



## EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR, CONVIVENCIA, ENFRENTAMIENTO Y BIENESTAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PARA EL ESTADO DE SONORA

**Tania Sañudo Alcantar**

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

**José Ángel Vera Noriega**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.

**Jesús Mónica Santiago Ramírez**

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

---

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

**Línea temática:** 2. Enfoques analíticos y problemas conceptuales en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas.

**Tipo de ponencia:** Reportes parcial de investigación.

---

### **Resumen:**

El estudio propuso determinar las condiciones entre los y las estudiantes y docentes de primaria y secundaria de sostenimiento público en el estado de Sonora en la evaluación de clima, convivencia, enfrentamiento y bienestar. Se realizó un estudio con una muestra de 2,664 estudiantes de primaria (1,274 hombres y 1,390 mujeres) y 3,366 de secundaria (1,601 hombres y 1,745 mujeres), así como 411 docentes de primaria (211 hombres y 200 mujeres) y 218 de secundaria (81 hombres y 137 mujeres). Se utilizaron las siguientes medidas: medidas Cuestionario de datos personales del alumno, 2) Índice de Bienestar Personal, 3) Índice de Bienestar Local, 4) Escala multidimensional de satisfacción con la vida, 5) Dimensión de Apego al Barrio, 6) Clima escolar, y 7) Indicador general de violencia. Para docentes fueron; 1) datos personales del/la docente, 2) Instrumento de gestión institucional, 3) Clima Social Escolar, 4) Escala de Enfrentamiento Docente ante la Violencia Escolar, 5) Escala de apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares, 6) Escala prácticas docentes evasivas y 7) Convivencia Escolar. Se encontró que la variable *sexo*, *turno* y el reactivo ¿Tu escuela es divertida? Generan diferencias significativas en todas las variables de clima, convivencia y enfrentamiento en los estudiantes. La edad, la antigüedad, nivel de formación, tipo de contrato y horas contratadas como docente establecen diferencias significativas en las variables en docentes tanto de primaria como de secundaria. Lo mismo sucede con *haber recibido capacitación y horas trabajadas* para docentes de ambos niveles.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, clima escolar, educación básica, docentes, estudiantes.

## Introducción.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) considera, a partir de estudios realizados en diversos países, que los problemas de socialización como la violencia en las escuelas impide el logro de la educación de calidad. Por tal motivo, desde hace varios años se le ha dado la importancia a la convivencia escolar como uno de los pilares de la educación (UNESCO, 2008); debido a que la promoción de la sana convivencia no solo es un factor de bienestar para las personas, sino la base desde la cual se construye la ciudadanía, el capital social y la calidad de un país, incidiendo directamente en el combate a las diversas formas violentas de relaciones y en la construcción de una cultura para la paz.

Desde inicios de la década pasada se enfatiza la función socializadora de la educación en los jóvenes, para obtener un orden social determinado (Dussel, 2005); en la actualidad los sistemas educativos en el mundo pretenden no sólo que los y las estudiantes adquieran conocimientos disciplinares, también el desarrollo personal y una ciudadanía socializada. En este sentido, la escuela es uno de los ámbitos más importantes por los que pasa el individuo en su proceso de socialización y adaptación a las normas y valores de la sociedad (Chaux, Mejía, y Mejía, 2014; Rodríguez y Paino, 1994).

En el ciclo escolar 2017-2018 se llevó a cabo el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en escuelas públicas del país, de nivel preescolar, primaria y secundaria. El proyecto pretende favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia armónica y pacífica, que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en Escuelas Públicas de Educación Básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar, como antecedente se encuentra el programa “Proyecto a favor de la Convivencia Escolar” (PACE) (SEP, 2016a, 2017).

En México, existen evidencias de la existencia de un problema en las relaciones sociales que se genera en las escuelas secundarias, se estima que 11% de los y las estudiantes aceptan haber participado en riñas, así mismo, el 44% reporta que les han robado algo en la escuela, el 14% señala haber sido lastimado por otro compañero y, finalmente, el 14% mencionan haber recibido burlas de sus compañeros (Ruíz, 2007). Cabe mencionar que en 2014 el país ocupó el primer lugar a nivel internacional por la incidencia de *bullying* en escuelas de educación básica, afectando a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria (Valadez, 2014).

De acuerdo con el diagnóstico nacional realizado en el marco del PNCE a partir de una muestra de 4,998 docentes de 29 estados del país, se encontró que el 34% reportó agresiones, gritos o maltratos entre estudiantes; y 14% de ellos y ellas mencionaron problemas en la escuela de destrucción de objetos, mobiliario o material por parte de los estudiantes. Por otro lado, el 29% reportó la presencia de insultos, apodos, gritos y burlas entre alumnos y 34% de golpes y empujones (SEP, 2016b).

Es fundamental llevar a cabo evaluaciones para conocer las implicaciones o cambios en las dinámicas de los grupos beneficiados por las acciones del programa, en especial las mejoras en las relaciones de poblaciones vulnerables en el sector educativo.

El objetivo del estudio fue conocer cuáles son las condiciones que guardan las relaciones de clima escolar, nivel de violencia, las relaciones democráticas, y qué tan apegados se sienten con su colonia, su bienestar personal y local se perciben los alumnos de primaria y secundaria.

## Desarrollo.

### a. Participantes.

Los criterios de selección de las escuelas participantes corresponder a) al subsistema público Incluyendo a las de tipo multigrado, comunitarias o telesecundarias; b) al turno matutino o vespertino; y c) se ubique en una colonia que cuente con un alto número de reportes de violencia en las diferentes categorías que indica el BAESVIM (2017).

En la primaria, la muestra cuenta con 2664 participantes (1,390 mujeres y 1,274 hombres, 22% total turno vespertino), en secundaria fue de 3,366 (51.8% mujeres y 47.6% hombres, 23.6% total en turno vespertino), esta última considerándose superior a la cantidad representativa requerida.

En cada una de las escuelas (127 primarias y 65 secundarias) se entrevistaba a los docentes que asistieran a la institución firmaran el consentimiento informado y estuvieran de acuerdo en completar el cuestionario. En el estudio participaron 411 docentes de escuelas primarias (48.6% mujeres y 51.3% hombres; 25.8% turno vespertino) de los municipios de San Miguel de Horcasitas, Hermosillo, Navojoa, Nogales, Cajeme, Guaymas, Caborca y Empalme; en secundaria participaron 218 docentes (62.8% mujeres y 37.2% hombres; 25% turno vespertino) respecto a los mismos municipios de primaria adicionando Altar y Pitiquito

### b. Instrumentos.

#### *Para estudiantes.*

1) Cuestionario de datos personales del alumno (14 ítems); 2) Índice de Bienestar Personal (IBP) (Cummins, et al 2003) (9 ítems); 3) Índice de Bienestar Local (IBL) (Cummins et al., 2003) (8 ítems); 4) Escala multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (MSLSS por sus siglas en inglés) de Huebner (2001) adaptada y validada por Galindez y Casas (2011) (40 ítems); 5) Dimensión de Apego al Barrio de la escala elaborada por Oliva, Antolín, Estévez y Pascual (2012) llamada "Activos de Barrio" (22 ítems); 6) Clima escolar (Caso, Díaz, Chaparro y Urías, 2011). (24 ítems); e 7) Indicador general de violencia (González, Vera y Peña, 2017). Todo instrumento en escala Likert de 5 puntos.

### ***Para docentes.***

El Cuestionario de Pre prueba y Post prueba, instrumento conformado por varias secciones 1) datos personales del/la docente; 2) Instrumento de gestión institucional, tomado de una adaptación realizada por Tinco (2016) del instrumento de Gestión Educativa (8 ítems); 3) Dimensión de Compromiso del Estudiante de la escala de Clima Social Escolar adaptado del instrumento de Huang y Cornell (2015) (3 ítems); 4) Escala de Enfrentamiento Docente ante la Violencia Escolar de Vera, Lagarda, Navarro y Calderón (2016), (18 ítems); 5) Escala de apoyo directivo para el manejo de la agresión entre pares (Littrell, Billingsley y Lawrence, 1994) (16 ítems); 6) Escala prácticas docentes evasivas (adaptación de la escala de Burguer, Strohmeier, Sprober, Bauman y Rigby, 2015), (4 ítems); y 7) Adaptación al Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar, tomado de Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007) (13 ítems). Todos los instrumentos a partir de una escala tipo Likert de 5 puntos.

### **c. Procedimiento.**

Se seleccionaron de forma aleatoria las escuelas participantes, a partir de un listado de escuelas proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura. Se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas, se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar instrumentos de pre test; conformar la base de datos correspondiente.

Una vez realizadas las etapas de la investigación, se ejecutaron una serie de *análisis estadísticos* para someter a prueba la hipótesis de investigación. Para ello, se utilizó el software SPSS versión 22. Se generaron las evidencias de validez y confiabilidad para las escalas utilizadas tanto para estudiantes como para docentes, con la finalidad de sustentar su uso en este estudio y garantizar su posible uso en futuras investigaciones en poblaciones similares a la utilizada en este trabajo.

**Resultados. Estudiantes:** En relación a las preguntas que buscan indicar el nivel de violencia en la escuela en términos generales la *violencia entre estudiantes*, tanto en primaria como secundaria, las respuestas se concentraron en regular con una media de 2.49 y 2.75 respectivamente; la muestra respondió que la *violencia estudiantes-docentes* (1.61 y 1.67), *docentes-estudiantes* (1.74 y 1.76) y *docentes* (1.61 y 1.93) es mínima para los dos niveles. Por su parte las comparaciones de medias con factores dicotómicos a través de la prueba t de student son: En relación al factor *turno*, se encontró en estudiantes de primaria pareciera que en el turno vespertino se perciben mejores *condiciones físicas* pues tiene un puntaje mayor en la media (3.80 vs 3.71), en cambio en el turno matutino existe una mayor percepción de *victimización* (4.19 vs 4.06). En secundaria se encontró que en el turno matutino se percibe mayor *apego al barrio* (3.41 vs. 3.28), al igual que en las dimensiones de *bienestar personal* (2.98 vs. 2.84) y *local* (3.19 vs. 3.12), las dimensiones de *satisfacción* (3.09 vs. 2.98) y; en *clima escolar entre alumnos* (3.15 vs. 2.95), *profesores* (3.37 vs. 3.20), *disciplina* (3.06 vs. 2.86) y *condiciones físicas del plantel* (3.14 vs. 3.01).

En el caso del sexo, en primaria se encontraron diferencias significativas con todas las variables excepto con apego al barrio y clima escolar entre estudiantes. Tanto en primaria como secundaria el sexo mujer fue el grupo que obtuvo mayores puntuaciones en términos generales. Solo excluyendo, en primaria, las variables de *víctima* (1.36 vs. 1.60), *agresor* (1.24 vs. 1.49) y *observador* (1.70 vs. 1.91) de la escala de cyberbullying; y en secundaria *satisfacción familiar* (3.12 vs. 3.13), *apego al barrio* (3.32 vs. 3.45), *clima entre alumnos* (3.04 vs. 3.17), *clima de los profesores* (3.29 vs. 3.37) y *percepción de condiciones físicas del plantel* (3.07 vs. 3.15).

Tanto en primaria como en secundaria, *si algún amigo pertenece a una pandilla*, el grupo “No” obtuvo mayor puntuación salvo las variables de víctima, agresor y defensor para primaria y las dimensiones agresor y observador para secundaria. Lo mismo sucede en *si la escuela es divertida*, donde el grupo “Sí” presenta medias más altas en las diferentes dimensiones salvo víctima, agresor y observador; para el factor *tú escuela es estricta*, el grupo “Sí” nuevamente muestra diferencias significativas en primaria exceptuando las variables de víctima de violencia escolar, de la escala de clima escolar, agresor y observador, de la escala de cyberbullying, para secundaria las dimensiones que resultaron significativas son satisfacción con amigos (3.09 vs. 2.98), disciplina (3.05 vs. 2.92) víctima de violencia en la escuela (4.15 vs. 4.07). En la variable *tú escuela es exigente*, el grupo “No” fue donde se obtuvieron diferencias significativas para ambos niveles donde victimización (4.09 vs. 4.20) y condiciones físicas de la escuela (3.62 vs. 3.78) son las medidas más elevadas seguidas de bienestar local, clima entre profesores.

Después de realizar las pruebas con factores dicotómicos se procedió a realizar ANOVAS para llevar a cabo contrastes con factores politómicos (municipio):

Se encontraron diferencias en el análisis post-hoc en la variable de *bienestar local*, entre el municipio de Navojoa tanto en primaria como en secundaria, para la primera con Cajeme (3.33) y Guaymas (3.41) obteniendo una F de 5.74, y para la segunda, con Nogales (3.08) y Cajeme (3.07), obteniendo una F de 5.51. En la dimensión *apego al barrio*, en primaria entre Hermosillo (3.47) y Nogales (3.27), con una F de 4.05 y en secundaria Navojoa (3.98) con Cajeme (3.74) y Caborca (3.72), puntuando una F de 4.23. La *percepción del clima de los y las estudiantes* entre el municipio de Nogales (3.19) con Hermosillo (3.69), Navojoa (3.58), Guaymas (3.44) y Caborca (3.55) alcanzando una F de 8.45 y en secundaria Hermosillo (3.23) y Nogales (2.96), obteniendo una F de 5.45. Con respecto a *la percepción de las condiciones físicas de la escuela*, el municipio de Hermosillo (M=3.89) obtuvo diferencias significativas con los municipios de Nogales (M=3.57), Cajeme (M=3.66) y Guaymas (M=3.61), puntuando una F de 7.25 en primaria. A su vez en secundaria los más significativos fueron entre Cajeme (M=4.24) con Guaymas (M=4.08), Empalme (M=3.96) y Pitiquito (M=4.31); también entre Pitiquito (M=4.31) con Caborca (M=4.24), obteniendo una F de 15.32.

### **Docentes.**

En contraste de hipótesis con los factores de tipo dicotómico, se destaca que aquellos docentes que recibieron capacitación tienen una percepción del clima escolar mayor a los que no recibieron capacitación. Para el factor sexo, en las y los docentes de secundaria se encontraron la dimensión de *enfrentamiento*

*evitativo* ( $p=.034$ ) y *prácticas evasivas* ( $p=.006$ ) con diferencias significativas, donde los hombres puntuaron más alto (2.00 y 1.34 de media respectivamente).

En la comparación por *turno*, en las y los docentes de secundaria aun cuando la media siempre es mayor para el turno matutino, únicamente en las dimensiones de *gestión escolar* y *apoyo directivo* se obtuvieron diferencias significativas de 0.20 y 0.30 respectivamente.

Por otro lado, el haber recibido *capacitación* para el adecuado manejo de la agresión entre pares tanto docentes en primaria y secundaria, mostrando diferencias significativas en la dimensión de *enfrentamiento evitativo* ( $p=.007$ ) en primaria y *enfrentamiento directo* ( $p=0.013$ ) en secundaria.

Posteriormente se realizaron contrastes de hipótesis para los factores politómicos. En relación con el impacto del factor *edad* del o la docente de primaria, se observa que está relacionada al *clima social escolar* ( $p=.001$ ) y *dificultades en la convivencia* ( $p=.018$ ). En la prueba post hoc se encontró que en ambas dimensiones la diferencia se encontraba entre el grupo de 18 a 25 años y el de 40 a 50 años de edad. Para los y las docentes de secundaria, en la *gestión escolar* ( $p=.023$ ) y *apoyo directivo* ( $p=.003$ ) entre los y las docentes de 40 a 50 años y los/as mayores de 50 años de edad, en *enfrentamiento evitativo* ( $p=.010$ ) para los y las docentes entre 25 y 30 años con los/as mayores de 50 y en *IGV* ( $p=.044$ ) entre los/as de 30 a 40 y los/as mayores de 50.

Respecto de las *horas que trabaja* a la semana, en docentes de primaria sólo resultó significativo para la eficacia colectiva ( $p=.005$ ), *enfrentamiento emocional* ( $p=.004$ ) y *enfrentamiento evitativo* ( $p=.001$ ) entre el grupo que trabaja de 0 a 20 horas y los que trabajan entre 21 y 30. Para docentes de secundaria sólo resultaron significativas ( $p=.046$ ) en la dimensión de *dificultades en la convivencia* entre docentes que trabajan de 0 a 20 horas y los/as de 31 a 40.

Para el factor politómico de *nivel de formación* en docentes de secundaria *formación* tuvo diferencias significativas en el Índice General de Violencia (IGV) ( $p=.005$ ) con docentes normalistas y docentes con posgrado en educación u otro. También en el *apoyo directivo* ( $p=.004$ ) entre docentes normalistas con quienes egresaron de una licenciatura de otra universidad y con docentes con un posgrado en educación u otro. Siendo los y las normalistas quienes tuvieron medias mayores en ambas dimensiones.

Los *años de experiencia* en la docencia en primaria provocó diferencias significativas en la *satisfacción con la vida* ( $p=.006$ ) con los grupos de edad de 21 en adelante con los de 6 a 10 y los de 11 a 20. En el *clima social escolar* ( $p=.005$ ) entre el grupo de menos de 5 con el de 11 a 20 y el de 21 a 30, y en el *IGV* (.017) con docentes que tienen menos de 5 años de experiencia en comparación de los de 21 en adelante. Además, sólo mostraron diferencias significativas para el *enfrentamiento evitativo* ( $p=.019$ ) con docentes con menos de 5 años y los que tienen de 6 a 10 años. Por su parte, en secundaria mostró diferencias significativas en el *IGV* ( $p=.023$ ) y *apoyo directivo* ( $p=.037$ ). En las pruebas post hoc el grupo de 11 a 20 años mostró diferencias con el de más de 21 años en adelante en ambas dimensiones. En el factor *años como docente* en la misma

escuela ( $p=.004$ ) y el de *años de experiencia impartiendo el mismo grado* ( $p=.035$ ) obtuvieron diferencias significativas en el *enfrentamiento evitativo*. Además, el factor de *años de experiencia* impartiendo el mismo grado obtuvo diferencias en la dimensión de *prácticas evasivas* ( $p=.005$ ). Las diferencias significativas fueron entre docentes de menos de 5 años y los/as de 21 a 30 años.

## Conclusión.

Por los resultados obtenidos, concluimos que para estudiantes de los dos niveles, el *sexo* proporciona diferencias significativas para cada una de las variables. El ser hombre se relaciona en primaria en asumir un papel de víctima, agresor u observador, este papel relacionado con tener amigos/as que pertenezcan a una pandilla y con quienes no perciben la escuela como divertida, quienes perciben la escuela como estricta y quienes la perciben como exigente. En secundaria, los hombres obtienen mayor puntuación sobre el clima escolar, sobre el barrio y sobre los actores en las interacciones de violencia escolar; las mujeres presentan diferencias significativas en las dimensiones de satisfacción.

El reactivo de *¿Tu escuela es divertida?* Resulta relevante para todas las dimensiones tanto para los y las estudiantes de primaria como de secundaria. La lógica de este resultado es que si la escuela es divertida mejoran las puntuaciones de convivencia y clima mientras que si se concibe como estricta y exigente los puntajes disminuyen.

Por otra parte el *turno* y el *grado* son factores que influyen para estudiantes de secundaria en la percepción de las variables planteadas, obteniendo diferencias significativas en el turno matutino y el segundo grado quienes obtienen medias más altas en cada una de las dimensiones.

Para docentes, el *haber recibido capacitación* para el manejo adecuado de la agresión entre pares en primaria únicamente obtuvo diferencias significativas en la dimensión de *enfrentamiento evitativo*, en secundaria fue significativa en el *enfrentamiento directo*. Respecto a la *edad*, en primaria tuvo efectos significativos en relación a las *dificultades en la convivencia* y *clima social escolar*; en secundaria fue el *IGV*, la *gestión escolar*, el *apoyo directivo* y el *enfrentamiento evitativo*.

De manera similar, el número de *horas trabajadas* a la semana fue un factor significativo en primaria para la dimensión de *eficacia colectiva*, *enfrentamiento emocional* y *enfrentamiento evitativo*; en secundaria en la dimensión de *dificultades en la convivencia*. La *antigüedad* en la misma escuela obtuvo diferencias significativas en el *enfrentamiento evitativo* tanto en docentes de primaria como de secundaria.

Otros atributos que resultaron relevantes para docentes en primaria fueron sus *años de experiencia*, la *cantidad de estudiantes* y el *tiempo de transporte*; mientras que para los docentes de secundaria fue el *sexo*, *turno* y *nivel de formación*.

## Referencias.

- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Recuperado de: <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Analisis>
- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S. y Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Cangas, A., Gázquez, J., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Caso, J., Díaz, C., Chaparro, A. y Urías, E. (2011). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores Asociados al Aprendizaje*. UEE Reporte Técnico II - 002. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERTII-002.pdf>
- Chaux, E., Mejía A. y Mejía, J. (2014). ¿Qué es la ciudadanía y cuáles son sus ejes? *Formadores de Ciudadanía*. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://www.coursera.org/learn/formadores-ciudadania>
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J. y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002708>
- Galindez, E. y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 26, 309-323.
- González, E., Peña, M. y Vera, J. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 224-239. Recuperado de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1120>
- Huang, F. y Cornell. (2015). The impact of definition and question order on the prevalence of bullying victimization using student self-reports. *Psychological Assessment*, 27(4), 1484-1493. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000149>
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale*. EUA: University of South Carolina.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. y Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1177/074193259401500505>
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. y Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 20(10), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a1>
- UNESCO (Agosto, 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra, Suiza.
- UNESCO (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento de política 17. Recuperado de: [es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf](http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf)
- Rodríguez, F. y Paino, S. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6(2), 229-244.
- Ruiz, G. (2007). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. En: M. Aguilera, G. Muñoz y A. Orozco (Eds.), *La Calidad de la Educación Básica en México 2006*. INEE. Recuperado de: [publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/B/204/PIB204\\_09C04.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/B/204/PIB204_09C04.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2016a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Documento base. México: SEP.



Secretaría de Educación Pública (2016b). *Violencia escolar*. Recuperado de: [http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La\\_violencia\\_escolar](http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar)

Secretaría de Educación Pública (2017). *Criterios de operación del PNCE 2017*. Documento de trabajo. México: Subsecretaría de Educación Básica - Dirección General de Desarrollo de La Gestión Educativa.

Tinco, S. (2016) Gestión educativa y su influencia con el clima laboral de los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Primario de la Provincia de Islay. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle. Tesis de maestría inédita. Lima Perú.

Valadez, B. (2014). *México primer lugar en bullying*. Recuperado de: [http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)

Vera, A., Lagarda, A., Navarro, D. y Calderón, N. (2016). Percepción del docente sobre manejo de la violencia y su relación con factores de atributo y de gestión en la escuela. En: A. Vera y A. Valdés (coords), *La violencia escolar en México, temas y perspectivas de abordaje* (pp. 195-212). México: CIAD AC, AM Editores.