



**Centro de Investigación en Alimentación y
Desarrollo A. C.**

**EFFECTOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA
ESCOLAR EN EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y VIOLENCIA
EN SECUNDARIAS PÚBLICAS**

Por:

Nohemí Guadalupe Calderón González

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

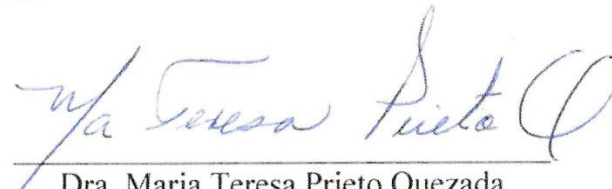
DOCTORA EN DESARROLLO REGIONAL

APROBACIÓN


Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Nohemi Guadalupe Calderón González, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Regional.




Dr. José Ángel Vera Noriega
Director de Tesis




Dra. María Teresa Prieto Quezada
Co directora de tesis



Dra. Elba Abril Valdez
Integrante de comité de tesis



Dra. Rosario Leticia Domínguez Guedea
Integrante de comité de tesis




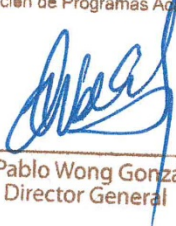
Dra. Martha Olivia Peña Ramos
Integrante de comité de tesis

DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en la tesis “Efectos del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Clima Social Escolar y Violencia en Secundarias Públicas” es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial de la autora Nohemi Guadalupe Calderón González, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita de quien ocupe la titularidad de la Dirección General del CIAD.

La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director(a) de tesis.

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN
ALIMENTACIÓN Y DESARROLLO, A.C.**
Coordinación de Programas Académicos



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento en primer lugar es al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado durante el transcurso del Doctorado en Desarrollo Regional, el cual culmina con la presentación de esta tesis.

Agradezco en gran manera también al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. por la calidad humana de sus trabajadores tanto académicos como administrativos, quienes me brindaron su apoyo en todo momento.

A la Secretaría de Educación y Cultura, a través de Salud y Seguridad Escolar, desde donde se coordina el Programa Nacional de Convivencia Escolar, por las facilidades y la confianza prestadas a este proyecto.

Al equipo del *Programa Psicología en Convivencia*, de la Unidad de Igualdad de Género, quienes han estado presentes y atentos en todo momento a los avances de este proyecto y han sido de gran ayuda en las escuelas secundarias participantes en este trabajo.

En particular, doy gracias al Dr. José Ángel Vera Noriega, mi director de tesis y guía académico-profesional por sus atenciones, su tiempo para revisar y orientar mi trabajo, y el gran ejemplo de disciplina y compromiso social.

A mis asesoras de tesis, las Doctoras *Elba Abril Valdés*, *Martha Peña Ramos*, *Rosario Leticia Domínguez Guedea* y *Maria Teresa Prieto*, quienes han realizado grandes aportaciones a mi trabajo y formación profesional.

Finalmente agradezco a mis compañeros del doctorado y a mis amigos/as que siempre me han brindado su ayuda incondicional y han escuchado mis dificultades siempre con palabras de motivación y aliento para llegar a mis objetivos.

DEDICATORIA

A mis padres, por su gran esfuerzo para apoyarme en mis metas.

A mis hijos, mis grandes maestros y mi alegría en la vida.

CONTENIDO

APROBACIÓN	2
DECLARACIÓN INSTITUCIONAL	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA	5
CONTENIDO	6
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE CUADROS	9
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
1.INTRODUCCIÓN	13
2.EL PROBLEMA DE LA SOCIALIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS	15
2.1 Socialización y Adolescencia	15
2.2 Planteamiento del Problema	19
2.2.1 Justificación.....	23
2.2.2 Preguntas de Investigación.....	26.
2.2.3 Objetivo.....	26
2.2.4 Objetivos Específicos.....	27
2.2.5 Hipótesis de Investigación	27
3.CLIMA SOCIAL ESCOLAR, VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR	28
3.1 Clima Social Escolar	28
3.2 Violencia Escolar	29
3.3 Perspectiva Ecológica Contextual de la Violencia en la Escuela	31
3.4 Convivencia Escolar.....	33
3.4.1 Enfoques Teóricos de la Convivencia Escolar.....	34
3.5 Programas Preventivos Sobre Violencia y Convivencia Escolar	37
3.5.1 Experiencias en México	48
3.5.2 Legislación Normativa.....	51
4. EL PNCE Y SU EVALUACIÓN BAJO EL MODELO DE CONTEXTO- INSUMO- PROCESO-PRODUCTO	52
4.1 Antecedentes del PNCE	52
4.2 Aspectos Operativos del PNCE en Escuelas Secundarias Públicas.....	55
4.3 Similitudes y Diferencias con otros Programas.....	57
4.4 El Modelo de Evaluación Contexto-Insumo-Producto Aplicado al PNCE.....	59
5.METODOLOGÍA	63
5.1 Diseño de la Investigación.....	63
5.2 Criterios de Inclusión en el Estudio	63

CONTENIDO (continuación)

5.3 Participantes.....	64
5.4 Instrumentos de Recolección de Datos	66
5.4.1 Cuestionario de datos personales del Alumno	66
5.4.2 Escala General de Violencia	66
5.4.3 Escala de Convivencia Escolar.....	67
5.4.4 Escala de Clima Social Escolar	67
5.4.5 Escala de Disposición Docente a Intervenir en Situaciones de Violencia Entre Pares	68
5.4.6 Cuestionario de Seguimiento	68
5.5 Procedimiento	69
5.5.1 Etapa 1. Pre prueba.....	70
5.5.2 Etapa 2. Implementación del PNCE y seguimiento	70
5.5.3 Etapa 3. Pos prueba.....	71
5.6 Preparación y Análisis de Datos	71
6.RESULTADOS	72
6.1 Características de los Participantes	72
6.2 Resultados de la Etapa 1. Pre prueba	73
6.3 Comparación de Medias a Partir de Factores de Contexto.....	76
6.4 Resultados de la Etapa 2. Implementación y Seguimiento del PNCE	80
6.5 Resultados de la Etapa 3. Pos Prueba.....	83
6.6 Cambios en las Variables, en Función del Nivel de Apego al PNCE.....	86
7.CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES	92
7.1 Limitaciones del Estudio y Recomendaciones	95
8.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
9.APÉNDICES	104
9.1 Cuadernillo de Pre prueba y Pos Prueba del Programa Nacional de Convivencia Escolar	104
9.2 Cuestionario de Seguimiento del Programa Nacional de Convivencia Escolar.	110

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Modelo ecológico aplicado al problema de la violencia escolar.....	34
2	Enfoque normativo-prescriptivo de la convivencia escolar.....	36
3	Fases operativas del Programa Nacional de Convivencia Escolar en Secundarias.....	56
4	Modelo de evaluación del PNCE basado en el modelo CIPP y en la metodología cuasi experimental.....	61

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1 Programas sobre violencia y convivencia escolar internacional y nacional.....	38
2 Cantidad de escuelas y participantes en el estudio.....	65
3 Análisis descriptivos para el Índice General de Violencia.....	73
4 Análisis descriptivos para las dimensiones de clima escolar y para la escala en general, previo a la implementación del PNCE.....	74
5 Descriptivos de la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia entre pares, antes de la implementación del PNCE.....	74
6 Comparación de medias a través de la prueba ANOVA para el factor municipio y el Índice General de Violencia entre pares antes de la implementación del PNCE...	75
7 Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y el Índice General de Violencia antes de la implementación del PNCE.....	77
8 Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y las variables de clima social escolar antes de la implementación del PNCE.....	78
9 Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y las variables de convivencia escolar, antes de la implementación del PNCE.....	79
10 Comparación de medias, por turno para las dimensiones de violencia, clima escolar y convivencia escolar, antes del PNCE.....	80
11 Frecuencias y porcentajes de actividades realizadas en el PNCE en las escuelas participantes, desde la opinión de los estudiantes.....	80
12 Frecuencias y porcentajes del uso de materiales en el PNCE en las escuelas participantes, desde la opinión de los estudiantes.....	81
13 Conductas del profesor hacia los estudiantes en las sesiones del PNCE.....	81
14 Promedio del puntaje en el cuestionario de seguimiento por parte de cada estudiante.....	82
15 Escuelas por municipio de acuerdo con su nivel de implementación del PNCE.....	83
16 Comparación de medias, a través del estadístico t de Student, para el Índice General de Violencia, antes y después de la implementación del PNCE.....	83
17 Comparación de medias, a través del estadístico t de Student, para las dimensiones de clima escolar antes y después de la implementación del PNCE.....	84
18 Comparación de medias, a través del estadístico t de student, para las dimensiones de convivencia escolar antes y después de la implementación del PNCE.....	85

LISTA DE CUADROS (continuación)

19	Comparación de medias para la disposición docente a intervenir antes y después de la implementación del PNCE.....	85
20	Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, convivencia y clima escolar para participantes con puntaje bajo en el nivel de apego al PNCE en su escuela.....	86
21	Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, convivencia y clima escolar para participantes de escuelas en el nivel regular de apego al PNCE.....	87
22	Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el índice general de violencia, dimensiones de convivencia y clima escolar para estudiantes de escuelas en el nivel alto de apego al PNCE.....	88
23	Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, dimensiones de convivencia y clima escolar para estudiantes de escuelas con nivel muy alto de apego al PNCE.....	89
24	Prueba t de Students, muestras relacionadas, para las variables de convivencia escolar, clima social escolar y disposición docente a intervenir, de acuerdo al nivel de apego al PNCE.....	90

RESUMEN

Una de las principales problemáticas a nivel internacional, nacional y regional es el de la violencia en las escuelas de educación básica, principalmente entre estudiantes. Existen diversos programas dirigidos a mejorar dichas problemáticas referentes a la socialización del estudiantado, sin embargo sus resultados son poco estudiados. El problema de investigación se centró en la necesidad de generar evidencia de programas dirigidos a mejorar el clima escolar, la convivencia y los niveles de violencia en educación secundaria pública del estado de Sonora.

El objetivo fue evaluar los efectos de un programa de convivencia escolar en el clima social escolar, nivel de violencia percibido por estudiantes, la convivencia pacífica, inclusiva y democrática en escuelas secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora, durante el ciclo escolar 2017-2018. La hipótesis que se buscó comprobar fue que el PNCE reduce la violencia escolar y aumenta las relaciones de convivencia democrática, inclusiva y pacífica, así como el puntaje en las dimensiones de clima social escolar y la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia entre pares, en secundarias ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora. El diseño metodológico fue un cuasi experimento, ya que el estudio se conforma de una pre prueba, una intervención y una pos prueba.

Participaron 2,698 estudiantes de escuelas en seis ciudades: Hermosillo, Miguel Alemán, Guaymas, Obregón, Navojoa, Nogales. Los resultados dan cuenta que, la percepción de los estudiantes antes de la implementación del PNCE en relación al clima social escolar, convivencia y disposición docente a intervenir ante situaciones de violencia entre alumnos, fue favorable. Solo 20 de 43 escuelas trabajaron con más elementos del curriculum del programa. Se cumplió la hipótesis, el PNCE logró reducir el nivel de violencia en las escuelas secundarias ubicadas en polígonos de violencia y el clima social escolar aumentó en la pos prueba. Sin embargo, en la convivencia escolar, los puntajes bajaron algunas décimas en la evaluación final. Se recomienda al programa, incluir acciones focalizadas para situaciones de violencia escolar, no solo de promoción o de sensibilización.

Palabras Clave: *Convivencia pacífica, violencia, evaluación, escuela secundaria.*

ABSTRACT

In the educational field, one of the main problems at international, national and regional level is that of violence in basic education schools, mainly its version among students. There are several programs aimed at improving these problems related to student socialization, however their results are poorly studied. Thus, the problem of this research focuses on the need to generate evidence of programs aimed at improving the school climate, coexistence and levels of violence in public schools education in the state of Sonora.

The objective is to evaluate the effects of a school coexistence program on the school social climate, level of violence perceived by students, peaceful, inclusive and democratic coexistence in public middle schools located in polygons of violence in the state of Sonora, during the 2017-2018 school year. The hypothesis is that the PNCE reduces school violence and increases relations of democratic, inclusive and peaceful coexistence, as well as the score in the dimensions of school social climate and the willingness to intervene in situations of violence between peers, in middle schools located in polygons of violence in the state of Sonora.

The methodology corresponds to a quasi-experiment, because the study consists of a pre test, an intervention and a post test. 2,698 students from schools in six cities participated in the data collection: Hermosillo, Miguel Alemán, Guaymas, Obregón, Navojoa, Nogales. The procedure consisted of three stages: pre-test, intervention-follow-up and post-test. Regarding the results, it was found that the students' perception before the implementation of the PNCE in relation to the school social climate, coexistence and willingness to intervene in situations of violence among students, was favorable. In the implementation, only 20 of 43 schools worked with more elements of the program curriculum. The hypothesis was fulfilled, since the PNCE managed to reduce the level of violence in secondary schools located in polygons of violence and the school social climate increased in the post-test. However, in school life, scores dropped a few tenths in the final evaluation. The program is recommended to include targeted actions for situations of school violence, since the current ones are at a level of promotion and awareness.

Keywords: Peaceful coexistence, violence, evaluation, middle school.

1. INTRODUCCIÓN

Los temas como la paz, inclusión, equidad, y derechos humanos constituyen una prioridad para los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, prioridades plasmadas en la agenda 2030 (ONU, 2015); debido a que se consideran áreas en las cuales los países miembros, como México presentan necesidades.

El sector educativo es uno de los que ha resentido las problemáticas relacionadas con los temas mencionados, principalmente la violencia en las escuelas secundarias, la cual puede manifestarse de diferentes maneras, ya sea verbal, física o socialmente, entre otras. Sus causas de acuerdo con el modelo de Postigo y colaboradores (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013), pueden ser generadas por dificultades del adolescente en sus micro sistemas o en las relaciones entre ellos (mesosistema), con su familia, el grupo de pares o factores como las redes sociales o los medios de comunicación; los cuales pueden promover o facilitar el uso de la violencia al interactuar con los demás.

Se han realizado diversos estudios que muestran la magnitud del problema a nivel nacional y regional, ubicando un 22% de estudiantes de secundaria que han reconocido agredir a sus compañeros (Valdés, Carlos & Vera, 2012). Cifras que han impulsado políticas y programas en el sector educativo para prevenir la violencia entre estudiantes, pero también para promover conductas de convivencia democrática, inclusiva y pacífica en el entorno escolar.

No obstante, las intervenciones que han sido implementadas en las últimas décadas en México y otros países, en su mayoría hacen uso de técnicas como campañas informativas, charlas o conferencias con estudiantes y personal docente, o cursos-talleres de pocas horas de trabajo.

Aunque otra parte de los programas en este giro, fueron diseñados y ejecutados por equipos de investigación, quienes les han dado un toque de mayor rigurosidad y sistematicidad, con apego al método científico en ciencias sociales, por ejemplo, el programa SAVE, en España, Programa Olwes, Kiva, entre otros. Los cuales, además de mostrar una metodología de aplicación más clara y específica, han realizado procesos evaluativos de los resultados en diferentes instituciones educativas en varios países, en diferentes temporalidades.

El presente trabajo se centra en la necesidad de generar evidencias de los efectos que tienen los programas preventivos de la violencia escolar y que pretenden promover una convivencia pacífica,

incluyente y democrática en escuelas públicas, ubicadas en sectores o polígonos de mayor violencia en seis de ciudades del estado de Sonora, México.

De manera más concreta, se pretende evaluar los efectos del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en escuelas secundarias públicas del estado de Sonora, las cuales han sido seleccionadas a través de un muestreo representativo de la población estudiantil correspondiente a este sector educativo de escuelas ubicadas en colonias consideradas, a partir de reportes de violencia intrafamiliar en el (Banco Estatal de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres) (Secretaría de Seguridad Pública, 2017).

Para tal propósito, se considera la evaluación de programas, como una recopilación sistemática de información de las características, actividades y resultados de un programa, con el objetivo de elaborar juicios de valor, y sobre cómo mejorar su eficacia y/o aportar datos para el desarrollo de programas futuros (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 1999).

De tal forma que de los diferentes modelos para evaluar programas educativos que existen, se eligió un modelo sistémico, que es el Modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto) (Hansen, 2005), por ser el que se ajusta en mayor medida a las necesidades de este estudio. Asimismo, ha sido el mayormente utilizado en investigaciones y trabajos de evaluación a nivel internacional.

El diseño metodológico de la presente investigación es cuasi-experimental, debido a que se aplica un pre-test, después una intervención psicoeducativa para promover la convivencia, y al final se lleva a cabo una evaluación como pos-test. Además, al mismo tiempo que se realizaba la implementación del PNCE, en las escuelas se aplicó un cuestionario de seguimiento, precisamente para conocer la forma en la que dicho programa operaba en los distintos planteles educativos seleccionados.

2. EL PROBLEMA DE LA SOCIALIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS

En este apartado se aborda la problemática de las escuelas secundarias en relación con la socialización, principalmente de estudiantes adolescentes; lo cual es un antecedente que justifica el programa de intervención (Programa Nacional de Convivencia Escolar). Se presentan algunas estadísticas sobre la violencia escolar en la región y se exponen además, los objetivos e hipótesis de investigación de este trabajo.

2.1 Socialización y Adolescencia

El concepto de adolescencia surge en el mundo occidental en el siglo XX como una etapa del desarrollo humano, que ocurre después de la niñez y antes de la adultez y puede adoptar formas distintas en las diferentes culturas (González Núñez, 2001). Durante este período tanto hombres como mujeres definen su identidad en las áreas afectiva, psicológica y social; y presentan cambios físicos, cognitivos e interpersonales que pueden manifestarse en diferente intensidad en cada individuo. Este autor plantea esta etapa en: Pre adolescencia (9 a 12 años); Adolescencia temprana (12 a 15 años); Adolescencia como tal (15 a 18 años); y Post adolescencia (18 a 25 años), sin embargo, Papalia, Wendkos, y Duskin (2001) sugieren que la adolescencia va aproximadamente de los 11 hasta los 20 años.

Si bien, la adolescencia ofrece oportunidades para crecer en lo físico, cognoscitivo, social, la autonomía, y autoestima, los individuos que se encuentran en esta etapa, se ven expuestos a riesgos como el consumo de drogas, tener relaciones sexuales sin protección, embarazos no deseados, presentar trastornos alimenticios, adicción a las tecnologías, entre otros (Papalia, Wendkos, y Duskin, 2010, Cano, 2007; Viejo y Ortega, 2005).

La toma de riesgos de los y las adolescentes de acuerdo con Steinberg, (2007) parecen ser resultado de dos redes cerebrales: 1) una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares, y 2) una red de control cognoscitivo que regula las respuestas a los estímulos. La primera incrementa en la pubertad y la segunda se presenta de manera

gradual hacia la adultez temprana; lo cual puede explicar la tendencia de los y las adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo y porqué las conductas de riesgo suelen ocurrir en grupo.

La relación entre la socialización y el rendimiento en la educación ha sido estudiada desde hace varias décadas, y aunque muchos trabajos fueron realizados en los años sesenta, setenta u ochenta, su relevancia y vigencia continúan hoy en día en el ámbito académico y científico.

Durante la adolescencia se toma mayor conciencia de las palabras como símbolos con significados distintos, se puede disfrutar de la ironía, los juegos de palabras y metáforas en el grupo de pares. Se adquiere mayor destreza social, que se ve reflejada por ejemplo en la capacidad para conversar con diferentes personas dependiendo de su nivel de conocimiento (Owens, 1996, como se cita en Papalia, Wendkos, y Duskin, 2010).

La socialización es el aprendizaje y uso de normas, actitudes, valores y sistemas de creencias dominantes en el contexto social en el que la persona se desarrolla (Páez, Eceiza, y Campos, 2009). En los grupos humanos reducidos y en sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta.

El aprendizaje de las normas sociales, el seguimiento de reglas de convivencia, valores, y demás conductas positivas socialmente, y las negativas son aprendidas a través de la observación, inclusive la violencia es considerada una conducta aprendida; no se nace violento, se aprende a ejercer violencia para demostrar emociones y para intentar resolver problemas en diversas situaciones, lo cual se aprende por medio de la observación de los miembros de la familia, de los profesores y profesoras, compañeros y compañeras de escuela, etc. De acuerdo con Bandura, (1982) el aprendizaje vicario se adquiere a través de un proceso de cuatro etapas: 1) atención, 2) reproducción, 3) retención, y 4) motivación, que puede desarrollarse en la familia, grupo de amigos, y sistema educativo.

Uno de los principales problemas en la socialización entre adolescentes es la violencia escolar, que es cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar, e incluye el acoso escolar o *bullying*, abuso físico o verbal (SEP, 2016a); que además dicha problemática trasciende el escenario de la escuela, por ejemplo, en algunas investigaciones longitudinales se ha encontrado que el acoso escolar predice fuertemente la violencia autoreportada, delincuencia, y otros efectos

antisociales en la edad adulta (Bender y Lôsel, 2011, citado en Furlan, 2012).

Pese a las dificultades y riesgos a los cuales se exponen los y las adolescentes, de acuerdo con Viejo y Ortega (2015), esta etapa del ciclo vital no es más conflictiva o con mayor tensión que otras, pero es imprescindible considerar los procesos de maduración personal y las construcciones sociales asociadas, para favorecer el desarrollo posterior de los adolescentes.

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 problemas de socialización, como la violencia en las escuelas impide el logro de la educación de calidad, y ya desde hace varios años se le dio la importancia a la convivencia escolar como uno de los pilares de la educación para este siglo en curso (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 en un futuro. Por lo tanto, aprender a convivir incide de manera directa en el combate a las diversas formas violentas de relaciones y en la construcción de una cultura para la paz.

El clima social de cada escuela es producto de su convivencia escolar. Por ello, la existencia de relaciones interpersonales positivas representa la posibilidad de generar condiciones que amplíen las oportunidades de desarrollo social y emocional, así como de aprendizaje entre los estudiantes. En el ámbito académico se coincide en que esta problemática en las escuelas es necesario estudiarse y analizarse dentro de los grupos sociales y condiciones del contexto en el que se desenvuelve; considerar los fenómenos psicológicos dentro de determinados marcos sociales que disponen de sistemas de comunicación y distribución de conocimientos, afectos y valores proporciona un enfoque apropiado para la comprensión del origen y el desarrollo de las conductas de violencia interpersonal, como respuesta a experiencias de socialización, especialmente desde la infancia (González, *et al.*, 2014).

Romero (2007) menciona que la disciplina, el orden, el seguimiento de instrucciones, la limpieza son aspectos que resaltan de una dirección orientada a la búsqueda de la paz, pues el cumplir y hacer cumplir las normas es un aspecto fundamental y complejo de la gestión directiva. Lo anterior concuerda con la revisión de investigaciones realizada por Chaux (2011) quien menciona que es difícil dar solución a la problemática cuando no se coordina la población escolar, por lo que recomienda realizar intervenciones integrales incluyendo varios niveles de la población escolar como directivos, profesores, padres, estudiantes, entre otros, se obtiene un mayor impacto en la

disminución de violencia.

Una estrategia integral de atención a la mejora de los procesos de convivencia implica, tal como describe Muñoz (2008), la revisión de las pautas de interacción que se dan al interior de las instituciones educativas, el reconocimiento de que algunas de ellas están motivadas por la misma estructura organizativa de las instituciones, por los hábitos y competencias de los docentes para atender a los alumnos en esta dimensión de la formación (entre ellas la competencia de mediación de conflictos y el conocimiento de la etapa del desarrollo psicosocial en el que se encuentran los estudiantes) y por el grado en que se asumen decisiones conscientes y colegiadas sobre estrategias específicas para adaptarse al entorno cultural y a los intereses de los alumnos.

Desde inicios del siglo pasado 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 solo que los 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 (Rodríguez y Paino, 1994; Chaux, Mejía, y Mejía, 2014).

En México, existen evidencias de la existencia de un problema en las relaciones sociales que se generan en las escuelas secundarias, se estima que 11% de los alumnos aceptan haber participado en riñas, así mismo, el 44 % reportan les han robado algo en la escuela, y el 14 %, señalan haber sido lastimados 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).

Por otro lado, en la primera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008) se encontró que la mitad de los alumnos de educación básica prefieren no tener un compañero con Sida o con alguna discapacidad, lo cual indica que existen riesgos de discriminación hacia niños o adolescentes que asisten a las escuelas y presentan este tipo de situaciones. Datos más recientes indican que el 25% de los estudiantes se insultan entre sí y que el 19% de los estudiantes amenazan a otros (INEE, 2016).

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% reportaron agresiones, gritos o

maltratos entre estudiantes; y 14% de ellos mencionaron problemas en la escuela de destrucción de objetos, mobiliario o material por parte de los estudiantes. Por otro lado, 29% reportaron la presencia de insultos, apodos, gritos y burlas entre alumnos y 34 % golpes y empujones (SEP, 2016b).

2.2 Planteamiento del Problema

La escuela es un conjunto organizado de recursos humanos y físicos que funcionan bajo la autoridad de un director, destinado a impartir educación a estudiantes de un mismo nivel educativo y con un turno y horario determinados (SEP, 2015).

La escuela secundaria corresponde al último período de tres años para los y las adolescentes de la educación básica, al que ingresan alrededor de los 12 años de edad y concluyen entre los 14 y 15 años de edad.

A nivel nacional, la matrícula de este nivel educativo, es de 6.8 millones de alumnos distribuidos en diferentes tipos de escuelas: secundaria general, telesecundaria, secundaria técnica, secundaria para trabajadores y la secundaria comunitaria. Con una cobertura en este nivel educativo del 101 % de la población ubicada entre los 12 y 14 años de edad. En el estado de Sonora la matrícula aproximada es de 166, 357 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: escuelas secundarias generales: 88482, escuelas secundarias técnicas: 59948, escuelas telesecundarias: 17579, escuelas secundarias para trabajadores: 64 y escuelas secundarias comunitarias: 284 (INEGI-SEP, 2015).

De acuerdo con el Censo de escuelas, maestros, y alumnos de educación básica y especial 2013, a través del Atlas educativo, se encontró un total de 129 escuelas de educación secundaria, y para el año 2015 ya eran 137 en el municipio de Hermosillo, Sonora, México, donde se consideró a la población con un rezago social muy bajo. En el caso de las secundarias generales, el total de escuelas en el municipio de Hermosillo es de 88, con una matrícula de 31, 052 estudiantes, de los cuales 15, 787 son hombres y 15, 265 son mujeres (SEP, 2015).

En este censo se encontró que el 88% de las escuelas secundarias públicas cuentan con pizarrón o pintarrón, el 82% de ellas cuentan con escritorio para el/la docente y 80% cuenta con silla para el/la docente, y el 82% cuentan con muebles para que los/las estudiantes se sienten y se apoyan

para escribir.

Acercas de inmuebles relacionados con la tecnología, se obtuvo que el 87% de las escuelas secundarias cuentan con equipo de cómputo que sirve, el 80.8% cuentan con internet y el 62% tienen línea telefónica.

Actualmente las escuelas secundarias en la región cuentan con personal directivo, personal docente de tiempo completo y de horas sueltas, personal de apoyo como trabajo social, orientación educativa, prefectura, y el equipo de profesionistas de educación especial, para atender casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, conformado por psicólogo y docente de lenguaje.

Sin embargo, una de las desventajas que se ha encontrado en las escuelas de la región estatal y municipal es la falta de personal suficiente en alguno de los rubros mencionados, para la atención adecuada y oportuna de los problemas que se presentan en la comunidad escolar (Vera, Salazar y Peña, 2015).

Dentro de los indicadores educativos del ciclo 2016-2017 (Sistema de Información y Vinculación para la Comunidad Educativa de Sonora, 2017) se encuentra que en el estado de Sonora la cobertura en este nivel educativo para la población de 12 a 14 años es de 93.8%, ligeramente menor al indicador nacional (99.9%). El abandono escolar es mayor en el estado con un 6% en comparación con el dato nacional (4.2%). Por otro lado, la eficiencia terminal (82.8% vs 87.8%) y tasa de terminación (85.3% vs 95.3%) es menor también para la región estatal.

En una investigación realizada, durante el 2010, sobre violencia entre estudiantes en escuelas secundarias en el municipio de Hermosillo, se encuestó a estudiantes y personal docente, se encontró que los alumnos hombres son quienes se ven involucrados con mayor frecuencia en situaciones de violencia, en comparación con las alumnas, y no se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de victimización por turnos, siendo muy similares en el matutino con el vespertino (Galaviz, 2010).

Las formas más frecuentes de violencia entre pares, desde la perspectiva de alumnos y docentes, de manera similar fueron en el siguiente orden: Insultar o poner apodos (estudiantes: 74.2%, docentes: 83.3%); Reírse de alguien, poner en ridículo (estudiantes: 51.4%, docentes: 53.7%); Hacer daño físico (Estudiantes: 50.4%, docentes: 83.3%); Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas (estudiantes: 26.8%, docentes: 40.7%). Respecto a los sitios donde con mayor frecuencia se presentan problemas de violencia entre estudiantes, se encuentran el salón de clases, ya sea en

presencia o en ausencia del docente, en los pasillos, baños, o cerca de la escuela al salir de clase (Galaviz, 2010).

En otra investigación realizada en varios municipios de la zona sur de la entidad, se encontró que un 22% de estudiantes de secundaria reconocieron llevar a cabo con alta frecuencia conductas violentas en la escuela en contra de sus compañeros; y un 31% lo hacen de forma ocasional, lo cual muestra la alta incidencia de este problema en la región (Valdés, Carlos y Vera, 2012).

En otro estudio realizado en escuelas del estado de Sonora, se encontró que el 41% de los docentes considera la violencia entre alumnos como regular, el 28% como alta, por otro lado, el 80.5% perciben la violencia entre profesores entre baja y muy baja. El 69.4% perciben la violencia de alumnos a profesores de bajo a muy bajo, mientras que de profesores a alumnos el 83.3% lo considera de bajo a muy bajo. Al comparar las medias de los reactivos de la Escala General de Violencia por región es notable que la región sierra tiene los puntajes más bajos. Considerando que una media de 1.0 a 1.9 es el nivel óptimo de convivencia, de 2.0 a 2.9 es la percepción de eventualidad, el 3.0 es el 0 relativo, de 3.1 a 4 se supone en riesgo y de 4.1 a 5 problemática para corrección, las medias obtenidas están en los rangos recomendados con excepción de la violencia entre alumnos (Vera, Lagarda, Navarro, y Calderón, 2015).

Se identificó que el Índice General de Violencia es menor cuando: (1). Existe comisión para el manejo de situaciones de violencia entre estudiantes en la escuela; (2). Existen políticas y normas para la supervisión de la conducta de los y las estudiantes por parte del personal de la escuela durante los recesos y otros espacios donde conviven; (3). Existe mayor satisfacción con su trabajo; (4). Existe mayor apoyo de parte de los padres, madres o tutores.

Vera (2016) reporta en un estudio de corte cualitativo; a través de entrevistas y registros de observación, en diez escuelas del estado de Sonora, ubicadas en Hermosillo, Nogales, Obregón, Huatabampo, Navojoa y Etchojoa, que: existe descontento por parte de los y las estudiantes sobre la infraestructura de sus salones (pupitres quebrados, rayados, falta de aires acondicionados), en los cuales mencionan que existen salones sucios, grupos saturados, compañeros demasiado *relajientos* y falta de organización por parte de los y las docentes para controlar estas situaciones.

En cuanto a los tipos de violencia que los alumnos más refieren que está la verbal (gritos, groserías, insultos, críticas, burlas) cabe mencionar que en una escuela secundaria de Hermosillo el tipo de violencia que más refieren los alumnos, es la física. Mayormente los que más se pelean son los hombres según refieren, y esto lo hacen casi en cualquier sitio de la escuela, sobre todo cuando no

hay supervisión.

Los alumnos refieren que sus compañeros que agreden normalmente son los más grandes (de tercero y en ocasiones los de segundo), luego mencionan que son los hombres, mal portados y renegones con los maestros y finalmente hay quienes mencionan que todos se pelean contra todos. Identifican a los alumnos agredidos, a los de primero, los que no saben defenderse, serios, inteligentes (mataditos). Los adolescentes refieren que hacen cuando observan una pelea es, *burlarse, reírse, alentar a que continúen la pelea, grabar, no hacen nada solo ven*, solo en 3 casos se mencionó que reportan o llaman a prefectos.

La información presentada acerca del contexto de las escuelas secundarias de la región permite concluir que debido a la falta de cobertura de personal docente y de apoyo en las escuelas, la falta de una gestión enfocada en convivencia democrática, inclusiva y pacífica favorece la alta incidencia de problemas de violencia y socialización entre los y las adolescentes.

Para conocer más acerca del problema de la violencia como obstáculo de la sana convivencia escolar en las escuelas secundarias es pertinente hacer un recuento de los estudios previos y enfoques teóricos que se definen en esta línea de investigación y que conforman el cuerpo de conocimiento, importante para establecer la originalidad e importancia académica y social del presente trabajo, lo cual se aborda en el siguiente apartado.

Los estudios relacionados con los problemas de agresión y violencia en las escuelas se han desarrollado con mayor énfasis en las características de agresores y víctimas o características contextuales (Semenova, Cárdenas, y Berbesí, 2017); y en el caso de las intervenciones o programas preventivos, manejan un enfoque principalmente informativo, y actualmente se requiere que las actividades de prevención de la violencia involucren y vinculen a asociaciones con diversos sectores de la sociedad, campos científicos y organizaciones (Krug, Mercy, Dahlberg, y Zwi, 2002).

Por lo tanto, este estudio se centra en la necesidad de generar evidencia de la eficiencia de un programa dirigido a mejorar el clima escolar, la convivencia y los niveles de violencia en los planteles de educación secundaria pública del estado de Sonora. Lo cual resulta necesario para proporcionar retroalimentación y propuestas de mejora, con base en resultados empíricos y con rigor científico.

El BAESVIM (Banco Estatal de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres), es un banco de datos que aglutina las estadísticas de reportes sobre violencia intrafamiliar, además

de otros indicadores como robos o violencia en las escuelas, permitiendo para efectos de este trabajo seleccionar aquellas escuelas que se encuentran en contextos con mayor desventaja en materia de seguridad en el hogar y escuelas de las y los adolescentes escolarizados. Con la finalidad de conocer la eficiencia del Programa Nacional de Convivencia Escolar en escuelas ubicadas en zonas o polígonos de violencia en el estado de Sonora, que implica un reto mayor para el programa (Secretaría de Seguridad Pública, 2017), se seleccionaron planteles de colonias o poblaciones que tenían alta incidencia de reportes en este banco de información.

2.2.1 Justificación

El desarrollo regional es un concepto multidimensional que hace referencia a cambios no solo en lo económico, territorial y político, sino también en lo social, por lo tanto, se asocia a procesos, como el crecimiento productivo, distribución del poder, distribución de oportunidades, y la organización de la sociedad (Boisier, 1992).

Dentro de los objetivos del desarrollo regional se encuentran: 1. el mantenimiento y el fortalecimiento del federalismo, 2. la reducción de disparidades regionales indeseables, 3. la protección del medio ambiente, 4. el crecimiento de la economía nacional, 5. la estabilidad económica, y 6. la autonomía y diversidad socio cultural. En este estudio se abordan de cierta manera los puntos 2, 5, y 6.

Esta investigación cobra relevancia dentro de la perspectiva del desarrollo de Amartya Sen (1992), la cual ha sido adoptada por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para medir el desarrollo de los países; en ésta, el desarrollo es la expansión de las libertades de los seres humanos; lo cual amplía el análisis educativo al considerar otras funciones de la educación como el desarrollo de la razón práctica, la democracia, el bienestar, los valores, entre otros y no sólo las económicas.

De la misma manera resulta importante en el marco de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, atendiendo los objetivos: 3. Garantizar una vida sana, y promover el bienestar para todas y todos en todas las edades; 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos; 10.

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles (ONU, 2015). Se resalta en el documento de dicha agenda 2030, la siguiente frase:

Estamos decididos a propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia. No puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo sostenible (ONU, 2015, Pág. 2).

Debido a lo anterior, en una sociedad interesada en promover la libertad y la dignidad humana, es necesario que impulse el desarrollo de habilidades en las personas desde la niñez, como lo son de pensamiento, educación, recursos psicológicos y salud emocional, apoyo familiar para educar y cuidar con amor, y apoyar al Sistema Educativo Nacional para incrementar la calidad educativa.

En este sentido, la convivencia ha sido planteada como uno de los pilares de la educación para este siglo en curso (UNESCO, 2008), se parte de la idea de que promoverla no solo es un factor de bienestar para las personas, sino es la base desde la cual se construye la ciudadanía, el capital social, y la calidad de un país en un futuro. En este marco, surge el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017) como iniciativa federal, que pretende impactar en la reducción y prevención de problemas de socialización escolar y promover habilidades socioemocionales indispensables para la convivencia entre adolescentes; se resalta la utilidad en la realización de propuestas de mejora a las estrategias implementadas en dicho programa y consideraciones para otros con objetivos y características similares.

En México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) plantea que las autoridades educativas están obligadas a impulsar una cultura de respeto, promoción y de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre los cuales se encuentran el interés superior de la niñez, la igualdad sustantiva, la no discriminación, la inclusión, la interculturalidad, el principio pro persona y el acceso a una vida libre de violencia.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 busca fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral de los estudiantes. Se proponen estrategias con el fin de impulsar ajustes al marco normativo para establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia. El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) contribuye a tales objetivos y líneas de acción de la federación.

Implementar y dar seguimiento a programas como el mencionado resulta de vital importancia para

lograr los propósitos nacionales e internacionales para garantizar el desarrollo integral de niños y adolescentes; sin embargo, la labor resulta incompleta si se carece de una evaluación sistemática y objetiva que mida los efectos que las estrategias, materiales y acciones tengan en las variables que pretenden impactar.

De acuerdo con Conde (2012) los problemas más graves a partir de una falta de gestión adecuada de la convivencia escolar pueden ser, en resumen las siguientes:

- 1). Problemas de implementación del currículo en el aula. Esto, debido a que los profesores deben pasar gran parte del tiempo de clases en el manejo de disciplina y control del grupo;
- 2). Desmotivación y falta de interés académico. Lo cual puede ocasionar consecuencia en la autoestima, competencia social, identificación con el grupo clase al que se pertenece, e inadaptación escolar;
- 3). Ausentismo escolar. Suele ocurrir que estudiantes víctimas de violencia en la escuela, al sentirse indefensos e incapaces de resolver el conflicto, opten por no asistir a clases;
- 4). Violencia escolar, incluyendo el *bullying* y violencia de género, se presentan en altos índices cuando se carece de una adecuada gestión de la convivencia escolar;
- 5). Conducta anti social y consumo de drogas. Las probabilidades de desarrollar conductas anti sociales al finalizar la escolarización obligatoria, durante la adolescencia; y
- 6). Intolerancia y racismo. Al carecer de una promoción de la convivencia democrática, pacífica e incluyente se puede tener mayores dificultades de intolerancia y racismo en las comunidades donde conviven varios grupos culturales.

Finalmente, la evaluación sirve para conocer los resultados que se refieren al impacto del programa sobre aquellas personas a quienes se destina, incluso aquellos que no estaban contemplados en los objetivos iniciales. Es incumbencia de las autoridades educativas integrar la evaluación a los nuevos programas de intervención en educación, sobre todo aquéllos en los que se invierte una gran cantidad de dinero.

Sin embargo, esta tarea evaluativa incumbe también al sector académico-científico en ciencias sociales, por 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. De acuerdo con el Anderson y Postlethwaite (2006) algunas similitudes de los diseños de investigación para evaluar un programa, son por ejemplo contar con más de una medición e incluir un grupo control para establecer comparaciones; condiciones que se consideran

en este trabajo.

2.2.2 Preguntas de Investigación

Derivado de lo anterior, en este trabajo de investigación la pregunta central fue la siguiente:

¿Qué efectos tiene el Programa Nacional de Convivencia Escolar en el clima social escolar y la convivencia democrática, inclusiva y pacífica en escuelas secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora?

Esta interrogante general se desglosó en otras más específicas:

- ¿Cuáles son los niveles de violencia percibida por estudiantes en las escuelas secundarias ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora, antes y después de implementar el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)?
- ¿De qué manera se implementa y en qué grado se apegan las escuelas secundarias públicas del estado de Sonora al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)?
- ¿De qué manera influye el PNCE en las dimensiones del clima social escolar: relación entre alumnos y profesores, violencia en el plantel, condiciones físicas del plantel y disciplina escolar en escuelas secundarias ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora?
- ¿Qué efectos tiene el PNCE en la convivencia escolar: relaciones democráticas, pacíficas e incluyentes en escuelas secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia?
- ¿De qué manera la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia se relaciona con la implementación del PNCE y los niveles de convivencia y clima social escolar?

2.2.3 Objetivo

Evaluar los efectos de un programa de convivencia escolar en el clima social escolar, nivel de violencia percibido por estudiantes, la convivencia pacífica, inclusiva y democrática en escuelas

secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora, durante el ciclo escolar 2017-2018.

2.2.4 Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de violencia escolar antes y después de la implementación del PNCE en escuelas secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia en seis ciudades del estado de Sonora.
- Analizar el proceso de implementación del PNCE en las escuelas participantes.
- Medir los efectos del PNCE en las dimensiones de clima social y convivencia escolar en escuelas secundarias públicas, ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora.
- Medir los efectos del PNCE en la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia.

2.2.5 Hipótesis de Investigación

El Programa Nacional de Convivencia Escolar, reduce la violencia escolar y aumenta las relaciones de convivencia democrática, inclusiva y pacífica, así como el puntaje en las dimensiones de clima social escolar y la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia entre pares, en secundarias ubicadas en polígonos de violencia en el estado de Sonora.

3. CLIMA SOCIAL ESCOLAR, VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

En este capítulo se conceptualizan las principales variables de este trabajo y se explican los antecedentes, así como los diferentes abordajes o posturas teóricas que guían el proceso de investigación.

Se presenta una reseña descriptiva de algunos de los programas de intervención escolar, enfocados a la mejora del clima y convivencia escolar en escuelas de educación básica. Los cuales mantienen similitudes y diferencias con programa evaluado en este proyecto. Asimismo, se exponen algunos puntos importantes de la normatividad nacional sobre la convivencia y algunas experiencias de intervenciones pasadas en las escuelas mexicanas.

3.1 Clima Social Escolar

La escuela es un contexto de suma importancia para el desarrollo de niños y adolescentes. Uno de sus objetivos es fomentar la participación y la cooperación entre ellos, para la puesta en práctica de los valores humanos (Barrantes y Tejedo, 2006); por lo tanto, los trabajos sobre clima escolar dan cuenta acerca de su complejidad y carácter multidimensional (Claro, 2010).

El concepto de clima escolar tiene su antecedente en el campo de la Psicología social, partiendo del concepto de clima organizacional que intenta comprender el comportamiento de los individuos en los diferentes escenarios laborales (Herrera y Rico, 2014).

Existen diferentes definiciones de este constructo, una de ellas es la que presentan Herrera y Rico, (2014) la cual la define como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

Milicic (2001) en cambio, lo define como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Para Moos (1979) el clima escolar es el entorno de aprendizaje que se puede analizar teniendo en cuenta las categorías de relaciones, el crecimiento personal, y por último el sistema de mantenimiento o cambio que incluye el orden y la claridad en las normas; es un espacio de convivencia y trabajo colectivo, es un escenario donde las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y el aprendizaje es un desarrollo colectivo.

Se ha demostrado que un clima escolar positivo genera gusto por el estudio y mejoras en el desempeño académico de los adolescentes (Yelon y Weinstein, 1988; UNESCO, 2012). Sin embargo, el interés por mejorar las interacciones de los miembros de las comunidades educativas, no reside solo en esta relación sino en la necesidad de transitar hacia una cultura de paz, equidad e inclusión.

Para la UNESCO, el clima escolar mide la calidad de las relaciones tanto positivas como negativas, y se compone de cuatro dimensiones, que son: organización del aula, bullying, violencia escolar y convivencia, de tal forma que en este trabajo de investigación se asume que el clima social escolar puede estudiarse a través de la percepción que tienen los actores educativos acerca de cuatro dimensiones que lo conforman: 1. Las relaciones entre alumnos, donde se analizan las variables de convivencia, comunicación, respeto, y cohesión; 2. Relaciones entre alumno-profesor, donde se estudian las variables de convivencia, comunicación, confianza, apoyo académico y personal; 3. El ambiente escolar, con las variables: disciplina, condiciones físicas del plantel y violencia; y 4. La relación alumno-director, que incluye: convivencia, comunicación y confianza (Caso, Díaz, Chaparro y Luzanilla, 2011).

3.2 Violencia Escolar

La OMS en el Informe Mundial sobre la Violencia distingue entre tres grandes categorías: auto infligida, interpersonal y colectiva; las cuales se dividen en una tipología particular, en relación con el contexto y la naturaleza de los eventos violentos, como: física, sexual, psicológica, y privaciones o desatención, ya sea en el plano personal, en la pareja/familia o en la comunidad (Krug, Mercy, Dahlberg, y Zwi, 2002).

En esta clasificación, se incluye la violencia en las escuelas dentro de la comunidad. Se enfatiza también que es importante analizar los tipos específicos de violencia, pero que además es necesario estudiar las interacciones entre ellos, por ejemplo, las víctimas de abuso infantil tienen mayor probabilidad de desplegar conductas violentas durante la adolescencia y edad adulta (Krug, Mercy, Dahlberg, y Zwi, 2002).

Sobre los riesgos de la violencia escolar cabe destacar la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Además, se identifica la falta de condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar (Díaz-Aguado, 2005).

Existen diversas definiciones de la violencia escolar, una de ellas es la de Gómez (2005) (Citado en Villalobos, 2007), quien la define como un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el grupo; y entre los alumnos, forma parte de una fuerza que puede ser abierta u oculta con el fin de obtener, ya sea de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente. Para el autor, entonces, la violencia implica un proceso mediante el cual un individuo viola la integridad física, psicológica o social de otra persona o grupo, dejando secuelas en la víctima, las cuales inhiben su desarrollo, anulan su potencial y pueden dejar huellas en la personalidad.

Para Guerra, *et al* (2010) existe cierto consenso en definir la *violencia* como aquella conducta intencionada, mediante la cual se causa un daño, ya sea por acción u omisión. De este modo, la *violencia escolar* corresponde a la aparición de este tipo de conductas dentro del centro educativo o en cualquier actividad organizada por este, pudiendo ser ejercida o padecida por cualquier miembro de la comunidad educativa.

De tal forma que la violencia escolar puede ser ejercida tanto por personal docente, como por estudiantes u otro personal de la escuela, como parte de las relaciones entre pares o entre diferentes actores.

En este sentido, el *bullying* corresponde a un subtipo de violencia, ya sea física o psicológica, la cual es intencional y sistemática, no provocada por la víctima, en una relación de dominio-

sumisión, o una relación asimétrica caracterizada por un desequilibrio de poder entre el agresor quien abusa de su poder, y la víctima quien no puede parar dicha agresión (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

3.3 Perspectiva Ecológica Contextual de la Violencia en la Escuela

En el informe de la OMS sobre violencia, se analizaron las causas de dicha problemática, a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner, identificando factores biológicos o personales que influyen en el comportamiento de las personas que realizan actos de violencia; relaciones interpersonales cercanas, como familia y amigos; el contexto comunitario que incluye escuelas, lugares de trabajo, el barrio, y los factores sociales como el sistema de justicia, aceptación social de la violencia, acceso a armas de fuego, entre otros.

A partir del modelo ecológico, la OMS sugiere centrarse en los cuatro niveles (micro sistema, meso sistema, exo sistema y macro sistema) para las intervenciones, hacerlo de manera transversal o simultánea (OMS, 2002), para buscar atender las múltiples causas del origen del comportamiento violento.

Dichas recomendaciones de este organismo internacional han sido atendidas tanto en el sector político como en el académico y científico, ya que gran parte de los estudios sobre violencia escolar asumen una perspectiva teórica basada en el modelo ecológico contextual.

En el modelo ecológico se encuentran algunos factores que explican o propician el desarrollo de la violencia, en cuanto al microsistema, se encuentran algunas condiciones personales que ponen en riesgo de ser víctima o agresor a los jóvenes, en el microsistema se ubica la familia y el grupo de pares, que son los espacios donde los adolescentes aprenden pautas sociales y la identidad social, en el meso sistema y macro sistema se ubican las redes sociales, la escuela y otras instituciones vinculadas, así como los grupos sociales y las actitudes.

El modelo ecológico del desarrollo representa un marco teórico para el estudio de la conducta violenta y antisocial, debido a que comprende todos los entornos en los que se desenvuelve el menor. Estos escenarios, tal como los plantean Bronfenbrenner (1987) y Belsky (1980) pudieran contribuir al desarrollo de la conducta pro social del individuo, si éstos son positivos. Sin embargo,

un ambiente familiar adverso, un vecindario conflictivo, con venta de drogas, una escuela con condiscípulos antisociales, con un ambiente físico descuidado y una cultura de no respeto a las leyes, y la impunidad, pudieran generar conducta antisocial y delictiva en los menores (Frías, López-Escobar y Díaz, 2003).

En el sistema familiar se ha identificado que las familias de los agresores presentan altos grados de conflicto y exposición a la violencia, y se ha desarrollado un apego evitativo. Las familias de las víctimas por otro lado comúnmente son más sobreprotectoras en su estilo de crianza y muestran mayor control personal.

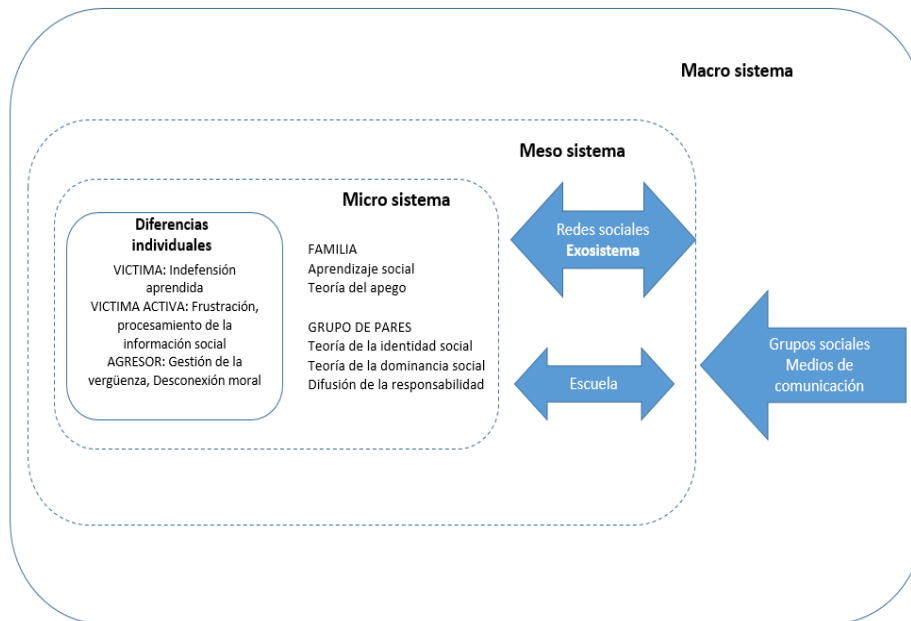
Postigo, González, Montoya, y Ordoñez, (2013) proponen un modelo teórico aplicado al problema de la violencia en la escuela, a partir del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (Figura 1). En el cual se propone que existen dos tipos de víctimas la activa y la pasiva, la primera responde de manera sumisa a la agresión, en cambio la otra responde con violencia.

En este modelo, lo que se refiere a los agresores, se supone que tratan de obtener, a través de la relación/sumisión dominio, el sentido de competencia que les falta en otras áreas o formas de comportamiento, que se consideran factores de riesgo. Por ejemplo, se puede compensar un auto concepto, y nivel académico bajos, mediante la construcción de un buen auto concepto físico y social que se deriva de la agresión.

Los microsistemas como el familiar y el grupo de pares son fundamentales para el desarrollo del adolescente, por ejemplo, a través del modelado de conductas violentas, o de las relaciones de poder asimétricas, de forma que la intimidación o acoso escolar puede ser explicado en términos de las relaciones interpersonales en estos entornos inmediatos del estudiante.

El meso sistema incluye los micro sistemas y las relaciones entre ellos, sin embargo, son relaciones poco estudiadas, a diferencia del sistema escolar. En el macro sistema se incluyen los medios de comunicación, la cultura, religión, y diferencias socio culturales.

Figura 1. Modelo ecológico aplicado al problema de la violencia escolar.



Fuente: Traducido y adaptado de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013). Pp. 415.

Aunque el anterior consiste en un modelo teórico, retomando el original de Bronfenbrenner, constituye una guía adecuada para el desarrollo de investigaciones sobre la problemática de la violencia entre pares, así como para quienes implementan programas dirigidos a la mejora de la convivencia escolar basada en cultura de paz.

3.4 Convivencia Escolar

El ideal es que las escuelas de educación secundaria, donde se desarrollan adolescentes, logren un clima de convivencia, entendida como el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes (Bender y Lôsel, 2011, citado en Furlan, 2012).

Algunos autores consideran la convivencia como lo opuesto de la violencia, si se le define como la práctica de las relaciones entre personas y estas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos (respeto, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad, entre

otros) (Aldana, 2006, citado en Conde, 2012).

De acuerdo con Ortega (2007) (Citado en Conde, 2012) la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes.

Con el fin de construir un instrumento de diagnóstico e intervención en convivencia, Chaparro, Caso, Díaz, y Urías (2012) definieron operacionalmente el término de la siguiente manera: la convivencia se refiere al conjunto de procesos de interacción social entre los sujetos que intervienen en la cotidianidad escolar. Contempla las formas que adquieren las relaciones entre profesores y estudiantes, entre los estudiantes, entre ellos y las autoridades escolares, así como entre los profesores y los padres de familia; así también las que se generan como grupos, de ahí su carácter colectivo.

Las políticas, así como las culturas institucionales y sociales en el contexto de la gestión escolar configuran en algún grado las prácticas e interacciones a través de las cuales podemos observar la convivencia, sea en los salones de clase, en los diferentes espacios de la escuela o en el ámbito socio-comunitario.

Para estos autores, la convivencia escolar se puede examinar a través de prácticas e interacciones relativas a: (a) el reconocimiento, respeto, aprecio y cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno, (b) la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común así como en el manejo de las diferencias, y (c) el desarrollo de herramientas y la participación en acciones que previenen, sancionan, reparan y construyen reflexivamente la paz. Además del proceso, la convivencia produce configuraciones de los sujetos en términos de identidad, de pertenencia, así como de modos específicos en que las personas aprenden a relacionarse con los demás.

3.4.1 Enfoques Teóricos de la Convivencia Escolar

De acuerdo con Pineda y García (2014) los proyectos sobre convivencia escolar asumen alguno de los tres enfoques teóricos, como: 1. Enfoque técnico-psicológico de la convivencia. Desde esta perspectiva, se trata de aprender a manejar emociones en beneficio del auto conocimiento y de las

relaciones interpersonales, desarrollando las habilidades sociales y la inteligencia emocional; 2. Corriente cognitiva.

Esta vertiente se centra en los procesos cognitivos asociados a las habilidades sociales y de gestión de emociones. Se trata de enseñar a “pensar” a los niños, a partir de cambios en el pensamiento, se modifiquen comportamientos; o 3. Enfoque de relaciones interpersonales. Este enfoque ha sido el basado en la mejora de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. Se le otorga importancia a la educación emocional como medio para la resolución de los conflictos.

En cambio, Fierro, Lizaldi, Tapia y Juárez, (2012) proponen una distinción de dos enfoques de abordajes de la convivencia: el normativo-prescriptivo y el analítico. En el primer de ellos, se aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación y se deducen consecuencias prácticas para intervenir la convivencia escolar. En el segundo, se interesan por desentrañar y comprender la convivencia como fenómeno relacional y como experiencia subjetivada.

Asumir la postura normativa-prescriptiva sugiere ver a la convivencia escolar como un fenómeno complejo, que requiere un abordaje interdisciplinario, ya que como se muestra en la Figura 2, implica estrategias de carácter amplio (formativo, preventivo, comprensivo) y de carácter restringido (punitivo) y tener diversos enfoques o puntos de vista disciplinarios.

La mirada desde la Psicopedagogía sugiere analizar el desarrollo del sujeto que aprende; desde la Psicosocial, estudiar el desarrollo y la evaluación del clima escolar y del aula; desde la socia moral, es abordar el desarrollo ético del sujeto, que incluye el reconocimiento del otro, y desde la Socio jurídica, implica ver el desarrollo del ciudadano, la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos humanos, sin discriminación.

Figura 2. Enfoque normativo-prescriptivo de la convivencia escolar.



Fuente: elaboración propia, con base en: Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, (2012) Pág. 76.

La dimensión democrática alude a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Destaca la importancia de la construcción colectiva de reglamentos, normas con principios éticos, decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y manejo formativo de conflictos.

La dimensión inclusiva de la convivencia reconoce la dignidad de todas las personas, sus ejes son la identidad y el cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad, destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado de otros, trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia a un grupo de aula y comunidad escolar.

La convivencia pacífica alude a la capacidad de establecer interacciones basadas en el aprecio, respeto, tolerancia, la prevención y atención a conductas de riesgo, cuidado de espacios y bienes colectivos, reparación del daño y reinserción comunitaria.

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, en este trabajo se asume una perspectiva teórica ecológico contextual para analizar las causas y consecuencias de la violencia escolar y una perspectiva teórica de la convivencia escolar de carácter normativo-prescriptivo, debido a que es el sustento teórico que subyace al Programa Nacional de Convivencia Escolar, sujeto a evaluación en este trabajo de investigación.

Lo anterior implica que en este trabajo se asume que en la escuela deben existir estrategias amplias

y restringidas para la prevención y atención de la violencia escolar, y la calidad de la educación debe basarse en tres dimensiones que son: inclusión, democracia y paz. Al realizar esto, se espera que en el centro educativo el nivel de violencia sea reducido y que el clima escolar sea percibido de manera positiva por los estudiantes.

3.5 Programas Preventivos Sobre Violencia y Convivencia Escolar

A nivel mundial en las últimas décadas se han realizado esfuerzos notables para prevenir e intervenir ante problemas de violencia o socialización en las escuelas de educación básica. Algunos de los programas o estrategias que se han implementado a nivel internacional, nacional o local carecen de información sobre su desarrollo y utilidad, sin embargo, otros han logrado registrar con mayor sistematicidad y han publicado los logros de las intervenciones en los planteles educativos. Para la mejora del trabajo en educación enfocado a promover una cultura de paz y convivencia democrática e inclusiva, comparar los procesos y sistemas educativos de diferentes países y culturas, con el fin de establecer vínculos de cooperación internacional e implementar acciones de mejora en las distintas regiones en los fenómenos estudiados (Krauskopf, 2006).

La revisión bibliográfica de los programas previos o recientes dirigidos a prevenir la violencia en escuelas o promover la convivencia pacífica muestran diferencias en cuanto al número de beneficiarios, la descripción de los elementos de la intervención en algunos de ellos era escasa, o la evaluación era insuficiente para conocer los resultados en cambios actitudinales y comportamentales en los usuarios.

Se revisaron 25 programas implementados en: Canadá, Suecia, Estados Unidos de América, Colombia, Chile, Ecuador, Brasil, España, Noruega, y Finlandia. Sin embargo, para fines de este estudio se incluyeron solo 14 programas de los cuales se encontró mayor información acerca de las técnicas, métodos y evaluación, lo que facilitó su análisis.

A continuación, se presentan las características y resultados de los catorce programas de diversos países, los cuales se revisaron y se tomaron como antecedentes o estudios previos similares a este trabajo (Cuadro 1).

Cuadro 1. Programas sobre violencia y convivencia escolar a nivel internacional y nacional.

Países	Programas
España (2001)	Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)
Noruega (2003)	Olweus Bullying Prevention Program
Finlandia (2007)	Método Kiva anti acoso escolar
Chile (2009)	Paz educa Conversando en la escuela
Colombia (2007, 2009)	La paz nace en las aulas Creando condiciones para la convivencia escolar Brigadas educativas Prevención temprana de la agresión
Ecuador (2007)	Prevención de la violencia de nivel básico en Ecuador
Brasil (2006, 2007)	Cultura de paz en las escuelas Cero violencia
Estados Unidos de América (2002, 2003)	Método Pikas Pacificadores

El *Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE)* surge en España en 1999, con énfasis en las intervenciones en torno al clima y la convivencia del centro educativo con una perspectiva socio contextual. Este tiene tres líneas de acción: Educación en emociones, sentimientos y valores, actividades de interpretación de sentimientos de los protagonistas de historias en primarias y películas en secundarias, las dramatizaciones y las reflexiones sobre los sentimientos que han aflorado durante ellas y educación transversal en las materias del currículo.

Trabajo en grupo cooperativo: aprender de forma cooperativa produce como efecto secundario el desarrollo de la comunicación, la atención al otro, la creación conjunta de conocimiento, el respeto a las ideas propias y a las demás, etc.

Gestión democrática de la convivencia: elaboración conjunta de normas de clase, asambleas de clase centradas en temas de convivencia que efectúan los alumnos, foros de discusión donde los estudiantes aprenden que su opinión es digna de tomarse en cuenta.

Para los chicos en situaciones de riesgo o implicados en actos de violencia se realizan: círculos de calidad, mediación en conflicto, la ayuda entre pares, el método de repartir responsabilidades, estrategias de desarrollo de la creatividad y de la empatía (Del Rey y Ortega, 2001).

Dentro de los compromisos necesarios por parte de los profesores se encuentran: valoración

consensuada sobre el papel de la convivencia, esquema conceptual negociado sobre qué es violencia escolar, cómo se manifiesta y sus efectos, un modelo preventivo eliminando el estilo punitivo sancionador y culpabilizador, una agenda establecida de actuaciones, secuencia clara de objetivos, asumir que el proyecto es de fondo no de velocidad, reconocer que se basan en un diseño pero está abierto a adecuaciones o innovaciones en el proceso, y finalmente acopiar recursos, instrumentos, materiales y procedimientos que puedan poner al servicio del proyecto.

El modelo SAVE intenta prevenir y reducir la violencia escolar al movilizar los recursos docentes y ponerlos al servicio de la convivencia. Su impacto lo han evaluado sus creadores a través de encuestas y entrevistas con alumnos y docentes participantes de las acciones del modelo principalmente.

Una muestra de estudiantes de educación básica en un estudio realizado en España señaló el 71% que la relación familiar había mejorado, el 21% dijo que había mejoras, pero no eran claras, el 6.5% que la intervención no tenía efecto, y el 16% dijo que era una estrategia no efectiva en la educación en sentimientos y valores. Las acciones del profesorado en un 22% se considera que no son efectivas, pero el 73% afirman que las actividades extra escolares han sido positivas.

The Olweus Bullying Prevention Program, desarrollado por Dan Olweus a partir de 1970 en Noruega, consiste en un modelo de intervención en 4 niveles: 1. Sensibilización e implicación colectiva, 2. Medidas de atención dentro del centro, 3. Medidas de aula, y 4. Medidas individuales. Este programa tiene como principios rectores:

- La calidez, interés positivo y participación de los adultos.
- Límites firmes sobre conductas inaceptables.
- Aplicación de sanciones no punitivas o físicas para conductas inaceptables o violación de reglas.
- Adultos que actúan como autoridades que cumplan con un rol de modelo positivo (Olweus, 2003).

Las reglas que se establecen en las aulas de clase contra la intimidación son: 1. No vamos a intimidar a los demás; 2. Vamos a tratar de ayudar a los estudiantes que son intimidados; 3. Vamos a incluir a los estudiantes que son rechazados; y, 4. Si sabemos que alguien está siendo intimidado, le diremos a un adulto en la institución educativa o a un adulto en casa.

Este es uno de los programas más antiguos (más de 35 años), con aplicación y evaluación en varios países, tales como Canadá, Alemania, Inglaterra, Bélgica, Estados Unidos, entre otros. Ha

mostrado reducción del 50% al 62% en problemas de acoso entre pares durante el periodo de implementación, entre 8 y 20 meses de intervención; reducción de conductas antisociales, como robos, embriaguez y ausentismo escolar; ha mostrado mejoras en: orden y disciplina, relaciones sociales positivas, actitud más positiva sobre el trabajo en la escuela, e incremento en la satisfacción con la vida escolar (Beltrán y Herrera, 2016).

El método anti acoso escolar KIVA, se aplica al 90% de las escuelas de Finlandia. Este programa pretende a nivel de clase, educar a los alumnos sobre su papel a la hora de evitar y detener el acoso escolar. Consta de 10 lecciones (2 sesiones de 45 minutos) y trabajos que son realizados durante el transcurso de un año académico.

Los alumnos de edades o grados específicos tienen lecciones una o dos veces al mes y cada una consiste en discusiones sobre el acoso escolar y sobre el respeto hacia los demás. Se habla de cómo trabajar en grupo y se realizan distintos ejercicios y trabajo grupal. Las lecciones y los temas se complementan con un videojuego KiVa a través del cual los alumnos ingresan en una escuela virtual para practicar medidas contra el acoso escolar y reciben comentarios sobre sus acciones. También es posible acceder al videojuego desde casa.

El programa contiene materiales para reuniones en la escuela y veladas informativas con las familias, así como página web para maestras, familias y alumnado, chalecos de alta visibilidad para las personas que vigilan en los recreos y carteles (Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano, 2007).

Los estudios han demostrado que el programa KiVa aumenta, entre otras cosas, el bienestar escolar y la motivación por estudiar al mismo tiempo que disminuye la angustia y la depresión. Presenta cambios notables en un año, la cantidad de niños acosados bajó un 70% en las escuelas participantes. También ha tenido éxito en otros países, donde el acoso escolar típico ha disminuido en un 50% durante el primer año.

Una de las conclusiones que se extrajeron fue que, con alumnado de edades más tempranas, el método resulta más efectivo. La victimización se redujo en un 25% en el alumnado de 6 años y hasta un 9.3% en adolescentes de 16. En los casos de mayor gravedad, sobre todo en las edades de 14 a 16 años, se ha apreciado que no ha sido del todo efectivo. Uno de los aspectos claves que se ha apreciado es que existen otro tipo de conflictos que no tienen la misma gravedad, y es lo que ha permitido diferenciarlo del *bullying*, centrado en el abuso de un poder continuado (Rojas, 2017). *Paz Educa* implementado por una organización no gubernamental en Chile, (Varela, Tijmes, y

Sprague, 2009) es un programa con enfoque sistémico, ya que aborda intervenciones en distintos niveles del sistema: escolar, de sala de clases, familiar e individual. Es de carácter preventivo, se dirige a todos los estudiantes de la escuela y no sólo a aquellos que presentan conductas conflictivas. Fue aplicado de manera piloto en tres instituciones educativas durante 2005-2007.

Se plantean acciones de intervención primaria, secundaria y terciaria. Incluye intervenciones proactivas, intervenciones de mayor intensidad dirigidas a aquellos estudiantes que necesitan más atención para lograr el éxito escolar e individual de apoyo intensivo integral por cada estudiante que lo requiera.

En el nivel primario plantea intervenir de manera temprana en casos en riesgo; abordar factores de riesgo y fortalezas; involucrar a la familia en la intervención; hacer que las ventajas de la intervención impacten en la conducta antisocial. Por tanto, algunas de las acciones son: enseñanza de habilidades sociales, enseñanza de expectativas de comportamiento, disciplina positiva, supervisión y monitoreo, y refuerzo positivo.

En el nivel secundario se realizan acciones dirigidas a estudiantes en riesgo, por lo que se trabaja con algunos cursos o grupos pequeños de alumnos en los siguientes temas: enseñanza intensiva de habilidades sociales, programas de auto-manejo, mentores adultos, y apoyo académico intensivo.

En el tercer nivel de intervención se recomiendan acciones individuales en: enseñanza intensiva de habilidades sociales, planes de manejo individual del comportamiento, capacitación y colaboración con padres, y colaboración de múltiples servicios en red.

Se evaluó el programa a través de técnicas cualitativas y cuantitativas antes y después de la intervención. Los resultados mostraron que los incidentes violentos entre alumnos se redujeron en 34,7% basado en registros de incidencias en cada escuela. Los estudiantes encuestados comentaron haber observado que la violencia había disminuido, con diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, el 63,6% de los adultos encuestados respondió que hay mayor claridad sobre los procedimientos disciplinarios en la escuela gracias al programa.

La supervisión de los espacios resultó favorable, ya que se logró reducir la frecuencia de robos en la escuela; asimismo, y la infraestructura en el plantel mejoró las conductas de cuidado de los estudiantes por su escuela.

Este es un buen programa para prevenir violencia e indisciplina en las escuelas de nivel básico, sin embargo, su implementación requiere de un alto compromiso e implicación tanto de docentes, como de personal directivo, familias y estudiantes para participar y colaborar en el desarrollo de

las actividades planeadas.

Requiere de profesionistas de la Psicología debido a que es necesaria la atención individual a casos graves y que se evite la rotación de personal directivo y docente que se encargue de actividades del programa en la escuela. Cabe mencionar que este programa se implementó al mismo tiempo que otros en la escuela, con los cuales se hizo sinergia, para obtener resultados deseables en la conducta de los estudiantes. Lo cual es frecuente en los planteles de educación básica, sin embargo, este fenómeno en ocasiones no es favorable, sino más bien interfiere con las actividades o provoca cansancio y falta de interés en los participantes por la carga de trabajo.

También en Chile, el programa *Conversando en la escuela*, ha sido una estrategia utilizada para promover la resolución pacífica de los conflictos fomentando el diálogo y la comunicación en los niños y niñas. Para ello contempla tres líneas de acción: formación, orientada a los estudiantes; sensibilización, dirigida a la comunidad escolar; y promoción del trabajo en red con instituciones y organizaciones.

Los contenidos incluyen: Identidad y diversidad, Comunicación y asertividad, Los conflictos y formas de resolución, Negociación de demandas y soluciones, Los derechos y deberes de niños y niñas (PREAL, 2006a).

Los talleres se realizan una vez por semana, en sesiones de dos horas, con un promedio de 12 sesiones por taller. Las sesiones siguen una secuencia y organización clara: una introducción, donde se motiva a los participantes en el tema a través de dinámicas de animación; desarrollo de la actividad central; y síntesis. La sesión es desarrollada en semicírculo y con material de apoyo: rotafolios, plumones, tarjetas y música, etc.

La evaluación fue realizada por un grupo de expertos a inicios del año 2005, a partir de entrevistas con orientadores y directores, a partir de grupos focales de estudiantes, profesores y observación de talleres. Los mayores cambios se observan en los profesores más cercanos al proyecto y en los estudiantes participantes de los talleres. Uno de los problemas no resueltos es el de la llegada del proyecto a las familias de los estudiantes, dimensión donde se observan menores resultados.

En Colombia se han implementado diversos programas, entre ellos el Programa *La Paz Nace en las Aulas* (Jiménez, Lleras, y Nieto, 2010), el cual tiene un enfoque de competencias ciudadanas o de ciudadanía para la paz, incluye un currículo desde segundo a quinto de primaria, donde los niños aprenden a resolver conflictos de manera pacífica, hay refuerzo semanal en pequeños grupos, con niños que muestran comportamiento agresivo y niños pro sociales, se realizan visitas a hogares, se

imparten talleres en la escuela, y se realizan llamadas a padres de familia.

Los principios pedagógicos que lo sustentan son: 1. Aprender haciendo; 2. Aprendizaje significativo; 3. Reflexión; 4. Desempeño según la zona de desarrollo próximo; 5. Motivación; 6. Aprendizaje por observación; y 7. Aprendizaje cooperativo.

Una primera evaluación, de corte cualitativa, se realizó a través de 100 horas de observación al inicio, durante y después de las sesiones de trabajo con los grupos; con registros en diario de campo, para realizar un conteo posterior en las categorías: agresión, comportamientos pro sociales, interrupciones por indisciplina y seguimiento de instrucciones. Se mostraron resultados positivos, se observó una disminución en los niveles de agresión e indisciplina en el aula, y un aumento en conductas pro sociales en los estudiantes.

En una segunda evaluación más completa, los resultados no fueron tan alentadores, los niveles de agresión en los grupos donde se implantó el curso eran más altos, no se encontraron diferencias significativas en las competencias evaluadas. La diferencia de esquema del docente fue de gran relevancia para la implementación del programa, ya que al analizar el clima de estas aulas se encontró que en aquellas donde se registró mayor cambio eran aulas más democráticas, con base en esto, se decidió agregar un componente de formación docente.

Una de las desventajas de este programa lo constituye la formación previa del personal docente encargado de implementarlo en las aulas, debido a que en ocasiones no es la adecuada, o por otro lado, existen docentes creativos que agregan o realizan modificaciones al currículo propuesto, que pueden alejarse de la propuesta inicial.

El *Programa Creando Condiciones para la Convivencia Escolar* en Colombia, (Vidal, González, Valencia, Cuevas, y Gutiérrez, 2013) consiste en un modelo pedagógico con anclaje en el aula, a través de juegos cooperativos, y anclaje transversal, por medio de trabajo interdisciplinar, cambios de conducta personal de docentes y directivos y la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El programa se centra en fortalecer habilidades pedagógicas a los profesores que, a su vez, faciliten el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes. Incluye 4 ejes de acción: capacidad cooperativa, manejo de emociones, asertividad, capacidad resolutive y empatía.

En la evaluación, realizada con estudiantes en tres momentos durante un año, se encontraron cambios en el comportamiento intimidatorio entre pares, reducción de estudiantes en situación de víctimas y de estudiantes en situación de agresores. Sin embargo, en el salón cuando el docente

está ausente, se reporta un aumento del comportamiento intimidatorio. Se observaron mejores relaciones entre docentes y estudiantes.

En el programa *Brigadas educativas* participaron más de 600 estudiantes de Colombia, se capacitó a 38 docentes para ser maestro colaborador. Se involucró a más de 400 padres de los jóvenes brigadistas. La Primera fase es de alistamiento (selección de escuela, establecimiento de línea base, preparación de material, curso para monitores); la segunda fase de conformación de brigadas; en la tercera fase se realizó proyección comunitaria y gestión local de grupos juveniles, festival recreativo, campañas de sensibilización; en la cuarta fase se lleva a cabo la evaluación, sistematización de experiencias y gestión de sostenibilidad (PREAL, 2007).

La evaluación del programa fue realizada de manera cualitativa por personal externo, a través de entrevistas, grupos focales y observaciones durante talleres. Se evaluó en tres niveles: 1. Nivel de productos: se evalúa si los resultados concuerdan con la planeación; 2. Nivel de resultados: calidad de procesos y productos; 3. Efectos del programa sobre el objetivo último: participaron niños y jóvenes, padres, docentes y monitores.

Se encontró que los actores involucrados reportaron cambios positivos y sentirse satisfechos con el programa. Los maestros consideran que la Brigada Educativa ha beneficiado tanto a la escuela como a los niños. Reportan cambios a nivel del desarrollo personal social de los estudiantes, mayor capacidad de liderazgo, cambios de comportamiento e incrementos en su rendimiento escolar.

Por otro lado, algunas de las limitantes fueron la falta de compromiso por algunos directivos de las instituciones educativas frente a los procesos que desarrollan las Brigadas Educativas; la ausencia en algunos centros educativos de un mayor apoyo del profesor colaborador; y el cambio de monitor, que trastorna la continuidad del trabajo con los grupos.

En el Programa *Prevención temprana de la agresión* en Colombia, se diseña y ejecuta un plan de mejoramiento de la convivencia de manera participativa y se consideran las siguientes estrategias: Conversatorio con docentes para establecer acuerdos sobre el proceso de inducción a los alumnos, taller “Mi Hoja de Vida”, dirigido a los niños, Proceso de inducción para padres y madres, Seminario taller para la construcción de acuerdos en torno al enfoque pedagógico de las instituciones educativas, Talleres de desarrollo de habilidades de pensamiento, para niños y docentes, rutinas de convivencia en el aula, asambleas para la convivencia, mesas escolares de paz. Las Rutinas de Convivencia lograron la articulación de procesos pedagógicos organizados, que exigió de los docentes una planeación previa y constante de cada una de las áreas curriculares a ser

trabajadas con los niños. Para los niños fue una novedad que los docentes los incluyeran en la elaboración de los objetivos de convivencia y que ellos tuvieran que comprometerse y además evaluar sus logros del día a día en el aula. A partir de este momento, en las aulas los niños reclaman a los docentes poner los objetivos cognitivos y de convivencia, así como de evaluar sus aprendizajes, lo que incidió positivamente en la activación consciente de los niños para participar de su proceso de enseñanza aprendizaje.

La poca trayectoria de trabajo de los docentes con los padres de familia, al igual que sus prejuicios y dificultades para interrelacionarse, constituía obstáculos en este aspecto. La mayoría de los padres de familia que participaron en el proceso de acompañamiento de las hojas de vida con sus hijos, validaron el espacio de aprendizaje que les posibilitaba entender cuánto sabían ellos de su propia historia.

En Ecuador, el programa *Prevención de la violencia en escuelas de nivel básico* tiene como principales actores a los niños, quienes participan a través de los semilleros de convivencia. En primer lugar, se capacita a los docentes teórica y metodológicamente; se elabora la línea base, a partir de 32 preguntas cualitativas y cuantitativas, sobre: conflictos, relaciones afectivas, toma de decisiones y construcción de acuerdos; se implementan gobiernos estudiantiles: los gobiernos estudiantiles pueden conocer los acuerdos a los que se llega en cada escuela y participan en espacios de discusión con miembros de la comunidad educativa a fin de evaluar el cumplimiento de los acuerdos y proponer, en caso de que no se hayan cumplido, alternativas para alcanzar los objetivos propuestos.

Se plantean dos grandes momentos de evaluación: uno a la mitad de la ejecución de la propuesta, que permite hacer adecuaciones de acuerdo con los resultados que se están observando, detectar áreas que se requiere fortalecer (por ejemplo, las estrategias metodológicas) y revisar la planificación de cronograma; otro al finalizar el primer año. Este tiene también la finalidad de promover la continuidad de la propuesta en cada escuela.

En los resultados publicados se reporta que los padres a pesar de su participación en el programa, ésta no es aún satisfactoria, pero los docentes asumen con entusiasmo y motivación los semilleros, entre las mejoras observadas en los niños se destaca que se llaman por su nombre, cumplen con las tareas y respetan las opiniones ajenas. Sin embargo, no todos cumplen los acuerdos y a veces estos son muy amplios (PREAL, 2007).

En Brasil el proyecto *Cultura de Paz en las Escuelas*, consiste en un trabajo de sensibilización de

las familias sobre los temas asociados a la cultura de paz en tres escuelas. Incluyó acciones durante doce meses (tres cuatrimestres), algunas de las cuales se llevaron a cabo en forma simultánea, se incluía reuniones pedagógicas para profesores y funcionarios de las escuelas, capacitación conceptual y práctica, talleres teórico-vivenciales, conformación de un equipo escolar para dar continuidad al proyecto después de un año.

Los resultados de la evaluación de esta intervención se describieron en términos cualitativos (PREAL, 2006b). Se encontró que el programa fue útil para establecer conceptos básicos sobre violencia escolar en las escuelas, a partir de las actividades realizadas. Sin embargo, no se especifican resultados por áreas o acciones de la intervención.

Otro proyecto implementado en escuelas de Brasil ha sido “*Cero Violencia*” el cual buscaba disminuir los niveles de violencia escolar, maximizar la participación de los estudiantes y mejorar el bienestar de maestros, a través de 12 sesiones de presentaciones, discusiones y ejercicios de 90 minutos para los educadores en la prevención de la violencia escolar. La evaluación se realizó en 8 escuelas como grupo experimental y 7 escuelas como grupo control, a través de un pre test y un pos test, en un periodo de 8 meses de diferencia.

Se encontró una disminución significativa en autoreporte de la perpetración de la violencia de los estudiantes y de los problemas de salud mental de los maestros en comparación con las escuelas control. Sin embargo, el programa no mejoró la participación escolar ni tampoco se produjo una disminución de la victimización de estudiantes por los docentes o una reducción de la victimización del profesor por los estudiantes (Stelko y Cavalcanti, 2015).

El método PIKAS en Estados Unidos de América ha sido muy utilizado para disuadir a la persona o grupo agresor de su ataque hacia un compañero. Se trata de una serie de entrevistas con el agresor, los espectadores y la víctima de forma individual, en las que se intenta crear un clima de preocupación mutua o compartida con el fin de acordar estrategias individuales de ayuda a la víctima.

El programa se desarrolla a través de tres momentos: 1. Entrevista individual con cada alumno implicado (10 min.), 2. Entrevistas de seguimiento a la semana con cada afectado (3 min.), y 3. Encuentro final de afectados, mediación grupal, para que se generen acuerdos de convivencia, y se produzca la conciliación (30 min.).

La evaluación mostró que el Método parece tener mejores efectos para algunos intimidadores que para otros (Cabeza, 2009). Algunas de las bondades es que no se centra en la culpa, ni solo en la

víctima, sino que se trabaja con todos los implicados en situaciones de violencia escolar, sin embargo su efectividad depende de la disposición de los involucrados a participar en las entrevistas y no es recomendable en casos graves o actos criminales.

Algunos estudios de evaluación realizados en escuelas secundarias en Inglaterra han revelado que las disminuciones de intimidación han sido reportadas por tres de cada cuatro alumnos con los que se ha aplicado este método, y que cinco de cada seis profesores responsables de emplearlo afirmaron que se redujo la frecuencia y gravedad de la intimidación. Por otro lado, en Escocia otro estudio dio a conocer que el método se aplicó con éxito en 34 de 38 casos de niños entre 7 y 16 años (Contreras, 2013).

En algunas intervenciones para disminuir la violencia escolar ha sido utilizado este método, sin embargo su efectividad no puede conocerse claramente, debido a que se integra a programas que incluye varias estrategias y/o métodos para intervenir y prevenir situaciones de violencia en la escuela.

Se recomienda este programa o método en casos de agresiones moderadas, y con estudiantes adolescentes, ya que su implementación requiere de cierta madurez y capacidad cognitiva de los involucrados.

El *Peace Maker Program* (Programa Pacificadores) creado en Estados Unidos de América (Shapiro, et al, 2002) es un programa psico educativo, dirigido a estudiantes desde 4 hasta 18 años, el cual se basa en la teoría de resolución de conflictos, se centra principalmente en la mediación entre pares.

Los estudiantes aprenden a ser pacificadores, los instructores realizan actividades como estudios de caso, dinámicas de roles, simulaciones, ejercicios de simulación, discusión y argumentación, lo que también promueve el razonamiento y logro académico. El programa consta de 17 lecciones de 45 minutos con un instructor, quien cuenta con un manual de apoyo para el desarrollo de las sesiones.

En la evaluación de este programa, se encontraron efectos positivos en seis de siete variables evaluadas, incluido el conocimiento de los aspectos psicosociales: habilidades, agresión auto informada y agresión informada por el docente, con una disminución del 41% en incidentes disciplinarios relacionados con la agresión y una reducción del 67% en suspensiones por comportamiento violento.

En algunas variables de resultado, los efectos de la intervención fueron más fuertes para los niños

que para las niñas y para escuela intermedia en comparación con los estudiantes de escuela primaria superior. En el análisis de covarianza, se encontró que los estudiantes del grupo experimental mostraron mayor conocimiento de habilidades psicosociales.

El programa resultó ser útil en la reducción y prevención de la violencia, y mostró una reducción en suspensiones escolares, que ha sido una práctica común como medida ante situaciones de violencia escolar.

3.5.1 Experiencias en México

Desde hace una década, en México iniciaron las acciones para combatir la violencia y el acoso escolar en escuelas de educación básica, que va desde preescolar hasta secundaria, tales como el Programa Escuela Segura, Eduquemos para la paz: por ti, por mí por todo el mundo, y el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) (SEP, 2010; Bustos, 2006; Gobierno del Estado de México, 2012; SEP, 2016b).

Tales programas se centran en la elaboración de guías impresas dirigidas a docentes, familias y alumnos de escuelas de educación básica, y en el caso del tercer programa a estudiantes de educación media superior.

El Programa contra la violencia, “Eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo” se basa en impartir talleres a docentes, padres y alumnos por parte de promotores voluntarios, el proyecto fue implementado en el Estado de México, con un enfoque informativo, con temas como la violencia y sus efectos, la educación para la paz, y resolución no violenta de conflictos.

Sin embargo, al evaluarse se encontró que es difícil de aplicar en escuelas de educación especial, se carece de una agenda de actividades precisa, la participación de los padres es pasiva, y los resultados están basados en las percepciones que tienen los promotores sobre la utilidad del programa, ante lo cual manifiestan que éste logró sensibilizar, más que erradicar comportamientos violentos (Bustos, Op. Cit).

El Programa Escuela Segura da inicio en el 2007, y atiende la recomendación de la UNESCO, de promover la articulación de tres procesos: prevención, protección y autocuidado. Pretende generar condiciones favorables para que las escuelas de educación básica lleven a cabo procesos

participativos de gestión de seguridad, promuevan una cultura de la prevención y de la legalidad para ser espacios seguros, libres de violencia y adicciones.

Incluye actividades y material didáctico para estudiantes, docentes y familias, así como para personal directivo. El material contiene información básica, actividades reflexivas individuales y grupales y breves advertencias de riesgo, además de un directorio de instituciones a las cuales el joven puede acudir a solicitar apoyo.

En el estado de Sonora, en el año 2014 se implementó el Programa *Mi escuela libre de violencia* en 123 escuelas primarias y secundarias públicas, el cual consistía en acciones, tales como: el buzón contra el abusón, *sketchs* sobre la prevención de violencia, eventos deportivos, impartición de temas en el marco de la asignatura estatal sobre ciudadanía, recolección de juguetes bélicos, acciones de prevención terciaria o para atención a casos de alto riesgo.

Las actividades estaban dirigidas por un psicólogo asignado por la Secretaría de Educación y Cultura (SEC, 2014). Se estima que alrededor de 10, 500 estudiantes fueron beneficiados con el programa, sin embargo se carece de mayor información sobre los resultados.

En 2016 entra en operación *Psicología en Convivencia*. En dicho programa, colabora un grupo de 13 psicólogos asignados a escuelas secundarias públicas ubicadas en polígonos de violencia en los municipios de Navojoa, Obregón, Guaymas, Hermosillo, Caborca, y Nogales. Este programa maneja una perspectiva de equidad de género y derechos humanos, sus acciones son enfocadas a la prevención e intervención en los diferentes tipos de violencia escolar, promoción de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, con actividades grupales e individuales dirigidas a estudiantes, docentes y familias, así como condiciones organizacionales en la escuela.

Este tipo de programas de intervención dirigidos a prevenir o intervenir en problema de violencia en la escuela pueden clasificarse como: aquellos centrados en la persona, centrados en la situación o contexto, y los centrados en la interacción entre la persona y el contexto.

Aquellos programas que surgen del modelo ecológico contextual de Bronfenbrenner (1999), asumen el riesgo de la interacción entre el niño y las características del contexto, los déficits de habilidades no están en función de las características inherentes del niño, sino de su vulnerabilidad ante el contexto particular físico y social que le rodea, así se pretende modificar el ambiente para eliminar las causas del desajuste.

De tal forma, que plantean proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y producir cambios y modificaciones de condiciones que son potencialmente

peligrosas; ya que su premisa es que promover la competencia social y la resolución constructiva de conflictos interpersonales incide en la prevención de la violencia escolar (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006).

La mayoría de los programas de intervención descritos anteriormente, plantean la participación de los principales actores educativos: estudiantes, personal docente y familias. Sin embargo, una de las limitantes de los programas de este tipo es la falta de acciones dirigidas a la comunidad o al barrio en el que se ubica la escuela o donde viven sus estudiantes.

De acuerdo con Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, (2012) durante la adolescencia, es mayor el tiempo que niños y niñas pasan fuera de casa y de la escuela, lo cual indica mayor exposición a factores del barrio en el que viven. Esto, afecta de manera directa el comportamiento que tienen los adolescentes en sus contextos inmediatos. De tal forma que, en un programa de intervención resulta necesario contemplar acciones enfocadas a la comunidad.

De acuerdo con la clasificación de Volokh (1997; citado en Villalobos, 2007), los programas implementados en otros países, así como los realizados en México comparten algunas características:

- 1). Programas basados en la administración escolar y vinculación con la policía para controlar la disciplina estudiantil;
- 2). Programas basados en el currículo o plan de estudios;
- 3). Programas basados en la modificación del entorno para el cambio comportamental de los estudiantes.

Igualmente, consideran que para lograr cambios positivos en la socialización escolar es necesario dar seguimiento al programa a mediano o largo plazo, el reto sigue siendo incluir a las familias en las actividades y que existan acciones enfocadas al personal directivo y personal docente de la escuela.

Los programas de prevención de la violencia en contextos escolares buscan finalmente transitar de una sociedad donde se carece de habilidades para resolver conflictos de manera pacífica, y una falta de competencia en gestión de emociones a una cultura para la paz.

3.5.2 Legislación Normativa

En México, los programas que se han implementado, han ido articulados con la legislación y normatividad relacionada con la convivencia escolar, la cual se encuentra influenciada por los organismos internacionales (Hirmas, y Heroles, 2008) y las condiciones de los niños y adolescentes en el país.

En México el fenómeno de la violencia es una prioridad en la política nacional, motivo por el cual la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) en el marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública, con sustento en organismos internacionales y nacionales, como en normatividad nacional, como la estipulada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3°), Ley general de educación (Artículo 7°) y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (SEGOB, 2013), señalan como urgente que en la escuela se desarrollen acciones a favor de una convivencia sana y segura desde un enfoque integral y preventivo. Lo anterior, de acuerdo con Zurita (2016) evidencia un enfoque de la convivencia escolar normativo prescriptivo.

En este contexto, en 2015 surgió el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), que se implementó en 35, 000 centros educativos y tenía como objetivo favorecer la creación de ambientes de convivencia escolar armónica, pacífica e inclusiva, para promover la mejora de la calidad educativa y contribuir a prevenir situaciones de acoso escolar. Dicho programa fue el antecedente del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), que se encuentra en operación en el ciclo escolar 2017/2018, en escuelas del país, de los niveles preescolar, primaria, y secundarias públicas. El programa 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 (SEP, 2016b).

En el mismo año la Secretaría de Educación Cultura del Estado de Sonora (SEC, 2015) a través del Marco Local de Convivencia Escolar presentó las orientaciones básicas para la construcción de los acuerdos escolares de convivencia escolar en donde la convivencia es responsabilidad de todos los integrantes de la escuela, con una perspectiva de inclusión, democracia y paz, que favorezca la mejora de los aprendizajes desarrollando en las y los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, las actitudes que les permitan construir un ambiente escolar libre de violencia a partir de

normas de conducta que garanticen el respeto de los derechos humanos. Dicho documento plantea entre otras cosas, la importancia de renovar el pacto entre el alumnado, la familia, el profesorado y la escuela.

En dicho Marco Local de Convivencia Escolar, se considera fundamental que los docentes practiquen relaciones democráticas y el pensamiento crítico del estudiantado, reconociendo la diversidad, aceptando la alteridad y el diálogo como herramienta fundamental para la solución de conflictos en la escuela y se considera el respeto a los derechos humanos, derechos de las niñas, niños y adolescentes, la inclusión, la igualdad de género y la prevención de la violencia, como guía de las conductas y normas que cada comunidad educativa establezca. Los derechos y obligaciones de estudiantes, así como funciones de docentes se fundamentan en los siguientes principios: el interés superior de la niñez, no discriminación, inclusión, participación, interculturalidad, corresponsabilidad, autonomía progresiva, acceso a una vida libre de violencia, y accesibilidad.

Asimismo, en la Ley de seguridad escolar del estado de Sonora se asume la responsabilidad del Estado en el impulso de acciones para generar un clima de seguridad en la comunidad escolar y su entorno, para fortalecer la cultura de la prevención tanto en el sector público como privado.

Lo anterior hace necesario la articulación de esfuerzos encaminados a transitar de la cultura de la violencia a una cultura de paz, a través de acciones en las escuelas de educación básica que garanticen los derechos de niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, el acceso a una vida libre de violencia e integridad personal (artículos 46 al 49). Esta articulación de acuerdo con Chávez, Gómez, Ochoa, y Zurita, (2016) debe ser construida a través de una colaboración incluyente, pública y democrática, sobre bases firmes y documentadas, con diagnósticos, investigación e información confiable, con la recuperación crítica del conocimiento y experiencias acumuladas en los últimos años en nuestro país y región.

4. EL PNCE Y SU EVALUACIÓN BAJO EL MODELO DE CONTEXTO- INSUMO- PROCESO-PRODUCTO

Un elemento fundamental de esta investigación es el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual es el protagonista, el que se evalúa antes y después de ser implementado en escuelas secundarias del estado de Sonora, ubicadas en polígonos de violencia. De tal forma que, en este capítulo se dedica especial atención a sus antecedentes, su propuesta curricular, su metodología de aplicación u operatividad en las escuelas secundarias. Finalmente se presenta el modelo de evaluación utilizado para los fines de este trabajo.

4.1 Antecedentes del PNCE

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) orienta sus esfuerzos para cumplir con la política educativa nacional, dispuesta en el párrafo tercero del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 8°, primer párrafo y fracción III de la Ley General de Educación, así como el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND), en su meta Nacional “Un México con Educación de Calidad”, Objetivo “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo” y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2017).

El PNCE tiene como antecedente directo el Programa a Favor de la Convivencia (PACE) implementado durante el año 2014 al 2016, posterior a éste se implementó de manera piloto el PNCE durante el ciclo 2016, para ser incorporado después al Nuevo Modelo Educativo en el ciclo 2017-2018 como una iniciativa federal que busca lograr los objetivos de dicho modelo educativo de formar a los estudiantes en habilidades socioemocionales y de convivencia sana.

El PNCE es una propuesta de intervención formativa, preventiva y vivencial para estudiantes, docentes y familias. Incluye materiales impresos y audiovisuales que fomentan el desarrollo integral de los alumnos, así como las interacciones entre pares. Contempla seis ejes formativos: (1) Autoestima, me conozco y me valoro como soy, (2) Reconozco y manejo mis emociones, (3) Convivo con los demás y los respeto, (4) Las reglas: acuerdos de convivencia, (5) Manejo y

resolución de conflictos, (6) Todas las familias son importantes.

El objetivo del Programa consiste en favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar (SEP, 2017).

Dentro de sus objetivos específicos se tienen los siguientes:

- Promover la intervención pedagógica en las escuelas públicas de educación básica, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos/as y a las demás personas; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.
- Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas del personal educativo para propiciar la mejora de la convivencia escolar sana y pacífica en sus planteles con apoyo de materiales educativos.
- Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de Escuelas Públicas de Educación Básica, a favor de la convivencia escolar sana y pacífica.
- Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar.
- Fortalecer el sistema básico de mejora educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE.

En el programa se involucra a toda la comunidad escolar, los docentes son capacitados para que impartan tres talleres que les permita reflexionar sobre su autoestima y regulación de emociones, el dialogo, las reglas y los acuerdos y el papel de la familia en el desarrollo físico, emocional y académico de cada alumno. El lenguaje que se utiliza es claro y sencillo para que su lectura y comprensión sea eficiente y concreta.

Los materiales educativos son impresos y audiovisuales. Los primeros son la guía del docente y el manual de trabajo para familias; los segundos son cápsulas y videos informativos para familias, tutoriales de capacitación virtual, testimonios y posters.

Como producto final de los talleres, los estudiantes desarrollan: una obra de teatro, campaña de difusión, juego didáctico o modelo de debate. Al finalizar los talleres se realiza una feria de la convivencia donde los alumnos mostrarán a toda la comunidad educativa los productos de su trabajo previo en los talleres (Figura 4).

El tiempo de duración del programa en general es de tres meses, con 12 sesiones de 50 minutos,

impartidos por un profesor, que usualmente es el docente tutor de cada grupo; los temas son diferentes por grado, tal como se observa en la Figura 4. Cada tema se investiga por el grupo, se planea y se organiza el producto final a presentar en la feria de la convivencia.

4.2 Aspectos Operativos del PNCE en Escuelas Secundarias Públicas

La estrategia de capacitación del Programa Nacional de Convivencia Escolar es una propuesta que se plantea en varias etapas con el propósito de asegurar que la capacitación y la información lleguen a supervisores, directivos y colectivos docentes de las escuelas participantes.

En primer lugar, el equipo de asesores de la dirección del PNCE capacita al equipo técnico de la Coordinación Estatal del PNCE; quienes, a su vez, replican la capacitación a los jefes de sector y asesores técnicos pedagógicos y supervisores del Estado; después estas figuras educativas, serán los responsables de capacitar a directores y docentes de las escuelas participantes del PNCE. Para fortalecer esta capacitación, el equipo de asesores del Programa ofrece apoyo en cualquiera de estas fases de capacitación, previa solicitud de la autoridad educativa local y de la Coordinación Estatal del PNCE.

En las escuelas, al realizarse la capacitación al personal docente, se ofrece libertad a las autoridades locales de decidir acerca de las estrategias para que el equipo de trabajo desarrolle los conocimientos y las habilidades socioemocionales necesarias para implementar el PNCE en las aulas con sus estudiantes (SEP, 2016).

El PNCE opera a través de cuatro fases (Figura 3), la primera con duración de cuatro sesiones, consiste en investigar un tema y definir el producto, en el caso de primer grado el tema es Autoestima y manejo de emociones, para segundo grado es el de Las reglas de convivencia, y para tercer grado: Todas las familias son importantes, en este tiempo se realizan lluvias de ideas, se construye el marco conceptual, se arma un mural y se define el producto final a presentar.

La segunda fase con siete sesiones, consiste en la realización del producto elegido, en la fase 3 solo se lleva a cabo una sesión de retroalimentación, a través de video cápsulas sobre el tema con actividades individuales y grupales en el aula.

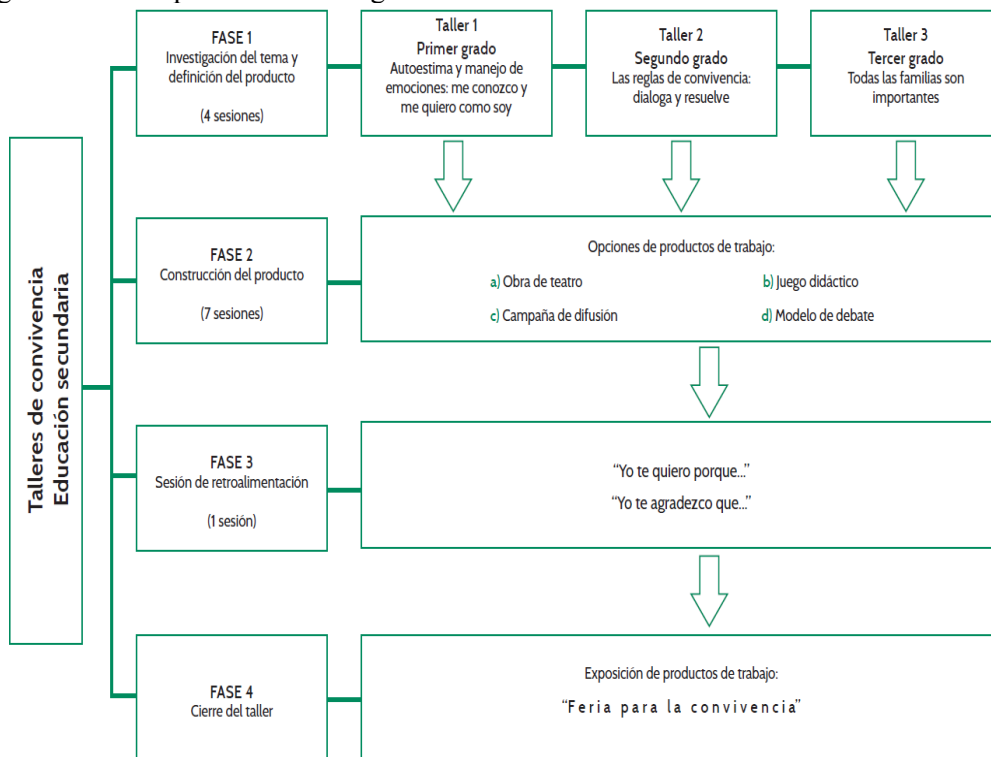
Finalmente, en la cuarta fase se organiza y se lleva a cabo la feria de la convivencia, en la que se

invita a las familias y a la comunidad educativa en general, para interactuar con los estudiantes de todos los grupos y sus productos generados.

La familia también es importante para trabajar en la mejora de la convivencia escolar, por tanto se incluyen los talleres para familias. Se imparten dos talleres de 1 hora cada uno: (1) Retroalimentación positiva, autoestima y familia; (2) Disciplina y manejo de emociones (SEP 2017b).

La estructura de cada sesión consiste en primer lugar en la presentación del tema, una dinámica y reflexión, diez consejos prácticos para el hogar, y cápsulas informativas, para cerrar con conclusiones de la sesión.

Figura 3. Fases operativas del Programa Nacional de Convivencia Escolar en Secundarias.



Fuente: SEP (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual del docente de Secundaria.

4.3 Similitudes y Diferencias con Otros Programas

A nivel internacional la prevención de la violencia y la promoción de una sana convivencia basada en los indicadores de inclusión, democracia y paz, como los propuestos por la UNESCO, de tal forma que se han impulsado programas en diferentes regiones del mundo, incluido México y el Estado de Sonora.

Anteriormente, se presentó una reseña de algunos programas previos en la materia a nivel internacional y a nivel regional. Sin embargo, es importante puntualizar algunas de las diferencias y similitudes que tiene el PNCE con aquéllos que le anteceden.

Algunos de los aspectos en los que coinciden la mayoría de los programas y el PNCE son principalmente: la evitación de medidas punitivas o castigadoras ante situaciones de violencia escolar; el enfoque en la sensibilización e implicación colectiva en la escuela, promoción del trabajo y juegos cooperativos, rol activo de estudiantes y docentes, y enseñanza de habilidades sociales.

De manera particular, el modelo SAVE anti violencia escolar mantiene como similitudes con el PNCE el hecho de contar con una agenda específica, establecida para la comunidad escolar, y ambos se encuentran abiertos a innovaciones o adaptaciones; asimismo el énfasis es en el clima escolar y la convivencia. Sin embargo, una de las principales diferencias consiste en que SAVE contiene acciones focalizadas para niños en riesgo, de lo cual carece el PNCE.

Con el modelo Olweus, cabe resaltar una similitud que es la sensibilización e implicación colectiva, y como diferencia entre ambos programas, está que el PNCE no incluye medidas individuales o focalizadas para alumnos o medidas de aula, y el modelo Olweus se centra en la prevención y manejo del acoso escolar como subtipo de violencia.

El método KIVA, conocido por sus buenos resultados, tiene un número similar de sesiones con el PNCE, en las que en ambos programas se incluyen discusiones grupales y ejercicios, así como reuniones con familias y el uso de carteles. Pero se distinguen debido a que KIVA utiliza un video juego para los estudiantes y una plataforma virtual con actividades y materiales para ellos, de manera complementaria al trabajo presencial.

El programa Paz Educa al igual que el PNCE se centra en la promoción y enseñanza de habilidades sociales, aunque a diferencia del segundo, el primero contiene acciones de los tres niveles de

prevención: primaria, secundaria y terciaria, además incluye apoyo académico para los estudiantes que lo requieren y se trabaja con grupos pequeños, y requiere la participación de psicólogos en la escuela para la implementación de éste.

Uno de los programas con los que tiene mayor similitud el PNCE, es Conversando con la escuela, ya que tienen un número similar de sesiones, hay reuniones de trabajo con familias, se promueve el trabajo en equipo y es impartido por docentes, aunque Conversando con la escuela también incluye trabajo con instituciones y organizaciones.

El programa Brigadas educativas al igual que el PNCE realiza un festival donde participa toda la comunidad educativa, y quien se encarga de implementarlo es el docente, además en los dos programas se incluye una evaluación para establecer la línea base. Una diferencia radica en que Brigadas educativas incluye una sistematización de experiencias al final y trabaja de manera transversal en el currículo.

El programa Prevención temprana de la agresión tiene más diferencias que similitudes con el PNCE, ya que trabaja de manera transversal en el currículo, incluye mesas escolares de paz y rutinas de aula. Solo tienen en común el enfoque participativo de niños y docentes.

Los programas Prevención temprana de la agresión en escuelas de educación básica, Cultura de paz y Cero violencias mantienen similitudes entre sí y con el PNCE, básicamente en que los niños y docentes son los principales actores que participan y es el docente el encargado de la implementación, se incluye una línea base, tienen similar número de sesiones de trabajo, en el caso del primero se realiza evaluación de seguimiento y en el caso de Cultura de paz también se trabaja con familias.

El método PIKAS es uno de los más conocidos a nivel internacional, una característica operativa de éste y el PNCE consiste en que ambos se implementan en escuela de manera simultánea con otros programas complementarios, y es diferente al PNCE en que sus acciones son de prevención terciaria, es decir se enfoca a resolver y prevenir daños de la violencia entre estudiantes.

Peace makers o pacificadores, es un programa centrado en la mediación entre estudiantes, el cual se apoya en la participación de voluntarios quienes implementan las acciones en las escuelas, sin embargo, es muy diferente al PNCE, ya que se limita al uso de la mediación como estrategia de resolución de conflictos para prevenir la violencia escolar, y el PNCE busca promover además de un espacio libre de violencia, un clima escolar favorable.

Eduquemos para la paz, por ti, por mí, por todo el mundo imparte talleres a estudiantes docentes y

familias, a través de la participación de voluntarios que los imparten, a diferencia del PNCE en el que es el personal docente de la escuela quienes imparten las sesiones con estudiantes y familias. Escuela segura fue un programa antecedente del PNCE que incluía material impreso para estudiantes, docentes y familias al igual que el PNCE, sin embargo, una diferencia es que contenía un directorio de instituciones y organizaciones a las cuales podían pedir ayuda en caso de requerirla.

Mi escuela libre de violencia y Psicología en convivencia anteceden al PNCE en el Estado de Sonora, siendo el segundo implementado a la par del PNCE en algunas escuelas secundarias. Estos dos programas requieren el trabajo de un profesional de la Psicología, ya que incluyen tanto actividades de prevención primaria, como secundaria y terciaria, y se trabaja con estudiantes, docentes y familias.

En conclusión, existe una diversidad de programas dirigidos a la prevención de la violencia y promoción de la convivencia pacífica en las escuelas, por un lado se encuentran aquéllos con estrategias específicas o puntuales para resolver y prevenir situaciones de violencia entre estudiantes, por otro lado se encuentran aquéllos que mantienen un enfoque más informativo de carácter preventivo a nivel primario, y finalmente aquéllos como el PNCE, Eduquemos para la paz, Mi escuela libre de violencia, Psicología en convivencia, Cultura de paz, Conversando en la escuela, Brigadas educativas, Creando condiciones para la convivencia, SAVE y Paz educa, que se enfocan en la formación de habilidades y valores para la convivencia pacífica e inclusiva en la escuela, a través de la participación de todos sus actores.

4.4 El Modelo de Evaluación de Contexto-Insumo-Proceso-Producto Aplicado al PNCE

La evaluación de programas suele ser definida como una recopilación sistemática de información acerca de las características, actividades y los resultados de algún programa, con el objetivo de establecer juicios sobre su eficacia, y sobre cómo mejorar su eficacia y/o aportar datos para el desarrollo de programas futuros (Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, 1999). De tal forma que existen diferentes modelos para evaluar programas educativos, los cuales pueden clasificarse en seis tipos 1. Modelos de resultados; 2. Modelos explicativos del proceso; 3. Modelos

económicos; 4. Modelos de actor; 5. Modelos de teoría del programa; y 6. Modelos sistémicos (Hansen, 2005).

Un modelo de evaluación es la forma como un autor conceptualiza y resume la manera en la que debe de efectuarse el proceso de evaluación. En este trabajo se retoma el modelo de Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP), en el cual se incluye la participación como informantes de los principales actores educativos que son estudiantes y docentes. Fue desarrollado por Daniel Stufflebeam (citado en Cabrero, 2010) tiene un enfoque sistémico, ya que aborda el análisis de los insumos, la estructura, el proceso y las salidas en términos de resultados. La evaluación se fundamenta tanto en comparaciones de insumos planeadas y realizadas como en los procesos, estructuras y contrastación de resultados de programas similares.

Se seleccionó este modelo, debido a que metodológicamente hace posible plantear indicadores de evaluación del programa en las siguientes categorías, basadas en las originales, con la adaptación a este estudio: a). Contexto sociodemográfico y descripción del programa; b). Recursos y materiales del programa; c). Desempeño del programa; d). Calidad del programa; y e). Impacto social del programa.

Este modelo ha resultado útil y apropiado en investigaciones previas similares a la presente, por ejemplo la de Murillo y Hernández (2011) que buscaba factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica, a través de análisis multinivel, con variables de entrada (por ejemplo: como características personales, nivel cultural de la familia, entre otras), de proceso (por ejemplo: trabajo en equipo de profesorado, participación de estudiantes, entre otras) y de producto (por ejemplo: auto concepto y clima escolar).

Otro estudio similar fue el de Etxeberria y colaboradores (2017), que ajustaron el modelo CIPP para evaluar el clima escolar y prácticas eficaces en 32 escuelas del país Vasco. Los autores tienen una visión de efectividad en educación, que incluye el desarrollo integral de los estudiantes. Los resultados apoyan la idea de que el clima escolar y la convivencia deben constituir un objetivo de aprendizaje en educación básica.

Asimismo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) retomó este modelo para generar indicadores de insumo-proceso-producto, que conforman el Panorama educativo, con indicadores del Sistema Educativo Nacional.

En resumen, de entre los diversos modelos de evaluación existentes (Benilde, 2010) este modelo permite evaluar a través de un proceso sistemático, metódico y neutral que hace posible el

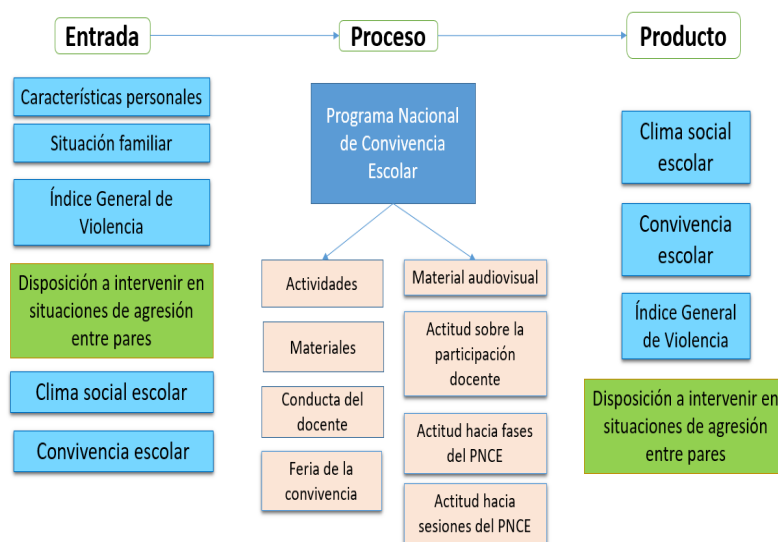
conocimiento de los efectos del Programa Nacional de Convivencia Escolar, con las metas propuestas y los recursos movilizados (Abdala, 2004).

En la Figura 4 se puede observar el modelo de evaluación del PNCE basado en el modelo CIPP y en la metodología cuasi experimental de pre y pos prueba, considerando que el contexto en el cual se aplicó en este trabajo fue en colonias ubicadas como polígonos de violencia en el estado de Sonora.

Las variables que se consideraron como insumo fueron aquellas que se consideran características personales y familiares de los estudiantes, así como el nivel de violencia percibido en la escuela, clima social escolar, convivencia escolar y la disposición a intervenir por parte de los docentes en situaciones de violencia entre pares.

Las variables correspondientes al proceso, tienen que ver con los elementos de implementación del PNCE en las escuelas participantes; tales como las actividades, materiales, material audiovisual, conducta docente, realización de la feria de la convivencia, participación docente, así como actitud del alumnado sobre las fases y sesiones del PNCE.

Figura 4. Presenta el modelo de evaluación del PNCE basado en el modelo CIPP y en la metodología cuasi experimental.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente es importante mencionar que la evaluación del PNCE realizada en este trabajo se centra en el objetivo general de dicho programa, que básicamente consiste en promover la convivencia

sana y la prevención de la violencia en la escuela. Aunque se incluye una variable en el modelo de evaluación que aborda la disposición del docente a intervenir en situaciones de violencia escolar, ésta es con base en la opinión o percepción del alumnado, no del propio docente.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se detallan las cuestiones metodológicas de la investigación, desde su diseño, la descripción de sus participantes y los criterios de inclusión, la información sobre las escalas de medida que se utilizaron, las fases en las que se divide el estudio con la respectiva descripción de cada una de ellas, y finalmente la ruta de análisis y preparación de los datos derivados del trabajo de campo del estudio.

5.1 Diseño de la Investigación

La investigación se realiza a través de una metodología cuasi experimental, ya que se implementa una intervención específica en escuelas participantes, con grupos de comparación, así como un pre prueba y pos prueba (Figura 3), se pretende tener el mayor grado posible de control de las variables del estudio, aunque se trabaja con grupos de participantes ya formados en su ambiente natural, sin aleatorización (Ávila, 2006; White y Sabarwal, 2014).

5.2 Criterios de Inclusión en el Estudio

De acuerdo con Shadish, Cook, y Campell (2002) la característica de todos los experimentos es descubrir los efectos de una presunta causa. Para ello, ha sido necesario seleccionar a las escuelas participantes de este estudio, con características similares.

La población del estudio corresponde a los y las estudiantes de educación pública en nivel secundaria del estado de Sonora, México. Por lo tanto, se establecieron criterios de selección de escuelas que participaron en la investigación, los cuales fueron:

- Que la escuela secundaria correspondiera al subsistema público.
- Que la escuela implementara el Programa Nacional de Convivencia Escolar durante el ciclo

2017-18.

- Que la escuela correspondiera al turno matutino o vespertino.
- Que la escuela se ubicara en una colonia con un alto índice de reportes de violencia en las diferentes categorías: violencia intrafamiliar, omisión de cuidados negligencia, abuso físico, psicológico, sexual, drogadicción, e incumplimiento de obligaciones, de acuerdo con la base de datos del Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (BAESVIM) (Secretaría de Seguridad Pública, 2017).

El último criterio de inclusión mencionado, que hace referencia al BAESVIM es importante, debido a que es una referencia que aglutina los esfuerzos coordinados de diversas dependencias en el ámbito estatal y municipal para contar información confiable para la elaboración de estudios y análisis estadísticos que permiten la instrumentación de políticas efectivas en la atención y erradicación de la violencia contra las mujeres en Sonora (Secretaría de Seguridad Pública, 2017). Aunque este banco de datos está centrado en la atención a la violencia de género en el estado, los reportes que aglutina guardan relación con los problemas de socialización y violencia escolar, por ejemplo: violencia familiar, incumplimiento de obligaciones, omisión de cuidados, negligencia, abuso psicológico, violación, abuso físico, abuso sexual, drogadicción, discriminación, acoso escolar, mujeres desaparecidas, corrupción de menores, violencia en el noviazgo, entre otros. De tal forma que se a las colonias o comunidades que presentan un mayor índice de reportes en dichas áreas se identifican como polígonos de violencia.

Este criterio de selección de las escuelas participantes es importante, debido a que los resultados de la evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar son generalizables a escuelas que tienen características similares a las descritas en este apartado.

5.3 Participantes

Para la determinación del tamaño de muestra, durante el ciclo escolar 2017-2018 se contó con una población estudiantil de 117, 845 de escuelas secundarias públicas del estado de Sonora. La fórmula para el cálculo de la muestra de este estudio es la que se presenta a continuación:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

N = tamaño de la población, Z = nivel de confianza, P = probabilidad de éxito, o proporción esperada, Q = probabilidad de fracaso D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

Se obtuvo la cantidad de estudiantes para contar con una muestra representativa de 2, 345 estudiantes, con 95% de confiabilidad y 3% de error. Sin embargo, como se observa en el cuadro 2, la cantidad total de estudiantes participantes fue de 2, 698.

El incremento en la muestra fue producto de ajustes del trabajo de campo, ya que, al trabajar con grupos ya formados, fue difícil unificar el número de estudiantes por escuela y por grupos. Además de que a manera previsiva se aumentó ligeramente la cantidad de escuelas participantes, en caso de que en algunas escuelas no fuera posible realizar la aplicación de las evaluaciones.

Los participantes corresponden a 43 escuelas ubicadas en 6 municipios del estado de Sonora, tal como se aprecia en el cuadro 2. De los cuales 2, 237 asistían a la escuela en el turno matutino y 461 al turno vespertino.

Cuadro 2. Cantidad de escuelas y participantes en el estudio.

Municipio	Número de escuelas	Número de estudiantes
Hermosillo	14	1073
Navojoa	6	257
Nogales	7	446
Obregón	6	301
Guaymas	6	308
Caborca	4	313
Total	43	2698

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Instrumentos de Recolección de Datos

5.4.1 Cuestionario de Datos Personales del Alumno

Se conformó con 13 preguntas sobre aspectos generales del estudiante o de contexto, tales como: sexo, si trabaja o no, en caso de hacerlo donde y cuantas horas, número de personas que viven en su casa, cantidad de personas en su hogar que salen a trabajar, si alguno de sus amigos pertenece a alguna pandilla, calificación del grado anterior, calificación que desea alcanzar en el grado actual, calificación obtenida el bimestre anterior, materias reprobadas en el bimestre anterior, sexo de su docente tutor y materia que imparte.

5.4.2 Escala General de Violencia

Evalúa el nivel general de percepción de violencia que existe en las escuelas (González, 2016), a través de los reactivos que la componen se obtiene el índice general de violencia. Se obtuvieron los indicadores de confiabilidad y validez acordes a la Teoría de Respuesta al Ítem. Se realizó una calibración de reactivos según el modelo Rasch y cumplieron con los criterios de ajuste interno y externo. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.78 que indica una adecuada confiabilidad en los resultados que arroja el instrumento (Ver Anexo 2).

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales, con rotación Varimax y normalización Kaiser, extrayendo 1 componente que explica el 53.60% de la varianza. Los pesos factoriales superaron el valor mínimo aceptado (≥ 0.35) con el peso más bajo obtenido de 0.62 (González, 2016).

5.4.3 Escala de Convivencia Escolar

Consiste en una versión reducida del Cuestionario de Convivencia Escolar conformada de 31 reactivos que miden el constructo convivencia escolar (Ver Anexo 1), que incluye reactivos de cada dimensión: inclusiva, democrática y pacífica, dicha reducción se realizó a través de un método de optimización por parte de los mismos elaboradores del instrumento (Caso, Díaz, y Chaparro, 2013); cuyas evidencias de validez y confiabilidad se obtuvieron a partir de la aplicación a una muestra de 1259 estudiantes de educación secundaria en Baja California, México.

El alfa de Cronbach de la escala en general fue de 0.946, con una varianza explicada de 43.301, asimismo el indicador de confiabilidad para la dimensión de inclusión fue de 0.930, para la dimensión de democracia fue de 0.907 y para la dimensión de paz fue de 0.946.

5.4.4 Escala de Clima Social Escolar

Este instrumento consta de 24 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert, que incluye cinco opciones de respuesta (1=nunca, 2=casi nunca, 3= a veces, 4=casi siempre, 5=siempre). La Escala incluye cuatro factores o dimensiones: Relación entre alumnos, relación alumno-profesor, relación alumno-director y ambiente escolar. La dimensión relación entre alumnos quedó conformada por los indicadores: convivencia, comunicación, respeto y cohesión.

Por su parte, la dimensión relación alumno-profesor está integrada por los indicadores: comunicación, confianza, convivencia y apoyo académico y personal. Por otro lado, la dimensión relación alumno-director presenta la convivencia, comunicación y confianza como sus indicadores. Finalmente, la dimensión de ambiente escolar se integra por los indicadores disciplina, condiciones físicas del plantel y violencia dentro del plantel (Caso, Díaz, Chaparro & Luzanilla, 2010) (Ver Anexo 1).

Los creadores del instrumento encontraron evidencias de confiabilidad y validez conforme a la Teoría de Respuesta al Ítem, a través del análisis de Rasch Master. Las correlaciones punto biserial fueron mayores a 0.20, lo cual indica una buena asociación entre un reactivo y el resto de los que

conforman la escala satisfacen criterios de bondad de ajuste interno y externo de entre 0.50 a 1.50 y presentan niveles de dificultad entre 1.05 y -0.97 lógitos, por lo que se concluye que los ítems de la Escala Clima Escolar para adolescentes se comportaron según las expectativas del modelo Rasch.

En el análisis factorial exploratorio se obtuvieron 5 factores, que en conjunto explican el 52.9% de la varianza total. Finalmente, el análisis de confiabilidad de la escala en general obtuvo un alfa de Cronbach de 0.85, mientras que sus factores presentaron valores de 0.81, 0.75, 0.69, 0.71 y 0.69. Lo cual indica que el instrumento es válido y confiable para medir el constructo de clima escolar.

5.4.5 Escala de Disposición Docente a Intervenir en Situaciones de Violencia entre Pares

Es una escala unidimensional, en la cual se pregunta al estudiante, su opinión sobre la forma en que su profesor-tutor maneja las situaciones de agresión entre alumnos. Se presentan algunos ejemplos de agresión que pueden ocurrir en la escuela, y se le pide que seleccione la opción que más se parezca a lo que haría su profesor-tutor en esa situación. La respuesta a cada una de las seis situaciones se plasma en una escala Likert de cinco puntos (1=imposible, 2=casi imposible, 3=poco posible, 4=posible, 5=muy posible) (Ver Anexo 1).

En este caso, fue adaptada de la escala utilizada en Singh, (2013), la cual estaba dirigida a docentes, de tal forma que se realizaron cambios en el lenguaje utilizado para que se dirigiera a estudiantes de educación secundaria. El alfa de Cronbach obtenida para este instrumento en el estudio de Singh (2013) fue de 0.70; lo cual indica que es un instrumento confiable.

5.4.6 Cuestionario de Seguimiento

Como una estrategia para conocer los aspectos relevantes acerca de la manera en la cual se operaba el programa en cada una de las escuelas participantes, se diseñó un cuestionario dirigido al personal docente y a estudiantes, atendiendo las características, objetivos y acciones planteadas en los

manuales y materiales del PNCE.

Este instrumento fue diseñado a partir de los objetivos, fases y acciones contempladas en el PNCE (SEP, 2017).

Este cuestionario incluye 21 preguntas, divididas en secciones: la primer sección contiene diferentes interrogantes, tales como: el número de sesiones a las que el estudiante ha asistido al programa, quien ha impartido esas sesiones, el tipo de actividades que se realizan en las sesiones del programa, los materiales que se utilizan, actitudes del docente hacia el grupo durante las sesiones del programa, participación de los padres y madres en el programa, la fase en la que se encuentran trabajando en el programa, el tipo de producto que eligieron para la feria de convivencia, la estrategia de selección de dicho producto y el tipo de violencia más frecuente en la escuela.

La segunda sección del cuestionario plantea preguntas para conocer la actitud u opinión de los estudiantes sobre los componentes del PNCE, como los materiales (infografías, videos multimedia, etc.); la operatividad del programa: participación del docente, fases, sesiones y etapas del programa. Las opciones de respuesta varían en cada sección, pueden consultarse en el Anexo 2.

5.5 Procedimiento

Es importante puntualizar que previo a las siguientes etapas o fases de la investigación se realizó una revisión bibliográfica sobre programas previos similares al PNCE, las variables que se abordan, tales como violencia escolar, clima social escolar, convivencia escolar, y se revisó a detalle los propósitos y sustento teórico del PNCE, se seleccionó un modelo de evaluación que fuera acorde con las características del programa en cuestión y finalmente se eligieron los instrumentos de medida que se utilizaron. Sin embargo, en esencia se pueden distinguir 4 grandes etapas de este trabajo.

5.5.1 Etapa 1. Pre Prueba

En primer lugar fue necesario seleccionar las escuelas a incluir en el estudio, a partir de un listado de escuelas, proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, a través del departamento de salud y seguridad escolar, tomando en cuenta las ubicadas en el Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (BAESVIM) (Secretaría de Seguridad Pública, 2017) en las ciudades elegidas en el estado de Sonora, y que hubieran firmado el convenio en el cual se comprometían a implementar el Programa Nacional de Convivencia Escolar durante el ciclo escolar 2017-18.

Después se procedió a solicitar permisos y autorizaciones en cada una de las escuelas seleccionadas y se organizó el operativo de trabajo de campo para aplicar los cuestionarios dirigidos a estudiantes y conformar la base de datos correspondiente a esta etapa, que consiste en establecer la línea base de las variables incluidas en el modelo de evaluación propuesto para el PNCE en este trabajo. Cabe resaltar que los participantes firmaron un documento de consentimiento informado, en el cual aceptaban colaborar sin recibir remuneración económica u otros beneficios y afirmaban haber sido notificados de los objetivos de la investigación. Estas actividades se realizaron durante los meses de agosto y septiembre de 2017, que corresponden al inicio del ciclo escolar.

5.5.2 Etapa 2. Implementación del PNCE y Seguimiento

Este momento corresponde a la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en cada una de las escuelas secundarias participantes. Esta fase se describe con más detalle en el capítulo 4 del documento, específicamente en el apartado titulado *Operación del programa en escuelas secundarias*. El período de dicha implementación en cada escuela fue del mes de octubre de 2017 a marzo de 2018.

Cabe mencionar que a pesar de que existe un manual del PNCE donde se estipula el proceso que debe llevarse a cabo en la escuela, el personal directivo y docente de cada plantel suele realizar algunos ajustes o variaciones, lo cual implica que, al realizar los análisis estadísticos de contraste de hipótesis, se debe en primer instancia clasificar al conjunto de escuelas a partir de su grado de

adherencia al currículo formal del PNCE, para lo cual se planteó la siguiente esta fase de seguimiento.

5.5.3 Etapa 3. Pos Prueba

En esta última fase se aplicaron de nuevo los instrumentos utilizados en la primera fase de pre test tanto con estudiantes como con docentes, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos luego de la intervención y someter a prueba la hipótesis de investigación. Debido a las características de los grupos escolares, suelen ocurrir cambios de alumnos de un grupo a otro, cambios de escuela, entre otros aquellos estudiantes, por tanto aquéllos que respondieron en la pre prueba y no en la posprueba o viceversa, fueron excluidos de la muestra.

5.6 Preparación y Análisis de Datos

Una vez realizadas las cuatro etapas o fases de la investigación, se conformó una base de datos en el software SPSS versión 22. Para posteriormente ejecutar los análisis estadísticos descriptivos, de contraste de hipótesis y finalmente de regresión logística.

En primer lugar, se diseñaron dos bases de datos, una de ellas con los resultados de la pre y pos prueba, y otra con la información recabada en la etapa de seguimiento. Después se llevó a cabo una limpieza y organización en ambas bases de datos, cálculos de variables para obtener dimensiones o variables y eliminar sujetos que se encontraban en una base, pero no en otras, con la finalidad de contar con una muestra de participantes que respondieron tanto los cuestionarios de la pre prueba, como del seguimiento y pos prueba, para conformar una sola base de datos.

6. RESULTADOS

Finalmente en este capítulo se pueden apreciar los resultados obtenidos de la evaluación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en escuelas ubicadas en zonas consideradas como polígonos de violencia en seis ciudades del estado de Sonora. A través de estos datos generados fue posible realizar comparaciones de antes y después entre las variables en las cuales el programa espera impactar que son principalmente los niveles de violencia escolar, la convivencia escolar en sus dimensiones inclusiva, democrática y pacífica, además de la disposición docente a intervenir y el clima social escolar.

6.1 Características de los Participantes

Como se describió en el apartado de participantes en el capítulo anterior, se contó con una muestra de 2698 estudiantes distribuidos en 43 escuelas secundarias ubicadas en polígonos de violencia, en seis ciudades del estado de Sonora.

En primer grado participaron 935 (34.7%), en segundo 948 (35.1%), y en tercero 815 (30.2%). Cabe mencionar que, del total de participantes, 2237 (82.9%) asistían a la escuela en el turno matutino y 461 (17.1) en el turno vespertino.

Respecto al sexo, se considera que fue una muestra equitativa, ya que se encuestó a 1318 hombres (48.9%) y 1380 (51.1%) mujeres.

Las edades se distribuyeron de la siguiente manera: 166 (6,2%) estudiantes contaban con 11 años de edad, 852 (31.6%) con 12 años, 890 (33%) con 13 años, 563 (20.9%) con 14 años y 227 (8.4%) con 15 años.

Acerca de la situación familiar, puede decirse que la mayoría de los encuestados reporta vivir con su mamá, papá, y hermanos (n=1646, 61%), mamá y hermanos (n=446, 16.5%), mamá y papá (n=161, 6%), sin embargo una cantidad considerable vive con abuelo y/o abuela (n=103, 3.8%), solo con mamá (n=77, 2.9%), solo con papá (n=42, 1.6%), papá y hermanos (n=37, 1.4%) con otros familiares o tutores (n=63, 2.3%), el resto fueron datos perdidos (n=123, 4.6%).

6.2 Resultados de la Etapa 1. Pre Prueba

Análisis descriptivos de las variables del estudio. Como parte de la rutina de análisis se obtuvieron los estadígrafos descriptivos correspondientes a las variables del estudio, tal como se presenta en el Cuadro 3; en la cual puede observarse que los valores del nivel de violencia entre alumnos al inicio del ciclo escolar 2017-18 eran en promedio de 2.84, si se considera que las opciones de respuesta era de 1 a 5, donde el nivel más alto de violencia era 5, las respuestas de los participantes se concentraban en la opción de “regular”, los niveles de violencia percibidos por los estudiantes entre otros actores de la escuela obtuvieron una percepción más baja.

Cuadro 3. Análisis descriptivos para el Índice de Violencia Escolar.

Estadígrafos	Índice General de Violencia
Media	2.01
Mediana	2.00
Moda	1.80
Desviación estándar	0.64

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 4 se muestran los estadígrafos descriptivos de la escala de clima social escolar, la escala de respuesta está planteada de 1 a 5, donde el máximo valor indica una respuesta más favorable por parte del estudiantado (nunca a siempre), a excepción de la dimensión de violencia en el plantel, la cual contiene reactivos redactados en negativo, por tanto los valores se acercan más a 1 (nunca). Hay que resaltar que los valores de tendencia central de la dimensión de disciplina escolar resultaron ser los más altos.

Cuadro 4. Análisis descriptivos para las dimensiones de clima escolar y para la escala en general, previo a la implementación del PNCE.

Estadígrafo	Relación con profesores	Relación con alumnos	Violencia en el plantel	Disciplina escolar	Condiciones del plantel	Clima Social escolar
Media	3.59	3.25	1.81	4.16	3.48	3.26
Mediana	3.62	3.25	1.66	4.33	3.50	3.30
Moda	3.75	3.25	1	5	3.50	3.50
Desviación estándar	0.84	0.71	0.93	0.82	0.84	0.47

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de las dimensiones de convivencia escolar: inclusión, democracia y paz, y para la escala en general, en el Cuadro 5 se exponen los valores de tendencia central y desviaciones estándar. Donde se muestra que los valores más altos se ubicaron en la dimensión de convivencia pacífica, y las otras dos dimensiones muestran una tendencia similar.

Cuadro 5. Análisis descriptivos para las dimensiones de convivencia escolar y para la escala en general, antes de la implementación del PNCE.

Estadígrafos	Inclusión	Democracia	Paz	Convivencia escolar
Media	3.57	3.57	3.73	3.63
Mediana	3.60	3.55	3.85	3.63
Moda	3.40	3.33	3.86	5
Desviación estándar	0.79	0.82	0.82	0.75

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 6 se exponen los valores de tendencia central y desviación estándar de los reactivos de Disposición docente a intervenir en situaciones de violencia entre pares, así como el puntaje promedio obtenido en toda la dimensión, donde puede apreciarse una tendencia de los encuestados a responder favorablemente en reactivos relacionados con conductas docentes sobre la atención a

familias, estudiantes con discapacidad, conversaciones sobre usos y costumbres de la comunidad educativa, motivación a estudiantes a expresar sus ideas, prácticas docentes y directivas de apoyo a las familias, relaciones de respeto hacia compañeros, y resolución pacífica de conflictos, entre otras. Las descripciones de los reactivos pueden verse en el Anexo 1.

Cuadro 6. Descriptivos de la disposición docente a intervenir en situaciones de violencia entre pares antes de la implementación del PNCE.

Estadígrafos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Disposición docente a intervenir
Media	3.70	3.39	3.52	3.65	3.44	3.47	3.52
Mediana	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.66
Moda	5	5	5	5	5	5	5
Desviación estándar	1.26	1.48	1.50	1.38	1.43	1.36	1.14
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5

Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria, cabe destacar que en el primer caso planteado [Un día están en clase cuando de repente tu profesor-tutor escucha que un alumno (alumno A) le dice a otro (alumno B): “eres un lambiscón, idiota, marica”, el alumno B trata de ignorar al alumno A, pero éste insiste en molestarlo] el 8.5% respondió que sería imposible que su maestro interviniera, 9.9% casi imposible, 19.6% poco posible, 27.5% posible, y 34.5% respondieron que es muy posible.

En el segundo caso [Tu grupo de clase se está preparando para salir a receso, cuando uno de los alumnos le dice a otro de forma amenazante: “Dame tu dinero (o lonche) o te pego”], 17.6% respondieron que sería imposible, 12.5% casi imposible, 16.4% poco posible, 20.5% posible y 32.9% muy posible.

En el tercer caso hipotético, [Un alumno lleva a la escuela un juguete que le regalaron sus padres por su cumpleaños. En el receso, tu profesor-tutor ve como otro estudiante lo golpea en la cabeza y se lo quita] los alumnos respondieron de la siguiente manera: 17.3% imposible, 9.9% casi imposible, 15.3% poco posible, 18.9% posible, y 38.6% muy posible.

En el cuarto caso, [Durante el receso tu profesor-tutor observa como un alumno patear a otro compañero sin motivo alguno. Es evidente que esto no es un juego y no es la primera vez que tu profesor-tutor observa esta situación], el 11.8% respondieron que sería imposible la intervención de su maestro, 10.3% casi imposible, 17.4% lo consideran poco posible, 21.8% posible, 38.7% muy posible.

En el quinto reactivo [Durante clases, tu profesor(a) escucha a un alumno decirle a otro: “Hazme la tarea, o no voy a dejar que te juntes con nosotros”. Es evidente que el alumno se siente mal, pero termina por aceptar. ¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?] Los alumnos respondieron, en un 15.7% que sería imposible la intervención de su maestro, 11.5% que casi imposible, 17.9% poco posible, 23.1% posible y 31.8% muy posible.

En el quinto y último caso [Un día en el receso, mientras todos juegan, tu profesor(a) observa cómo uno de los alumnos quiere jugar con un grupo de niños, pero uno de ellos le dice: “No, ya te dije que no queremos jugar contigo”. Ese niño casi siempre está sólo y nadie le habla.

¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?], el 12.9% respondió que imposible, 12% casi imposible, 20.2% poco posible, 24.5% posible, y 30.3% muy posible.

Como puede observarse en el Cuadro 6 existe una alta dispersión de los datos, lo cual indica que existen opiniones diversificadas en cuanto a la posibilidad de que los maestros intervengan en situaciones de violencia entre estudiantes. No obstante, en los porcentajes de elecciones de los estudiantes a cada uno de los casos planteados, se ubican en mayor medida entre las opciones 4 y 5 que significan que consideran que sus docentes posiblemente o muy posiblemente intervendrían en una situación como la planteada.

6.3 Comparación de Medias a Partir de Factores de Contexto

A continuación, se presentan los resultados de la comparación de medias, a través de la prueba estadística ANOVA de un factor, para el factor municipio y las dimensiones de violencia, clima social escolar y convivencia escolar. Después se presentan resultados de la comparación de medias a través de la prueba t de Student, con las mismas variables en función del sexo de los estudiantes.

Para el factor municipio y nivel de violencia en la escuela, previo a la implementación del PNCE en las escuelas (Cuadro 7) se encontraron diferencias significativas. Cabe mencionar que Nogales fue el municipio con una media más alta del índice general de violencia.

Para determinar el tamaño del efecto de la prueba estadística ANOVA, se utilizó el software *G Power 3.1*, y la referencia de los parámetros para su interpretación de Cárdenas y Arancibias (2014), quienes consideran un tamaño pequeño valores alrededor de 0.10, mediano 0.25 y alto 0.40. Para estos mismos autores, la potencia estadística esperada convencionalmente para un análisis es del 80% ($1-\beta=.80$).

De acuerdo con el sistema de referencia anterior, el tamaño del efecto (f) para la comparación del Cuadro 7 se considera pequeño, de acuerdo con Cárdenas y Arancibias (2014). Lo cual implica un alto riesgo de cometer error tipo 1; aunque los valores de potencia estadística se aproximan en su mayoría a lo esperado teóricamente.

Cuadro 7. Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y el Índice General de Violencia Escolar antes de la implementación del PNCE.

Variable y Municipio		N	Media	Des. Est.	F	Sig.	f	β
Índice General de Violencia	Hermosillo	1073	1.98	0.62	2.15	0.00	0.06	0.70
	Navojoa	257	2.02	0.72				
	Nogales	446	2.11	0.64				
	Cajeme	301	2.01	0.64				
	Guaymas	308	1.99	0.64				
	Caborca	313	1.98	0.59				

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la comparación de medias para municipio y clima social escolar antes de la implementación del PNCE (Cuadro 7), la única dimensión que no resultó significativa fue la de violencia en el plantel, todas las demás indican que existen diferencias significativas por municipio, y en la escala en general, el que obtuvo una media más alta fue el de Navojoa.

Para las comparaciones del Cuadro 8 el tamaño del efecto (f) al igual que en el Cuadro anterior se considera pequeño, de acuerdo con Cárdenas y Arancibias (2014). Lo cual implica un alto riesgo de cometer error tipo 1. Sin embargo, en las dimensiones de disciplina escolar, condiciones del plantel y para la escala en general se puede afirmar que la diferencia es fuerte y confiable de acuerdo con estos indicadores.

Cuadro 8. Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y las variables de clima social escolar antes de la implementación del PNCE.

Variable y Municipio		N	Media	Des. Est.	F	Sig.	f	β
Relación con alumnos	Hermosillo	1073	3.36	0.66	11.94	0.00	0.06	0.70
	Navojoa	257	3.30	0.79				
	Nogales	446	3.11	0.67				
	Cajeme	301	3.28	0.74				
	Guaymas	308	3.13	0.73				
	Caborca	313	3.15	0.73				
Disciplina escolar	Hermosillo	1073	4.26	0.74	9.93	0.00	0.13	0.99
	Navojoa	257	4.29	0.81				
	Nogales	446	4.06	0.87				
	Cajeme	301	4.16	0.78				
	Guaymas	308	3.98	0.92				
	Caborca	313	4.06	0.89				
Condiciones del plantel	Hermosillo	1073	3.43	0.81	22.82	0.00	0.20	1.00
	Navojoa	257	3.97	0.81				
	Nogales	446	3.46	0.81				
	Cajeme	301	3.49	0.86				
	Guaymas	308	3.27	0.85				
	Caborca	313	3.44	0.87				
Clima social escolar	Hermosillo	1073	3.31	0.42	22.67	0.00	0.19	1.00
	Navojoa	257	3.44	0.50				
	Nogales	446	3.15	0.47				
	Cajeme	301	3.30	0.48				
	Guaymas	308	3.3	0.50				
	Caborca	313	3.17	0.50				

Fuente: Elaboración propia.

En las comparaciones de medias para las dimensiones de convivencia escolar y la escala en general, también se obtuvieron diferencias significativas de acuerdo al municipio (Cuadro 9). Se encontró que Navojoa fue la ciudad con la media más alta en todos los casos, lo cual indica una convivencia más favorable en la escuela en términos de inclusión, democracia y paz.

En estas comparaciones del Cuadro 9, los valores correspondientes al tamaño del efecto se incrementaron, considerándose como medianos, de acuerdo con los sistemas de referencia. Lo cual reduce el riesgo de cometer error tipo 1; de tal forma que las diferencias son más fuertes y confiables.

Cuadro 9. Comparación de medias a través de la prueba ANOVA, para el factor municipio y las variables de convivencia escolar, antes de la implementación del PNCE.

Variable y Municipio		N	Media	Des. Est.	F	Sig.	<i>f</i>	β
Inclusión	Hermosillo	1073	3.62	0.77	14.97	0.00	0.16	1.00
	Navojoa	257	3.87	0.78				
	Nogales	446	3.52	0.81				
	Cajeme	301	3.60	0.75				
	Guaymas	308	3.39	0.81				
	Caborca	313	3.40	0.78				
Democracia	Hermosillo	1073	3.60	0.81	12.69	0.00	0.15	0.99
	Navojoa	257	3.88	0.83				
	Nogales	446	3.50	0.80				
	Cajeme	301	3.61	0.78				
	Guaymas	308	3.44	0.84				
	Caborca	313	3.40	0.79				
Paz	Hermosillo	1073	3.78	0.83	8.22	0.00	0.12	0.99
	Navojoa	257	3.94	0.79				
	Nogales	446	3.65	0.83				
	Cajeme	301	3.75	0.78				
	Guaymas	308	3.57	0.83				
	Caborca	313	3.64	0.78				
Convivencia escolar	Hermosillo	1073	3.67	0.75	13.49	0.00	0.15	0.99
	Navojoa	257	3.90	0.75				
	Nogales	446	3.56	0.75				
	Cajeme	301	3.65	0.71				
	Guaymas	308	3.47	0.76				
	Caborca	313	3.48	0.71				

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que existen diferencias significativas por turno en el nivel de violencia entre alumnos, de alumnos a maestros, en el índice general de violencia, en tres dimensiones de clima social escolar: relación con profesores, relación con alumnos, y condiciones del plantel. En las dimensiones de convivencia escolar no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Cuadro 10).

Cárdenas y Arancibias (2014), consideran un tamaño del efecto para las pruebas t de student, como pequeño a aquellos valores alrededor de 0.20, mediano 0.50 y alto 0.80. La D de Cohen sugiere que el tamaño del efecto de estas comparaciones es muy bajo, lo cual indica riesgo alto de cometer error tipo 1 y asumir estas diferencias significativas como verdaderas cuando pueden no serlo.

Cuadro 10. Comparación de medias, por turno para las dimensiones de violencia, clima escolar y convivencia escolar, antes del PNCE.

Variables	Turno	N	Media	Desv.	t	Sig.	D	β
				Est.				
Índice General de Violencia	Matutino	2237	2.00	0.63	-2.49	0.01	0.12	0.74
	Vespertino	461	2.07	0.66				
	Vespertino	461	3.64	0.73				
Relación con profesores	Matutino	2237	3.61	0.83	2.82	0.00	0.14	0.86
	Vespertino	461	3.49	0.87				
Relación con alumnos.	Matutino	2237	3.28	0.70	4.60	0.00	0.23	0.99
	Vespertino	461	3.11	0.76				
	Vespertino	461	4.16	0.81				
Condiciones del plantel.	Matutino	2237	3.46	0.86	-2.36	0.01	0.12	0.77
	Vespertino	461	3.56	0.77				
Clima social escolar	Matutino	2237	3.27	0.47	2.90	0.00	0.14	0.88
	Vespertino	461	3.22	0.46				

Fuente: Elaboración propia.

6.4 Resultados de la Etapa 2. Implementación y Seguimiento del PNCE

Una vez que se realizó la evaluación inicial o pre test con las variables presentadas en los resultados anteriores, se procedió en cada una de las 43 escuelas participantes a implementar el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Con la finalidad de conocer la apreciación de los usuarios del programa que son los estudiantes, se aplicó una encuesta a manera de seguimiento en las escuelas participantes.

La base de datos que se conformó en el software SPSS versión 22, contiene 3061 participantes, cabe recordar que esta diferencia se debe a que se levantó una mayor cantidad de grupos por escuela en esta etapa, debido al interés de los planteles educativos, sin embargo, en la base donde se encuentran los datos de la evaluación inicial y final tiene una cantidad menor a la mencionada.

Cuadro 11. Frecuencias y porcentajes de actividades realizadas en el PNCE en las escuelas participantes, desde la opinión de los estudiantes.

Actividades	Frecuencia		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
Actividades en grupo	2201	967	69.5	30.5
Participación personal	852	2316	26.9	73.1
Dictado	672	2496	21.2	78.8
Búsqueda de información	663	2505	20.91	79.1
Uso de internet	331	2837	10.4	89.6

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en el Cuadro 11 la mayoría de los estudiantes respondieron que si se realizan actividades en grupo, sin embargo en participación personal solo el 26.9% respondió que si se lleva a cabo en el aula durante las sesiones del programa.

En relación con los materiales (Cuadro 12), se observa que existe variedad en el uso de los mismos, ya que se utilizan todos los descritos como opción de respuesta y en la opción de Otros materiales, siendo los menos utilizados los libros, videos y películas y juegos de mesa, crucigramas y otros juegos.

Cuadro 12. Frecuencias y porcentajes del uso de materiales en el PNCE en las escuelas participantes, desde la opinión de los estudiantes.

Materiales	Frecuencia		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
Libros	725	2443	22.9	77.1
Videos y películas	545	2693	17.2	82.8
Juegos de mesa, crucigramas, otros juegos	482	2686	15.2	84.8
Material artístico, de corta y pega, material de internet	1132	2036	35.7	64.3
Otros materiales	906	2262	28.6	71.4

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar a los estudiantes acerca de conductas de su docente durante las sesiones de trabajo del programa, se encontró que el 9.5% les grita y les amenaza, 5.7%, además, el 73.4% menciona que el docente reconoce sus aciertos.

Cuadro 13. Conductas del profesor hacia los estudiantes en las sesiones del PNCE.

Materiales	Frecuencia		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
Les grita	300	2868	9.5	90.5
Les amenaza	181	2987	5.7	94.3
Les recompensa	496	2672	15.7	84.3
Reconoce sus aciertos	2326	842	73.4	26.6
Los ignora	181	2987	5.7	94.3

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los siguientes cuadros, se obtuvieron con la base de datos de 2698 estudiantes, donde se incorporaron los resultados de la evaluación inicial y final. Para clasificar la opinión de los encuestados sobre el Programa Nacional de Convivencia Escolar, se realizó una sumatoria de los puntajes obtenidos en las dimensiones de la encuesta (Anexo 2): variedad de actividades, variedad de materiales, conducta docente hacia el alumnado, actitud hacia material audiovisual, actitud sobre participación del docente, actitud hacia fases del PNCE, actitud hacia sesiones del PNCE, aviso sobre evento de la feria de convivencia, forma de seleccionar producto.

Finalmente se obtuvieron los cuartiles de la sumatoria de dichas dimensiones, cuyos resultados se muestran en el Cuadro 14, donde se ubican como niveles de apego al programa: bajo, regular, alto y muy alto.

Cuadro 14. Promedio del puntaje en el cuestionario de seguimiento por parte de cada estudiante.

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	698	23.3
Regular	720	26.7
Alto	802	29.7
Muy alto	541	20.1
Total	2691	99.7
Perdidos	7	0.3
Total	2698	100.0

Fuente: Elaboración propia.

De la clasificación anterior, para cada una de las 43 escuelas participantes, se obtuvo la media y la moda de los valores de la variable “Promedio del puntaje en el cuestionario de seguimiento por parte de cada estudiante” para cada una de las escuelas secundarias, de lo cual se obtuvieron los resultados del Cuadro 15.

Para asignar el nivel, ya sea 1. Bajo, 2. Regular, 3. Alto o 4. Muy alto, se tomó como criterio la media o promedio obtenido por el plantel, pero en caso de que la moda fuera distinta, se tomaba éste último valor para determinar la clasificación. Una cantidad considerable de escuelas se ubicó con un alto grado o nivel de apego al PNCE, y como muy alto solamente 2 escuelas.

Cuadro 15. Escuelas por municipio de acuerdo con su nivel de implementación del PNCE.

Municipio	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Hermosillo	1	4	8	1
Navojoa	1	2	2	1
Nogales	2	2	3	0
Obregón	1	4	1	0
Guaymas	5	0	1	0
Caborca	0	1	3	0
Total	10	13	18	2

Fuente: Elaboración propia.

6.5 Resultados de la Etapa 3. Pos Prueba

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables producto que son violencia, convivencia escolar y clima social escolar. Se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas, la cual permite comparar ambos momentos de la evaluación que es antes y después del programa.

Cambios en las variables del estudio antes y después del PNCE. Como se observa en el Cuadro 16, se encontró una reducción en la media obtenida para el nivel de violencia, con significancia estadística. Sin embargo, el tamaño del efecto se considera pequeño, de acuerdo con Cárdenas y Arancibias (2014). Lo cual implica un alto riesgo de cometer error tipo 1.

Cuadro 16. Comparación de medias, a través del estadístico t de Student, para el Índice General de Violencia, antes y después de la implementación del PNCE.

Variables	Media	N	Des. Est.	t	Sig.	D	β
Par 1 Índice General de Violencia pre	2.01	2698	0.64	3.90	0.00	0.06	0.93
Índice General de Violencia post	1.96	2698	0.64				

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 17, se muestran los resultados de la comparación antes y después de las variables de clima escolar, donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de

Relación con profesores, Violencia en el plantel, Disciplina escolar, Condiciones del plantel, y en la escala en general.

Sin embargo esta diferencia no fue la esperada, ya que el promedio bajó algunas décimas en la evaluación final en todos los casos, y en la de Violencia en el plantel que es inversa, el puntaje se incrementó algunas décimas. En este caso, el tamaño del efecto (D de Cohen) resultó muy bajo (<0.20) lo cual sugiere riesgo de cometer error tipo 1.

Cuadro 17. Comparación de medias, a través del estadístico t de Student, para las dimensiones de clima escolar antes y después de la implementación del PNCE.

	Variables	Media	N	Des. Est.	t	Sig.	D	β
Par 1	Relación con profesores. Pre	3.59	2698	0.84	6.17	0.00	0.11	0.99
	Relación con profesores. Post	3.49	2698	0.86				
Par 2	Violencia en el plantel. Pre	1.81	2698	0.93	-2.09	0.03	0.04	0.72
	Violencia en el plantel. Post	1.85	2698	0.91				
Par 3	Disciplina escolar. Pre	4.16	2698	0.82	7.64	0.00	0.16	1.00
	Disciplina escolar. Post	4.02	2698	0.87				
Par 4	Condiciones del plantel. Pre	3.48	2698	0.84	4.91	0.00	0.10	0.99
	Condiciones del plantel. Post	3.39	2698	0.88				
Par 5	Clima escolar. Pre	3.26	2698	0.47	5.70	0.00	0.10	0.99
	Clima escolar. Post	3.20	2698	0.50				

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las medias de la escala de convivencia escolar, se encontraron diferencias significativas en todas ellas, inclusión, democracia, paz y en el puntaje obtenido en la escala en general, tal como sucedió en la escala de clima escolar, en convivencia escolar las medias obtenidas en el pos test fueron algunas décimas más bajas, indicando menor percepción del alumnado encuestado sobre las relaciones en su escuela, que aluden a dichas dimensiones del constructo (Cuadro 18). Una vez más, el tamaño del efecto se considera pequeño, de acuerdo con Cárdenas y Arancibias (2014).

Cuadro 18. Comparación de medias, a través del estadístico t de student, para las dimensiones de convivencia escolar antes y después de la implementación del PNCE.

	VARIABLES	Media	N	Des. Est.	t	Sig.	D	β
Par 1	Inclusión. Pre	3.57	2698	0.79	4.85	0.00	0.08	0.99
	Inclusión. Post	3.50	2698	0.81				
Par 2	Democracia. Pre	3.57	2698	0.82	5.49	0.00	0.07	0.99
	Democracia. Post	3.49	2698	0.82				
Par 3	Paz. Pre	3.73	2698	0.82	5.79	0.00	0.09	0.99
	Paz. Post	3.64	2698	0.84				
Par 4	Convivencia escolar.Pre	3.63	2698	0.75	6.20	0.00	0.11	0.99
	Convivencia escolar. Post	3.64	2698	0.76				

Fuente: Elaboración propia.

Al evaluar las diferencias en las medias de los puntajes obtenidos en la disposición docente a intervenir ante situaciones de violencia entre estudiantes, se encontró que existen diferencias significativas en los seis reactivos que conforman la escala, y en el puntaje promediado de dichos reactivos (Cuadro 19).

Cabe mencionar que en este caso, las medias de la evaluación final fueron más altas que al inicio, lo cual sugiere que después del PNCE los docentes muestran mayor disposición a intervenir cuando observan situaciones de violencia entre estudiantes.

Para esta comparación el tamaño del efecto en la mayoría de los pares se considera mediano, de acuerdo con Cárdenas y Arancibias (2014). Lo cual implica un riesgo menor de cometer error tipo 1.

Cuadro 19. Comparación de medias para la disposición docente a intervenir antes y después de la implementación del PNCE.

	VARIABLES	Media	N	Des. Est.	t	Sig.	D	β
Par 1	Caso 1. Pre	3.70	2698	1.26	-11.51	0.00	0.28	1.00
	Caso 1. Post	4.04	2698	1.14				
Par 2	Caso 2. Pre	3.39	2698	1.48	-21.94	0.00	0.53	1.00
	Caso 2. Post	4.10	2698	1.11				
Par 3	Caso 3. Pre	3.52	2698	1.50	-19.08	0.00	0.43	1.00
	Caso 3. Post	4.15	2698	1.13				
Par 4	Caso 4. Pre	3.65	2698	1.38	-15.28	0.00	0.37	1.00
	Caso 4. Post	4.13	2698	1.10				
Par 5	Caso 5. Pre	3.44	2698	1.43	-16.70			

	Caso 5. Post	3.99	2698	1.15		0.00	0.41	1.00
Par 6	Caso 6. Pre	3.47	2698	1.36	-12.96	0.00	0.33	1.00
	Caso 6. Post	3.90	2698	1.16				
Par 7	Disposición docente a intervenir Pre	3.52	2698	1.14	-20.70	0.00	0.50	1.00
	Disposición docente a intervenir Post	4.05	2698	0.92				

Fuente: Elaboración propia.

6.6 Cambios en las Variables, en Función del Nivel de Apego al PNCE

En este apartado, se describen los resultados obtenidos de la comparación de datos antes y después del PNCE, pero esta vez el análisis t de Student se realizó por grupos, los cuales son cuatro, correspondientes al nivel de apego al PNCE, separados por los niveles: bajo, regular, alto y muy alto; los cuales fueron descritos en el apartado 6.4 de implementación y seguimiento del PNCE.

En primer lugar, del total de alumnos participantes, 598 al analizar sus respuestas en el cuestionario de seguimiento, clasificaron a su escuela con un puntaje bajo en el nivel de apego al Programa. Al comparar los resultados del pre test y el pos test en este subgrupo, se encontró que existen diferencias significativas en las dimensiones de Relación con profesores y en disciplina escolar, sin embargo, como puede observarse en el Cuadro 20, la media en ambos casos es ligeramente más alta en la evaluación inicial que al final.

Cuadro 20. Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, convivencia y clima escolar para participantes con puntaje bajo en el nivel de apego al PNCE en su escuela.

	Dimensiones	Media	N	Desv. Est.	T	Sig.	D	β
Par 1	Clima escolar: Relación con profesores PRE	3.44	589				0.14	0.97
	Clima escolar: Relación con profesores POST	3.31		0.96	3.10	0.00		
Par 2	Clima escolar: Disciplina escolar. PRE	4.02	589				0.05	0.89
	Clima escolar: Disciplina escolar. POST	3.91		1.01	2.59	0.01		

Fuente: Elaboración propia.

Para las 788 participantes, de escuelas ubicadas con nivel regular de apego al PNCE, en el caso del IGV, el valor de la media bajó de 1.66 a 1.52, aunque dicha diferencia no resultó significativa, se muestra una tendencia aceptable a la baja en dicho indicador (Cuadro 21).

En cambio, en el caso de las tres dimensiones de convivencia escolar: inclusión, democracia y paz la diferencia es significativa, sin embargo las medias más altas de nueva cuenta se ubican en la evaluación inicial en este subgrupo.

Las dimensiones de clima social escolar que mostraron diferencias significativas fueron relación con profesores, disciplina escolar y condiciones del plantel, aunque en este subgrupo de escuelas con nivel regular, también las medias son ligeramente más altas en el pre test.

Cuadro 21. Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, convivencia y clima escolar para participantes de escuelas en el nivel regular de apego al PNCE.

	Dimensiones	Media	N	Desv. Est.	T	Sig.	D	β
Par 1	Convivencia escolar: Inclusión PRE	3.63	788	0.81	3.84	0.00	0.13	0.98
	Convivencia escolar: Inclusión POST	3.52						
Par 2	Convivencia escolar: Democracia PRE	3.62	788	0.76	4.15	0.00	0.15	0.99
	Convivencia escolar: Democracia POST	3.50						
Par 3	Convivencia escolar: Paz PRE	3.75	788	0.84	4.61	0.00	0.16	0.99
	Convivencia escolar: Paz POST	3.61						
Par 4	Clima escolar: Relación con profesores PRE	3.67	788	0.88	3.54	0.00	0.13	0.97
	Clima escolar: Relación con profesores POST	3.56						
Par 5	Clima escolar: Disciplina escolar. PRE	4.16	788	0.97	5.32	0.00	0.23	0.99
	Clima escolar: Disciplina escolar. POST	3.97						
Par 6	Clima escolar: Condiciones del plantel. PRE	3.54	788	0.89	3.64	0.00	0.14	0.99
	Clima escolar: Condiciones del plantel. POST	3.42						

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en el Cuadro 22, para participantes de escuelas con alto nivel de apego al PNCE, se encontraron diferencias significativas en el Índice General de Violencia, con una tendencia a la

baja en la media del pos test, en inclusión, democracia, y paz, con una tendencia al aumento en la media de los puntajes de la pos prueba.

También existen diferencias significativas en las dimensiones de clima social escolar: relación con profesores, disciplina escolar y condiciones del plantel, aunque en este caso, las medias del pre test resultaron más altas que en la pos prueba, aunque la diferencia es de algunas décimas solamente.

Cuadro 22. Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el índice general de violencia, dimensiones de convivencia y clima escolar para estudiantes de escuelas en el nivel alto de apego al PNCE.

	Dimensiones	Media	N	Desv. Est.	T	Sig.	D	β
Par 1	Índice General de Violencia PRE	1.61	1243	2.83	2.24	0.02	0.07	0.80
	Índice General de Violencia POST	1.52						
Par 2	Convivencia escolar: Inclusión PRE	3.55	1243	0.78	3.26	0.00	0.08	0.93
	Convivencia escolar: Inclusión POST	3.48						
Par 3	Convivencia escolar: Democracia PRE	3.56	1243	0.78	3.45	0.00	0.09	0.96
	Convivencia escolar: Democracia POST	3.48						
Par 4	Convivencia escolar: Paz PRE	3.75	1243	0.82	3.51	0.00	0.09	0.96
	Convivencia escolar: Paz POST	3.67						
Par 5	Clima escolar: Relación con profesores PRE	3.59	1243	0.81	4.14	0.00	0.10	0.98
	Clima escolar: Relación con profesores POST	3.50						
Par 6	Clima escolar: Relación con alumnos. PRE	3.31	1243	0.71	1.07	0.28	0.11	0.99
	Clima escolar: Relación con alumnos. POST	3.29						
Par 7	Clima escolar: Violencia en el plantel. PRE	1.78	1243	0.90	-0.95	0.33	0.03	0.32
	Clima escolar: Violencia en el plantel. POST	1.81						
Par 8	Clima escolar: Disciplina escolar. PRE	4.22	1243	0.89	5.07	0.00	0.15	0.99
	Clima escolar: Disciplina escolar. POST	4.09						
Par 9	Clima escolar: Condiciones del plantel. PRE	3.46	1243	0.84	3.19	0.00	0.08	0.88
	Clima escolar: Condiciones del plantel. POST	3.39						

Fuente: Elaboración propia.

Para el subgrupo de 78 estudiantes con nivel muy alto de apego al Programa, se encontraron pocas diferencias significativas (Cuadro 23), solo resultaron el IGV y condiciones del plantel.

Cuadro 23. Prueba t de Student, muestras relacionadas, para el IGV, dimensiones de convivencia y clima escolar para estudiantes de escuelas con nivel muy alto de apego al PNCE.

	Dimensiones	Media	N	Desv. Est.	T	Sig.	D	β
Par 1	Índice General de Violencia PRE	1.53	78	2.89	2.08	0.04	0.26	0.74
	Índice General de Violencia POST	1.52						
Par 2	Convivencia escolar: Inclusión PRE	4.09	78	0.82	1.55	0.12	0.20	0.54
	Convivencia escolar: Inclusión POST	3.94						
Par 3	Convivencia escolar: Democracia PRE	4.09	78	0.83	1.07	0.28	0.12	0.27
	Convivencia escolar: Democracia POST	3.99						
Par 4	Convivencia escolar: Paz PRE	4.17	78	0.82	1.08	0.28	0.13	0.31
	Convivencia escolar: Paz POST	4.06						
Par 5	Clima escolar: Relación con profesores PRE	4.02	78	0.83	-0.06	0.94	0.01	0.06
	Clima escolar: Relación con profesores POST	4.03						
Par 6	Clima escolar: Relación con alumnos. PRE	3.50	78	0.74	0.79	0.42	0.08	0.17
	Clima escolar: Relación con alumnos. POST	3.44						
Par 7	Clima escolar: Violencia en el plantel. PRE	1.79	78	1.03	0.25	0.79	0.03	0.08
	Clima escolar: Violencia en el plantel. POST	1.76						
Par 8	Clima escolar: Disciplina escolar. PRE	4.43	78	0.87	0.77	0.44	0.10	0.23
	Clima escolar: Disciplina escolar. POST	4.35						
Par 9	Clima escolar: Condiciones del plantel. PRE	3.92	78	0.60	-0.09	0.92	0.01	0.06
	Clima escolar: Condiciones del plantel. POST	3.93						

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se realizaron las comparaciones de las variables de convivencia escolar, clima social escolar y disposición docente a intervenir, por subgrupos de escuelas de acuerdo al nivel de apego al PNCE.

En escuelas de nivel bajo se encontró diferencia significativa en la disposición docente a intervenir (Cuadro 24), con un ligero aumento en la media del postest y con buenos indicadores de tamaño del efecto y potencia estadística.

Para las escuelas ubicadas con nivel regular, se encontraron diferencias significativas en las tres variables evaluadas, aunque la más fuerte y confiable es la de disposición docente a intervenir, por la media más alta en el postest, así como sus valores de D y β .

En las escuelas con nivel alto solo se encontraron diferencias significativas en convivencia escolar, sin embargo la media más alta se ubicó en el pre test. No obstante, es interesante ver que en las escuelas con un nivel alto de apego al PNCE la diferencia de las medias de disposición docente a intervenir es fuerte y confiable, con tendencia a aumentar en la evaluación final.

Cuadro 24. Prueba t de Students, muestras relacionadas, para las variables de convivencia escolar, clima social escolar y disposición docente a intervenir, de acuerdo al nivel de apego al PNCE.

Dimensiones		Media	N	Desv. Est.	T	Sig.	D	β
<i>Escuelas ubicadas con nivel bajo de apego al PNCE</i>								
Par 1	Convivencia escolar PRE	3.52	589				0.06	0.42
	Convivencia escolar POST	3.47		2.27	1.51	0.12		
Par 2	Clima social escolar PRE	2.63	589				0.08	0.65
	Clima social escolar POST	2.59		2.30	1.86	0.06		
Par 3	Disposición docente a intervenir PRE	3.00	589				0.40	1.00
	Disposición docente a intervenir POST	3.45		6.58	-9.82	0.00		
<i>Escuelas ubicadas con nivel regular de apego al PNCE</i>								
Par 1	Convivencia escolar PRE	3.67	788				0.13	0.98
	Convivencia escolar POST	3.64		2.09	4.89	0.00		
Par 2	Clima social escolar PRE	2.72	788				0.13	0.98
	Clima social escolar POST	2.66		2.10	3.66	0.00		
Par 3	Disposición docente a intervenir PRE	2.99	788				0.42	1
	Disposición docente a intervenir POST	3.46	788	6.70	-11.91	0.00		
<i>Escuelas ubicadas con nivel alto de apego al PNCE</i>								
Par 1	Convivencia escolar PRE	3.62	1243				0.11	0.94
	Convivencia escolar POST	3.54		2.07	3.93	0.00		
Par 2	Clima social escolar PRE	2.71	1243				0.09	0.94
	Clima social escolar POST	2.68		2.04	3.33	0.00		
Par 3	Disposición docente a intervenir PRE	3.11	1243				0.37	1.00
	Disposición docente a intervenir POST	3.56	1243	7.06	-13.34	0.00		
<i>Escuelas ubicadas con nivel muy alto de apego al PNCE</i>								
Par 1	Convivencia escolar PRE	4.11	78				0.15	0.40
	Convivencia escolar POST	4.00		2.19	1.39	0.16		

Par 2	Clima social escolar PRE	2.89	78				0.01	0.06
	Clima social escolar POST	2.89		1.99	0.14	0.88		
Par 3	Disposición docente a intervenir PRE	2.66	78				0.78	0.79
	Disposición docente a intervenir POST	3.51		7.79	-5.78	0.00		

Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones derivadas de los resultados presentados en este trabajo de investigación; para posteriormente discutir a partir del marco teórico y antecedentes de la literatura sobre el tema los principales hallazgos.

La estructura de este apartado se organizó de acuerdo con la secuencia de fases o etapas del estudio, pasando en primer lugar por la evaluación inicial o pre prueba, seguimiento y evaluación final o pos prueba, destacando aquello que se compromete en los objetivos e hipótesis planteada al inicio del proyecto.

En los últimos años, la convivencia ha pasado a ser una prioridad educativa en la política educativa internacional como nacional y por tanto regional, de forma que se han implementado programas dirigidos a la mejora de las interacciones sociales de los estudiantes en las escuelas (Del Rey y Ortega, 2007; Peñalva y Soriano, 2011); aquí es donde se inserta este trabajo que consistió en la evaluación de resultados del Programa Nacional de Convivencia, en el estado de Sonora en escuelas ubicadas en polígonos de violencia.

De manera similar a otros trabajos, el principal tipo de violencia que se presenta en las escuelas es la física (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005), y en la evaluación inicial en promedio los estudiantes afirmaban que la violencia era “Regular” entre estudiantes, lo cual indica la existencia de una normalización de la violencia, a partir de las experiencias vividas por los jóvenes y su contexto; ya que los estudiantes representan la violencia como juego o diversión (Jacinto y Aguirre, 2014; Prieto, 2005; Pacheco, 2018).

La percepción que mostraron los estudiantes antes de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar en relación al clima social escolar, convivencia y disposición docente a intervenir ante situaciones de violencia entre alumnos, resultó ser favorable, ya que los valores de sus respuestas se ubicaban cercanos al valor máximo de respuesta. Lo cual es un hecho cuestionable, ya que se esperaban niveles más altos de violencia y puntajes menores en las otras variables, por ser escuelas ubicadas en zonas consideradas como polígonos de violencia por el Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (BAESVIM) (Secretaría de Seguridad Pública, 2017); esto puede indicar que los estudiantes respondieron en términos de deseabilidad social, por tanto es recomendable en futuras evaluaciones considerar en los procedimientos de

medida, eventuales factores de influencia sobre las respuestas.

Por otro lado, al comparar los niveles de violencia entre municipios en la pre prueba, Nogales fue el que mostró una media más alta del Índice General de Violencia, de maestros a alumnos, entre maestros, y entre otras personas de la escuela. Tiene sentido por ser una ciudad fronteriza con alto flujo migratorio. A partir de la diversidad cultural, se considera que la convivencia de distintos grupos culturales es algo positivo, donde existe el respeto por prácticas diferentes, como las prácticas religiosas o las culturales, sin embargo, estas diferencias pueden llegar a ser algo problemático si no se promueven valores compartidos para una sana convivencia (Domínguez y García, 2008; Duarte Tanori, 2019),

Navojoa en cambio, resultó ser el municipio que mostró los valores más altos en las dimensiones de disciplina, condiciones del plantel y en clima social escolar en general, y también resultó tener los valores más altos en convivencia antes de la implementación del PNCE, con diferencias significativas.

A diferencia de Nogales, en este municipio la población es menor y la mayoría de los estudiantes son originarios de la región; cabe destacar que de acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) al mes, se reportan en promedio 200 casos de violencia intrafamiliar, y se cuenta con diez colonias focalizadas con alta incidencia de reportes. De tal forma que las autoridades locales implementaron programas de pláticas a familias y estudiantes en escuelas, con perspectiva de género, sin embargo es recomendable realizar estudios diagnósticos para intervenir acerca de la violencia en los hogares, ya que ésta afecta también al estudiantado, porque al ser víctimas u observadores en sus hogares su bienestar y aprendizajes se ven afectados (El Imparcial, 2019; Diario del Yaqui, 2019; Murillo y Hernández, 2011).

En la fase de seguimiento, se encontró que la mayoría de los estudiantes reportaron tener actividades en grupo y las que menos realizaron fueron búsqueda de información e internet. Por otro lado, los materiales que menos se utilizaron fueron los libros, videos, películas, y juegos de mesa. Lo más utilizado fue material de construcción, como corta y pega y de internet.

En relación al apego al PNCE, en la implementación, solo 20 de 43 escuelas trabajaron con más elementos del curriculum del programa en la escuela. Lo cual indica que en la mayoría de las escuelas hace falta un mayor acompañamiento al implementar el programa para confirmar que se esté desarrollando conforme se planea.

Al comparar los resultados en las dimensiones de entrada y salida en el modelo de evaluación, se

encontró que se cumplió la hipótesis, ya que el PNCE logró reducir el nivel de violencia en las escuelas secundarias ubicadas en polígonos de violencia; aunque se debe tomar con cautela debido a que el tamaño del efecto y potencia estadística fue bajo, incrementando el riesgo de cometer error tipo 1. De manera similar ocurrió con el clima social escolar, ya que se incrementaron los valores en la pos prueba, sin embargo el incremento fue de pocas décimas a pesar de que la diferencia fue significativa.

En relación con la convivencia escolar, en sus tres dimensiones (democracia, inclusión y paz) sucedió lo contrario a lo esperado, ya que los puntajes bajaron algunas décimas en la pos prueba. Sin embargo, en la disposición docente a intervenir ante situaciones de violencia entre estudiantes después del PNCE fue más alta.

Esto comparado con resultados de evaluaciones de otros programas resulta similar, ya que también muestran resultados a nivel de sensibilización sobre el tema y la reducción en un 50% de los eventos de violencia escolar (Beltrán y Herrera, 2016; Del Rey y Ortega, 2001).

Al separar o filtrar los casos en función del nivel obtenido de apego al PNCE, se concluye que las escuelas con puntaje bajo obtuvieron valores más bajos en clima social escolar y convivencia, sin embargo mostraron un ligero aumento en la disposición docente a intervenir. Las escuelas con nivel regular no mostraron cambios en la comparación realizada antes y después del PNCE; y finalmente las escuelas con muy alto apego al PNCE mostraron diferencias significativas en el Índice General de Violencia y en la dimensión de condiciones del plantel, de la escala de clima social escolar.

Finalmente, la Disposición Docente a Intervenir ante Situaciones de Violencia escolar tuvo diferencias significativas en las comparaciones pre y pos prueba en los cuatro subgrupos por nivel de apego al PNCE, con buenos indicadores de tamaño del efecto y potencia estadística. Lo cual indica que el programa tiene mayores efectos en la sensibilización del docente, que favorece o promueve su participación activa en la solución de eventos donde se desarrolla violencia entre estudiantes.

Los resultados sobre la disposición docente a intervenir, sugieren que el PNCE logra impactar en la sensibilización del profesor sobre su rol en los episodios de este tipo, aunque es importante que el personal docente sea capacitado sobre la conceptualización y tipos de violencia, ya que de acuerdo a la opinión de los estudiantes, el docente interviene principalmente en casos de violencia física, pero son diversas las manifestaciones de la misma (Peñalva, *et al.*, 2015). Estos resultados coinciden con la literatura en la afirmación de que los programas de intervención que son a corto

plazo, tienen un menor efecto (Rojas Blanco, 2010; Del Rey y Ortega, 2001).

En este sentido, el PNCE, al comparar sus efectos con el programa *The Olweus Bullying Prevention Program*, llega al primer nivel de intervención, que es de sensibilización e implicación colectiva (Olweus, 2003, Beltrán y Herrera, 2016). Sin embargo, al observar que cada escuela implementó el programa en diferente nivel de apego al currículo se puede deducir que para reducir niveles de violencia escolar y mejorar el clima social en la escuela es indispensable contar con diversas acciones coordinadas que vaya desde un nivel de prevención primaria a la terciaria, tal como es el caso del programa Paz Educa (Varela, Tijmes, y Sprague, 2009) y el de Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE) (Del Rey y Ortega, 2001).

7.1 Limitaciones del Estudio y Recomendaciones

A través de los resultados obtenidos se logra aceptar la hipótesis de investigación, sin embargo, una limitación consiste en que el tamaño del efecto y la potencia estadística resultaron bajos, lo cual sugiere mayor riesgo de cometer error tipo 1 en varias comparaciones. Lo cual puede deberse también a posibles errores generados a través de las escalas de medida utilizadas para la medición de convivencia y clima social escolar.

Otra limitante de esta evaluación es que se centra en la opinión de los estudiantes, lo cual tiene su relevancia, aunque también se requiere conocer la perspectiva del personal docente y directivo acerca de la operación del programa y su efectividad en las escuelas.

Al asumir una postura de la convivencia normativa-prescriptiva, se espera que los diferentes profesionistas que laboran en el contexto escolar se involucren en el análisis y mejora de las relaciones interpersonales en la escuela (Fierro, Lizaldi, Tapia y Juárez, 2012). De tal forma que, es importante que tanto docentes, como directivos, trabajadores sociales, psicólogos entre otros, participen en la implementación y evaluación del PNCE.

Un punto a considerar al analizar los resultados es el hecho de que las escuelas seleccionadas se ubican en polígonos de violencia, de tal forma que estos hallazgos difícilmente pueden generalizarse a escuelas secundarias con características diferentes a esta muestra. Lo cual pudo propiciar que los estudiantes respondieran en la pre prueba en términos de deseabilidad social o

influenciados por un proceso de normalización de la violencia, ya que ésta es algo que se vive a diario en sus diferentes manifestaciones, ya sea en los hogares, las calles o la escuela.

Por lo anterior, sería recomendable realizar evaluaciones similares a ésta con un muestreo diferente al utilizado en este trabajo. Es decir, incluyendo escuelas ubicadas en contextos diversos y con características distintas. Se sugiere también la realización de un estudio para conocer las prácticas de las mejores escuelas, a través de metodología etnográfica.

Se recomienda a los responsables de la planeación y operación del PNCE analizar las posibles causas de que en el municipio de Navojoa los niveles de convivencia y clima social escolar sean más altos, y porqué en Nogales sucede a la inversa. Esto, con la finalidad de conocer con más profundidad la metodología utilizada en las escuelas de estos lugares y retroalimentar el curriculum del programa y su operatividad.

Otra recomendación para los planeadores del PNCE corresponde a la inclusión de acciones focalizadas para situaciones de violencia escolar, ya que las actuales se ubican en un nivel de promoción y sensibilización, pero es necesario incluir acciones para solucionar y dar seguimiento a problemas que se presentan en las escuelas.

Además, es preciso considerar que esta evaluación se realizó en escuelas ubicadas en zonas o polígonos de violencia, por tanto, también se recomienda realizar estudios en escuelas con otras condiciones o características, para conocer los efectos del Programa en diversos contextos y estar en condiciones de plantear ajustes o adaptaciones del currículo propuesto a nivel nacional para hacerlo pertinente en toda la población de adolescentes mexicanos.

Es deseable que se realicen estudios a través de métodos cualitativos para complementar este tipo de evaluaciones cuantitativas, ya que también resultan importantes los análisis que pudieran realizarse de los productos derivados del trabajo en las sesiones del programa en las aulas, así como el contenido de sus participaciones orales y su desempeño en la feria de la convivencia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L., y Postlethwaite, N. (2006). Evaluación de programas: estudios de gran escala y de pequeña escala. Algunas generalizaciones. *Serie Políticas Educativas*. 5.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. Recuperado el día 5 de febrero de 2018, de: <http://baesvim.sspsonora.gob.mx/Indicadores/Análisis>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37: 122-147.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66: 3-11.
- Barrantes, J. y Tejedo, J. (2006). Relación entre el clima social escolar y la asertividad en los alumnos del cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Nacional Gustavo Ríos de la ciudad de Trujillo. *Tesis de licenciatura*. Perú: Universidad Cesar Vallejo.
- Boisier, S. (1992). *Los tiempos verbales del desarrollo regional en América latina*. Chile: CUSCO.
- Bronfenbrenner, U. (1999). In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. E. U. A.: American Psychological Association Press. Pp. 3-28.
- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S., & Rigby, K. (2015). *Teaching and Teacher Education*, 51: 191-202.
- Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35: 1-21.
- Campos, M., Eceiza, A., y Páez, D. (2009). *Psicología social, cultura y educación*. España: Pearson Editores.
- Cano, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27 (2):148-166.
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*. 5 (2): 210-224.
- Caso, J., Chaparro, A., Díaz, C. y Urias, E. (2012). Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2011: Factores Asociados al Aprendizaje. *UEE RT 12 - 002*. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- Caso, J., Díaz, C., y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6 (2): 137-145.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J.C., Contreras, L. A. y Urías, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Centers for Disease Control and Prevention. (1999). *Framework for program evaluation in public health*. Atlanta, GA: Author.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhe*. 20 (2): 79-86.
- 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>
- CLARO, T. *Clima y desarrollo integral de niñas y niños. Historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Chile: RIL Editores. 2010.
- Collell, J., y Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*, any XIX, num. 37: 8-10. (Original en lengua catalana). Recuperado de internet el día 2 de abril de 2016, de: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf>
- Conde, S. (2012). Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una apuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6438>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). “El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar”. *Revista de Educación*. 326: 297-310.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 805-832.
- Delgado, S., Blount-Hill, K., Mandala, M., & Butts, J. (2015). *Cure Violence. Perceptions of violence Surveying Young Males in New York City*.
- Domínguez, J. y García, P. (2008). Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico: consecuencias sobre la salud psicosocial. *Revista anales de Psicología*. 24. 1. 115-120.
- 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. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002708>> ISSN 1405-6666
- El Imparcial, (2019). *Afecta a navojoenses violencia intrafamiliar*. Recuperado de: <https://www.elimparcial.com/sonora/sonora/Afecta-a-navojoenses-violencia-intrafamiliar-20190620-0030.html>
- Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano, (2007). *KIVA, Programa Finlandés anti acoso escolar*. Recuperado de: <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., y Azpillaga, A. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15 (4): 5-26.
- Evaluation*. 11 (4): 447-462.
- Fierro, C., Lizaldi, A., Tapia, G., y Juárez, M (2012). Convivencia escolar: un tema emergente de

investigación educativa en México. En: Furlán, A., y Spitzer, C. (Coordinadores). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Colección estados del conocimiento. México: COMIE-ANUIES.

Frías, M., López Escobar, A., y Díaz-Méndez, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*. 8 (1): 15-24.

Galaviz, A. (2010). *Violencia entre estudiantes de nivel secundaria: un análisis de perfil familiar, escolar y social de víctimas, agresores y observadores*. Tesis de Maestría en Desarrollo Regional. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. México.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*. 6 (3): 167-191. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%281969%296%3A3%3C167%3AVPAPR%3E2.0.CO%3B2-P>

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*. 27 (3): 291-305. Recuperado de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-6>

González- González, E. (2016). *Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas de sonora*. Tesis de Maestría en Desarrollo Regional. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

González Nuñez, J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: Manual Moderno.

González, MM, Haydar, CR, Utria, LU, y Amar, JA (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner [Legitimación de la violencia en la infancia: un enfoque basado en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner]. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 133-160.

Guerra, C; Álvarez, D., Núñez, L., y Vargas, J; (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 75-98.

Hansen, H. (2005). Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design.

Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educador.

Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12 (2): 7-18.

Hirmas, C., Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf

Huang, F. & Cornell, D. (2015). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test–retest reliability of the high school teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 34 (69): 536-549.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2008). *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdf2/panorama-educativo-mexico-2008.pdf>

Jacinto, J. C., y Aguirre, T., D. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e

- individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*. 186, 35-44
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Interamericana.
- Krug, E., Mercy, J., Dahlberg, M., y Zwi, A. (2002). El informe mundial sobre la violencia y la salud. *Biomédica*. 22: 327-36.
- Lacunza, B., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. 12 (23):159-182.
- López, Marcela. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. 3 (1): 16-19
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L., & Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*. 31 (1):133-160. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123417X2014000100007&lng=en&tlng=es.
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L., y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el caribe*. 31 (1): 133-160.
- Milicic, N. (2001): *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Chile: LOM Ediciones.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments. Procedures, Measure, Findings, and Policy Implications*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del INEE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (39):1195-1228.
- Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora (2017). *Análisis comparativo de incidencia delictiva, 2014-2016*. Recuperado de: <http://www.observatoriodesonora.org/que.html>
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R., y Pascual, E. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*. 20 (10):1-11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a1>
- Olweus, D. (2007). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 4 (11): 389-402.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ortega, R. (2007). “La convivencia: Un regalo de la cultura a la escuela”. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*. (4): 50-54.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 112-121.

- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*. 362, 690-712.
- Peñalva, A., López-Goñi, J., Vega, C., y Satrústegui, C. (2015).
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*. 29 (2): 413-425.
- PREAL (2006a). *Conversando en la escuela*. Serie: Herramientas para la Prevención de la Violencia en las Escuelas. Chile: Editorial Fasic.
- PREAL (2006b). *Cultura de paz en las escuelas*. Serie: Herramientas para la Prevención de la Violencia en las Escuelas. Brasil: Editorial San Marino.
- Prieto, M- (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 1005-1026.
- Prieto, M., Carrillo, J., y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar, un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27): 1027-1045.
- Prieto, M., Carrillo, J., y Jiménez, J. (2005). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), 1027-1045.
- Rodríguez, A., Assmar, E., y Jabonski, B. (2002). *Psicología social*. México: Trillas.
- Rodríguez, F., y Paino, S. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*. 6 (2): 229-244.
- Rojas Blanco, C. (2010). La violencia cultural y el discurso público de prevención de la violencia. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 19 (38), 207-230
- Romero, C. (2007). Gestión "situada" de la mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5 (5): 124-132.
- Ruíz, G. (2007). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. En: Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, A. (2007). *La Calidad de la Educación Básica en México 2006*. INEE. Recuperado de: publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/204/P1B204_09C04.pdf
- Sánchez, A., Rivas, M., y Triane, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 9 (4): 353-370.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Primera Encuesta Nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior. Recuperado de: http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/217/4_propuesta_encuesta_nacional.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2015). Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. Recuperado de: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Secretaría de Educación Pública (2016a). Violencia escolar. Recuperado de: http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/La_violencia_escolar
- Secretaría de Educación Pública (2016b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Criterios de operación del PNCE 2017*. Documento de trabajo. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.

- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Manual de trabajo. Talleres para padres, madres y tutores*. Segunda edición.
- Secretaría de Educación y Cultura (2015). Marco local de convivencia escolar. Sonora, México.
- Semenova, N., Cárdenas, C., y Berbesí, D. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Pensamiento psicológico*. 15 (1): 63-72.
- Singh, J. (2013). *The Relationship Between Public Middle School Teachers' Reports of Their Empathy and Their Reports of Their Likelihood of Intervening in a Bullying Situation: An Action Research Study*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://search.proquest.com/pqdtglobal>
- Sistema de Información y Vinculación para la Comunidad Educativa de Sonora. (2017). *Estadística e indicadores educativos para el estado de Sonora*. Recuperado de: www.acasonora.org/estadistica_e_indicadores.php
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*. 99 (3): 611–625.
- Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives from Brain and Behavioral Science. *Current Directions in Psychological Science*. 16 (55): 55-59.
- Stelko, A. & Cavalcanti, L. (2015). Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicológico*. 14 (1): 63-76.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. 4ta edición. México: Editorial Limusa.
- UNESCO (2012). *Análisis del clima escolar, ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el caribe?* OREALC/UNESCO. Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO, (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, 11 de agosto
- 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
- Valadez, B. (2014). *México primer lugar en bullying*. En prensa. Recuperado de: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html
- Vera, A. (2016). Reporte técnico: *Diagnóstico de la convivencia y violencia escolar en secundarias del estado de Sonora*. Documento de trabajo. SEC-CIAD, A. C
- Vera, A., Salazar, G., y Peña, C. (2015). Gestión directiva y la percepción estudiantil de la violencia escolar en secundarias de sonora. Ponencia presentada en el XLII Congreso Nacional de Psicología 2015. Tijuana, B. C. del 22 al 24 de abril.

- Viejo, C., y Ortega, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*. 7 (2):109-118.
- Villalobos, G. (2007). La violencia en la escuela: claro oscuro de una realidad. *Educere*. 11 (36): 31-45. Recuperado de:<<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701006>>
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (4): 357-374.
- White, H., y Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales, *Síntesis metodológicas: evaluación de impacto*. 8, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- World Health Organization (OMS por sus siglas en español). Guide to United Nations resources and activities for the prevention of interpersonal violence. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/media/en/633.pdf
- Yellon, S. Y Weinstein, G. (1988). *La psicología del aula*. México: Edit. Trillas.

9. APÉNDICES

9.1 Cuadernillo de Pre prueba y Pos prueba del Programa Nacional de Convivencia Escolar

Instrucciones: El presente cuadernillo contiene los instrumentos con los cuales se pretende obtener la información necesaria para el desarrollo del proyecto titulado “Convivencia escolar”. El mismo consta de una ficha de datos generales y varios cuestionarios, cada uno con instrucciones específicas, que usted deberá contestar. Recuerde que no existen respuestas ni buenas ni malas sólo le pedimos que las mismas reflejen realmente su opinión. Le agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada será totalmente confidencial.

Datos Personales				
1.- Sexo				
(A) Hombre		(B) Mujer		
2.- En caso de trabajar, ¿en dónde lo haces?				
(A) No trabajo	(B) Trabajo en casa sin pago	(C) Trabajo en casa con pago	(D) Trabajo por fuera con pago	(E) Trabajo juntando cosas para vender
3.- En caso de trabajar, ¿cuántas horas al día lo haces?				
(A) 0 horas	(B) 1 a 2 horas	(C) 3 a 4 horas	(D) 5 a 6 horas	(E) Más de 7 horas
4.- ¿En la última semana, cuántas veces un compañero/a te molestó en escuela?				
(A) Ninguna	(B) 1 a 2 veces	(C) 3 veces	(D) 4 veces	(E) Más de 4 veces
5.- ¿Algunos de tus amigos/as pertenecen a una pandilla?				
(A) Si		(B) No		

6.- Calificación obtenido en el grado anterior				
(A) 5 a 6	(B) 6 a 7	(C) 7.1 a 8	(D) 8.1 a 9	(E) 9.1 a 10
7.-Calificación que deseas alcanzar en el grado actual				
(A) 5 a 6	(B) 6 a 7	(C) 7.1 a 8	(D) 8.1 a 9	(E) 9.1 a 10
8.- ¿Qué calificación obtuviste en el bimestre anterior?				

Ⓐ 5 a 6	Ⓑ 6 a 7	Ⓒ 7.1 a 8	Ⓓ 8.1 a 9	Ⓔ 9.1 a 10
9.- ¿Cuántas materias reprobaste el bimestre anterior?				
Ⓐ 0	Ⓑ 1 a 3	Ⓒ 4 a 5	Ⓓ 6 a 7	Ⓔ Más de 7
10.- ¿Cuántas personas viven en tu casa?				
Ⓐ 2 a 3	Ⓑ 4 a 5	Ⓒ 5 a 6	Ⓓ 6 a 7	Ⓔ Más de 7
11.- En tu familia, ¿Cuántas personas salen a trabajar?				
Ⓐ 1	Ⓑ 2 a 3	Ⓒ 4 a 6	Ⓓ 7 a 9	Ⓔ Más de 9
12. Tu profesor(a) tutor(a) es:				
Ⓐ Hombre		Ⓑ Mujer		
13. ¿Qué materia imparte tu profesor(a) tutor(a)?				
Ⓐ Asignaturas ciencias básicas (español, matemáticas, ciencias naturales, química, etc.)	Ⓑ Asignatura de idiomas (inglés)	Ⓒ Asignatura complementaria (tecnología, arte, deportes, etc.)	Ⓓ Asignaturas de ciencias sociales (historia, cívica y ética, asignatura estatal, etc.)	Ⓔ Otra

Instrucciones

A continuación, se te presentan una serie de situaciones personales y se te solicita que selecciones la opción que representa mejor tu experiencia durante los últimos 6 meses en tu escuela.

Ten en cuenta antes de contestar que la violencia comprende cualquier acción física o psicológica que afecta los derechos de la otra persona y le produce sentimientos negativos.

No existen respuestas buenas ni malas únicamente se le pide que sea sincero(a).

Escala General de Violencia

En general ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela, entre...?

	Muy bajo Ⓐ	Bajo Ⓑ	Regular Ⓒ	Alto Ⓓ	Muy alto Ⓔ
14	Alumnos				
15	Maestro				
16	De alumnos a Maestro				
17	De Maestros a alumnos				
18	Entre otras personas de la escuela				

Escala de clima social escolar

Para cada una de las afirmaciones que aparecen más abajo, selecciona la opción que mejor represente tu opinión.

	Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
19	En esta escuela los alumnos nos llevamos bien.				
20	Existe una buena comunicación entre los alumnos de esta escuela.				
21	Los alumnos de esta escuela nos respetamos unos a otros.				
22	Los alumnos de esta escuela somos muy unidos.				
23	Los alumnos de esta escuela tenemos buena comunicación con nuestros profesores.				
24	Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestros profesores.				
25	Los alumnos de esta escuela nos llevamos bien con nuestros profesores.				
26	Los alumnos de esta escuela buscamos el apoyo de nuestros profesores cuando se nos presenta algún problema.				
27	Los alumnos de esta escuela tenemos una buena relación con nuestro(a) director(a).				
28	Los alumnos de esta escuela confiamos en nuestro(a) director(a).				
29	En esta escuela exigen cumplir reglas de lo que debemos y no debemos hacer.				
30	En esta escuela los profesores nos comunican con claridad las reglas que debemos obedecer dentro del salón de clases.				
31	En esta escuela nos comunican con claridad las reglas que debemos respetar fuera del salón de clases.				
32	Los alumnos de esta escuela cumplimos con las reglas que fijan nuestros profesores.				
33	Cuando un estudiante de esta escuela rompe con alguna regla se le castiga (Suspensión de clases, reportes, etc.).				
34	Los salones de clase de mi escuela se encuentran bien equipados (Mesa bancos, pizarrón, escritorio).				
35	Los baños de mi escuela están limpios.				
36	Los espacios en los que se realiza deporte en mi escuela me parecen adecuados.				
37	En general las instalaciones de mi escuela se encuentran en buen estado.				

38	En esta escuela los estudiantes resuelven sus problemas a golpes.
39	Los estudiantes de mi escuela han dañado las instalaciones o el mobiliario (Grafiti, rayones, etc.).
40	He recibido amenazas de algún estudiante de esta escuela.
41	He recibido agresiones físicas de algún estudiante de esta escuela.
42	He recibido burlas o insultos de algún estudiante de esta escuela.

Escala de convivencia escolar

A continuación, se presentan afirmaciones sobre situaciones de convivencia en el aula y en la escuela. Responde la opción que consideres de acuerdo a la realidad de tu escuela.

Nunca Ⓐ	Casi nunca Ⓑ	A veces Ⓒ	Casi siempre Ⓓ	Siempre Ⓔ
43	En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.			
44	En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.			
45	En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.			
46	En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.			
47	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.			
48	En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director(a) nos atiende.			
49	En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.			
50	En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo, aunque las cosas no nos salgan bien.			
51	En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.			
52	En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.			
53	En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.			
54	Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.			
55	Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.			
56	Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.			
57	En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.			
58	En mi escuela los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.			

59	En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).
60	En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.
61	En esta escuela los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.
62	En esta escuela nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
63	En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.
64	Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.
65	Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
66	En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.
67	En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
68	En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.
69	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
70	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
71	En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).
72	En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.

A continuación, se te pide tu opinión sobre la forma en que tu profesor-tutor maneja la agresión entre alumnos. Se presentan algunos ejemplos de agresión que pueden ocurrir en tu escuela. Selecciona la opción que más se parezca a lo que haría tu profesor-tutor. Recuerda que no existen respuestas buenas ni malas.

	Imposible Ⓐ	Casi imposible Ⓑ	Poco posible Ⓒ	Posible Ⓓ	Muy posible Ⓔ
73	Un día están en clase cuando de repente tu profesor-tutor escucha que un alumno te dice: “eres un lambiscón, idiota, marica”, tú tratas de ignorar a ese alumno, pero éste insiste en molestarte. ¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?				
74	Tus compañeros de clase se están preparando para salir a receso, tu profesor(a) escucha cuando uno de los alumnos le dice a otro de forma amenazante: “Dame tu dinero (o lonche) o te pego”. ¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?				
75	Un alumno lleva a la escuela un juguete que le regalaron sus padres por su cumpleaños. En el receso, tu profesor-tutor ve como otro estudiante lo golpea en la cabeza y se lo quita. ¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?				

76	<p>Durante el receso tu profesor-tutor observa cómo un alumno patear a otro compañero sin motivo alguno. Es evidente que esto no es un juego y no es la primera vez que tu profesor-tutor observa esta situación.</p> <p>¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?</p>
77	<p>Durante clases, tu profesor(a) escucha a un alumno decirle a otro: “Hazme la tarea, o no voy a dejar que te juntes con nosotros”. Es evidente que el alumno se siente mal, pero termina por aceptar.</p> <p>¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?</p>
78	<p>Un día en el receso, mientras todos juegan, tu profesor(a) observa cómo uno de los alumnos quiere jugar con un grupo de niños, pero uno de ellos le dice: “No, ya te dije que no queremos jugar contigo”. Ese niño casi siempre está sólo y nadie le habla.</p> <p>¿Qué tan posible es que tu profesor-tutor intervenga en esta situación?</p>

¡Gracias por tu colaboración!

9.2 Cuestionario de Seguimiento del Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Instrucciones: Estimado/a estudiante, el presente cuadernillo es para obtener información necesaria para dar seguimiento al Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) que se está llevando a cabo en tu escuela. Se incluyen diferentes tipos de preguntas, las cuales tienen sus instrucciones, sin embargo, cualquier duda, puedes preguntar al aplicador.

Instrucciones: Lee cada pregunta y elije la respuesta que consideres apropiada. Rellena el ovalo correspondiente a la letra que elegiste en la hoja de respuestas.

1.- Dentro del programa de convivencia escolar que se está llevando a cabo en tu aula ¿cuál de las siguientes actividades se realizan? <u>Puedes marcar más de una</u>				
Ⓐ Actividades en grupo	Ⓑ Participación personal	Ⓒ Dictado del/la Profesor/a	Ⓓ Búsqueda de información	Ⓔ Uso de internet
2.- ¿Qué materiales utilizan dentro del aula para la clase de convivencia escolar? <u>Puedes marcar más de una</u>				
Ⓐ Libros de la biblioteca u otros lugares.	Ⓑ Videos, películas y audiovisuales	Ⓒ Juegos de mesa, crucigramas o juegos en el aula	Ⓓ Materiales artísticos, de corte, pega y materiales obtenidos de internet	Ⓔ Otros materiales
3.- El profesor/a que imparte el curso de convivencia escolar: <u>Puedes marcar más de uno.</u>				
Ⓐ Les grita	Ⓑ Les amenaza	Ⓒ Les recompensa	Ⓓ Reconoce sus aciertos	Ⓔ Los ignora
4.- ¿Les han hablado sobre la feria de la convivencia?				
Ⓐ Sí		Ⓑ No		
5.- ¿Cómo seleccionaron el producto final en tu grupo?				
Ⓐ El profesor/a tutor/a lo eligió	Ⓑ Por votación entre alumnos/as	Ⓒ Por acuerdo entre profesor/a tutor/a y alumnos/as	Ⓓ No se ha elegido producto	

Escala de Actitud Opinión Sobre los Componentes del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)

Instrucciones: Para cada una de las afirmaciones que aparecen más abajo, selecciona la opción que mejor represente tu opinión y colócala en tu hoja de respuesta.

No existen respuestas ni buenas ni malas, únicamente se te pide que seas sincero(a).

Actitud hacia el PNCE-MATERIALES

Para mí, el uso de las infografías y material audiovisual en las clases de convivencia fue:

6	Ⓐ Sin importancia	Ⓑ A veces sin importancia	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre importante	Ⓔ Siempre importante
7	Ⓐ Aburrido	Ⓑ A veces aburrido	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre interesante	Ⓔ Siempre interesante
8	Ⓐ Molesto	Ⓑ A veces molesto	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre divertido	Ⓔ Siempre divertido
9	Ⓐ Innecesario	Ⓑ A veces innecesario	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre necesario	Ⓔ Siempre necesario

Actitud hacia el PNCE-OPERATIVIDAD

Para mí, la participación del profesor/a fue:

10	Ⓐ Sin importancia	Ⓑ A veces sin importancia	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre importante	Ⓔ Siempre importante
11	Ⓐ Molesto	Ⓑ A veces molesto	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre interesante	Ⓔ Siempre interesante
12	Ⓐ Enfadado	Ⓑ A veces enfadado	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre divertido	Ⓔ Siempre divertido
13	Ⓐ Innecesario	Ⓑ A veces innecesario	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre necesario	Ⓔ Siempre necesario

Para mí las fases del programa de convivencia escolar fueron:

14	Ⓐ Sin importancia	Ⓑ A veces sin importancia	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre importante	Ⓔ Siempre importante
15	Ⓐ Aburrido	Ⓑ A veces aburrido	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre interesante	Ⓔ Siempre interesante

16	Ⓐ Molesto	Ⓑ A veces molesto	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre divertido	Ⓔ Siempre divertido
17	Ⓐ Innecesario	Ⓑ A veces innecesario	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre necesario	Ⓔ Siempre necesario

Para mí, las sesiones del programa de convivencia escolar fueron:

18	Ⓐ Sin importancia	Ⓑ A veces sin importancia	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre importante	Ⓔ Siempre importante
19	Ⓐ Aburrido	Ⓑ A veces aburrido	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre interesante	Ⓔ Siempre interesante
20	Ⓐ Molesto	Ⓑ A veces molesto	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre divertido	Ⓔ Siempre divertido
21	Ⓐ Innecesario	Ⓑ A veces innecesario	Ⓒ Tengo dudas, no sé	Ⓓ Casi siempre necesario	Ⓔ Siempre necesario

¡Gracias por tu colaboración!