



LA PROSOCIABILIDAD EN EL AULA COMO UNA COMPETENCIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ

CATEDRÁTICO CONACyT, EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

Este proyecto tiene como objetivo la implementación de un modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia en el ámbito escolar, actualmente se está desarrollando en siete escuelas primarias (públicas y particulares) del Municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. El modelo proporciona herramientas teóricas-prácticas a docentes, directivos, estudiantes y familias para promover ambientes escolares de convivencia pacífica y disminuir con ello la violencia. La intervención se planteó desde un enfoque sistémico, evolutivo, de intervención primaria y secundaria, basada en principios de educación para la paz con un enfoque de derechos humanos. Pretende involucrar a la comunidad escolar a través del desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales para promover una cultura paz (Roche, 2010). El proyecto responde a un diseño de investigación mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007), con evaluaciones dinámicas y estructuradas (Wolcott, 2009). El trabajo de campo recurre a los presupuestos de la investigación-acción-participativa y cuenta con un diseño de triangulación metodológica. Algunos resultados parciales indican que los proyectos de educación para la paz promueven la participación de la comunidad educativa; las técnicas para reducir la violencia son efectivas cuando se promueven de manera sistemática en los/as estudiantes; el compromiso directivo es una variable importante para una efectiva intervención; los padres/madres de familia señalan que existen pocos espacios para su participación activa y formal en las escuelas; el 85% de los/as docentes señalan que las estrategias son interesantes y que la propuesta en general es innovadora, además, que están viendo resultados positivos en poco tiempo.

Palabras clave: Competencias prosociales, violencia escolar, convivencia pacífica.

INTRODUCCIÓN

Las realidades y tendencias de la violencia escolar en América Latina nos muestran un panorama desalentador (UNESCO, 2005; UNICEF, 2012; UNESCO, 2013). Nuestra región sigue reportando altos índices de violencia escolar. Millones de estudiantes crecen expuestos a distintos tipos de violencias en sus familias, colonias y escuelas (Chaux, 2012; PNUD, 2013).

El desafío es complejo y su abordaje no es fácil; hay evidencias que indican que aquellos infantes que están expuestos a la violencia desde pequeños, tienen mayor probabilidad de reproducir estos comportamientos (Bandura y otros, 1961; Lagerspetz y otros, 1988; Guerra y otros, 2003; Chaux, 2012); además, quienes experimenten desde temprano episodios de violencia, pueden volverse “inmunes” al horror que genera un acto violento y gradualmente naturalizar la violencia como una forma de resolver los conflictos en la vida cotidiana (Ghiso y Ospina, 2010; Castañeda y Contreras, 2012).

El acoso entre pares, el maltrato emocional sistemático, el ciberbullying, la violencia contra docentes y administradores escolares, las prácticas disciplinarias violentas, así como las burlas y humillaciones en las aulas, son tan solo la punta de iceberg del problema, ya que éstas constituyen un tipo de violencia conocida como *violencia directa*, pero igual de peligrosas y amenazantes son la *violencia estructural y la cultural* (Galtung y Dietrich, 2013), que permean los procesos, acciones y las relaciones de la comunidad educativa, impactando a más personas.

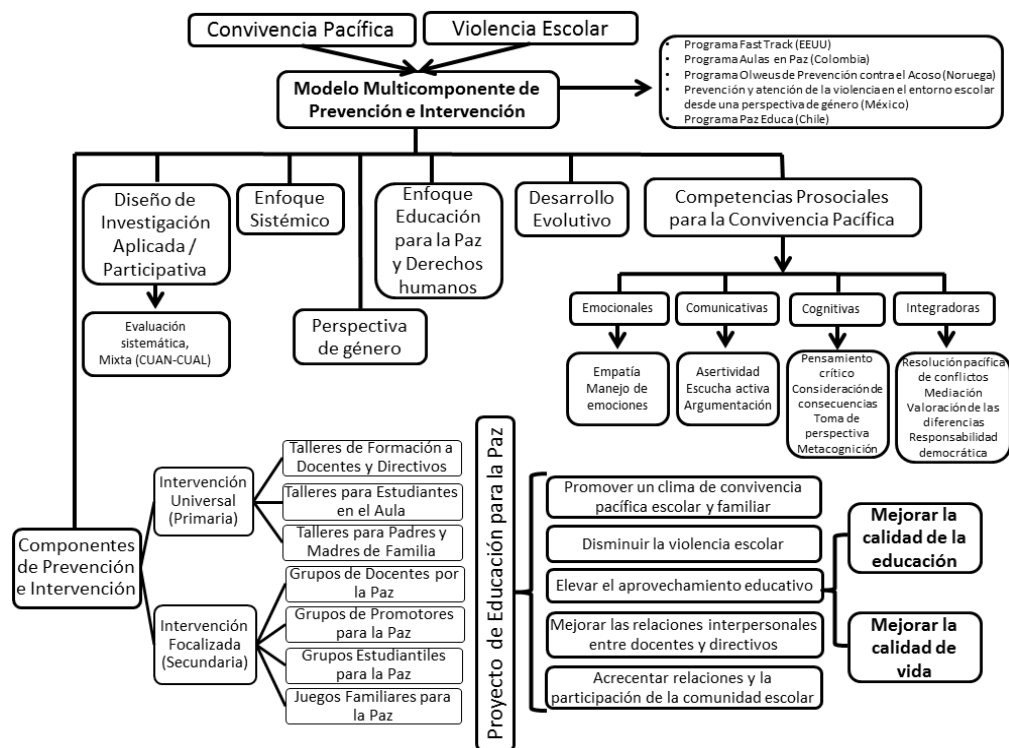
Investigaciones recientes evidencian que es a través de la formación y desarrollo de competencias prosociales como se puede prevenir y erradicar la violencia, además de promover centros escolares más pacíficos (McMahon y Slough, 1996; Krug y otros, 2002; Chaux y otros, 2004; Olweus, 2006; Treviño y otros, 2010; Chaux, 2007; 2009; 2012). Esta investigación ejemplifica diversas acciones de intervención que podrían implementarse en las escuelas para la prevención/intervención de la violencia escolar y la promoción de espacios para la convivencia pacífica.

PREVINIENDO LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHIAPAS

Actualmente se está implementando el “Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar” en siete escuelas primarias del Municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Se desarrollan estrategias multicomponentes (ver imagen 1), con acciones (universales y focalizadas) de manera simultánea en las escuelas participantes. El abordaje se basa en un enfoque sistémico

(Compañ, 2012), impactando el sistema áulico, escolar, familiar y la administración escolar, así como subsistemas estructurales, dinámicas circulares, formas de comunicación, límites y relaciones entre los participantes. Se llevan a cabo actividades específicas para reducir y prevenir la violencia desde los primeros años escolares con actividades diseñadas para grupos de edades distintas; la perspectiva de género está presente en todas las actividades, estrategias, componentes y en los temas desarrollados en los talleres.

Imagen 1. Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar.



Fuente: elaboración propia.

Los participantes son estudiantes, docentes, administrativos, padres/madres de familia de estas escuelas, quienes fortalecen y desarrollan de forma progresiva un conjunto de competencias prosociales de cuatro tipos: *Emocionales* (empatía y manejo de emociones); *Comunicativas* (asertividad, argumentación y escucha activa); *Cognitivas* (toma de perspectiva, pensamiento crítico, consideración de consecuencias, generación de opciones, interpretación de intenciones y metacognición); *Integradoras* (resolución pacífica de conflictos, mediación, valoración de las

diferencias y responsabilidad democrática). Todas ellas aunadas al desarrollo de temáticas transversales de educación para la paz, derechos humanos y perspectiva de género.

El modelo proporciona dos niveles de intervención, un *componente universal* ofrecido a la totalidad del colectivo estudiantil, docentes y familias. Los docentes y directivos participantes implementan “Proyectos de Educación para la Paz” (PEP) y participan de sesiones de formación a través del diplomado: “Construyendo escuelas para convivir pacíficamente”. En las aulas se desarrollan talleres con estudiantes y familias para promover ambientes de convivencia.

El segundo nivel de intervención se da a través del *componente focalizado*; se conformaron Grupos de Docentes por la Paz (GDP) y Grupos Estudiantiles para la Paz (GEP), estos últimos son dirigidos por Grupos de Promotores de la Paz (GPP), quienes son padres/madres de familia de las escuelas. Los estudiantes participantes en los GEP asisten a sesiones semanales junto a su promotor/a.

Cuadro 1. Componentes para la prevención/intervención de la violencia escolar.

Componentes de <i>prevención universal</i>	Componentes de <i>prevención focalizada</i>
<p>a) Diplomado Construyendo Escuelas para la Convivencia Pacífica: busca desarrollar y fortalecer competencias prosociales para la convivencia pacífica (CPCP) en docentes/directivos de escuelas primarias a través de 8 sesiones presenciales (cada 15 días) de 6.5 horas c/u. Durante estas sesiones los/as participantes diseñan un Proyecto de Educación para la paz integrador, dinámico, innovador y creativo.</p>	<p>a) Grupos de Docentes por la Paz: son equipos conformados por docentes/directivos participantes en el diplomado. Su objetivo es liderar el proyecto e impulsar actividades en la escuela para promover la paz y la convivencia. Algunas actividades que promueven son: campañas, ferias por la paz, marchas, bailables, asambleas, tardes de talentos, rallies para la convivencia, juegos cooperativos, entre otros.</p>
<p>b) Talleres para Estudiantes en el Aula: buscan desarrollar y fortalecer (CPCP) en los estudiantes. A través de sesiones cortas (de 45 minutos por lo menos dos veces por semana durante el ciclo escolar) los/as docentes implementan actividades utilizando metodologías y estrategias lúdicas, creativas y de elaboración de materiales didácticos (estas actividades son modeladas en el diplomado para docentes).</p>	<p>b) Grupos de Promotores de Educación para la Paz: conformados por padres y madres de familia seleccionados en las escuelas, a quienes se les ofrece el taller: Convivencia Sin Violencia, que consta de 4 sesiones presenciales de 2 horas c/u, cuyo objetivo es sensibilizar, formar y desarrollar (CPCP), además, ofrecer herramientas para que trabajen con grupos específicos de estudiantes en las escuelas.</p>
<p>c) Talleres Familiares: buscan desarrollar y fortalecer (CPCP) en todos los padres/madres de familia de la escuela. A través de tres</p>	<p>c) Grupos Estudiantiles para la Paz: conformados por 6 estudiantes (4 identificados como “prosociales” y 2 “poco prosociales”).</p>

<p>sesiones calendarizadas en el año (de 1 hora c/u), los/as docentes implementan estrategias aprendidas en el diplomado.</p>	<p>Los/as docentes evalúan las conductas de todos sus estudiantes mediante un instrumento cuantitativo con el que se obtiene una <i>lista de prosociabilidad</i>. Los/as promotores implementan 10 talleres semanales de una 1 hora c/u con la ayuda de manuales de trabajo diseñados exclusivamente para el proyecto. La intención es incluir a los/as estudiantes que presentan problemas de sociabilidad, agresividad, indisciplina y apatía; ofrecerles una intervención focalizada con actividades para promover la convivencia.</p>
	<p>d) Visitas familiares: son sesiones de trabajo con los miembros de las familias de aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de prosociabilidad. Se desarrollan en las escuelas a través de juegos cooperativos para la paz, aquí las familias interactúan entre sí y desarrollan las (CPCP) propuestas en el modelo. Los/as docentes realizan tres sesiones de trabajo con la misma familia durante el ciclo escolar, las sesiones tienen una duración de 2 horas c/u.</p>

Con el desarrollo de estos componentes se pretende disminuir la violencia, elevar el aprovechamiento escolar, acrecentar las relaciones y la participación constructiva de la comunidad educativa, además, generar un impacto multidireccional en los beneficiarios directos e indirectos del proyecto.

METODOLOGÍA

Se diseñó un protocolo de investigación mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007). La etapa cuantitativa inició con la aplicación del Cuestionario a Docentes (se aplicó el pretest al iniciar la intervención en noviembre de 2016). Además, se evaluaron las conductas observadas de cada estudiante (se recopiló información de aproximadamente 2,500 estudiantes); con esta información se construyeron “*Listas de prosociabilidad*” en cada grupo, para identificar a los/as estudiantes que tenían altos y bajos niveles de prosociabilidad. Luego de este proceso, se logró conformar 68 GEP con la participación de 408 estudiantes.

De manera simultánea, fueron seleccionados por los/as docentes y directivos de las siete escuelas, algunos/as padres/madres de familia que tuvieran disponibilidad de tiempo, que fueran participativos, dinámicos, activos y que manifestaran interés en apoyar a la escuela en el proyecto, con ellos/as se iniciaron las sesiones del curso “Convivencia sin violencia”, con la colaboración de 115 participantes, quienes asumirían el rol de promotores de los GEP. Para este componente se diseñaron tres manuales (uno para trabajar con niños/as de 1 y 2 grado, otro con estudiantes de 3 y 4 grado y otro para 5 y 6 grado). Estos materiales fueron facilitados a los/as promotores, contienen un componente lúdico y consisten en la descripción de juegos, dinámicas, lecturas de cuentos, análisis de casos, elaboración de materiales didácticos, dramatizaciones, cantos, etc., así como las actividades e indicaciones que los/as promotores desarrollarían con los/as estudiantes seleccionados en los grupos.

En enero de 2017 se inician las sesiones con los/as estudiantes de los GEP en las escuelas, (una sesión por semana). Uno de los objetivos del proyecto es la comparación en la adquisición o no de las competencias prosociales, para ello en el diseño se contempló la aplicación antes y después de los instrumentos cuantitativos.

Para la parte cualitativa se han realizado grupos focales con docentes, padres y madres de familia, de igual forma se han efectuado entrevistas semiestructuradas con directivos y promotores, con la intención de identificar sus percepciones acerca de la efectividad o no de la intervención; también sobre la efectividad del proyecto, los avances y el alcance en la vida personal y familiar de cada uno/a. También se pretende recopilar información de los/as estudiantes a través de una evaluación final de sus aprendizajes, impresiones y experiencias significativas acerca del proyecto y de los contenidos abordados en las sesiones.

Instrumentos para la evaluación cuantitativa utilizados:

- **Cuestionario para docentes/directivos (pretest y postest):** tiene el propósito de identificar los estilos docentes de los participantes, las formas utilizadas para la intervención de la violencia escolar, sus creencias y actitudes acerca de la disciplina escolar, sus percepciones sobre el control del enojo.
- **Cuestionario para estudiantes (pretest y postest):** su intención es recolectar información sobre el desarrollo y/o fortalecimiento de las CPCP. Este instrumento se aplicó a todos los/as estudiantes

participantes de cuarto a sexto grado de primaria de las escuelas. El instrumento midió también las actitudes y percepciones frente a la violencia.

- **Instrumento multiusos:** desarrollado por el Programa Aulas en Paz (Colombia), para identificar las percepciones docentes sobre la agresividad, prosociabilidad, y las redes de amistad con las que cuentan los niños/as, fue utilizado para evaluar las conductas de los/as niños/as.

Instrumentos para la evaluación cualitativa utilizados:

- **Entrevistas semiestructuradas:** aplicadas a docentes, directivos y promotores de GEP (durante y al finalizar el proyecto); para conocer sus percepciones y opiniones acerca de la forma de prevenir e intervenir la violencia escolar.
- **Pauta de observación en el aula:** sirve para documentar el avance de la implementación, evidenciar los logros, aprendizajes, experiencias, limitaciones y sugerencias sobre el proyecto.

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

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La creciente importancia de la variable *clima escolar* ha llevado a que se desarrollen políticas educativas en Latinoamérica que integren esta dimensión como un tema central para el mejoramiento en los aprendizajes, especialmente dirigidos a los sectores más vulnerables. Una tendencia que se observa desde comienzos del siglo XXI, ha sido propiciar la participación de los distintos actores involucrados en la educación: directivos, docentes, familias y estudiantes (UNESCO, 2015), es decir, invitar a toda la comunidad educativa para el desarrollo de proyectos conjuntos que los beneficien a todos.

La implementación de proyectos y programas intencionados para promover un clima escolar de convivencia pacífica es desafiante, ya que en muchos casos se piensa que solo realizar actividades conjuntas va a propiciar el establecimiento de mejores redes de amistad y relaciones interpersonales positivas, pero en la realidad, lo que sucede es que se establecen grupos cerrados, acentuados por criterios de exclusión y no se evidencia una mejora en las relaciones interpersonales ni en el ambiente escolar.

La prosociabilidad es vista como la capacidad que permite distinguir entre una acción buena y una mala con respecto a los demás; entre lo que es socialmente aceptable o no (Eisenberg, 1999). Las conductas prosociales se identifican cuando se ayuda a otras personas, lo cual implica una disposición emotiva, comportamental y cognitiva en beneficio de otros. Según Meece (2001), los niños/as prosociales suelen ser más exitosos y hacen más amigos en la escuela.

Los procesos y las relaciones interpersonales entre los diversos sistemas y actores educativos son en ocasiones difíciles de modificar por las políticas y disposiciones administrativas implementadas a través de los llamados “reglamentos de convivencia”. Tales acciones ponen énfasis en la reducción de la violencia escolar a través de enfoques con abordajes punitivos y de control y contienen muy pocas oportunidades para la promoción de una buena convivencia.

Después de varios años de investigación, Bryk y Driscoll (1988) identificaron cinco características de la comunidad escolar que parecen estar relacionadas con la efectividad general de una escuela: 1) un sistema de valores compartidos sobre el propósito de la escuela, 2) expectativas claras para los estudiantes y el personal, 3) altas expectativas del aprendizaje estudiantil, 4) una agenda común de actividades diseñada para promover interacciones sociales significativas entre los miembros de la comunidad educativa, y 5) relaciones sociales caracterizadas por el cariño. En este sentido cabe resaltar que el modelo propuesto coincide con estas cinco características y procura resaltarlas en todos los componentes de intervención.

Las recomendaciones internacionales para reducir la violencia escolar se enfocan en emplear estrategias no reglamentarias, más bien integradoras, una formación docente constante, legislación explícita y orientada en la prevención, investigaciones sólidas, planes de estudio que incluyan temas de derechos humanos y ciudadanía, así como el uso de metodologías integrales que privilegien la acción colectiva y la convivencia pacífica.

Es más probable que las prácticas se implementen con éxito cuando los/as docentes y sus administradores creen que las prácticas son efectivas, tratan un problema real, valen la pena el esfuerzo necesitado para implementarlo, y que no presentarán ningún efecto secundario adverso en el entorno educativo, ni invertirán tiempo que no traerá resultados tangibles.

Corroborando algunos hallazgos obtenidos en investigaciones previas sobre la práctica de estereotipos sexistas en escuelas primarias (Duarte y García, 2015), según los/as docentes participantes, las niñas presentan una proporción significativamente mayor de conductas prosociales,

mientras que los niños presentan puntuaciones más altas en “ataques”, “burlas” y conductas agresivas globales; la mayoría de los/as docentes participantes perciben a las niñas como más prosociales que a los niños. La importancia de estos hallazgos parciales puede indicar que es probable que las evaluaciones y percepciones docentes podrían estar influidos por la cultura patriarcal que se impregna en el ámbito escolar. Sería interesante analizar si ésta posición es compartida o generalizada entre los/as docentes, padres y madres de familia, y si el modelo promueve el aprendizaje y la práctica de acciones en pro de una convivencia pacífica y equitativa.

Los resultados parciales que se están obteniendo a través de esta investigación son interesantes en más de un sentido para comprender la conducta prosocial en niñas y niños pequeños y cómo la promoción de las competencias prosociales puede incidir en la mejora del clima escolar, en el acrecentamiento de relaciones basadas en el respeto y la amistad. A través de la implementación del proyecto, se evidencia un aumento en la práctica de competencias prosociales en los participantes; se desarrollaron siete proyectos de educación para la paz en las escuelas; 132 docentes/directivos participan en el diplomado; se han realizado quince talleres con padres/madres de familia. Se han conformado 68 grupos estudiantiles para la paz con el apoyo de 110 promotores para la paz; se percibe mayor participación de la comunidad educativa en las escuelas; los promotores comentan que su autoestima se está elevando y consideran que están aprendiendo a ser mejores padres y madres; algunos docentes comentan que se están observando cambios de actitudes en estudiantes que antes presentaban conductas agresivas. Algunos directivos señalan que las relaciones interpersonales se están mejorando en la escuela, que hay más unión en el personal; además, que se están realizando actividades donde se involucran más a los padres y madres de familia.

Por otra parte, la estrategia focalizada, de los *grupos estudiantiles para la paz*, establece espacios de convivencia intencionados para incluir a aquellos estudiantes que presentan bajos niveles de prosociabilidad, promueven la autonomía, el manejo positivo de las emociones y la resolución pacífica de conflictos. Las actividades implementadas en estos pequeños grupos son lúdicas e integradoras, los niños/as logran identificarse como miembros de equipos, aprenden a ser asertivos; además, empiezan a solidarizarse con quienes son víctimas de agresiones.

Otros resultados del proyecto indican que los/as niños/as logran adaptarse al grupo y desarrollar competencias prosociales para convivir pacíficamente, presentan cambios en sus conductas y se vuelven más participativos en clases, aumentan sus redes de amistad, hay una mejora

en el clima de relaciones en la escuela, hay cambios en estudiantes que presentaban conductas agresivas y mayor participación de la comunidad educativa. Los promotores indican que la experiencia les ha impactado significativamente en su ámbito personal y familiar.

Estas aproximaciones hacen suponer que el proyecto está siendo efectivo en las escuelas donde se está implementando. Al sumar todos los componentes del modelo y dirigir los esfuerzos hacia la promoción de las competencias prosociales, hacen que la propuesta sea favorable para la disminución de la violencia, la consecución de un clima positivo de relaciones propicio para la adquisición y aprovechamiento de los aprendizajes, así como la construcción de una cultura de convivencia pacífica dentro y fuera de las escuelas.

REFERENCIAS

- Bandura, A.; Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Castañeda R., L. y Contreras T., K. (2012). Jóvenes y discriminación: la naturalización de las violencias. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. Vol. 15, (2). Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num2/Vol15No2Art8.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia: Taurus.
- Chaux, E.; Ramos, C.; Nieto, A. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente. Vol. 1. Septiembre. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Compañ P., E. (2012). El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones. Recuperado de http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Duarte, J. y García, J. (2015). Estereotipos, Igualdad y Diferencias en la escuela coeducadora. Ponencia presentada en el III Coloquio Regional: Género: una mirada multidisciplinaria. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, octubre de 2015. ISSN en trámite.
- Eisenberg, N. (1999). Infancia y conductas de ayuda. Madrid: Morata.
- Galtung, J. y Dietrich, F. (2013). Johan Galtung: Pioneer of Peace Research. Heidelberg: Springer. XII, pp.190.
- Ghiso, A. M. y Ospina O., V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 1 ene-jun 2010). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216061128/art.AlfredoManuelG..pdf>
- Guerra, N.; Huesmann, L. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1507-1522.
- Krug E.; Mercy J.; Dahlberg L. y Zwi A. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*.
- Lagerspetz, K.; Bjoerkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- McMahon, R. y Slough, N. (1996). Family-based intervention in the Fast Track Program. In: Peters R., McMahon R. editors. Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency. Conduct Problems Prevention Research Group. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meece, J. (2001). Desarrollo de la conducta social. Recuperado de http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/casa_palabras/contenidos/conte_arti3_2.htm
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- PNUD (2013). Informe regional de desarrollo humano 2013-2014 Seguridad ciudadana con rostro humano: Diagnóstico y propuestas para América Latina. Recuperado de <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>

- Roche, R. (2010). *Prosociabilidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Treviño, E.; Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- UNESCO (2013). *Análisis del clima escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO (2005). *EFA. Global monitoring report. Education for all. The quality imperative*.
- UNICEF (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- Wolcott, H. (2009). *Writing up qualitative research*. USA: SAGE.