-Castillo, Y., Cristi-Montero, C., Zapata-Lamana, R., Parra-Rizo, M., & Cigarroa, I. (2023). Academic Performance according to School Coexistence Indices in Students from Public Schools in the South of Chile. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13020154>
- Ding, J. (2024). Family as a necessary social institution in the process of socialization. *Social pedagogy: theory and practice*. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-4-30-35>
- Eldin, N., Mohamed, N., Farrag, N., & Elsheikh, E. (2025). *The Effect of Civic Engagement on Mental Health and Behaviors among Adolescents*. Medicine Updates. <https://doi.org/10.21608/muj.2025.348094.1197>
- Ellonen, N., Pasanen, M., Wiss, K., Mielityinen, L., Lähteenmäki, E., & Joronen, K. (2022). Health Promotion Actions and School Violence—A Cluster Analysis from Finnish Comprehensive Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12698. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912698>
- Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44, 397 - 406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Escobar, J. C., Benítez, A. C. M., Mena, S. C. M., Guerrero, C. M., & Maury, A. (2023). La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5681>
- Estudillo, M. D. L. C., & García, P. P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *Modulema. Revista Científica Sobre Diversidad Cultural*, 7, 101. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Felson, R., Liska, A., South, S., & McNulty, T. (1994). The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School Context Effects. *Social Forces*, 73, 155-173. <https://doi.org/10.1093/SF/73.1.155>
- Flores, H. G. H., & Calva, J. M. L. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valo-

- res en el nivel superior. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 43. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35e.43-58>
- Flynn, K., & Mathias, B. (2023). “How Am I Supposed to Act?”: Adapting Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory to Understand the Developmental Impacts of Multiple Forms of Violence. *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584231159674>
- Francés, I. L., & Tapía, P. (2019). Violencia Machista en las aulas de las universidades. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 53. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.04>
- Frederico, M., & Whiteside, M. (2016). Building School, Family, and Community Partnerships: Developing a Theoretical Framework. *Australian Social Work*, 69, 51 - 66. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2015.1042488>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., & Ambrós-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Galdo-Castiñeiras, J. A., Morante, J. J. H., Moreno, I. M., & Pérez, P. E. (2023). Educational Intervention to Decrease Justification of Adolescent Dating Violence: A Comparative Quasi-Experimental Study. *Healthcare*, 11(8), 1156. <https://doi.org/10.3390/healthcare11081156>
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 14(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-22282005000100013>
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Roldán, S. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21, 701 - 716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- Garner, P. (2013). Dimensions of school-based violence to and by children: an overview of recent literature. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 484. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.751043>
- Genner, S., & Süß, D. (2017). *Socialization as Media Effect.*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.WBIEME0138>

- Gomes, H. M., & Lobato, V. da S. (2021). Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. *Revista Mbianteeducação*, 555. <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1075>. p555-579
- Gordillo, I. C., & Parra, G. M.-M. (2021). Gender-Based Violence in Adolescent Dating from a Medical Perspective: A Qualitative Study of the Needs Felt in Primary Healthcare Centres. *Healthcare*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010017>
- Gorman-Smith, D. (2012). Violence Prevention and Students with Disabilities: Perspectives from the Field of Youth Violence Prevention. *Behavioral Disorders*, 37(3), 210. <https://doi.org/10.1177/019874291203700308>
- Graham, L. M., Embry, V., Young, B.-R., Macy, R. J., Moracco, K. E., Reyes, H. L. M., & Martin, S. L. (2019). Evaluations of Prevention Programs for Sexual, Dating, and Intimate Partner Violence for Boys and Men: A Systematic Review. *Trauma Violence & Abuse*, 22(3), 439. SAGE Publishing. <https://doi.org/10.1177/1524838019851158>
- Griffiths, H., Keirns, N., Strayer, E., Sadler, T., Cody-Rydzewski, S., Scaramuzzo, G., Vyain, S., Bry, J., & Jones, F. (2021). *Agents of Socialization: Gente como Uno*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26rr9wz.7>
- Gultom, R. (2024). Citizenship Education in Elementary Schools (Foundations for Personality Development of Future Citizens). *International Journal of Students Education*. <https://doi.org/10.62966/ijose.vi.777>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall.
- Hair Jr, J. F., M Hult, G. T., M Ringle, C., Sarstedt, M., Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2017). *Manual de partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. OmniaScience.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69, 248 - 265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hargie, O. (2021). *Skilled Interpersonal Communication*. Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>

- Henríquez, P., M, A. D., Pérez, M. V. H., P, M. T., & A, M. V. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería/Ciencia y Enfermería*, 14(2). <https://doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>
- Herrala, J. (2021). *Interpersonal Skills*. The Ultimate Medical School Rotation Guide. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110174>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis [Review of A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis]. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Horner, S., Bhattacharyya, S., & O'Connor, E. (2008). Modeling: It's More than Just Imitation. *Childhood Education*, 84, 219 - 222. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523010>
- Huang, D., Feng, R., & Shi, M. (2024). Does the community service environment affect the willingness of older adults people to socialize for older adults care? *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1370808>
- Israel, G., Beaulieu, L., & Hartless, G. (2009). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66, 43-68. <https://doi.org/10.1111/J.1549-0831.2001.TB00054.X>
- James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived Injustice and School Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 13, 169 - 189. <https://doi.org/10.1177/1541204014521251>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). *A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes*. Review of Education. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Jiménez, C. P. (2008). La convivencia social como proyecto político colectivo. Utopía y Praxis Latinoamericana: *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 13(42), 107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2731250.pdf>
- Keating, A., & Janmaat, J. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69, 409-429. <https://doi.org/10.1093/PA/GSV017>

- Kelty, N., & Wakabayashi, T. (2020). *Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives*. SAGE Open, 10. <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>
- Khanum, S., Mushtaq, R., Kamal, M., Nishtar, Z., & Lodhi, K. (2023). The Influence of Parenting Styles on Child Development. *Journal of Policy Research*. <https://doi.org/10.61506/02.00022>
- Khoury-Kassabri, M., Zadok, I., Eseed, R., & Vazsonyi, A. T. (2020). Individual and familial factors as mediators and moderators of young children's aggressive behavior. *Children and Youth Services Review*, 118, 105428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105428>
- Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development*, 79 3, 652-67 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01149.x>
- Kröyer, Ó. N., Guzmán, J. V., Aguayo, J. G., Viejo, C., Salinas, R., & Torres, G. R. (2017). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- Lane, A. M. (2025). CALM: Cultivating Awareness, Learning, and Mastery to Reduce Anger and Violence Through Combat Sports. *Youth*, 5(2), 45. <https://doi.org/10.3390/youth5020045>
- Lee, C. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lehmann-Willenbrock, N. (2024). Dynamic Interpersonal Processes at Work: Taking Social Interactions Seriously. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110622-035421>
- León, C. M., & Aizpurúa, E. (2023). Do Youth Dream of Gender Stereotypes? The Relationship among Gender Stereotyping, Support for Feminism, and Acceptance of Gender-Based Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2439. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032439>

- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80, 227. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, D., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J., Luna-Maldonado, A., & Puente-López, E. (2021). Attitudes Towards School Violence: A Qualitative Study With Spanish Children. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, NP10782 - NP10809. <https://doi.org/10.1177/0886260520987994>
- Lundgren, R., & Amin, A. (2014). Addressing Intimate Partner Violence and Sexual Violence Among Adolescents: Emerging Evidence of Effectiveness [Review of Addressing Intimate Partner Violence and Sexual Violence Among Adolescents: Emerging Evidence of Effectiveness]. *Journal of Adolescent Health*, 56(1). Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.012>
- Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R. I., Barindelli, F., Valades, J., Billowitz, M., Márquez, V. I. S., & Marston, C. (2019). Preventing Intimate Partner Violence Among Young People—a Qualitative Study Examining the Role of Comprehensive Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 314. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00389-x>
- Martínez-Líbano, J. (2022). Relación entre la Percepción de Padres y Madres Respecto a la Violencia Escolar y las Competencias Sociales de sus Hijos dentro del Contexto Educativo Chileno. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.76317>
- Martínez-Valderrey, V., Mediavilla, M. G., Villasana-Terradillos, M., & Alguacil, S. (2023). Editorial: Bullying, cyberbullying, and dating violence: State of the art, evaluation instruments, and prevention and intervention proposals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119976>
- McConnell, C. (2018). Interpersonal Competence in the Management of People. *The Health Care Manager*, 37, 358–367. <https://doi.org/10.1097/HCM.0000000000000237>
- Medina-Maldonado, V., Bravo, M. del M. P., Vargas, E., Francisco, J., & Jiménez-Ruiz, I. (2021). Adolescent Dating Violence: Results of a Mixed Study in Quito, Ecuador. *Journal of Interpersonal Violence*, 37. <https://doi.org/10.1177/08862605211001471>

- Meléndez-Torres, G. J., Bonell, C., Shaw, N., Orr, N., Chollet, A., Rizzo, A. J., Rigby, E., Hagell, A., Young, H., Berry, V., Humphreys, D. K., & Farmer, C. (2023). Are school-based interventions to prevent dating and relationship violence and gender-based violence equally effective for all students? Systematic review and equity analysis of moderation analyses in randomised trials. *Preventive Medicine Reports*, 34, 102277. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102277>
- Méndez-López, C., Pereda, N., & Guílera, G. (2020). Lifetime poly-victimization and psychopathological symptoms in Mexican adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 112, 104883. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104883>
- Mendoza, A. T., Grima, V. M. P., Nabel, L. C. T., & Maestro, I. T. (2023). El deterioro del tejido escolar en escuelas secundarias desde la visión de algunos investigadores. *Diálogos Sobre Educación*, 27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1259>
- Mendoza, L. P. (2019). Self-esteem workshop “Learning to value myself, value the others” for the life skills of the students of Primary Education. *SCIÉENDO*, 22(1), 15. <https://doi.org/10.17268/sciende.2019.002>
- Mendoza, L. P. (2019). Self-esteem to develop skills for life in university students of Primary Education. *SCIÉENDO*, 22(3), 181. <https://doi.org/10.17268/sciende.2019.023>
- Messaoudi, I., & Sakale, S. (2024). Interpersonal Skills: A Gateway to Emotional Intelligence in the Workplace. *International Journal of English Language Studies*. <https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.2.25>
- Moolman, B., Essop, R., & Tolla, T. (2020). Navigating agency: adolescents’ challenging dating violence towards gender equitable relationships in a South African township. *South African Journal of Psychology*, 50(4), 540. <https://doi.org/10.1177/0081246320934363>
- Moreno, C. F., Puig, M. S., & Pallarès, A. A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Moreno, F. J. B., Herrera-López, M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 171. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>

- Moreno-Manso, J., Blázquez-Alonso, M., García-Baamonde, M., Guerrero-Barona, E., & Pozueco-Romero, J. (2014). Gender as an Explanatory Factor of Psychological Abuse in Dating Couples. *Journal of Social Service Research*, 40, 1 - 14. <https://doi.org/10.1080/01488376.2013.842951>
- Moropa, T., Matshaka, L., & Makhene, A. (2025). Enhancing effective interpersonal interactions through soft skills: perceptions of nurse educators. *BMC Nursing*, 24. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-02864-w>
- Murta, S. G., Parada, P. de O., Meneses, S. da S., Medeiros, J. V. V., Balbino, A. M., Rodrigues, M. C., Miura, M. A., Santos, T. A. A. dos, & Vries, H. de. (2020). Dating SOS: a systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention to prevent dating violence among Brazilian youth. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08487-x>
- Nunnally, J. C. (1975). Psychometric Theory-25 Years Ago and Now. *Educational Researcher*, 4(10), 7-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X004010007>
- Núñez, L. A. H. (2023). La interculturalidad en el desarrollo de la tutoría para la convivencia escolar en instituciones educativas de nivel secundario, Cusco -2023. *Revista de Climatología*, 23, 2925. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2925-2929>
- O'Donnell, S., Taylor, P., Vincent, C. D., Scott-Storey, K., Wuest, J., & Malcolm, J. (2024). Masculinity and Violence Interconnectedness: Defining and Reconciling the Gender Paradox Among Men With Cumulative Lifetime Violence Histories. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241266998>
- Ochoa, D. C. (2022). Representaciones sociales de la masculinidad en un grupo de hombres agresores de mujeres. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2). <https://doi.org/10.22209/rhs.v10n2a07>
- Oslé, J. (2023). *Digital socialization in media and youth: challenges to psychology*. Child in a Digital World. <https://doi.org/10.61365/forum.2023.055>
- Ovejas, I. S., Gurría, M. I., & Martínez-García, A. (2025). *Study of the concept and dimensions of gender-based violence and its connection to adolescence and its link to education*. 2(2), 2021. <https://doi.org/10.59400/ephr2021>

- Özbey, A. (2021). An Investigation of the Democratic Values, Problem-Solving Skills, and Attitude Levels toward Violence of Secondary School Students. *International journal of social science studies*, 9, 66-81. <https://doi.org/10.11114/IJSS.V9I3.5220>
- Padilla, P. C., & Evans, M. C. F. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Pantoja, S. R. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis (Santiago)*, 10(30), 447. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000300021>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria. *Perfiles Educativos*, 42(168), 10. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.168.59221>
- Peguero, A. A., Connell, N. M., & Hong, J. S. (2016). Introduction to the Special Issue School Violence and Safety. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 119. <https://doi.org/10.1177/1541204016680404>
- Pérez, C. Y. S. (2017). El Acoso y violencia escolar en el sistema de educación nacional. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1). <https://doi.org/10.31876/s.e.v2i1.21>
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 9(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M. C., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., Parra-Casado, D. L., & Vives-Cases, C. (2021). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. *Trauma Violence & Abuse*, 24(2), 468. SAGE Publishing. <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>

- Perkins, S. C. (2011). An ecological perspective on the comorbidity of childhood violence exposure and disabilities: Focus on the ecology of the school. *Psychology of Violence*, 2(1), 75. <https://doi.org/10.1037/a0026137>
- Phinla, W., Phinla, W., & Mahapoonyanont, N. (2025). *How to Promote 21st-Century Skills through Community-Driven Social Studies Education*. <https://doi.org/10.31124/advance.175024153.32528972/v1>
- Picón, P. E. C., & Correa, L. J. H. (2023). Educación y democracia: la escuela como espacio de construcción ciudadana. *Academia y Virtualidad*, 16(2), 27. <https://doi.org/10.18359/ravi.5923>
- Pinochet, S., & Mercado-Guerra, J. (2021). Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72>
- Pintado, I. S., Llamazares, M. del C. E., & Delgado-Sánchez-Mateos, J. (2022). Pilot Study on the Effects of the Teaching Interpersonal Skills Program for Teens Program (PEHIA). *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.764926>
- Ponce, R., Sarmiento, Á. S., & Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.225347>
- Prati, G., Mazzoni, D., Guarino, A., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2020). Evaluation of an Active Citizenship Intervention Based on Youth-Led Participatory Action Research. *Health Education & Behavior*, 47, 894 - 904. <https://doi.org/10.1177/1090198120948788>
- Puscas, L., Kogan, J., & Holmboe, E. (2021). Assessing Interpersonal and Communication Skills. *Journal of graduate medical education*, 13 2 Suppl, 91-95 . <https://doi.org/10.4300/JGME-D-20-00883.1>
- Quezada-Carrasco, P., Zambrano, V. V., & Millán, S. Q. (2022). Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 387. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147021>
- Quiñones, C., & Navarro, A. (2022). A 10 year (2011-2021) systematic review of teen dating violence prevention programs. *DOAJ (DOAJ:*

- Directory of Open Access Journals*), 14(3). <https://doi.org/10.5249/jivr.v14i3.1739>
- Quiroga, J. F. C., Guzmán, M. L. B., Chilan, S. A. A., Rodríguez, M. M., & Flores, M. (2023). Violencia de género: una revisión sistemática sobre la gestión tutorial, 2015-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11230. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6210
- Racionero-Plaza, S., Tellado, I., Aguilera, A., & Prados, M. C. (2021). Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem. *AIMS Public Health*, 8(1), 66. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021005>
- Ragelienė, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 25 2, 97-105 .
- Rančić, J. (2022). The role of digital media in the socialization of children. *CM: Communication and Media*. <https://doi.org/10.5937/cm17-32342>
- Reyes, M. M. (2020). La violencia como mecanismo de resolución de conflictos en entornos urbano-populares. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 41(161), 26. <https://doi.org/10.24901/rehs.v41i161.693>
- Robles-Haydar, C. A., Martínez-González, M. B., Flórez-Niño, Y. A., Ibáñez-Navarro, L. M., & Amar-Amar, J. J. (2021). Personal and Environmental Predictors of Aggression in Adolescence. *Brain Sciences*, 11(7), 933. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070933>
- Romanovskii, G. (2024). Traditional Mechanisms of Culture Transmission at the Present State of Society. *Communicology*. <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2024-12-1-165-173>
- Romero, E. L. M. (2018). Cultura ciudadana para la resolución pacífica de conflictos saberes y prácticas que la fortalecen. *Análisis*, 50, 239. <https://doi.org/10.15332/21459169.3544>
- Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., & Amador, L. M. G. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38. https://doi.org/10.7179/psri_2021.38.09

- Rubia, J. M. de la, & Basurto, S. R. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 37. <http://culturascontemporaneas.com/contenidos/03%20Machismo.pdf>
- Santamaría-Villar, M. B., Corbí, R. G., Pozo-Rico, T., & Costa, J. L. C. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Silva, B. O. da, Araújo, A. L. de, Júnior, R. A. de O. F., & Pinheiro, R. R. R. L. de M. P. (2022). Bases da cultura da violência vivenciada por adolescentes do sistema socioeducativo do rio grande do norte. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 9(2), 715. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p715-730>
- Skřivánková, P., Páv, M., Faberová, K., Perkins, D., Boukalová, H., Adam, D., Mazouchová, A., Gillernová, I., Anders, M., & Kitzlerová, E. (2023). Violence risk and personality assessment in adolescents by Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY) and high school personality questionnaire (HSPQ): Focus on protective factors strengthening. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1067450>
- Sukumaran, P., & Balakrishna, B. (2021). Parenting styles and social-emotional development of preschool children. *International Journal of Contemporary Pediatrics*. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20214534>
- Sumiyardana, K. (2017). *SOSIALISASI NILAI-NILAI KULTURAL DALAM KELUARGA Studi Perbandingan Sosial-Budaya Bangsa-Bangsa*. 7. <https://doi.org/10.14710/SABDA.7.1.%P>
- Sun, L. (2023). A narrative inquiry of the intergenerational transmission of cultural family values in mainland China. *Journal of Beliefs & Values*, 46, 65 - 81. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2241289>
- Tanti, C., Stukas, A., Halloran, M., & Foddy, M. (2011). Social identity change: shifts in social identity during adolescence. *Journal of adolescence*, 34 3, 555-67 . <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Tarrant, M. (2002). Adolescent Peer Groups and Social Identity. *Social Development*, 11, 110-123. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00189>

- Thompson, S. (2008). *Social Learning Theory*, 1874-1875. <https://doi.org/10.1002/9780470373699.SPECED1930>
- Tian, Y., & Zhang, Z. (2022). *School Violence: Causes, Impacts and Solutions* (p. 545). https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8_64
- Trommsdorff, G. (2009). *Intergenerational Relations and Cultural Transmission*. 126-160. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.008>
- Tuhuteru, L., Syekh, I., & Cirebon, N. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*. <https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i4.361>
- Vasiljevic, Z., Pauwels, L., Nilsson, E., Shannon, D., & Svensson, R. (2023). Do Moral Values Moderate the Relationship Between Immigrant-School Concentration and Violent Offending? A Cross-Level Interaction Analysis of Self-Reported Violence in Sweden. *Deviant Behavior*, 45, 836 - 846. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2266550>
- Vázquez, C. P., & Guzmán, E. R. (2025). Violencia en el noviazgo adolescente. Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1259>
- Vigil, M. Á. G. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.85863>
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estévez, A., & García-Carrión, R. (2023). Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review [Review of Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review]. *Healthcare*, 11(1), 142. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>
- Villareal, E. R. D. los R., Vicente, O. R. S., & Cruz, I. A. V. (2023). Civic Education as a Sustainable Value in the Formation of Citizens. *Open Journal of Social Sciences*, 11(4), 399. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.114028>

- Vinasco, I. C. A. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Walsh, R. (2023). *Social Selves and Social Others in Adolescent Development*. <https://doi.org/10.5463/thesis.360>
- Yang, S., & Oh, E. (2024). Analysis of Children's Development Pathways based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *International Journal of Education and Humanities*, 16(3), 250. <https://doi.org/10.54097/vaap3p97>
- Zahra, S., Saleem, S., Subhan, S., & Mahmood, Z. (2020). *Interpersonal skills scale: Development and validation in urbanized sample of adolescents*. Social Development. <https://doi.org/10.1111/sode.12475>
- Zheng, J. (2025). The Effects of Parenting Styles on Children's Emotional and Social Skill Development: The Mediating Role of Emotion Regulation Skills. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.20550>
- Zwack, M., Kraiczy, N., Von Schlippe, A., & Hack, A. (2016). Storytelling and cultural family value transmission: Value perception of stories in family firms. *Management Learning*, 47, 590 - 614. <https://doi.org/10.1177/1350507616659833>

