



Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)

School Coexistence in Latin America:
A Review of Latin American Literature
(2007-2017)

A coexistência escolar na América Latina:
uma revisão da literatura latino-americana
(2007-2017)

Ignacio Leyton-Leyton*  orcid.org/0000-0002-3609-6492

Para citar este artículo: Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>



Recibido: 19/07/2018
Evaluado: 12/02/2020

pp. 227-260

N.º 80

* Doctor (c) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad de Chile (Facultad de Medicina), Santiago, Chile. Correo electrónico: ileyton@uchile.cl.

Resumen

La convivencia escolar constituye un ámbito fundamental en la educación. A través de ella se pueden promover la democracia, la inclusión, la participación y una resolución pacífica de conflictos, por lo que es un eje articulador de la cotidianidad escolar. En este artículo se realiza una revisión de literatura sobre investigaciones empíricas realizadas en Latinoamérica, por la importancia del tema en la región, considerando los países, las metodologías utilizadas y las dimensiones más recurrentes en dichos trabajos, así como sus resultados. Para esta revisión se utilizó el buscador de Google Scholar (Google Académico), dado que permitía mayor amplitud en la búsqueda que otras herramientas y es de acceso gratuito; además, se consideró un periodo de 10 años, entre 2007 y 2017. Finalmente se seleccionaron 64 artículos de investigación empírica. Los resultados muestran que la mayoría de ellos se realizaron en 4 países: Argentina, Chile, Colombia y México; que buena parte de los trabajos son de diagnóstico; que la entrevista es la técnica más utilizada; y que el conflicto es el tema más recurrente. Además, otros resultados relevantes indican que la violencia escolar tiende a ser manejada con sanciones, que existe una carencia en la formación inicial docente en cuanto a temas de convivencia, uno de los valores centrales en las relaciones escolares es el respeto, el conflicto se asocia a violencia, lo que dificulta su abordaje, existe una valoración positiva hacia la diversidad cultural y la participación es un elemento central en la construcción de convivencia.

Keywords

school climate, conflict;
violence; democracy;
student participation;
school coexistence

Palabras clave

clima escolar; conflicto;
violencia; democracia;
participación estudiantil;
convivencia escolar

Abstract

School coexistence is a crucial area of education. Democracy, inclusion, participation and a peaceful resolution of conflict can be promoted through coexistence, articulating the entire daily nature of school. This paper reviews empirical research conducted in Latin America—due to the importance of the subject in this region—, considering countries, methodologies, and the most recurring dimensions in this works, as well as their results. In order to perform this review, the researchers used Google Scholar because it provided a broader search range than other tools and it has free access; in addition, a period of 10 years was considered, between 2007 and 2017. Finally, 64 empirical research articles were selected. The results show that most of them come from 4 countries: Argentina, Chile, Colombia and Mexico; most of the works are diagnostic in nature; interviews are the most used technique; and conflict is the most recurrent topic. Other relevant results suggest that school violence usually is approached through punishment, that there is a lack of information about school coexistence during the first semesters of teacher training, that respect is a core school value, that conflict is associated with violence—which makes it hard to approach—, that there is a positive valuation towards cultural diversity, and that participation is a central element in school coexistence.

Resumo

A convivência escolar é uma área fundamental da educação. Por meio dela, pode-se promover a democracia, a inclusão, a participação e a resolução pacífica de conflitos, por isso é um eixo articulador do cotidiano escolar. Neste artigo, é feita uma revisão da literatura sobre pesquisas empíricas realizadas na América Latina, devido à importância do tema na região, considerando os países, as metodologias utilizadas e as dimensões mais recorrentes em tais trabalhos, bem como seus resultados. Para esta revisão, foi utilizado o mecanismo de busca Google Scholar (Google Acadêmico), por permitir maior abrangência na busca do que outras ferramentas e ser de livre acesso. Além disso, foi considerado um período de 10 anos, entre 2007 e 2017. Por fim, foram selecionados 64 artigos de pesquisa empírica. Os resultados mostram que a maioria deles foi realizada em 4 países: Argentina, Chile, Colômbia e México; que boa parte do trabalho é diagnóstica; que a entrevista é a técnica mais utilizada; e esse conflito é o tema mais recorrente. Além disso, outros resultados relevantes indicam que a violência escolar tende a ser tratada com punições, que há uma falta de formação inicial de professores em termos de questões de convivência, um dos valores centrais nas relações escolares é o respeito, o conflito está associado com a violência, que dificulta sua abordagem, há uma avaliação positiva da diversidade cultural e a participação é um elemento central na construção da convivência.

Palavras-chave

clima escolar; conflito;
violência; democracia;
participação estudiantil;
convivência escolar

Introducción

El convivir con otros es parte fundamental de la vida humana, presente en todo momento y organización de la sociedad. La escuela no es ajena a este aspecto, pues es allí donde la convivencia, marcada por la intensidad, cantidad y calidad de las interacciones, afecta el desarrollo de sus miembros, en particular de los estudiantes. La escuela se constituye entonces como un lugar privilegiado para conocer al otro, diferente del entorno cercano (Meza, 2014). En este sentido, es una institución única de encuentro social.

En el ámbito internacional, el informe Delors (1996) fue un punto inicial en la creciente preocupación sobre la convivencia escolar, al proponer como uno de sus cuatro pilares de la educación el aprender a vivir juntos. Esta preocupación, junto con el renovado interés por la educación ciudadana y las habilidades que permitan fomentar una convivencia pacífica e inclusiva (Peiró, 2012), son de particular importancia en la actualidad, cuando la diversidad cultural es un tema fundamental en el plano social.

En este texto, la *convivencia escolar* se entiende como la construcción de relaciones entre personas que se da en la comunidad educativa, dentro de la que se considera el contexto y el marco de derechos y deberes en el cual se encuentra (García y López, 2011). En cuanto construcción de interrelaciones, incluye una serie de dimensiones presentes en la dinámica escolar, como los valores que se promueven (Peiró, 2012), el clima (Herrera et al.; Rico y Cortés, 2014), la diversidad cultural (Guzmán et al., 2014), la participación (De la Concepción, 2015) y el desarrollo socioemocional (Marchant et al., 2013). La amplitud de temas muestra la complejidad del convivir en la escuela. Además, es importante mencionar el conflicto, el cual es consustancial a las relaciones humanas y, por lo tanto, está presente constantemente en el convivir, esto la convierte en una oportunidad educativa para aprender a vivir juntos (Jares, 2001). A su vez, es importante señalar que un fracaso en la transformación del conflicto conlleva la aparición de violencia (Galtung, 1998), por lo que es importante gestionarlo de forma pacífica y educativa. Es posible entender entonces que el conflicto se encuentra arraigado en la relación y, por ende, está en relación directa con el convivir (Baquedano y Echeverría, 2013).

Cabe destacar que la convivencia escolar no es una construcción neutral, por lo que parte de su complejidad responde a la realidad institucional, cultural, regional y sociopolítica, es decir, la forma en que convivimos tiene que ver con las demandas culturales y el proyecto de sociedad que se tenga. Así, en la actualidad y en concordancia con lo propuesto por autores como Delors (1996) o Morin (1999), entre otros, se han motivado una serie de iniciativas que ven la educación como un lugar ideal para promover una cultura democrática, donde se fomente un desarrollo integral del ser humano; dichas iniciativas tienen lugar en el convivir con otros.

En la misma línea del párrafo anterior, es importante que los valores democráticos se enmarquen en los ideales de libertad e igualdad: la libertad debe enseñarse a través de su práctica, de una participación constante en la cotidianidad educativa (Besalú y Vila, 2007); a la vez, esta libertad debe expresarse de forma igualitaria, ya que no es posible construir una democracia sin una ciudadanía que se manifieste a través de personas distintas, pero iguales en derechos y libertades (Meza, 2014). En este sentido, la cultura democrática y el desarrollo integral tienen un arraigo en las relaciones que se forman entre los distintos actores educativos, trascienden lo individual y se enmarcan en lo social; así mismo, trascienden la experiencia escolar. De esta forma, es posible hablar de una transversalidad educativa respecto de la convivencia escolar, en la medida en que está presente en todo momento en la escuela y considera a todos sus actores (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2002).

En la medida en que la convivencia escolar se plantea como promotora de valores democráticos, del desarrollo emocional, de la valoración de la diversidad cultural y del enfrentamiento de conflictos, entre otras dimensiones, es menester que dichas relaciones no resulten azarosas, sino que se planifiquen y tengan una gestión acorde a su relevancia en la comunidad escolar (Jares, 2002). Al considerar esta perspectiva sobre la convivencia escolar surge la interrogante acerca de los temas más recurrentes en las dimensiones de esta y de qué manera se abordan en la investigación, lo que permite generar distinciones básicas en la temática.

Es importante destacar que la noción de convivencia escolar es propia principalmente de países iberoamericanos, dado que en otros países se concibe de una manera diferente. Ejemplo claro de esto es la noción anglosajona de *school climate*, que se usa de forma relativamente similar a convivencia escolar pero que no significa lo mismo: mientras que *clima* apunta a la percepción de la satisfacción, el apoyo social, normas justas, la participación y la conectividad y seguridad de la escuela (López et al., 2013a), *convivencia escolar* implica la dimensión clima, pero como una entre muchas otras antes mencionadas. Además, posee una visión sistémica, integral, que apunta al desarrollo formativo y que, por lo tanto, puede ser intencionado (Mineduc, 2015). Asimismo, la palabra *convivencia* se encuentra presente en las Constituciones de países de habla hispana, lo que refuerza esta idea (Ortega, 1998).

En Latinoamérica en particular, la noción de convivencia escolar y varios de los conceptos asociados a ella se encuentran presentes en la política pública de muchos países. En Colombia se ha puesto énfasis en una convivencia ciudadana durante las últimas décadas, a través de la promoción del desarrollo de competencias (Duarte y Jurado, 2008); en México se ha impulsado lo cívico desde diferentes programas (Bazdresch, 2009); en Argentina han existido políticas que apuntan a diferentes ámbitos de la

convivencia escolar, tales como la mediación y la inclusión democrática (López et al., 2014); en Chile existe una Política de Convivencia Escolar desde el año 2002, que ha sido actualizada en dos ocasiones (Mineduc, 2011; 2015); y en países tales como Brasil, El Salvador y Perú se han promovido activamente programas nacionales para abordar temáticas de violencia escolar (López et al., 2014). En consecuencia, es posible plantear que en la región se ha instalado la convivencia escolar como una temática que adquiere cada vez mayor relevancia en la educación.

Bajo la consideración de que la sistematización de las investigaciones sobre convivencia escolar realizadas sería un aporte al ámbito y que la investigación sobre el tema en Latinoamérica emerge como relevante, dada la cantidad de políticas públicas y el interés que ha generado, se plantea en este artículo realizar una revisión sistemática de artículos relativos a la convivencia escolar. Lo que se pretende es situar el desarrollo actual de conocimiento empírico en torno a la convivencia escolar en la región, ofreciendo algunas respuestas acerca de las temáticas más recurrentes en el último tiempo en el abordaje de la convivencia escolar. Esto permite identificar desde sus resultados, las dimensiones relevantes y los aspectos clave en cada una de ellas.

Así, la pregunta central que guía esta revisión bibliográfica es ¿Cuáles son las dimensiones emergentes más recurrentes y cuáles son los principales resultados de las investigaciones empíricas actuales realizadas sobre convivencia escolar en la región latinoamericana? Además, a modo complementario, ¿Cuáles son los países con mayor representatividad dentro de la muestra escogida? ¿Cuáles son los tipos de investigación más comunes y qué metodología utilizan? Y, finalmente, ¿Qué técnicas son más recurrentes a la hora de recabar los datos? Por lo tanto, el objetivo principal de esta revisión es identificar, con base en los resultados presentados por los artículos, aquellos aspectos más relevantes en la investigación empírica en torno a la convivencia escolar y sus dimensiones en Latinoamérica.

Metodología

Para llevar a cabo esta revisión bibliográfica, se utilizó una estrategia de búsqueda inicial en las bases de datos ISI y Scopus. Los criterios utilizados corresponden a artículos de investigación empírica sobre Convivencia Escolar (traducido como School Coexistence o School Life, dado que no existe ningún término en inglés que traduzca el significado de convivencia escolar, tal vez debido a su complejidad y a su uso mayoritario en países de habla hispana) que hubiesen sido realizados por autores latinoamericanos; como criterio temporal se estableció un periodo de diez años, entre el 2007 y el 2017. La base principal de búsqueda fue WoS, y se encontraron únicamente artículos de autores españoles. Por lo

tanto, al encontrar una cantidad mínima de resultados que coincidiera con los criterios iniciales, se decidió ampliar la búsqueda apostando por la mayor cantidad de resultados posibles. De esta forma, se realizó la búsqueda en Google Académico utilizando el concepto de “convivencia escolar”, que responde precisamente al objetivo de maximizar los posibles resultados.

Se tomó esta decisión porque la plataforma Google Académico agrupa distintas bases de datos, como scielo, además de revistas de diversas universidades a lo largo de la región. Asimismo, permite agregar a la búsqueda el criterio temporal, que se estableció como el periodo de los últimos 10 años, es decir, entre el 2007 y el 2017 ya que se buscaba que fueran investigaciones actuales sobre la temática. Finalmente, aunque no menos importante, se utilizó esta plataforma dado que es gratuita y de fácil acceso, por lo que sus resultados son públicos. No hubo un criterio de orden en cuanto a lo entregado por la página, pues se revisaron todos los resultados encontrados, 1006 enlaces en total. De todos ellos se revisó el título y en muchos casos también el resumen, buscando seleccionar aquellos textos correspondientes a artículos de investigación empírica relativos a convivencia escolar (en reiterados casos aparecía alguna de las palabras en los textos, pero no correspondía a estudios sobre el tema), por lo que no se incluyeron dentro de esta revisión documentos tipo tesis, reflexión o ensayo.

Es de notar que la selección de los artículos para esta revisión también estuvo dada por la pertinencia con la convivencia escolar desde una perspectiva relacional y que, en alguna medida, tienda hacia una construcción democrática de esta. En este sentido, en particular con respecto de la violencia, se buscaron aquellos textos que entendieran y abordaran las temáticas desde las dinámicas relacionales, por lo que se descartaron visiones que pudiesen considerarse clínicas, enfocadas en la psicopatología y la enfermedad (Ascorra et al., 2015), o que se posicionan como parte de un “paradigma victimizatorio” (Flores y Retamal, 2011). Esta decisión obedece a que dicho tipo de noción de violencia se enmarca desde una perspectiva de “Control y sanción” (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2012), basada en una individualización y particularización de las conductas violentas, que sugiere la existencia de sujetos que representan una amenaza por sus conductas y, por lo tanto, solo se debe trabajar con ellos específicamente. Este enfoque deja de lado aspectos relacionales y, por ende, aquellos elementos que apuntan hacia una construcción conjunta de convivencia escolar, lo que resulta central en las nociones que se manejan en esta revisión.

Se aclara que la clasificación en dimensiones no refiere a un encasillamiento “absoluto” de los textos, sino que más bien tiene que ver con una relación y desarrollo de aquel aspecto en específico sobre otros, a fin

de generar espacios de convergencia entre investigaciones con el fin de presentar de mejor manera sus resultados. No obstante, algunos textos se consideran en más de una dimensión, por la forma como se analiza el fenómeno. Las dimensiones resultantes son, en orden decreciente de acuerdo con la cantidad de estudios relativos: Conflicto, Normativa escolar, Ciudadanía y participación, Violencia escolar, Formación en valores, Prácticas docentes, Desarrollo/validación de instrumento de evaluación, Clima escolar, Interculturalidad, Aspectos socioemocionales y finalmente, la dimensión Otros. Se destacan las categorías Conflicto y Ciudadanía y Normativa, que poseen una mayor cantidad de referencias.

Al analizar principalmente la cercanía conceptual o práctica de las dimensiones, estas se ordenan en cuatro categorías. Estas categorías son: Conflictividad escolar y su abordaje; Clima y evaluaciones; Aspectos relacionales; y Democracia en la escuela. Por otra parte, la dimensión Otros se encuentra separada de las demás porque incluye dimensiones que no se estudian en las categorías anteriores.

Finalmente, luego de revisar la totalidad de los documentos encontrados en la página de Google Académico, se seleccionaron 64 artículos que se considera cumplieron con los criterios expuestos. Se analizaron los resultados de estos artículos, con el objetivo de plantear dimensiones de referencia que permitieran identificar grupos de resultados y brechas en el conocimiento en la temática indagada. Así, se identificarán las dimensiones más recurrentes en los estudios sobre convivencia escolar y los conocimientos que plantean.

Resultados

Para esta revisión bibliográfica se han considerado finalmente 64 artículos empíricos sobre convivencia escolar en la región de Latinoamérica. Todas estas investigaciones se han publicado en los últimos diez años, entre el 2007 y el 2017. En el primer apartado, se ofrece una visión general sobre los textos encontrados, que incluye el país, los tipos de investigación, la metodología y las técnicas utilizadas en los artículos, para luego presentar una tabla donde se agrupan los textos en diferentes dimensiones: en cada una de ellas se especifica quiénes son los autores de los textos y si dicha investigación se consideró en más de una dimensión (lo que se hará marcándola con un *); también se referencia la categoría a la que pertenecen. En los apartados posteriores, se presentará el análisis particular realizado a cada una de las dimensiones ordenadas por categorías, pretendiendo así abordar todos los resultados resaltando aquellos aspectos más relevantes.

A nivel general

Desde un punto de vista territorial se destaca que, si bien se consideraron artículos de toda la región, la mayoría de las publicaciones se concentra solo en 4 países: Chile, Colombia, México y Argentina. En detalle, 23 de las publicaciones corresponden a Chile, 15 a Colombia, 9 han sido realizadas en México y 8 son de Argentina. Lo anterior, podría reflejar el interés de estos países en el tema, además de una apertura mayor hacia la escritura académica. De lo anterior se desprende que entre las investigaciones seleccionadas no hay ninguna de otros países de la región, como Perú, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Resulta importante aclarar que esto no implica que en dichos países no se investigue sobre el tema, sino que simplemente no se encontraron artículos que cumplieran con los criterios presentados dentro de la base de datos seleccionada, esto es Google Académico.

En cuanto a los tipos de investigación, la gran mayoría corresponde a un diagnóstico de alguna temática particular relacionada con convivencia (44 casos), esto es, una revisión, descripción o evaluación de dicha temática. Una buena cantidad de investigaciones (14) corresponde a una revisión de un programa o a la utilización de investigación-acción, con el fin de probar/mejorar algún aspecto específico de la convivencia escolar. Finalmente, el resto de las investigaciones (6) tenían por objetivo probar, validar o adaptar algún test al lugar donde se realizó el trabajo. A su vez, la metodología utilizada en las investigaciones es de corte predominantemente cualitativo (33), mientras que la metodología cuantitativa (17) y la mixta (14) poseían una presencia similar.

Por otra parte, las técnicas mayormente utilizadas en la recolección de datos en estas investigaciones son la entrevista (32) en diferentes variantes, tanto semiestructurada como en profundidad; y las encuestas (27), que por lo general buscaban aportar datos más específicos y en algunos casos complementarios. Con respecto a las muestras de las investigaciones, la gran mayoría consideró actores de más de una institución educativa (45), esto es, estaban compuestas por estudiantes, docentes, directivos o apoderados de más de una escuela para la investigación; en menor medida, incluían solo actores de una escuela (18) y en un caso se consideró únicamente a estudiantes de un aula de clases.

Para realizar el análisis propuesto en esta revisión, todos los artículos se agruparon en diferentes dimensiones y luego se categorizaron, con el objetivo de ordenar los resultados de dichas investigaciones. Estas categorías agrupan dimensiones relativas a la convivencia escolar, algunas ya mencionadas en la introducción, que se refieren a temas lo suficientemente diferentes como para poder analizarlos en conjuntos diferenciados. Así,

cualquiera de estos temas adquiere una importancia particular por sí mismo, pero se encuentra intrínsecamente relacionado con la convivencia escolar. En la tabla 1 se presentan estas dimensiones.

Tabla 1.

Categorización general de las investigaciones

Categoría	Dimensión	Autores
Conflictividad escolar y su abordaje	Violencia escolar	1. Albor, L. y Villamil, L.*; 2. Baquedano, C. y Echeverría, R.; 3. Calderón, I.*; 4. Colombo, G.; 5. Flores, L. y Retamal, J.*; 6. Gomes, C., Lira A. y López, M.; 7. Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M.*; 8. Pinto, A. y Díaz, J.*; 9. Rojas, J.*
	Normativa escolar	1. Fridman, D. y Núñez, P.; 2. Huete, M.*; 3. Nail, O., Muñoz, M. y Ansorena, N.; 4. Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J.*; 5. Litichever, L., Machado, L., Nunez, P., Roldán, S. y Stagno, L.; 6. Litichever, L.; 7. Mayer, L.*; 8. Montoya, I.*; 9. Muné, L.; 10. Nuñez, P.; 11. Ochoa, A. y Diez, E.; 12. Osorio, M. y Rodríguez, M.
Clima y evaluaciones	Conflicto	1. Barila, M. y Cuevas, V.; 2. Calderón, I.*; 3. Carrasco, A. y Schade, N.; 4. Cuenca, N.; 5. Delgado, R. y Lara, L.; 6. Garretón, P., Gómez, O. y Ortega, R.; 7. Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M.; 8. Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J.*; 9. Lopez, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P.; 10. López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, A.; 11. Machado, A., González, G. y Carbonel, T.; 12. Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, M.; 13. Mayer, L.*; 14. Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M.*; 15. Narváez, J. y Muñoz, L.*; 16. Ocampo, M., Briceño, S., Hernández, M. y Olano, M.; 17. Palomino, M. y Dagua, A.; 18. Pinto, A. y Díaz, J.*; 19. Rodríguez, B., Martínez, R. y Medina, C.
	Clima	1. Flores, L. y Retamal, J.*; 2. Gorrochotegui, A., Torres, G. y Vicente, I.; 3. Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera P.; 4. Herrera, K. y Rico, R.; 5. Muñoz, M., Lucero, B., Conejo, C., Muñoz, P. y Araya, N.; 6. Murillo, P. y Becerra, S.
Aspectos relacionales	Desarrollo/ validación inst.**	1. Caso, J., Díaz C. y Chaparro, A.; 2. Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M. y Jiménez, M.; 3. Gálvez, J., Tereucan, J., Muñoz, S., Briceño, C. y Mayorga, C.; 4. Gálvez, J., Vera, D. y Trizano, I.; 5. Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J.; 6. López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M.
	Prácticas docentes	1. Albor, L. y Villamil, L.*; 2. Cuenca, N.; 3. Duarte, J. y Jurado, J.*; 4. Ochoa, A. y Peiró, S.*; 5. Retuert, G. y Castro, P.; 6. Rojas, J.*
	Aspectos socioemocionales	1. Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P.; 2. Mejía, C. y Urrea, A.; 3. Narváez, J. y Muñoz, L.*

Categoría	Dimensión	Autores
Democracia en la escuela	Formación en valores dem.	1.- Arevalo, C.; 2. Bazdresch, M.; 3. Becerra, S.*; 4. Delgado, R. y Lara, L.; 5. Montoya, I.*; 6. Ochoa, A. y Peiró, S.*; 7. Perales, C., Bazdresch, J. y Arias, E.
	Interculturalidad	1. Barzola, V., Barzola, I. y Flores, W.; 2. Becerra, S.*; 3. Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E. y Menjura, M.; 4. Torres, A. y Ramírez E.
	Ciudadanía y participación	1. De la Concepción, A.; 2. Duarte, J. y Jurado, J.*; 3. Fridman, D. y Núñez, P.*; 4. Huete, M.*; 5. Letelier, M. y Fiabane, F.; 6. Mayer, L.; 7. Mellizo, W. y Bedoya, I.; 8. Montoya, I.*; 9. Núñez, P.*
	Otros***	1. Damm, X., Barría Cecilia., Morales, D. y Riquelme P.; 2. Arancibia, M.; 3. Rios, S. y Ramos, J.

Fuente: elaboración propia.

* Texto en más de una dimensión.

** Desarrollo/validación instrumento de evaluación: Se refiere a aquellos artículos en los que se presenta alguna validación de un instrumento existente para evaluar la convivencia escolar, o la construcción de uno nuevo.

*** Este apartado corresponde a textos que trataban otras temáticas, y al ser pocos, se consideró que lo mejor era agruparlos en una categoría aparte. El primer texto corresponde a inclusión, y los otros dos a políticas públicas en convivencia escolar y su implementación.

A continuación, se presentan las categorías y los resultados específicos de cada una de las dimensiones que las componen, mostrando aquellos resultados más relevantes de las investigaciones analizadas.

Conflictividad escolar y su abordaje

En esta categoría se han agrupado tres dimensiones: Conflicto, Normativa y Violencia escolar. Esta agrupación responde principalmente a que la violencia es un fracaso en el abordaje de los conflictos (Galtung, 1998) y que la normativa se genera, en parte, para evitar y moderar los conflictos que emerjan en la cotidianidad. En este sentido, se considera que el conflicto es una dimensión relevante de la dinámica escolar, por cuanto se presenta constantemente y un abordaje pedagógico puede aportar al desarrollo de las personas.

Conflicto

El conflicto forma parte consustancial de las relaciones humanas, es decir, siempre está presente en alguna medida en la convivencia cotidiana. Se entiende por *conflicto* aquella pugna o tensión entre dos partes, que puede deberse a múltiples razones. Su gestión resulta fundamental, ya que puede ser un elemento de aprendizaje o escalar hacia la aparición de violencia. Los elementos relevantes para incluir resultados de artículos

en esta categoría se refieren a la percepción conceptual y asociación que se realiza del conflicto, las posibles causas desde los actores educativos y cómo abordar las situaciones en las que emerge.

Un primer problema que nos muestran las investigaciones sobre conflicto tiene que ver con sus connotaciones. En este sentido, docentes tienden a conceptualizarlo de forma negativa, prácticamente como un sinónimo de violencia (Barila y Cuevas, 2007; Cuenca, 2007), lo que afecta su abordaje. Es necesario precisar que no todo conflicto tiene que ver con disputas, enfrentamientos o violencia; también puede relacionarse con indecisiones, motivaciones o expectativas (Barila y Cuevas, 2007).

La percepción acerca de la aparición de conflicto se diferencia entre actores escolares: los estudiantes tienden a considerar que existen más y peores conflictos, que los castigos excluyen el diálogo y los acuerdos; los docentes consideran su aparición en menor cantidad y gravedad, señalan que existen diálogo/acuerdos al aparecer conflictos (Garretón et al., 2013; López et al., 2013b).

En cuanto a las causas, son múltiples y tienen distinto impacto en los actores educativos. Los estudiantes perciben que algunos conflictos emergen porque las clases son aburridas y la vida escolar es rutinaria, aunque se culpan por las consecuencias disruptivas (Muñoz et al., 2007; Nail et al., 2012). Otras causas de generación de conflicto son las lógicas de competencia instaladas en la escuela (Carrasco y Schade, 2013); apodos, burlas y faltas de respeto (Machado et al., 2012); molestar y discriminar, tanto desde estudiantes como de profesores (Muñoz et al., 2007); y las diferencias que existen entre las formas de ser, pensar y actuar de las personas (Palomino y Dagua, 2009). La violencia, en distintas expresiones, suele ser una de las consecuencias más graves de los conflictos (Barila y Cuevas, 2007; Nail et al., 2013; Ocampo et al., 2010; Palomino y Dagua, 2009). Además, pueden tener un profundo impactos en los docentes, que va desde la impotencia frente al conflicto (Nail et al., 2012, 2013), hasta la deserción (Barila y Cuevas, 2007). Lo anterior puede relacionarse además con que los docentes consideran que no han sido preparados formalmente para manejar conflictos (Barila y Cuevas, 2007; Carrasco y Schade, 2013); y cuando sí se sienten preparados, tienden a evitar enfrentarlos y prefieren derivarlos (Marrugo et al., 2016).

La perspectiva sobre el abordaje del conflicto podría separarse en dos categorías: lo que se desea y lo que se hace. Con respecto a lo deseable, se señala que en este ámbito es importante acoger la diferencia y la conflictividad humana (Delgado y Lara, 2008). Además, la escucha, la comprensión y la promoción de la participación ayudan a la resolución (Calderón, 2011); así como una postura empática y el enseñar con el ejemplo, en la medida en que se muestra con el propio actuar cómo se pueden abordar

los conflictos (Carrasco y Schade, 2013). El diálogo aparece como una herramienta importante en el enfrentamiento de situaciones conflictivas, que también posibilita una mejor interacción entre las partes (Calderón, 2011; Marrugo et al., 2016; Palomino y Dagua, 2009). No obstante, y en cuanto a lo que se realiza, los docentes señalan que el diálogo en muchos casos no es suficiente para resolver conflictos, por lo que recurrían a la normativa (Calderón, 2011; Carrasco y Schade, 2013; Nail et al., 2012), o a las amonestaciones directas (Machado et al., 2012). En una línea similar, los estudiantes señalan que es difícil dialogar con sus compañeros, pues les son indiferentes (Ocampo et al., 2010).

Las iniciativas dirigidas a mejorar los aspectos relativos al conflicto pasan por programas o la creación de diferentes actividades. En esta línea, la formación de estudiantes mediadores emerge como una posibilidad concreta (Marrugo et al., 2016); la realización de talleres de distintos tipos, en los cuales la vinculación afectiva, la comunicación, estrategias de mediación o el juego también se observan como una alternativa (Calderón, 2011; Machado et al., 2012; Narváez y Muñoz, 2013). Si bien los programas tienden a ser vistos de manera positiva por las instituciones educativas, en la medida en que ayudan a mejorar la convivencia escolar en general (Rodríguez et al., 2017), resulta importante considerar la carga que este tipo de programas puede implicar para los profesionales de la educación y la vida escolar, así como la pertinencia con respecto a cada realidad institucional (López et al., 2013a).

En cuanto al uso de las TIC, estas pueden convertirse en elementos distractores y conflictivos dentro del espacio escolar; y fuera de él potencialmente pueden desatar agresiones y agravar conflictos escolares (Pinto y Díaz, 2015), lo que plantea una preocupación relevante en la actualidad.

Normativa

Las normas son acuerdos que se alcanzan en los grupos y que permiten gestionar y estructurar sus relaciones internas. La normativa, como dispositivo formal, se ha convertido en un elemento importante en la convivencia escolar, en particular en Latinoamérica, donde se han generado políticas públicas que plantean la existencia de manuales, acuerdos o normativas sobre convivencia para los establecimientos. Por lo tanto, los criterios de inclusión de los artículos consideran aquellos resultados en los que la normativa resulta predominante y que hacen referencia a la construcción de estos documentos, el sentido de los escritos y las sanciones que establecen.

Un primer elemento importante de la normativa escolar tiene que ver con su proceso de construcción. En este punto, las investigaciones tienden a afirmar que no existen procesos claros de participación de los distintos

estamentos en la construcción de los manuales o acuerdos de convivencia, sino que esta tarea la llevan a cabo los directivos o docentes (Huete, 2013; Nail et al., 2012; Litichever, 2014; Ochoa y Diez, 2013). Además, cuando se abren espacios de participación operan más como formas de control por parte de la autoridad, al incidir en aquello que se normará y legitimizarlo (Mayer, 2013). Por lo mismo, resulta importante intensificar una cultura donde se negocien/produzcan significados comunes y se revisen permanentemente las normas (Osorio y Rodríguez, 2012).

Otro elemento tiene que ver con el sentido de lo escrito. Se resalta que en muchos casos los manuales se encuentran escritos “en negativo”, es decir, se centran en aquello que prohíben y no en aquello que promueven, de manera que se transforman en herramientas de castigo y no en potenciales fuentes de aprendizaje (Litichever et al., 2008; 2014; Muné, 2012; Nail et al., 2012, 2013; Núñez, 2014; Osorio y Rodríguez, 2012). También se da el caso de normas poco claras, que mezclan aspectos administrativos con la normativa de convivencia escolar (Nail et al., 2012), asimismo, se proponen grandes principios que no se traducen en normas acordadas (Litichever, 2014), o existe una desconexión entre lo que se está escrito en normas y la realidad particular del establecimiento (Litichever, 2014; Núñez, 2014).

Con respecto a las sanciones, estas no son siempre claras y mucho menos están orientadas al crecimiento personal; suelen ser castigos indebidos, como realizar trabajo en la biblioteca (Nail et al., 2012). Se reporta cierta tendencia a aplicarlas discrecionalmente (Fridman y Núñez, 2015; Osorio y Rodríguez, 2012). A su vez, las sanciones tienden a seguir dos lógicas: una más bien tradicional, que tiene que ver con la higiene, la apariencia y la puntualidad, la cual es bastante criticada por los estudiantes, especialmente en cuanto a la apariencia (Fridman y Núñez, 2015); y una de contexto, que se enfoca en el consumo de alcohol, las drogas y la delincuencia, entre otras (Litichever et al., 2008). Por otra parte, a pesar de la creciente especificación de las normas, ocurre que algunos estudiantes se las aprenden para transgredirlas o actuar al filo del reglamento (Mayer, 2013). Finalmente, una de las acciones más utilizadas es llamar a los apoderados, pero generalmente se hace más para culparlos por el comportamiento de sus pupilos que para ayudar a resolver los conflictos (Muné, 2012).

Violencia escolar

La violencia es un fenómeno social complejo y una problemática transversal en la sociedad. Es posible entenderla como el fracaso en la transformación del conflicto (Galtung, 1998), es decir, puede derivarse de los conflictos que emergen de la interacción humana y por lo tanto

forma parte de una manera de relacionarse en el convivir con los demás. Algunos de los elementos que las investigaciones enuncian con respecto a este tema son: miedo, intimidación, agresiones, su relación con el género, sus causas y manejo por parte de docentes. Se releva además un estudio enfocado desde redes sociales.

Algunas de las investigaciones realizadas aluden a elementos que podrían asociarse a la aparición de violencia en la escuela, y coinciden en no posicionar a este fenómeno social como el elemento negativo central de la dinámica escolar; así, la violencia no aparece como un problema recurrente desde la mirada de los actores. En esta línea, Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) señalan que la mayoría de los estudiantes (62 %) declara no sentir miedo en su escuela, y que el mayor miedo se relaciona con el trabajo en clases (16,4 %). No obstante lo anterior, existe un miedo al ambiente del colegio (15,2 %) que puede incidir en la aparición de violencia, así como también un reporte menor de miedo a compañeros (4,3 %) que podría relacionarse con la intimidación; aunque en la misma investigación se afirma que la mayoría de los estudiantes nunca o solo una vez se han sentido amenazados (92,9 %). A su vez, Albor y Villamil (2013) reportan que solo una minoría de estudiantes se considera a sí mismos agresivos, aunque los autores aclaran que esto podría indicar que los jóvenes no son capaces de reconocer sus propios actos violentos.

Desde el punto de vista del maltrato, los hechos de violencia que más se reportan son las burlas, las agresiones físicas y el robo (Muñoz et al., 2007). Un elemento en disputa tiene que ver con el género asociado a la realización de estos actos: en un par de investigaciones se asocian los actos violentos con los hombres (Baquedano y Echeverría, 2013; Muñoz et al., 2007). Sin embargo, en otra investigación algunos docentes señalaron que tanto hombres como mujeres son igualmente violentos (Colombo, 2011).

Un punto importante en la violencia tiene que ver con aquello que le subyace y lo que la causa; aparecen dos grandes ámbitos. Por una parte, encontramos que distintos actores educativos, principalmente docentes, consideran que las causas de la violencia son externas a la escuela y se encuentran en lo social, territorial y cultural (Albor y Villamil, 2013; Colombo, 2011); en lo familiar (Colombo, 2011); o en los procesos de desarrollo de estudiantes, lo que implicaría que los comportamientos violentos disminuirían a medida que los estudiantes se hicieran adultos (Muñoz et al., 2007). Por otra parte, encontramos aquellas causas que son parte de las dinámicas relacionales en la escuela, entre las que se destacan los juegos de poder (Albor y Villamil, 2013; Colombo, 2011); las bromas ofensivas o molestar, que puede escalar a enfrentamientos verbales y físicos (Gomes et al., 2013; Muñoz et al., 2007); y finalmente los actos discriminatorios (Muñoz et al., 2007).

Otro elemento relevante tiene que ver con el manejo de la violencia por parte de los docentes. En este punto, las investigaciones coinciden en señalar que la gran mayoría de las veces la violencia es abordada con sanciones por parte de los docentes (Albor y Villamil, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Calderón, 2011); además, en algunos casos, las sanciones se aplican de acuerdo al criterio circunstancial del docente, lo que es visto como ambigüedad por parte de los estudiantes (Rojas, 2013). En este sentido, los profesores apuntan a la falta de herramientas para tratar la violencia (Gomes et al., 2013), lo que puede indicar carencia en la formación docente al respecto. Una consecuencia problemática de las sanciones es que tienden a estigmatizar a ciertos estudiantes como violentos o conflictivos (Muñoz et al., 2007), lo que podría llevar a que estos se caractericen de esa manera y esa visión se arraigue en su auto-concepto (Baquedano y Echeverría, 2013). Esto además afectaría su forma de relacionarse con los demás.

A su vez, el estilo pedagógico del docente puede incentivar aún más la aparición de comportamientos violentos, así un docente autoritario tendería a generar más violencia que uno participativo (Colombo, 2011). Esta afirmación coincide con que un buen clima escolar y la disminución de violencia se asocian a la percepción de que las escuelas se preocupan por formar buenas personas de manera integral y no solo por las pruebas estandarizadas (Flores y Retamal, 2011).

Se destaca la investigación de Pinto y Díaz (2015), quienes observaron fenómenos de acoso escolar a través de internet, en particular Facebook, una plataforma donde se presenta maltrato, existen peleas y hay amenazas. Esto es problemático en la medida en que escapa a los establecimientos educativos y dado que muchas veces no existen políticas institucionales claras frente al uso de estas tecnologías.

Clima y evaluaciones

En esta categoría se abordan las dimensiones de Clima y Desarrollo/validación de instrumentos de evaluación. La lógica que permite agrupar estas dimensiones reside principalmente en que el desarrollo de instrumentos se tiende a centrar en el clima como aspecto central de evaluación. En este sentido, resulta una cercanía práctica respecto de la evaluación como medio para valorar y determinar ciertos estándares.

Clima

La percepción que tienen los actores sobre las condiciones en las que se encuentran y sus relaciones con los demás en el colegio es fundamental a la hora de construir la convivencia. En este apartado se incluyen investigaciones

que se refieren a la asociación de distintos actores sobre el concepto, las percepciones y propuestas para mejorar el clima.

Desde el punto de vista conceptual, Murillo y Becerra (2009) muestran la asociación que realizan distintos actores escolares: los directivos relacionan clima con respeto, responsabilidad y comunicación; los docentes con respeto, comunicación y empatía; los estudiantes con educación, respeto y aprendizaje; en esta misma línea, se valoraría que los colegios formaran personas y no solo para pruebas estandarizadas (Flores y Retamal, 2011). A su vez, los elementos que obstaculizarían un buen clima serían la envidia, los problemas de comunicación, la intolerancia, las mentiras y el poder (Murillo y Becerra, 2009).

En general, existe una buena percepción del clima en las investigaciones, ya que se considera la escuela como un lugar tranquilo que propicia el compartir entre pares (Guerra et al., 2012; Herrera et al., 2014; Muñoz et al., 2014). Dentro de esta buena percepción, existen tres precisiones relevantes: por una parte, pareciera que estudiantes de cursos inferiores perciben un mejor clima y se relacionan de mejor forma con los docentes (Flores y Retamal, 2011; Muñoz et al., 2014); en Chile, se evidencia una peor percepción del clima en los colegios municipalizados, en comparación con sus pares subvencionados y particulares, y también se observa una peor riqueza semántica para referirse al clima (Guerra et al., 2012; Murillo y Becerra, 2009); y finalmente, el aspecto en disputa tiene que ver con la percepción desde el género: se señala que existe igual percepción por parte de niños y niñas (Flores y Retamal, 2011), y que habría una mejor percepción desde las niñas (Guerra et al., 2012).

Las propuestas para mejorar el clima se encuentran en una línea similar a las expuestas en apartados anteriores, donde la mediación de conflictos, los juegos y actividades extraprogramáticas adquieren relevancia (Muñoz et al., 2014). Asimismo, Gorrochotegui, Torres y Vicente (2014) aplicaron un programa que buscaba mejorar el clima y las destrezas de directivos relacionadas con el tema, objetivo que lograron, y en el que se resaltan las mejoras en el manejo de conflictos, cercanía/conocimiento de las personas y habilidades comunicacionales.

Desarrollo/validación de instrumentos de evaluación

Un ámbito importante en la investigación sobre convivencia escolar y sus dimensiones tiene que ver con el desarrollo de herramientas que permitan un mejor abordaje y entendimiento del fenómeno. En este caso, las investigaciones muestran un avance tanto en escalas de evaluación externas como de autoevaluación.

De las seis investigaciones que mostraban el desarrollo y prueba o validación de algún instrumento de evaluación de la convivencia escolar, tres refieren al Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (Cecsce) y todas fueron realizadas en Chile (Gálvez et al., 2013; 2015; Guerra et al., 2011). Este cuestionario busca evaluar el clima social del centro escolar y del aula; fue diseñado en España para ser utilizado en intervenciones relativas a la adaptación y la violencia escolar (Guerra et al., 2011). Todas las investigaciones encontraron resultados similares, que sitúan una correlación inversamente proporcional entre clima y violencia escolar, esto es, a mejor clima, menor violencia; y además, que las mujeres tenían una percepción de mejor clima que los hombres. Este último resultado también concordante con lo encontrado al evaluar la Escala de Clima Escolar, que evalúa el clima escolar desde las normas, la participación y el apoyo de profesores (López et al., 2014), ya que se halló que un mejor clima se relacionaba con menor percepción de agresión y victimización entre estudiantes. Por otra parte, Caso, Díaz y Caso (2013) buscaron la reducción del Cuestionario de Convivencia Escolar, instrumento que mide las dimensiones Inclusión, Democracia y Paz, objetivo que lograron pero que esperan confirmar con muestras mayores.

A su vez, se resalta el trabajo de Fierro et al. (2013), los que a través de la presentación de una guía para la autoevaluación en convivencia escolar lograron generar instancias de debate argumentado, lo que permitió evaluar prácticas docentes en el ámbito. Esto fue posible gracias a que el formato corresponde a una guía, no un cuestionario; esto ayuda al diálogo y a compartir experiencias, espacios que los docentes consideran necesarios. Las dimensiones de esta guía se refieren a conversatorios sobre el reconocimiento de la diversidad en la escuela, el trato, el establecimiento y el cumplimiento de las normas, la participación y la mejora en la enseñanza.

Aspectos relacionales

Si bien es posible considerar que todas las dimensiones de la convivencia son relacionales, las agrupadas en esta categoría (Prácticas docentes y Aspectos socioemocionales), son específicas sobre la interacción entre estudiantes y docentes. De esta manera, resaltan como aspectos fundamentales en las relaciones de las personas en el ámbito escolar.

Prácticas docentes

Las prácticas docentes en convivencia escolar son un ámbito poco explorado, pese a que esta es parte fundamental de las prácticas docentes, dado que la forma de interactuar de los docentes y las relaciones que establecen son primordiales en su desenvolvimiento profesional. En este sentido, el convivir es un aspecto transversal en la docencia, ya que ocupa una posición

central en la dinámica escolar, pues los docentes tienen que relacionarse estrechamente con estudiantes, apoderados, pares, asistentes y directivos. Por supuesto que su relevancia en la dinámica escolar no implica que sean los únicos depositarios de la responsabilidad de construir la convivencia escolar; esta es una tarea de la comunidad en su totalidad. Las investigaciones analizadas se relacionan con el tipo de prácticas de los docentes (que tienden hacia lo “tradicional”), las herramientas y metodologías utilizadas. Cabe aclarar que no existe consenso frente a la utilización del concepto *prácticas*, que puede utilizarse para referirse a acciones, operaciones, sentires, saberes y creencias que manifiesten los profesores dentro del aula, y que además, posean una lógica educativa, donde exista una intencionalidad y un sentido con respecto a lo que se realiza (Vergara, 2005); pero también existen perspectivas que además de lo anterior incluyen la relación que se da entre el saber pedagógico, el profesor y el contexto escolar (Duarte y Jurado, 2008). En esta revisión se considera principalmente la didáctica con respecto a las prácticas, teniendo en cuenta también aspectos externos al aula, como la formación, que determina en buena medida el actuar docente, y aspectos relacionales de los profesores.

Un elemento relevante en este ámbito tiene que ver con las denominadas *prácticas tradicionales* (Cuenca, 2007), en las que existe poca interacción entre docente y estudiantes, y por lo tanto, poca participación de estos últimos en el aula (Rojas, 2013). La falta de promoción de la participación en clase afecta la construcción de sentido sobre esta (Duarte y Jurado, 2008), lo que además implica una falta de construcción conjunta entre los estudiantes y, por ende, afecta la convivencia. Este modelo tradicionalista también se encuentra presente en la percepción de los docentes, quienes consideran que la heterogeneidad existente en el aula los desafía (Duarte y Jurado, 2008), es decir, han sido formados para un estudiante *normalizado*, situación en la que la estandarización es el proceso central. Esto lleva a un deterioro en la convivencia, pues da lugar a una tendencia a suprimir la diversidad, que afecta la capacidad de expresión y aceptación de las personas.

Varias de las investigaciones revisadas detectan carencias en la formación de profesores, y por lo tanto las herramientas que poseen a la hora de abordar la convivencia escolar. En esta línea, se reportan: falta de herramientas para crear instancias de diálogo, manejar la violencia y promover la buena convivencia escolar (Albor y Villamil, 2013); necesidad de prácticas mediadoras (Cuenca, 2007); carencia en la promoción de participación estudiantil (Duarte y Jurado, 2008); herramientas para manejar la indisciplina (Rojas, 2013); conocimiento sobre actividades concretas para educar en valores (Ochoa y Peiró, 2012). Es posible observar que la convivencia escolar representa un ámbito de conflicto, en la medida en que carecen de preparación o de recursos pedagógicos para promoverla intencionadamente en su práctica.

No obstante lo anterior, se resaltan algunos aspectos de las prácticas docentes que ayudan en la construcción de una buena convivencia escolar. De esta manera, los estudiantes valoran metodologías flexibles que incorporen dinámicas democráticas donde la participación sea clave (Duarte y Jurado, 2008; Rojas, 2013); de la misma manera, se valora que docentes empaten con ellos, y que su actuar sea coherente con su discurso (Retuert y Castro, 2017). Estos elementos, empatía y promoción de la participación, resultan fundamentales en las dinámicas convivenciales.

Aspectos socioemocionales

El convivir implica emocionalidad, es en las relaciones donde están presentes los afectos, las emociones y los sentimientos de las personas. De la misma forma, la construcción de vínculos afectivos resulta relevante para el desarrollo socioemocional. Los aspectos socioemocionales se conforman como una dimensión de la convivencia que requiere particular atención en la medida en que se relaciona con el desarrollo integral. Por lo tanto, los artículos que se incluyen tratan sobre la construcción de vínculos y con efectos por la aplicación de programas específicos.

Un aspecto relevante en la convivencia escolar tiene que ver con la construcción de vínculos relevantes entre estudiantes y docentes. Dentro de este ámbito, no se reporta ese tipo de relación en la mayoría de los casos, así como tampoco existirían vínculos de confianza con los padres (10 % de estudiantes); estos se construyen mayoritaria y casi exclusivamente entre pares, tanto en el colegio como en el barrio; la mala relación con los adultos correspondería al trato poco afectivo y cercano que tendrían con los niños y jóvenes (Mejía y Urrea, 2015).

No obstante, los aspectos de confianza, expresión emocional y vinculación afectiva han sido mejorados a través de la aplicación de programas específicos. En el caso presentado por Narváez y Muñoz (2013), talleres basados en expresiones artísticas ayudaban en los aspectos mencionados. A su vez, Marchant et al. (2013) muestran que un programa focalizado en las expresiones socioemocionales de docentes y directivos no solo ayuda a los profesionales a desarrollarse, sino que también impacta en los estudiantes, en los que, por ejemplo, motivó mejoras significativas en el desarrollo de la autoestima, particularmente en aquellos que antes de comenzar el proceso poseían bajos índices en este aspecto.

Democracia en la escuela

Uno de los factores fundamentales en la formación de estudiantes tiene que ver con aquellos principios culturales y políticos que la sociedad promueve, siendo la profundización de la democracia pieza clave en este ámbito.

El marco de valores democráticos, así como la formación ciudadana y el intercambio cultural son aspectos que se entrelazan intrínsecamente en esta categoría, ya que son nucleares a la perspectiva democrática.

Formación en valores democráticos

La vivencia de lo democrático es fundamental a la hora de enseñar/aprender valores, dado que es el sostén de la convivencia y, por lo mismo, crea un marco donde se valora y promueve cierta manera de interactuar con los demás. Lo incluido en este apartado se relaciona con la construcción conjunta de los actores, la formación en valores y la aparición de valores democráticos como el diálogo, el respeto y la libertad.

La posibilidad de participar, generar asociación entre actores y construir en conjunto dentro de un marco de diversidad, libertad y justicia propicia el desarrollo de prácticas inclusivas, que consideren el potencial moral de vínculos comunitarios y afectivos (Delgado y Lara, 2008). Además, este entorno debe estar abierto al diálogo y al involucramiento de todos los actores educativos, pues un abordaje de esta índole que deje fuera a estudiantes o apoderados, puede permitir ciertas resistencias de su parte con respecto a la visión democratizadora de la escuela (Bazdresch, 2009), lo que a su vez impactaría en la promoción que se realice del desarrollo de valores democráticos.

En cuanto a valores, el respeto aparece como central (Bazdresch, 2009), dado que es la base para la creación de ambientes seguros, en los cuales lo afectivo emocional pueda expresarse. Becerra (2011) señala que es importante el respeto que los docentes muestren por sus estudiantes. En esta misma línea, Perales, Bazdresch y Arias (2013) señalan que gran parte de los estudiantes que formaron parte de su investigación (91 %) sentían que docentes les permitían expresarse con libertad; asimismo, la mayoría de estudiantes (67 %) consideraba que sus compañeros respetaban sus opiniones, y que los respetaban en general (55 %). Otros valores que aparecen como relevantes, además de aquellos asociados al respeto como libertad (principalmente en cuanto a la expresión), son la autonomía y la responsabilidad; a su vez, la educación en derechos humanos se relaciona con el desarrollo de valores importantes, como igualdad, pluralismo, solidaridad y diálogo (Delgado y Lara, 2008).

La formación en valores aparece como un elemento importante para los docentes: en México, Ochoa y Peiró (2012) constatan que el 72 % de los docentes imparten educación en valores, el 70 % considera que este trabajo es transversal y el 30 % lo trata como asignatura específica. En esta investigación, los docentes reportaban impartir lecciones en valores (87 %), enseñanza de actitudes (85 %), clarificación de valores (78 %) y razonamiento moral (78 %) dentro de sus clases. Otra modalidad que emerge

como válida es a través de talleres, donde lo lúdico, participativo y con actividades prácticas puede permitir tanto el desarrollo de valores como el de competencias ciudadanas (Montoya, 2010). La evaluación de la formación en valores es un ámbito poco mencionado, en el cual se hace referencia a la observación, las encuestas y autoevaluaciones como instrumentos utilizados (Ochoa y Peiró, 2012).

Se resalta la investigación de Arévalo (2013), que analizó cómo las plataformas virtuales podían ayudar a formar en valores. Se considera que pueden llegar a ser un buen lugar para promover autonomía y solidaridad, dada la gran cantidad de interacción que se produce en ellas; sin embargo, deben ser procesos guiados por adultos para que mantengan un foco de esta índole.

Ciudadanía y participación

Es posible entender la ciudadanía tanto desde la consideración jurídica de los derechos que poseen las personas como desde una lógica política que la considera una práctica, el ejercicio de la participación e involucramiento activo en sociedad (Zapata, 1997, citado en Ruiz y Chau, 2005). Dado el impacto en la construcción de relaciones en los establecimientos educativos, posee un peso relevante en la convivencia escolar y la investigación educativa. Los criterios de inclusión de investigaciones en esta dimensión se refieren a la participación, su valoración, su promoción, la percepción que tienen los estudiantes acerca de ella y las competencias ciudadanas para participar.

La participación es un elemento fundamental en la construcción de convivencia escolar y los estudiantes aprecian especialmente su promoción (Duarte y Jurado, 2008; Fridman y Núñez, 2015), lo que permite además mejorar el vínculo del estamento estudiantil con el estamento docente y generar un clima de respeto (Letelier y Fiabane, 2015). No obstante la importancia que se le ha otorgado, la investigación de Huete (2013) encontró una des-responsabilización en la construcción de convivencia escolar, inexistencia de participación, tanto estudiantil como de apoderados, y poco interés/preocupación en relacionarse con los demás. Este trabajo llama la atención acerca de aquellos contextos donde no se valora la convivencia escolar y la participación no es visible como derecho estudiantil.

Con respecto a la promoción de la participación por parte de los docentes, los estudiantes consideran que sus acciones no son suficientes y que la institución educativa tampoco ayuda a promover la participación, por lo mismo, valoran cuando se abren espacios de los cuales pueden formar parte (Duarte y Jurado, 2008). Asimismo, critican que en algunos casos la participación se limite a los estudiantes destacados, con mejores notas y que, en algunos casos, hacen lo que los docentes les señalan (Mellizo y Bedoya, 2011).

Para los estudiantes participar es un ejercicio relevante, que ven como opinar, ayudar y sentirse parte de la comunidad; además, la escuela es el lugar donde consideran que más pueden hacerlo (De la Concepción, 2015). Esta participación estudiantil les genera mayor compromiso y responsabilidad, y los ayuda a legitimar la construcción de normas cuando se hacen parte del proceso (Duarte y Jurado, 2008).

A su vez, los centros de estudiantes se alzan como un elemento/ una institución en disputa, principalmente porque la política partidista se considera una amenaza para la sana convivencia en la escuela (Fridman y Núñez, 2015; Mayer, 2013; Núñez, 2014). Por lo mismo, la ciudadanía en los colegios se entiende más como un ensayo que un ejercicio efectivo de derechos (Núñez, 2014), y se transforma en un canal estructurado que en muchos casos legitima el orden ya establecido (Mayer, 2013). Se resalta que en algunos casos la representatividad es vista como un lugar de privilegio para algunos estudiantes, considerando que hay beneficios en ese rol (Mellizo y Bedoya, 2011), lo que podría generar una cierta desconfianza en torno a esa posición para los estudiantes.

No obstante la importancia que les han otorgado los estudios citados a la participación, desde una perspectiva de competencias ciudadanas existirían carencias para llevar a cabo dicha acción. Montoya (2010) señala en su investigación que 60 % de estudiantes consideraban que no existían competencias ciudadanas de paz y convivencia, 25 % afirmaba que no había participación y responsabilidad democrática, y un 15 % se refirió a la falta de competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. En dicha investigación se realizó una serie de talleres que permitieron mejorar algunos índices relacionados con las competencias ciudadanas, específicamente los de participación y cohesión grupal.

Interculturalidad

Una parte importante de la diversidad actual en la escuela tiene que ver con lo cultural. En este sentido, la heterogeneidad de la escuela a escala local ha ido aumentando, lo que se relaciona directamente con la forma de convivir con los demás, cómo se abordan estas diferencias. En este apartado se hace referencia a la valoración de las diferencias culturales y al rol de los docentes en este ámbito.

En primer lugar, se destaca que diferentes actores educativos valoran de forma positiva la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar (Guzmán et al., 2014), especialmente los estudiantes, a quienes les gusta tener compañeros de otras culturas, ayudándose y sin discriminar (Barzola et al., 2017). No obstante, esta no parece ser una realidad abordada necesariamente desde el trabajo en el aula, ya que no se aplican ejes de interculturalidad en la enseñanza (2017).

El rol que cumplen los docentes en que la convivencia escolar considere los distintos aspectos culturales de los estudiantes es fundamental. En esta línea, no existe claridad acerca de si el trato de los docentes es igualitario o no con sus estudiantes, dado que existe evidencia tanto a favor de este tipo de trato (Barzola et al., 2017), como en contra. En este último caso se resalta el actuar basado en prejuicios por parte de los profesores y las bajas expectativas que tienen respecto de sus estudiantes (Becerra, 2011); se resalta, eso sí, que corresponden a realidades de distintos países. Sí es claro que el involucramiento de los docentes no es lo suficientemente activo en algunos casos, y quedan en deuda en cuanto a la promoción de relaciones interpersonales entre estudiantes (Guzmán et al., 2014).

Se destaca la investigación presentada por Torres y Ramírez (2012), quienes relatan un trabajo de más de diez años en una comunidad indígena de Michoacán, México. En esta experiencia, se buscó generar aprendizajes intergeneracionales a partir de la convivencia intercultural, considerando tanto a los estudiantes como a sus padres. Este trabajo permitió una mayor participación e involucramiento de los actores, dado que se promovió la inclusión, la igualdad de derechos y la valoración de las diferencias de forma activa. Se releva la promoción de valores como el respeto, el apoyo, la solidaridad y el trabajo colaborativo, así como la sistematización pedagógica, que permitía seguir avanzando en la propuesta.

Otros

Dentro de la categoría Otros, se agrupan aquellas investigaciones que hacen referencia a la política pública y a la inclusión, y que por su escasez no eran suficientes para generar categorías propias. En cuanto al primero de estos temas, Arancibia (2014) investigó dos escuelas en Chile, en donde se mostró que no existía una reflexión sobre educar para la paz, los derechos humanos y la convivencia escolar; los liderazgos resultan autoritarios, contrario a lo que se promueve; la convivencia escolar se reduce a las normas y no se fomenta la participación, por lo que se propone enfocarse en tareas apropiadas para estas problemáticas, como capacitaciones para actores clave, espacios de reflexión sobre convivencia escolar y promoción de proyectos relacionados. A su vez, Ríos y Ramos (2011) analizaron el impacto de la Cátedra en Derechos Humanos en Colombia a través del análisis de 18 instituciones educativas. Sus resultados mostraron que existe cierta apatía institucional frente al tema y no se ha utilizado mayormente el material proporcionado a las escuelas; no obstante lo anterior, sí ha servido para promover una mejor convivencia escolar, regulación en la aparición de conflictos y reestructuración de manuales de convivencia, y dar mayor relevancia los espacios de participación estudiantil y docente.

La inclusión educativa se plantea como un desafío, en la medida en que se sigue relacionando con discapacidad y se aborda desde la compensación de las carencias. Además, si bien se valora la diversidad, complica la labor de los docentes pues no existen en su formación prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad, sumado a que algunos estudiantes siguen discriminando a compañeros “diferentes”. Para abordar algunas de estas complejidades, se plantea una mayor participación, talleres que sensibilicen sobre el tema, y un trabajo lúdico/colaborativo entre estudiantes (Damm et al., 2011).

Discusión

Desde una perspectiva general, se releva que las distintas temáticas que emergen en la convivencia escolar muestran un gran nivel de interconexión; muchas veces se encuentran interrelacionadas, lo que muestra la complejidad de este fenómeno educativo. Esta complejidad puede relacionarse con el mayor uso de metodologías de investigación comprensivas, en las que surge el relato de los diferentes actores, pues desde allí se pueden entender los fenómenos, sentidos y razones de los procesos convivenciales. Es importante destacar que los artículos tienden hacia el diagnóstico, es decir, presentan los nudos problemáticos, las carencias o faltas que existen en las diferentes realidades escolares. Este paso es importante y válido, pero debe ser acompañado por aspectos que resalten y refuercen lo positivo de las dinámicas escolares y que propongan alternativas y visiones que sirvan de guía en la mejora. La guía se refiere a dar pistas generales para ir forjando el camino en la propia realidad, pues cada circunstancia y lugar posee sus propias particularidades que adquieren relevancia en la cotidianidad y las diferencian de otras.

También a nivel general, se destaca el uso de las TIC e internet para abordar temas de convivencia escolar en la investigación de Pinto y Díaz (2015); o el estudio de Arévalo (2013) centrado en formación de valores utilizando plataformas virtuales. Esto, dado que las redes sociales tienen un impacto cada vez mayor en la cotidianidad de los estudiantes, y sirven como plataformas de comunicación presentes todo el tiempo, por lo que mucho del convivir está mediado por la tecnología. No obstante, es un ámbito de exploración reciente, por lo que se requeriría mayor atención e investigación.

A su vez, se señala la necesidad de realizar esta revisión con artículos científicos latinoamericanos encontrados a través de Google Académico y Scielo, ante la poca cantidad de artículos relativos al tema en revistas de indexación Scopus o ISI, así como también la posibilidad de acceso que permiten las primeras plataformas mencionadas en comparación con

las segundas, que son pagadas. Dentro de las posibles causas, es factible considerar que la utilización del concepto primordialmente en ámbitos de habla hispana limita la investigación a esos países y que, además, estos tienden a estar muy por detrás de otros que invierten altas cifras en investigación, lugares donde se encuentran la mayor parte de las revistas con indexación Scopus e ISI.

En la categoría Conflictividad, la mayor cantidad de investigaciones acerca del conflicto lo sitúan como uno de los temas centrales de la convivencia escolar. Un primer elemento que es posible destacar de algunas investigaciones tiene que ver con su conceptualización: los profesores tienden a equiparlo con violencia (Barila y Cuevas, 2007; Cuenca, 2007). Esto podría ser problemático a la hora de abordar los conflictos desde una perspectiva del diálogo, la construcción conjunta y el aprendizaje; es importante recordar que el conflicto no es violencia, pero puede llevar a ella si no es gestionado pacíficamente (Galtung, 1998). Desarrollar valores como el respeto y la aceptación de las diferencias sin perder el diálogo resulta fundamental a la hora de abordar los conflictos, otorgándole relevancia a aprender a escuchar, comprender y participar de los procesos de resolución. En conjunto con lo anterior, si bien el diálogo es una herramienta importante en el trámite de los conflictos (Calderón, 2011; Marrugo et al., 2016; Palomino y Dagua, 2009) y la convivencia en general, tiene que ser acompañado por circunstancias que lo potencien y legitimen lo que se haya construido a partir de ahí.

Existen algunos aspectos del aula que es necesario relevar. Por una parte, aquellas metodologías que puedan resultar demasiado aburridas, repetitivas y rutinarias podrían incentivar la aparición de conflictos en el aula (Muñoz et al., 2007; Nail et al., 2012), por lo que es importante que los docentes (de forma conjunta) sean capaces de articular actividades innovadoras, donde la participación adquiera mayor presencia. Asimismo, es importante que se consideren aquellos aspectos culturales de los estudiantes en el desarrollo de las clases, principalmente por la importancia de un trato igualitario de los estudiantes en cuanto sujetos.

Con respecto a la violencia escolar, resulta relevante que los colegios sean capaces de considerar y hacerse cargo, al menos en cierta medida, de las problemáticas sociales que muchas veces se encuentran en la base de los fenómenos violentos dentro de la escuela, problemáticas que aparecen como relevantes en cuanto a las causas de violencia (Albor y Villamil, 2013; Colombo, 2011). De esta misma forma, es importante analizar cómo la escuela es capaz de tomar estos elementos y trascender a la sanción/el castigo, que resulta recurrente en estos casos (Albor y Villamil, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Calderón, 2011) y que, a la larga, solo acarrearán más reacciones violentas. Así, es importante que se utilicen criterios y acciones pedagógicas que permitan canalizar este tipo de fenómeno hacia

aquello que genere un aprendizaje y un reconocimiento del otro. Además, se desprende de las investigaciones la importancia de utilizar metodologías y generar actividades flexibles que giren en torno a la formación integral y la participación como ejes centrales (Colombo, 2011; Flores y Retamal, 2011). Se destacan, eso sí, los problemas de los docentes en cuanto a las prácticas, dado que muchas veces no se consideran preparados para manejar estas situaciones, u otras donde emerjan conflictos (Gomes et al., 2013), y en ciertos casos puede resultarles problemático ser coherentes con las normas y exigencias que les hacen a sus estudiantes. Por otra parte, la asociación que se pueda hacer con el género resulta contradictoria desde las investigaciones revisadas (Colombo, 2011; Baquedano y Echeverría, 2013; Muñoz et al., 2007); sería interesante evidenciar aquellos aspectos culturales que subyacen a esta asociación, y cómo podrían impactar en el trato que se les da a los estudiantes con base en sus diferencias de género.

En cuanto al clima escolar, se reafirma su correlación inversamente proporcional con la percepción de violencia (Gálvez et al., 2013; 2015; Guerra et al., 2011). No obstante, es necesario que existan actividades que escapen a la rutina escolar y que permitan mejorar las relaciones interpersonales, propiciando una profundización en el conocimiento del otro y así, una mejora del clima (Muñoz et al., 2014). También resulta importante destacar la percepción en Chile de un peor clima en los colegios municipalizados, en contraposición con los particulares (Murillo y Becerra, 2009; Guerra et al., 2012). Esto releva el tema de problemáticas sociales, ya mencionado, pero adquiere más fuerza desde el prisma del clima.

En aspectos relacionales tanto la inclusión como lo socioemocional han sido poco considerados en la escuela desde el ámbito de la convivencia escolar en las investigaciones encontradas. Urge que desarrollos en otros ámbitos de la convivencia escolar no dejen de lado lo emocional, en la medida en que el afecto emerge y es parte de las relaciones; se destaca que la creación de programas específicos puede ayudar en este aspecto (Marchant et al., 2013; Narváez y Muñoz, 2013). A su vez, es posible entender la inclusión dentro de las problemáticas sociales que atraviesan a la escuela, por lo que su abordaje resulta mucho más sistémico y suele hacerse desde una lógica de discapacidad y compensación de carencias (Damm et al., 2011). No obstante, lo anterior no debe ser impedimento para que la escuela tenga mayores acciones concretas en torno a avanzar en inclusión. Además, resulta fundamental que las políticas educativas en convivencia escolar tengan un mayor foco en la implementación y el seguimiento, trascendiendo los discursos bien intencionados pero que se pierden en la realidad escolar (Arancibia, 2014; Ríos y Ramos, 2011).

Respecto de la democracia en la escuela, la participación es un aspecto que adquiere mayor relevancia en el espacio escolar. En este sentido, urgen acciones explícitas y concretas desde lo institucional para

promover la participación (Duarte y Jurado, 2008; Mellizo y Bedoya, 2011). Así, competencias ciudadanas que propicien el diálogo y el respeto, que también se relacionan con otros aspectos de la convivencia escolar, deben ser centrales en cuanto a lo que se debe promover, dado que pareciera existir déficit en el ámbito (Montoya, 2010). Se resalta lo relativo a la política partidista, algo que los colegios prefieren evitar (Fridman y Núñez, 2015; Mayer, 2013; Núñez, 2014); entonces, emerge la pregunta ¿es la política partidista negativa por sí misma o requiere una capacidad de diálogo, respeto, aceptación (no polarización) y construcción conjunta que es particularmente difícil de lograr en el espacio escolar? Tal vez alguna investigación sobre cómo influye la política partidista en las dinámicas escolares podría brindar mayores respuestas en este ámbito. Además, la participación es fundamental en cuanto a la construcción de normativa, no solo por la legitimidad que otorga a la norma, sino porque permite generar un sentido en común a lo que se acuerda; al parecer, dicha participación no ocurre con frecuencia, lo que conduce a normativas generadas por unos cuantos directivos o docentes (Huete, 2013; Litichever, 2014; Nail et al., 2012; Ochoa y Diez, 2013). En esta línea, se requiere que las normas posean un sentido pedagógico, sean claras y resulten coherentes con la realidad particular de cada establecimiento.

Conclusiones

En esta revisión bibliográfica se ha tratado de relevar los temas de la convivencia que son foco de investigación en América Latina, específicamente el conflicto, la participación y la normativa escolar, por ser algunos de los más recurrentes. De la misma manera, se valora la interconexión de las temáticas mostradas en cuanto a la construcción de convivencia escolar, es decir, existe una relación entre los diferentes temas, que afecta en conjunto el convivir.

De los resultados, es posible señalar que la mayoría de las investigaciones realizan diagnósticos sobre el tema, describiendo principalmente aquello que resulta problemático. Urge, en este sentido, avanzar hacia ámbitos donde se rescate lo positivo de las experiencias así como las propuestas que puedan ayudar a las comunidades educativas a construir una convivencia escolar que sea más participativa, inclusiva y, por lo tanto, democrática.

A su vez, el impacto que pueda poseer el uso de internet y redes sociales en la convivencia escolar es un tema por tratar, dado que en la actualidad, la sociedad está cada vez más permeada por lo que ocurre en las instancias digitales.

Se plantea que una noción de convivencia escolar democrática más intencionada y concreta en la práctica educativa sería de gran ayuda para los procesos educativos. En este sentido, un enfoque que privilegie

de manera planificada valores democráticos, derechos de los estudiantes y fomento activamente la participación de los actores educativos, principalmente de los estudiantes, ya sea en sus procesos de construcción de conocimiento, o en la construcción de relaciones en los establecimientos educativos; y además, que permita su incidencia en la toma de decisiones (por ejemplo en la construcción de normativa), aportaría tanto a la formación integral de los estudiantes como a la legitimación de las acciones educativas de la institución. En esta misma línea, se destacan el respeto y el diálogo como bases para la gestión y resolución pacífica de conflictos.

Adicionalmente, es importante mencionar que las carencias en la formación de profesores respecto de la convivencia escolar afectan profundamente su gestión. En este sentido, urge que tanto desde la política pública como desde las mallas curriculares de la formación docente se aborde esta problemática; principalmente, dado que los docentes señalan no tener las herramientas para resolver ni guiar procesos asociados al ámbito relacional. Otro síntoma que podría derivarse de esta carencia es la predominancia de la sanción sobre una visión pedagógica en la gestión del conflicto, perspectiva que no aporta a la lógica democrática, al entendimiento mutuo ni a la formación integral de los estudiantes, temas fundamentales en la educación.

Se espera que esta sistematización sirva como plataforma para comprender alguno de los avances, así como también mostrar cuáles han sido los aspectos que no se abordan, considerando que la convivencia escolar es fundamental en la dinámica escolar, y que su desarrollo puede promoverse y trabajarse de forma intencional, concreta y principalmente pedagógica. Asimismo, se insta a los centros educativos y a los investigadores a profundizar sobre aquellos aspectos democráticos en la convivencia escolar, ya que resultan relevantes tanto desde la formación integral de los estudiantes como en la construcción de comunidad educativa, lo que contribuiría al futuro de la sociedad.

Referencias

- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortiz, S., Carrasco, C., Bilbao, M., Ayala, A., Olavarría, D., Villalobos, B. y Álvarez, J. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En V. López y C. Carrasco (eds.) *Nosotros sí podemos: análisis de las buenas prácticas en convivencia escolar*. Centro Avanzada de Investigación en Educación (CIAE), Editorial Universidad de Chile.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Los libros de la Catarata.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la Unesco para la Educación del siglo XXI*. Santillana y Ediciones Unesco.
- Flores, L. y Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 319-338.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika Gogoratzuz.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto como restos de la educación infantil*. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Magendzo, A., Toledo M. y Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
- Meza, M. (2014). ¿Qué significa educación democrática? *Derecho y Humanidades*, 21, 71-83.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2002). *Política de convivencia escolar de Chile*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Mineduc, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2011). *Actualización política de convivencia escolar de Chile*. Unidad de Transversalidad Educativa, Mineduc, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018*. Unidad de Transversalidad Educativa, Mineduc, Gobierno de Chile.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ediciones Unesco.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre Compañeros y Compañeras*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 61-80.
- Ruiz, A. y Chauv, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Ediciones Ascofade.

Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697.

Referencias utilizadas en la revisión

- Albor, L. y Villamil, L. (2013). Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar. *Revista Educación y Humanismo*, 14(23), 195-215.
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la Política de Convivencia Escolar y Enfoque de Derechos Humanos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-18.
- Arévalo, C. (2013). La etnografía virtual en una investigación con niñas. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 37-50.
- Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia de una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160.
- Barila, M. y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis Educativa*, 11, 38-47.
- Barzola, V., Barzola, I. y Flores, W. (2017). Influencia del eje de la interculturalidad en la calidad de convivencia escolar en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 938-966.
- Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 49-71.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación de los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación, número extraordinario 2011*, 163-181.
- Calderón, I. (2011). La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares. *Revista Acción Pedagógica*, 20, 42-57.
- Carrasco, A. y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Caso, J., Díaz, C. y Caso, 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.
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.

- Cuenca, N. (2007). Didáctica constructivista como práctica mediadora para una cultura de paz. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3, 16-30.
- Damm, X., Barría, M., Morales, N. y Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva: ¿mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 125-143.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Revista Cultura, Educación y Sociedad* 6(2), 9-28.
- Delgado, R. y Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Revista Universitas Psychologica*, 7(3), 673-690.
- Duarte, J. y Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 62-81.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Flores, L. y Retamal, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 319-338.
- Fridman, D. y Núñez, P. (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Llanos, D., Unda, R. y Mayer, L. (comps.) *Procesos y experiencias de socialización escolar en Iberoamérica* (pp. 177-201). Clacso Ediciones.
- Gálvez, J., Tereucan, J., Muñoz, S., Briceño, C. y Mayorga, C. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE). *Liberabit, Revista de Psicología*, 20(1), 165-174.
- Gálvez, J., Vera, D. y Trizano, I. (2015). Estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar en Chile. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 160-168.
- Garretón, P., Gómez, O. y Ortega, R. (2013). Conflictividad escolar en Chile. Comparando la percepción de los miembros de la comunidad educativa. *Revista Apuntes de Psicología*, 31(2), 247-255.
- Gomes, C., Lira, A. y Lopes, M. (2013). Aprendizaje de la convivencia: un caso de apoyo de una universidad a una escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 125-136.

- Gorrochotegui, A., Torres, G. y Vicente, I. (2014). Evaluación de un proceso de *coaching* en directivos y su impacto en el clima escolar. *Revista Educación y Educadores*, 17(1), 111-131.
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 103-115.
- Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E. y Menjura, M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Revista Plumilla Educativa*, 13, 153-174.
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Revista Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Huete, M. (2013). Convivencia escolar establecida entre los docentes y estudiantes de II año de magisterio de la Escuela Normal Mirna Mairena Guadamuz de la ciudad de Estelí, durante el primer semestre del año 2012. *Revista Científica de la Farem-Estelí: Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*, 5, 1-5.
- Letelier, M. y Fiabane, F. (2015). Participar en el espacio educativo: establecimientos municipales que construyen sus proyectos educativos institucionales (PEI). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 81-96.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *Kairos*, 18(34), 1-19.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década*, 28, 93-121.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P. (2013a). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Aguilar, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, A. (2013b). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica*, 13(3), 15-25.
- Machado, A., González, G. y Carbonel, T. (2012). Estrategias pedagógicas para la solución de conflictos escolares. *Escenarios*, 10(1), 63-68.

- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, R. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84.
- Mayer, L. (2013). La escuela participativa y la prevención de la conflictividad escolar cotidiana. Algunas aristas para su análisis. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 478-490.
- Mejía, C. y Urrea, A. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.
- Mellizo, W. y Bedoya, I. (2011). La participación escolar: ¿un juego de adultos? *Tendencias y Retos*, 16, 277-290.
- Montoya, J. (2010). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 29, 1-25.
- Muné, L. (2012). El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. *Kairos*, 16(30), 1-16.
- Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.
- Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Nail, O., Muñoz, M. y Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384.
- Nail, O., Muñoz, M. y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385.
- Narváez, J. y Muñoz, L. (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58.

- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 35-52.
- Ocampo, M., Briceño, S., Hernández, M. y Olano, M. (2010). Estrategias para mejorar la convivencia en el colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 46-61.
- Ochoa, A. y Diez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48.
- Osorio, M. y Rodríguez, M. (2012). Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de Educación Media en Bogotá. Un estudio de caso. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 5(1), 79-92.
- Palomino, M. y Dagua, A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8(2), 199-221.
- Perales, C., Bazdresch, J. y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165.
- Pinto, A. y Díaz, J. (2015). Convivencia escolar en la era de la hiperconectividad. *Cultura, Educación y Sociedad* 6(1), 149-164.
- Retuert, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, 46, 1-20.
- Ríos, S. y Ramos, J. (2011). Derechos humanos en la escuela: prácticas, percepciones y alternativas. *Nodos y Nudos*, 3(30), 79-88.
- Rodríguez, B., Martínez, R. y Medina, C. (2017). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recurso didáctico promotor de convivencia escolar. *Espacios*, 38(30), 24-33.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.
- Torres, A. y Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 65-89.