



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Violencia y Aprendizajes Básicos

Felipe José Hevia de la Jara

Samana Vergara-Lope Tristán

José Miguel Muñoz Matías

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación del y para el aprendizaje.



Resumen

Este documento es un reporte parcial de los datos obtenidos por el proyecto de Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), que tuvo como objetivos evaluar los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas en 3 438 niños y adolescentes entre 7 y 17 años de edad de los estados de Quintana Roo, Yucatán y Campeche e identificar el efecto de manifestaciones de violencia sobre estos aprendizajes. Para medir los aprendizajes de lectura y matemáticas se utilizó el instrumento (MIA), que cuenta con 5 reactivos para lectura: sílaba, palabra, oración, historia y comprensión, y 5 para matemáticas: identificación de números, suma con acarreo, resta con acarreo, división y resolución de un problema aritmético, cuyo índice de confiabilidad en su conjunto fue de 0.82; para medir violencia, se generó una batería de preguntas sobre tipos de violencia (robo, burlas, ofensas, agresiones y amenazas), el lugar (casa, calle y escuela) y el agresor (niños o adultos), con un índice de confiabilidad de 0.84. Se concluye que existen bajos resultados en aprendizajes de lectura simple, comprensión lectora, resta, división y aplicación de la aritmética y que los aprendizajes en lectura muestran correlaciones débiles pero significativas con robos, burlas y agresiones, mientras que los aprendizajes en matemáticas mantienen correlaciones débiles pero significativas con los episodios de violencia, robos, burlas, ofensas y agresiones. Los resultados sugieren que los niños y adolescentes no experimentan plenamente las implicaciones del derecho a la educación, lo cual, invita a emprender acciones políticas, educativas y ciudadanas para superar estas limitaciones.

Palabras clave: *Aprendizajes básicos, Derecho a la educación, Violencia.*

Introducción: derecho a la educación, violencia y aprendizajes básicos

Uno de los derechos humanos fundamentales enfatizado desde hace décadas es el derecho que tiene toda persona de recibir educación (DUDH, 1948, Latapí, 2009, Robles, Degante & Ángeles, 2018), lo que “implica reconocer al Estado como garante de este derecho y responsable de su funcionamiento” (Álvarez & Reyes, 2013, p. 66). Este derecho ha sido estipulado en convenciones internacionales proveedoras de directrices y compromisos para que países del mundo emprendan políticas, estrategias y acciones educativas dirigidas a consolidarlo. Experimentar el derecho a la educación implica que todos y todas tengan la oportunidad de acceder a la educación básica, y, sobre todo, desarrollar las herramientas y contenidos básicos de aprendizaje como la lectura, escritura y cálculo necesarios para mejorar la calidad de vida y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990), extender y mejorar la educación integral (ONU, 2000) y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015).

En México, el acceso a la educación básica es casi universal, sin embargo, existen limitaciones vinculados con la calidad educativa y seguridad en la que viven los estudiantes, dado que niños, niñas y adolescentes sufren situaciones de violencia, afectando las probabilidades de lograr los objetivos educativos, violándoles un derecho básico personal (Aróstegui, 1994); esta complejidad apunta a recordar que una de las condiciones para que los niños aprendan consiste en que dispongan de un ambiente confiable, seguro y sin miedo (Murillo, 2011). Respecto a esto, la (SSPC) y el (SESNSP) (2020), de enero a abril de ese año, registraron 613 651 actos violentos, entre ellos: 14 539 homicidios, 211 925 robos, y 68 468 casos de violencia intrafamiliar; la (CNDHC) (2017), mencionó que, en México, 4 de cada 10 niñas, niños y jóvenes son víctimas de castigos físicos, psicológicos, agresiones y abusos sexuales en el hogar, escuela y trabajo. Por el lado educativo, en 28.1% de las secundarias evaluadas por PLANEA en 2019, más del 50% de los estudiantes obtuvieron un nivel insuficiente en lenguaje y comunicación y matemáticas, es decir, carecen de los conocimientos básicos de los aprendizajes clave del currículo; mientras que la prueba PISA 2018, arrojó que el 44.7% y el 56.2% de los estudiantes de 15 años de edad lograron bajo desempeño en lectura y matemáticas, respectivamente (MEJOREDU, 2020).

Dentro de la investigación educativa, el estudio sistemático de las circunstancias violentas puede aportar información relevante para comprender algunos problemas que trastocan los procesos educativos, además, es un tema actualmente emergente por el incremento grave y avasallador de violencia, por ser los actores e instituciones educativas victimizados y porque son cada vez de más corta edad los estudiantes inmiscuidos en eventos violentos (Charlot, 2008). Adicionalmente, sobresale la gravedad de la violencia por la tendencia a mostrar un patrón cíclico, es decir, si se acepta que “los niños aprenden lo que viven” (Gómez, 2005, p. 695), y dado que ellos viven en entornos violentos, entonces es probable que los infantes aprendan esas conductas, reproduciéndolas en el futuro, cerrando e iniciando nuevamente el ciclo de la violencia (Chaux, 2003); y, por las consecuencias negativas que produce en las facetas física, psicológica y social.

Por sus consecuencias, la violencia afecta el desarrollo social y psicológico —particularmente el razonamiento moral—, del sujeto: aunque reconozca acciones moralmente incorrectas, él cree y siente que el mundo es hostil, lo que hace que pierda sentido el deber ser, optando por la desconfianza y no solidaridad, mostrando menor habilidad para controlar la agresividad (Posada & Parales, 2012). También, víctimas de violencia armada han presentado síntomas de ansiedad, depresión, trastornos del estado de ánimo, riesgo de suicidio y trastorno por estrés postraumático (Londoño, et al., 2005) y deterioro del autoconcepto (Ortega, 1998). Asimismo, la violencia, baja la autoestima, acentúa dificultades interpersonales, afecta la asistencia a la escuela, interfiere en la capacidad de los estudiantes para aprender y disminuye el rendimiento escolar (UNESCO, 2014).

Por consiguiente, la violencia que padecen los estudiantes podría estar obstruyendo la adquisición de los *aprendizajes básicos imprescindibles*, definidos como:

los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; además, son aprendizajes cuya realización, más allá del periodo de educación obligatoria, presenta grandes dificultades (Coll & Martín, 2006, pp. 17-18).

Con base en el concepto anterior y otros afines, como las *herramientas y contenidos básicos de aprendizaje* (UNESCO, 1990), *competencias básicas o clave* (Cuevas & Vives, 2005) y *aprendizajes clave* (SEP, 2017), se entiende por *aprendizajes básicos* “aquel conjunto de habilidades y saberes fundamentales en lectura y aritmética que sirven para la realización y solución de problemas cotidianos. Estas habilidades y saberes se combinan con los nuevos conocimientos y dan paso a nuevos aprendizajes” (Vergara-Lope, 2018, p. 45). Esto remite a reflexionar que la violencia, al impedir o limitar que los estudiantes desarrollen las habilidades y saberes básicos de aprendizaje, incrementa la probabilidad de rezago de aprendizajes, asumido como “la carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos” (Vergara-Lope & Hevia, 2018, p. 47), lo cual, podría traducirse en que a largo plazo, los estudiantes muestren dificultades, tanto para seguir aprendiendo y tener éxito en niveles educativos subsiguientes, como para desempeñarse satisfactoriamente a nivel personal, profesional y social.

En América Latina, algunos estudios han atendido la relación entre violencia y aprendizajes. Román y Murillo (2011) y Lamónica (2018), concluyeron que los estudiantes de primaria víctimas de violencia en la escuela presentaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente menor en comparación con quienes no fueron víctimas (no incluido México en el primer estudio y referente a estudiantes de Argentina en el segundo estudio); igualmente, “los aprendizajes que mide TERCE son más bajos en contextos violentos” (Trucco & Inostroza, 2017, p. 57). Y el bullying se ha asociado negativamente con el logro de los estudiantes: a medida que su frecuencia aumenta, el puntaje en la capacidad lectora de la víctima disminuye (IEA, 2017).

En México, Orraca-Romano (2018), en una muestra de primarias y secundarias ubicadas en 1 697 municipios del país, halló que el aumento en la tasa de homicidios se asoció con una reducción en los puntajes promedio de español y matemáticas en la prueba ENLACE. También, se encontró que la reducción de los aprendizajes en los estudiantes fue resultado de la exposición continua a altos niveles de violencia (Michaelson & Salardi, 2018), y que la exposición a la violencia criminal reduce los puntajes en pruebas de matemáticas en alumnos de primaria y secundaria (Jarillo, Magaloni, Franco & Robles, 2016).

Por lo anterior, nos preguntamos, ¿cuál será el efecto de la violencia en los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas en el sureste de México? El objetivo principal es identificar las relaciones existentes entre aprendizajes básicos de lectura y aritmética y violencia.

Metodología

Participantes

En total participaron un total de 3 438 sujetos entre 7-17 años, con un promedio de 11.13 años (DE=2.96). En términos de género, 1 755 (51.05%) fueron mujeres y 1 683 (48.95%) hombres. Participaron niños entre primer grado de primaria y educación media superior de los estados de Quintana Roo, Yucatán y Campeche (tabla 1).

Tabla 1. Muestra por grado escolar y entidad federativa

Grado escolar	Quintana Roo	Yucatán	Campeche	Total	% total
1º primaria	22	12	11	45	1.3%
2º primaria	102	146	78	326	9.7%
3º primaria	160	191	89	440	13.1%
4º primaria	136	175	109	420	12.5%
5º primaria	131	166	89	386	11.5%
6º primaria	132	137	80	349	10.4%
1º secundaria	145	143	73	361	10.8%
2º secundaria	93	140	71	304	9.1%
3º secundaria	88	97	43	228	6.8%
Educación Media Superior (EMS)	172	216	108	496	14.8%
Total	1,181	1,423	751	3,355	100.0%

Fuente: elaboración propia.

Muestra

El esquema de muestreo empleado para la selección de las unidades muestrales fue probabilístico, polietápico (estratificado, por conglomerados y sistemático). La primera unidad de muestreo fueron los distritos electorales federales definidos por el Instituto Nacional Electoral, por contar con información geoestadística más actualizada y ser homogénea para los estados analizados. La siguiente unidad fueron Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB) en zonas urbanas y localidades de 2 500 habitantes en zonas rurales. La tercera unidad fueron viviendas y cada niño, niña y adolescente entre 7-17 años que habitaba en el hogar seleccionado.

Instrumentos

Para la medición de aprendizajes en lectura y matemáticas se utilizó el instrumento MIA (Hevia & Vergara-Lope, 2016), que cuenta con 5 reactivos para lectura: sílaba, palabra, oración, historia y comprensión, y 5 reactivos para matemáticas: identificación de números, suma con acarreo, resta con acarreo, división y resolución de un problema aritmético. Aplicando la prueba de alfa de Cronbach, el índice de confiabilidad se considera suficiente (Celina Oviedo & Campo Arias, 2005) (0.82 para el instrumento en su conjunto, 0.78 para lectura y 0.74 para matemáticas).

Para la medición de violencia, se generó un cuestionario de preguntas sobre diversos tipos de violencia, identificando el lugar y el agresor. Así, se preguntó sobre si habían sido víctimas de robo, burlas, ofensas, agresiones y amenazas, en la escuela, calle y casa. En términos de sus agresores, se buscó saber si eran niños o adultos. El índice de confiabilidad de este cuestionario fue de Alfa de Cronbach de 0.84.

Por último, se aplicó una batería de datos sociodemográficos para poder relacionar las respuestas con atributos de los sujetos sociales.

Procedimientos

Los procedimientos se concentraron en identificar el efecto de diversas manifestaciones de la violencia sobre los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas. Para ello, se utilizaron pruebas de comparación de medias y correlaciones (Cooper & Hedges, 1993). Todos estos procedimientos se llevaron a cabo usando el programa Stata, versión 14.

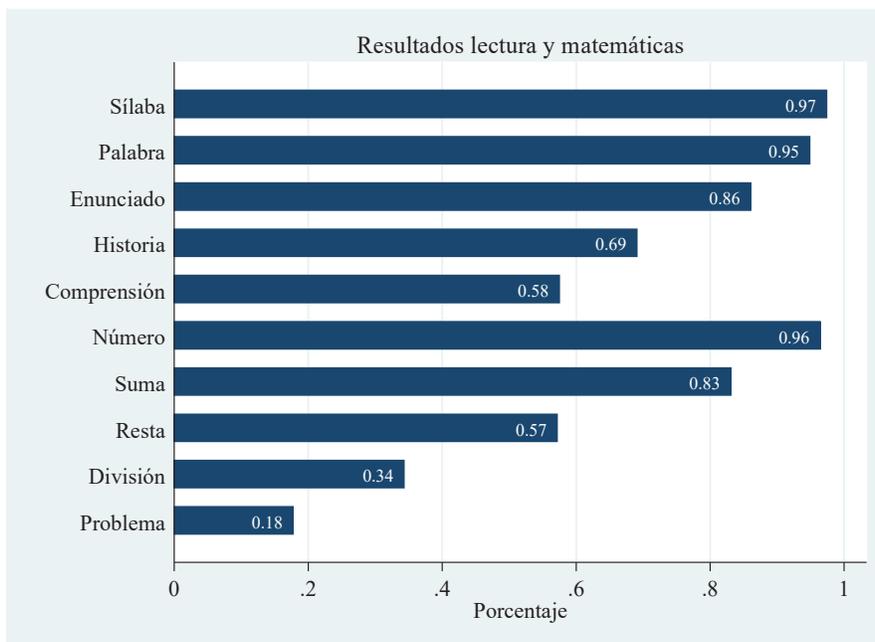
Resultados

Los resultados se ordenan en tres partes. En la primera se entregan resultados sobre los aprendizajes básicos en lectura y matemáticas, en la segunda se presenta la situación de violencia según tipo, género y localidad, y en la tercera se establecen relaciones y asociaciones entre aprendizajes básicos y violencia.

Aprendizajes básicos

Respecto a los aprendizajes básicos, la figura 1 muestra los resultados del total de la muestra en lectura y aritmética. En lectura, el 97% de la muestra pudo leer sílabas, el 95% palabras y el 86% enunciados, pero sólo el 69% pudo leer una historia simple y sólo el 58% pudo responder una pregunta de comprensión inferencial (de dificultad de 2º de primaria). En el caso de aritmética, el 96% identificó números, 83% pudo responder sumas, el 57% respondió restas, el 34% divisiones y solo el 18% pudo resolver un problema simple que requiere dos operaciones matemáticas (dificultad de 4º de primaria) (figura 1).

Figura 1. Porcentaje de respuestas correctas en lectura y matemáticas por reactivo del total de la muestra



Fuente: elaboración propia.

Las siguientes tablas presentan estos resultados desagregados por grado. Como se puede observar, a medida que los estudiantes avanzan, mejoran sus resultados, sin embargo, incluso al terminar 6° de primaria solo 76.4% puede leer la historia corta y el 64.7% responder adecuadamente a una pregunta de comprensión inferencial.

Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas en lectura, por grado escolar

Grado	N	Sílabas	Palabras	Enunciado	Historia	Comprensión
1° primaria	45	72.1%	58.1%	30.2%	18.6%	16.3%
2° primaria	326	88.7%	78.5%	50.6%	20.6%	11.3%
3° primaria	440	95.9%	91.1%	72.9%	42.1%	27.6%
4° primaria	420	98.8%	95.9%	83.1%	55.6%	43.0%
5° primaria	386	98.2%	97.7%	92.2%	72.5%	53.8%
6° primaria	349	99.4%	98.6%	94.8%	76.4%	64.7%
1° secundaria	361	100.0%	99.2%	94.4%	86.6%	72.5%
2° secundaria	304	100.0%	99.3%	97.7%	92.1%	84.4%
3° secundaria	228	100.0%	99.6%	97.8%	92.5%	82.7%
EMS	496	100.0%	100.0%	99.8%	95.9%	90.5%
Total	3,355	97.6%	95.1%	86.2%	69.1%	57.6%
A partir de 3° de primaria	2984	99%	97.7%	91.6%	76.7%	64.9%

Fuente: elaboración propia.

En matemáticas los resultados muestran mayor rezago de aprendizajes. En 6° de primaria solo el 66% pudo responder restas, 40% divisiones y solo 17% el problema. El rezago en la resolución de problemas es generalizado en toda la muestra.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas correctas matemáticas por grado escolar

Grado	N	Números	Suma	Resta	División	Problema
1° primaria	45	67.4%	34.9%	14.0%	2.3%	0.0%
2° primaria	326	87.3%	49.7%	17.3%	2.8%	1.2%
3° primaria	440	94.5%	70.5%	33.3%	6.4%	3.2%
4° primaria	420	97.4%	82.5%	42.8%	15.6%	2.9%
5° primaria	386	98.2%	90.1%	62.8%	30.1%	9.7%
6° primaria	349	98.6%	92.2%	66.3%	40.1%	16.7%
1° secundaria	361	98.0%	93.0%	76.8%	53.5%	25.4%
2° secundaria	304	100.0%	92.4%	71.2%	51.0%	24.8%
3° secundaria	228	99.6%	93.3%	73.3%	55.4%	33.0%
EMS	496	99.4%	95.5%	83.5%	67.9%	47.6%
Total	3,355	96.6%	83.7%	57.7%	34.9%	18.0%
A partir de 3° de primaria	2984	98.21%	88.69%	63.75%	40.00%	20.41%
A partir de 5° de primaria	2124	98.97%	92.75%	72.32%	49.67%	26.20%

Fuente: elaboración propia.

Situación de violencia

Respecto de la situación de violencia, de la muestra, 1 315 (38.25%) sujetos reportaron haber sufrido al menos algún episodio de violencia, mientras que 2 123 (61.75%) no había sufrido episodios. En términos de género 39.94% (N=701) mujeres reportaron haber sufrido violencia, en comparación al 36.48% (N=614) de los hombres. En términos de localidad, los sujetos en zonas rurales reportaron más episodios de violencia (43.20%) que las zonas urbanas (37.41%).

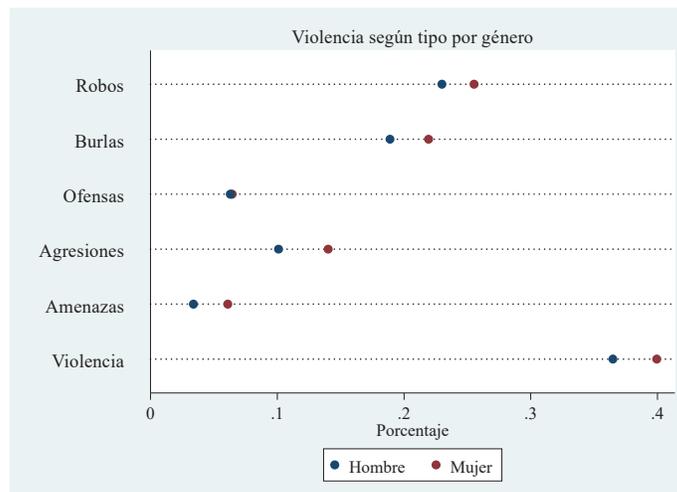
Tabla 4. Porcentaje de sujetos que afirmaron sufrir violencia según tipo, por género y localidad

	Al menos un episodio	Robo	Burlas	Ofensas	Agresiones	Amenazas
Hombre	36.4%	23.0%	18.9%	6.3%	10.1%	3.4%
Mujer	39.9%	25.5%	21.9%	6.4%	14.0%	6.1%
Urbano	37.4%	24.3%	18.9%	5.9%	11.3%	4.7%
Rural	43.2%	24.1%	29.4%	9.1%	17.0%	5.1%
Total	38.5%	24.3%	20.4%	6.4%	12.1%	4.8%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver en la figura 2, en términos de género, con excepción de las ofensas, la diferencia es relativamente constante entre mujeres y hombres.

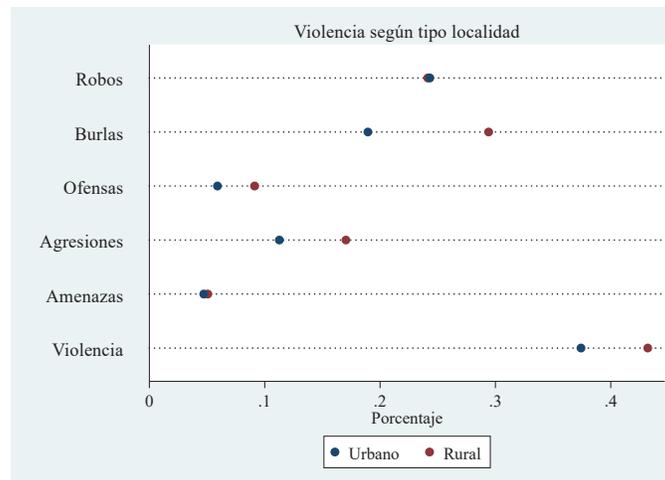
Figura 2. Violencia según tipo, por género



Fuente: elaboración propia.

En términos de localidad, se aprecian diferencias importantes en burlas y agresiones, con mayor prevalencia en zonas rurales (figura 3).

Figura 3. Violencia según tipo, por localidad



Fuente: elaboración propia.

Relación violencia-aprendizajes básicos

Para poder establecer relaciones entre violencia y aprendizajes básicos se realizaron dos procedimientos: comparación entre medias, usando T de Student, y correlaciones de Spearman.

Respecto del primer procedimiento, la tabla 5 muestra que a pesar de ser mayor la media de lectura de los que no han tenido episodios de violencia, esta no es significativa. Sin embargo, al comparar cada uno de

los tipos de agresión identificados, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación a robos, burlas y agresiones.

Tabla 5. Comparación entre medias lectura por tipo de violencia

Dimensión	Grupos	N	Media	T	Dif.	GL
Robos	No	2,634	.80076	3.7868	.0405***	3416
	Si	784	.84126			
Burlas	No	2,778	.81922	-4.2521	-.0490***	3416
	Si	640	.81922			
Ofensas	No	3,220	.81185	-1.6097	-.0310	3416
	Si	198	.78081			
Agresiones	No	3,033	.81596	-3.6872	-.0525***	3416
	Si	385	.76351			
Amenazas	No	3,273	.81129	-1.3073	-.0292	3416
	Si	145	.78069			
Violencia total	Ningún episodio	2,115	.81210	0.5808	.0054	3416
	Al menos un episodio	1,303	.80672			

Fuente: elaboración propia (* sig. al 0.05; ** sig. al 0.01; ***sig. al 0.001).

Respecto a matemáticas, la comparación entre medias muestra diferencias estadísticamente significativas entre los que presentan al menos un episodio de violencia y los que no (media más elevada en los que no presentan episodios de violencia). Además de diferencias significativas en todos los tipos de violencia identificados (tabla 6).

Tabla 6. Comparaciones entre medias matemáticas por tipo de violencia

Dimensión	Grupos	N	Media	T	Dif.	GL
Robos	No	2,625	.57227	2.0939	.02402*	3403
	Si	780	.59628			
Burlas	No	2,767	.59324	-6.7258	-.08258***	3403
	Si	638	.51066			
Ofensas	No	3,208	.58183	-3.4017	-.07015***	3403
	Si	197	.51168			
Agresiones	No	3,022	.58571	-4.6372	-.07056***	3403
	Si	383	.51514			
Amenazas	No	3,261	.57973	-1.9371	-.04640*	3403
	Si	143	.53333			
Violencia total	Ningún episodio	2,106	.59012	3.2670	.03239**	3403
	Al menos un episodio	1,299	.55774			

Fuente: elaboración propia (* sig. al 0.05; ** sig. al 0.01; ***sig. al 0.001).

El siguiente procedimiento fue buscar correlaciones, usando la prueba de Spearman. Con lectura la violencia total no muestra correlación significativa, sin embargo, con robos, burlas y agresiones las correlaciones resultan muy bajas pero significativas (tabla 7).

Tabla 7. Correlaciones entre resultados de lectura y tipo de violencia (Rho Spearman)

	Lectura	Robos	Burlas	Ofensas	Agresiones	Amenazas	Violencia total
Lectura	1						
Robos	0.0704***	1					
Burlas	-0.0804***	0.1349***	1				
Ofensas	NS	0.1113***	0.2354***	1			
Agresiones	-0.0651***	0.1004***	0.1721***	0.2272***	1		
Amenazas	NS	0.1141***	0.1541***	0.2543***	0.3002***	1	
Violencia total	NS	0.6940***	0.6107***	0.3159***	0.1920***	0.2681***	1

Fuente: elaboración propia (* sig. al 0.05; *** sig. al 0.001).

Respecto a los aprendizajes de matemáticas, con excepción de las amenazas, existen correlaciones negativas (con excepción de robos), muy bajas, pero significativas con la violencia total y todos los tipos de violencia (tabla 8).

Tabla 7. Correlaciones entre resultados de matemáticas y tipo de violencia (Rho Spearman)

	Mate	Robos	Burlas	Ofensas	Agresiones	Amenazas	Violencia total
Mate	1						
Robos	0.0354*	1					
Burlas	-0.1189***	0.1326***	1				
Ofensas	-0.0585***	0.1090***	0.2331***	1			
Agresiones	-0.0812***	0.0994***	0.1706***	0.2244***	1		
Amenazas	NS	0.1114***	0.1510***	0.2495***	0.2974***	1	
Violencia total	-0.0603***	0.6931***	0.6106***	0.3155***	0.1921***	0.2676***	1

Fuente: elaboración propia (* sig. al 0.05; *** sig. al 0.001).

Conclusiones

Si el derecho a la educación es resultado del pleno cumplimiento del derecho al acceso a la educación, a una educación de calidad y al respeto en el entorno de aprendizaje (UNESCO & UNICEF, 2008), los resultados presentados sugieren que en México hay grandes retos en la calidad educativa y en la creación de ambientes seguros para que los niños, niñas y adolescentes aprendan.

En primer lugar, los hallazgos de la presente investigación nos permiten abonar evidencia al tema del rezago de aprendizajes: uno de cada cuatro NNA (de 3° grado de primaria en adelante) no pueden leer una historia corta de 2° de primaria; uno de cada tres (de 3° de primaria en adelante) no pueden responder a una pregunta de comprensión de 2° de primaria. En matemáticas, uno de cada tres (de 3° de primaria en adelante) no pueden responder correctamente restas de 2° de primaria; la mitad de los NNA de 5° de primaria para adelante no pueden realizar una división de 4° grado de primaria; tres de cuatro NNA (partir de 5° de primaria hasta nivel medio superior) no pueden responder a un problema práctico que implica operaciones aritméticas básicas.

En segundo lugar, corroboran las relaciones negativas entre violencia y aprendizajes básicos. Los hallazgos muestran que aproximadamente uno de cada tres NNA ha tenido algún episodio de violencia en la casa, en la escuela o en la calle; las mujeres presentan más casos de violencia respecto a los hombres; y en el medio rural los datos resultan más elevados que en el urbano. Por último, en los aprendizajes de matemáticas se observa más claramente la influencia negativa de la violencia; en lectura se identifica la influencia de los robos, las burlas y las agresiones.

Para finalizar, lo presentado pretende invitar a colaborar en la agenda que propone Anderson respecto a emprender más estudios y mediciones educativas que proporcionen datos para sustentar propuestas políticas y prácticas educativas, ofrecer asistencia técnica a las escuelas que lo requieran y brindar apoyos suplementarios a estudiantes para que logren apropiarse de los aprendizajes básicos exigibles socialmente (Anderson, 2012).

Referencias

- Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación* (Colombia, Chile y México). Santiago de Chile: Piso Diez Ediciones.
- Álvarez, J. (2015). *El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying*. Tesis de Maestría en Educación. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: iiep/UNESCO.
- Aróstegui, J. (1994). *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*. *Ayer*, 13, pp. 17-55.
- Celina Oviedo, H., & Campo Arias, A. (2005). *Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach*. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. *Revista de estudios sociales*, núm. 15, pp.47-58.
- CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos) (2017). *Comunicado de prensa: Alerta sobre la situación de vulnerabilidad en que se encuentran niñas, niños y adolescentes ante la violencia que padecen en sus entornos cercanos*. México.
- Coll, C. y Martín, E. (2006), *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, México, SEP.
- Cooper, H., & Hedges, L. V. (1993). *The Handbook of Research Synthesis*. Russell Sage Foundation.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. *Anales de Documentación*, núm. 8, pp. 51-70.
- DUDH (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Gómez, A. (2005). *Violencia e institución educativa*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2016). *Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: Validación de la Medición Independiente de Aprendizajes*. *Innovación Educativa*, 16(70), 85-110.

- IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) (2017). Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2016.
- Jarillo, B., Magaloni, B., Franco, E. y Robles, G. (2016). How the Mexican drug war affects kids in schools? Evidence on effects and mechanisms. *International Journal of Educational Development*, 51, 135-146.
- Lamónica, J. (2018). Aprender en aulas violentas: violencia entre estudiantes y desempeño escolar en Argentina. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Londoño, N. H., Muñiz, O., Correa, J. E., Patiño, C. D., Jaramillo, J., Raigoza, J. et al. (2005). Salud mental en víctimas de la violencia armada en Bojayá (Chocó, Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 493-505.
- MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. México: autor.
- Michaelsen, M. y Salardi, P. (2018). Violence, psychological stress and educational performance during the war on drugs in México. Department of economics, University of Toronto.
- ONU (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Junta de Andalucía
- Posada, R. y Parales, C. J. (2012). Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas Psychologica*, 11(1), 255-267.
- Robles, H., Degante, L. y Ángeles, E. (2018). El derecho humano a una educación obligatoria de calidad en México y su equidad: elementos para un diagnóstico. *Perfiles educativos*, vol. XL, número especial, pp. 98-141.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, pp. 37-54.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México.
- SSPC (Secretaría de seguridad y protección ciudadana) y SESNSP (Secretariado ejecutivo del sistema nacional de seguridad pública) (2020). Incidencia delictiva del fuero común 2020. México.
- Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago de Chile: CEPAL/UNICEF.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien.
- UNESCO (2014). Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- UNESCO/UNICEF (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*.
- Vergara-Lope, S. (2018). Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la medición independiente de aprendizajes. *Revista Interamericana de educación de adultos*, año 40, núm. 2, pp. 43-78.
- Vergara-Lope, S. y Hevia, F. (2018). Rezago de aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la Reforma Educativa. En Arcelia Martínez Bordón y Alejandro Navarro Arredondo (Coords.). *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.