



PROGRAMA VIVA LA ESCUELA

Con la pandemia por el COVID-19, la humanidad vio cómo décadas de esfuerzos para mejorar los sistemas educativos se desvanecieron en pocos meses. Se agudizaron los desafíos que ya enfrentaban las Instituciones Educativas en el mundo y, particularmente, en Colombia. Es claro que las consecuencias de la pandemia para los estudiantes, especialmente los más pequeños, aún tardarán en verse (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020; Educo, 2021). Esto supondrá un reto para el sistema educativo en atender las dificultades presentes y en disminuir las brechas o retos que se presenten en el futuro.

En el informe "The State of Global Learning Poverty: 2022 Update" se revela que en el mundo el 70% de los niños de 10 años no pueden leer o no entienden lo que leen. Es decir, casi 2 de 3 niños no tienen una lectura funcional. El mismo informe indica que el problema ya venía antes de la pandemia y lo que ésta hizo fue exacerbar los retos y obstáculos a los que nos enfrentábamos antes de la propagación del Covid-19.

Adicionalmente, la pandemia tuvo impacto en aspectos psicológicos y socioemocionales de las personas. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), las condiciones de hacinamiento para el 51% de la población latinoamericana durante la pandemia derivó en graves repercusiones para la salud mental de las personas, así como en el aumento de la exposición de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a situaciones de violencia. De acuerdo con la investigación de World Vision y War Child el 38% de niños, niñas y jóvenes dicen sentirse tristes y temerosos. El mismo informe indica que el 12% reportan que el sentimiento de tristeza y miedo es frecuente, lo que podría desarrollar trastornos mentales de moderados a graves. Igualmente, un estudio realizado por UNICEF con adolescentes y jóvenes entre 13 y 29 años de nueve países de la región de América Latina y el Caribe, durante la pandemia, muestra que 27% de los participantes reportaron sentir ansiedad y 15% depresión en los siete días que precedieron la encuesta. Además, el estudio indica que 73% sintieron la necesidad de pedir ayuda por su bienestar físico y mental y que 46% tenían menos motivación para actividades que antes disfrutaban (UNICEF, 2020).

Para el caso de Colombia se presentaron, además de los efectos mencionados, reducción en la cobertura y aumento de la tasa de reprobación. Con relación a la cobertura bruta, esta se redujo en preescolar 1,4 puntos porcentuales (p.p.) pasando de 95.1% en 2019 a 93.7% en 2020; para el mismo periodo esta tasa se redujo en 1 p.p. en primaria (del 94.3% al 93.3%) y secundaria (del 76.6% al 75.6%). La mayor disminución de la cobertura bruta se dio en media, 1,5 p.p., pasando del 93.5% en el 2019 a 92% en el 2020. Con relación a cobertura hubo un aumento de 1.2 p.p (del 5.4% al 6.6%). Adicional, en términos de brechas se pudo observar que el crecimiento de la reprobación en las zonas urbanas fue mayor que en las zonas rurales. Particularmente, en el 2019 la zona urbana tenía una reprobación del 6% y aumentó a 7% en el 2020. En el caso de la zona rural, en el 2019 la tasa era de 4.4% y en el 2020 aumento hasta 5.9%. Sumado a lo anterior, en cuanto a la mirada de género se puede evidenciar que la reprobación en las mujeres aumentó 1,4 puntos porcentuales del 2019 al 2020, mientras que la de los hombres en el mismo periodo aumentó 1.1 p.p.



Esta crisis nos invita a tomar medidas audaces y de choque para reducir los rezagos y brechas de aprendizaje, convocando la solidaridad de todos los sectores de la sociedad en una gran movilización social por la Escuela. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional diseña e implementa el programa Viva la Escuela, que busca movilizar a miles de estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que, de manera voluntaria, apoyen los procesos educativos en las Escuelas y Entidades Territoriales Certificadas en el marco de sus prácticas o pasantías.

El programa Viva la Escuela se soporta en un robusto enfoque pedagógico basado en el Aprendizaje Dialógico (Flecha, 2015) y en una apuesta de bienestar socioemocional (Haderslev, 2020), por tanto, los voluntarios no solo realizarán las actividades propias de sus prácticas o pasantías (70% del tiempo), sino también actuaciones educativas concretas basadas en evidencia del aprendizaje dialógico ((Aubert et al., 2008) y en estrategias para el fomento del bienestar socioemocional (Chaux, et al., 2005) (30% del tiempo). Los voluntarios son acompañados por los supervisores de las universidades donde estudian y por mentores que son docentes oficiales en comisión que articulan el trabajo entre las universidades y el MEN.

Este documento tiene como propósito orientar al lector sobre los alcances, base científica y operatividad del programa.



I. Objetivo general

Crear una movilización social de gran escala, con voluntarios, para hacer de la **Escuela el epicentro de transformación social y cultural**, y de esta manera recuperar su rol central y comunitario.

Objetivos específicos

1. Incidir en el **mejoramiento del bienestar socioemocional** de los niños y niñas.
2. Contribuir a la **reducción de rezagos de aprendizaje** de todos los niños y niñas.
3. **Aumentar las capacidades de las comunidades educativas** del país para incidir positivamente en el desarrollo de los estudiantes.
4. Fortalecer los **vínculos entre las Escuelas y otros actores** de la comunidad, al propiciar sus interacciones.
5. Fortalecer el **desarrollo de capacidades de los voluntarios**: estudiantes de educación superior.

II. Enfoque Pedagógico

Aprendizaje Dialógico

El enfoque pedagógico sobre el cual se sustenta el Programa **Viva la Escuela** es el **Aprendizaje Dialógico**. Esta forma de aprendizaje “se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por solidaridad y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (Aubert et al., 2008, p.167).

El Aprendizaje Dialógico es una concepción interdisciplinar de aprendizaje que integra, entre otras, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984) y la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) (García-Carrión, Martínez, y Villardón, 2016; Flecha, 1997). Este enfoque, basado en una concepción comunicativa, entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas, en las que las interrelaciones de calidad son un elemento central en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

En el momento en que nos comunicamos y entablamos un diálogo, damos significados a nuestra realidad. Así, construimos primero el conocimiento desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intrasubjetivo). Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender, las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones diversas, sino que además el diálogo tiene que estar basado en pretensiones de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento por aportar (Elboj et al., 2006).



Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Dialógico se define a partir de siete principios, a saber:

Diálogo Igualitario: se entiende que el diálogo es igualitario cuando todos los aportes e intervenciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de imposición o de poder. Es decir, todas las aportaciones van a ser válidas, independientemente de las personas que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos. El diálogo igualitario contribuye a democratizar la organización en el establecimiento educativo, en la medida que permite la participación de todos los miembros de la comunidad en igualdad de condiciones (Aubert et al., 2008).

Inteligencia Cultural: la inteligencia cultural va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa. En ese sentido, es claro que todas las personas tienen inteligencia cultural, independientemente de su nivel educativo, lengua, nivel socioeconómico, cultura y rasgos identitarios. El reconocimiento de la inteligencia cultural permite superar enfoques centrados en los “déficits” e ir hacia aprendizajes máximos. Implica reconocer tanto en los estudiantes como en sus familias, y especialmente en familias no académicas, capacidades que pueden transferirse al contexto escolar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flecha, 1997).

Transformación: en vez de asumir una visión adaptativa (adaptar el aprendizaje al contexto y las interacciones existentes), el aprendizaje dialógico parte de la transformación del contexto y de las interacciones para generar mejores aprendizajes. Entonces, la acción transformadora del aprendizaje es aquella que transforma las dificultades en posibilidades, mientras que la adaptación a las dificultades las reproduce y aumenta, disminuyendo significativamente las posibilidades de alcanzar los máximos aprendizajes (CREA, 2018). Este principio también alude a la capacidad que tienen las personas -individual y colectivamente- para transformarse a sí mismas y a la sociedad. Así, se invita de manera permanente a las comunidades educativas a activar su capacidad de agencia, para organizarse y trabajar colectivamente, pues, la educación tiene una función fundamental en la superación de las desigualdades sociales

Solidaridad: representa un valor transversal en el día a día en las aulas de clase. Dado que el aprendizaje dialógico pretende la superación de las desigualdades sociales, la solidaridad debe ser uno de sus elementos fundamentales. Por tanto, las dinámicas y comportamientos solidarios cuestionan de raíz el individualismo impuesto por el dinero o el poder. De esta manera, una educación solidaria tiene que ofrecer los más altos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes, independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias (Aubert et al., 2008).

Creación de Sentido: ocurre cuando se tratan igualitariamente los aportes y las diferencias culturales o lingüísticas, cuando los estudiantes sienten que la escuela reconoce y refuerza su propia identidad y sus proyectos del futuro. De tal manera, se potencia la dimensión instrumental del



aprendizaje y el cada estudiante sabe que está aprendiendo y que lo que aprende es importante. Esta creación de sentido se da y se refleja en la interacción, en la comunicación verbal y no verbal, a menudo no explícita, entre personas adultas y el estudiantado en el clima del establecimiento educativo (CREA, 2018).

Dimensión Instrumental: esta dimensión del aprendizaje se refiere a que la escuela provea a los estudiantes la posibilidad de desarrollar al máximo todas las capacidades que requieren para vivir en la sociedad contemporánea. En ese sentido, la comunidad científica internacional ha destacado la importancia que tiene el aprendizaje instrumental ofrecido desde la escuela en la superación de las desigualdades sociales y educativas (Apple & Beane, 1997; Ladson-Billings, 1995 citados en Aubert et al., 2008). Por consiguiente, debemos ocuparnos de la dimensión humanista y de la dimensión instrumental al mismo tiempo, reforzándolas mutuamente. Se trata por lo tanto de potenciar, desde la educación infantil y a lo largo de todos los niveles educativos, el máximo nivel en lectura, matemáticas, idiomas, historia, ciencia, entre otras áreas. (CREA, 2018). No aceptar como inevitables los malos resultados, no considerar que si en las Escuelas se tiene una clara apuesta por la mejora académica se puede dejar de lado el énfasis en valores y solidaridad, o viceversa sino ofrecer la excelencia para todos

Igualdad de Diferencias: para ofrecer la mejor educación es necesario que todas las personas, independientemente de su origen, cultura, creencia, entre otras características, estén incluidas y sus voces sean tenidas en cuenta. Así, nos alejamos de la igualdad homogeneizadora o la diversidad desigual, y nos centramos en ofrecer los mismos resultados desde la propia diferencia cultural. Guiarse por objetivos igualitarios es la vía para conseguir una educación democrática y una mayor cohesión social (CREA, 2018).

Actuaciones Educativas de Éxito

El enfoque del Aprendizaje Dialógico y sus siete principios se concretan en una serie de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que son aquellas estrategias cuya evidencia muestra que aumentan el desempeño académico, contribuyen a la superación del fracaso escolar y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas. En ese sentido, están en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional, las cuales destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones y la participación de la comunidad (CREA, 2019).

Las **AEE** funcionan en cualquier contexto educativo y social, y su eficacia ha sido corroborada en nuevas investigaciones cuyos resultados han sido avalados por la comunidad científica internacional. Por eso, en varios países de Europa y de América Latina han sido incluidas en las orientaciones de política educativa para superar la desigualdad en la educación (CREA, 2019).

A continuación, se presentan y describen las siete AEE que han sido ampliamente documentadas por la literatura.



Participación Educativa de la Comunidad: existen numerosas investigaciones internacionales que han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación, (Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; INCLUD-ED, 2009; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005; Weiss, 2005; citados en CREA, 2019). Estas investigaciones concluyen que: (i) la participación de la comunidad en los establecimientos educativos mejora el rendimiento académico de los estudiantes; (ii) la colaboración con las familias contribuye a transformar las relaciones dentro de los centros escolares, ayudando a superar desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad; y, (iii) la participación de la comunidad en las escuelas resulta especialmente beneficiosa para el estudiantado con más riesgo de exclusión social, educativa, perteneciente a minorías y con discapacidad.

De este modo, cuando las Escuelas abren sus puertas para trabajar de la mano con personas voluntarias de la comunidad, se crea un universo de posibilidades en pro de la mejora educativa de los niños, pues los voluntarios que van a la Escuela aportan sus saberes, talentos y capacidades, y esto no solo aumenta los recursos disponibles para el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que también enriquece la labor de los docentes. Al mismo tiempo, se construyen lazos desde la solidaridad y la cooperación con la comunidad, con lo cual se fortalece el tejido social, lo que permite recobrar los sueños y la esperanza de que un mundo mejor es posible.

Grupos Interactivos: son un entorno de aprendizaje inclusivo e interactivo que organiza el aula en subgrupos de cuatro o cinco estudiantes, de la forma más heterogénea posible en lo que respecta a género, idioma, motivaciones, nivel de aprendizaje y origen cultural. A cada uno de los grupos se incorpora un voluntario de la escuela o de la comunidad y su entorno, que entra al aula para favorecer las interacciones y apoyar a los y las estudiantes en la realización de ejercicios y actividades encaminadas al desarrollo de habilidades y competencias (CREA, 2019). Los grupos interactivos abordan las desigualdades educativas y mejoran el aprendizaje de los estudiantes que participan en ellos. Los datos empíricos obtenidos a partir de tres estudios de caso en escuelas de España indican que esta actuación educativa es una de las acciones inclusivas de mayor éxito aplicadas en estas escuelas (Kyriakides & Valls, 2013).

Tertulias Literarias Dialógicas: son actividades de lectura dialógica basadas en dos principios: usar textos de la literatura clásica universal y compartir significados, interpretaciones y reflexiones basándose en los principios del enfoque del aprendizaje dialógico (CREA, 2019). Con las tertulias dialógicas, se pretende la aproximación directa de los estudiantes –sin distinción de edad, género, cultura o capacidad– a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. En Colombia, los resultados de la implementación de las tertulias literarias dialógicas se pueden encontrar en el estudio de caso realizado en la Escuela rural Monteloro de San Luis (Antioquia): *“los estudiantes mejoraron sus habilidades para la lectura. Los participantes en el estudio atribuyen esa mejoría al hecho de haber participado semanalmente en las tertulias en sus salones de clase. Los niños leían y discutían algunas de las grandes obras literarias y las relacionaban con sus propias vidas (...) la pasión de los niños por la lectura, fomentada por las tertulias es uno de los aspectos importantes que emergieron (...)”* (Soler et al., 2019).



Extensión del Tiempo de Aprendizaje: consiste en abrir la escuela en contra jornada -durante la tarde, al mediodía, los fines de semana-, para que los estudiantes, en especial quienes requieren mayor refuerzo, cuenten con el apoyo de voluntarios de la comunidad que puedan ayudarles en el desarrollo de actividades complementarias. Investigaciones como la realizada por Creemers y Reezigt (1996) muestran una relación positiva entre el aumento del tiempo de aprendizaje y los resultados académicos, especialmente en matemáticas, lenguaje y ciencias. En este trabajo muestran que las escuelas más efectivas son aquellas que garantizan el mayor tiempo de aprendizaje (CREA, 2019). Esto ofrece la posibilidad de acelerar aprendizajes para todos los estudiantes, a la vez que ayuda a los más desaventajados o con mayores dificultades a obtener mejores resultados. En ese sentido, esta extensión contribuye decisivamente a reducir las desigualdades educativas, ya que da respuesta a dificultades de aprendizaje y aporta apoyo adicional para que los estudiantes puedan realizar actividades de aprendizaje en más momentos (CREA, 2019).

Formación de Familiares: consiste en que las familias y otros miembros de la comunidad participen en distintas actividades de aprendizaje en la escuela. Las actividades de aprendizaje pueden ser muy diversas; la única condición es que sean definidas (contenido, organización y calendario) en conjunto con los familiares para garantizar que el programa responda directamente a sus necesidades e intereses, y que sigan una orientación dialógica (CREA, 2019). Son diversas las maneras en que la educación familiar repercute en los miembros de la familia y en los estudiantes: “Los beneficios no son solo para los padres, por supuesto, son para los niños, porque [gracias a la formación] aumenta la autoestima de sus padres, mejora su capacidad para relacionarse con sus hijos, para gestionar sus relaciones, su capacidad para leer a sus hijos, entre otras” (Flecha, 2012, p.314).

Formación Dialógica de los Profesores: esta actuación alienta a los y las docentes a aprender basándose en la investigación disponible de la comunidad científica internacional y a desarrollar su conocimiento con las mejores teorías educativas. Así, se anima al personal docente a discutir las últimas investigaciones científicas, desde la lectura, investigación y debate de las AEE respaldadas por la comunidad científica internacional. Conocimiento que pueden compartir a través de *Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD)* que se desarrollan de la misma manera que las tertulias literarias dialógicas, descritas anteriormente (CREA, 2019). Pero, en este caso, los textos abordados no son clásicos de la literatura universal sino artículos científicos que muestran hallazgos recientes en la implementación de las AEE, o textos de los autores que componen el cuerpo teórico del aprendizaje dialógico. En este orden de ideas, la formación dialógica de los docentes aporta conclusiones y conocimientos basados en evidencias para que los docentes transformen sus prácticas en el aula con el fin de lograr el éxito educativo y la inclusión de todos y todas las estudiantes (García-Carrión et al., 2017).



Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: este modelo¹ se enfoca en crear un espacio propicio para el aprendizaje en las escuelas, que esté libre de violencia, adoptando un enfoque preventivo ante los conflictos. El modelo involucra a toda la comunidad en el desarrollo de los acuerdos escolares, que contribuyan a la prevención de la agresión y a la promoción de la resolución pacífica y constructiva de conflictos. Así, a través de un proceso de democracia deliberativa basada en el diálogo igualitario, se construyen los acuerdos que permitirán tener un ambiente escolar favorable para el aprendizaje (CREA, 2019).

Es preciso señalar que la implementación de esta actuación está basada en el enfoque de socialización preventiva de la violencia de género, pues la investigación pionera de Jesús Gómez (2015) demostró la existencia de una socialización mayoritaria (aunque no única o exclusiva) que promueve un vínculo entre atracción y violencia. Esto significa que muchos agentes de socialización, entre ellos los medios de comunicación (anuncios, películas, canciones, etc.) transmiten el mensaje de que los modelos de relación violentos o potencialmente violentos son perjudiciales pero emocionantes, mientras que los modelos de relaciones igualitarias son convenientes, pero más aburridos.

¹ Se considera más efectivo que los modelos disciplinarios (basado en las jerarquías establecidas y el papel de una autoridad particular que se ha considerado responsable de mantener la convivencia) y de mediación (se caracteriza por la participación de un "experto" que media entre las partes y ofrece respuestas de acuerdo con las reglas establecidas) para la prevención y resolución de conflictos.



III. Enfoque de Bienestar

Para el programa **Viva la Escuela** resulta fundamental brindar un clima de aula íntegro y seguro, que facilite el desarrollo de habilidades socioemocionales que promuevan el bienestar y la convivencia pacífica. La calidad del clima de aula se construye a partir, tanto de la calidad de las relaciones entre los estudiantes, así como de la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes. Es así como el docente tiene un rol fundamental tanto en la construcción del clima de aula como en su gestión.

Schwab y Elias (2015) plantean que la gestión del aula incluye las prácticas del docente a la hora de organizar el entorno físico y social del espacio, la regulación de rutinas y actividades y la prevención y corrección de problemas. Todo lo anterior, con miras a crear un ambiente que promueva en los estudiantes el aprendizaje de habilidades académicas, sociales y emocionales, así como su capacidad de usar esas habilidades para impactar positivamente el mundo que les rodea. Para lograr este propósito, estos autores plantean cuatro acciones que caracterizan una integración del aula de calidad, estas son: (i) enseñanza de habilidades socioemocionales; (ii) construcción de relaciones de cuidado; (iii) establecimiento de límites firmes y justos; y, (iv) responsabilidad compartida con los estudiantes.

Para lograr lo anterior, Chaux y Velásquez (2016) proponen que es necesario que los maestros asuman un estilo docente asertivo, a través del cual lideren el aula manteniendo un balance entre el cuidado (tanto del bienestar de los estudiantes como de la calidad de la relación estudiante-profesor) y la estructura del ambiente de aprendizaje (es decir, mantener el orden, el seguimiento de instrucciones y el cumplimiento de las normas). Chaux, Daza y Vega (2005), plantean que una de las maneras en las que se contribuye a las relaciones de cuidado en el aula es la construcción colectiva de normas, cuyo propósito es establecer acuerdos a partir de un proceso reflexivo y democrático con los estudiantes, en el que se prioriza el bienestar de los miembros de la comunidad de aula. Por su parte, Weinstein, Romano y Mignano (2011) proponen, como estrategia para mantener la estructura del ambiente de aprendizaje, reorientar los comportamientos inapropiados de manera firme y consistente, pero siempre preservando la dignidad de los estudiantes, evitando interrumpir el desarrollo de la clase, considerando el contexto antes de determinar si fue o no un mal comportamiento, con acciones oportunas, precisas, justas, proporcionadas con respecto a la seriedad del comportamiento y siendo culturalmente sensibles.

Todo lo anterior, requiere del desarrollo de competencias docentes para el manejo de la disciplina en el aula con un enfoque restaurativo y no punitivo. De acuerdo con Hansberry (2016), esto implica abordar el conflicto o el comportamiento disruptivo desde el cuidado de las relaciones y el desarrollo de la autorregulación, y no solo se concentra en cambiar conductas. De esa manera, la intervención del docente busca que los estudiantes trabajen colaborativamente para comprender cómo sus acciones afectan a los demás, encontrar soluciones, reparar los daños causados y restaurar las relaciones. Al respecto, Shore (2003) plantea que la disciplina es un aspecto fundamental en la enseñanza, para lo cual es importante ser preventivos y anticiparse a los problemas que puedan ocurrir en el aula. Esto implica: (i) explorar y entender lo que puede motivar el comportamiento de los y las estudiantes; (ii) no utilizar la disciplina como castigo; (iii) utilizar consecuencias lógicas y/o naturales de la acción; y, (iv) proponer estrategias que motiven la



autorregulación y el buen comportamiento de los estudiantes. Esto resulta particularmente importante cuando se trata de manejar situaciones de agresión o intimidación (bullying) en el aula. Como lo propone Shore (2003), el docente debe expresar de manera explícita y respetuosa cuando los comportamientos son inaceptables y debe intervenir con calma, pero con firmeza ante situaciones de intimidación. Además, debe atender a la víctima y transmitirle seguridad. Debe dar importancia al rol de los terceros (observadores) y hablar con ellos sobre las consecuencias de la intimidación, así como las formas en que pueden intervenir para detenerla. Finalmente, debe ayudar a promover las relaciones amables y empáticas entre los estudiantes.

Todos los elementos señalados anteriormente son fundamentales a la hora de construir interacciones de calidad en el aula de clase, por tal motivo se propone este marco para garantizar un clima de aula íntegro y seguro. Esto implica implementar estrategias de gestión en el aula que ayuden a promover el aprendizaje social y emocional, para desarrollar en los estudiantes autoconciencia emocional, autorregulación, comportamientos seguros y responsables y, finalmente, promover una interacción asertiva y empática entre ellos (Elias y Schwab, 2006).



IV. Voluntariado y Aprendizaje en Servicio

Voluntariado

En el marco del voluntariado se han planteado diferentes posturas, lo cual ha implicado discusiones en su conceptualización (Anheier, H. K., & Knapp, M., 1990; Cnaan, Handy & Wadsworth, 1996; Rochester, 2006). Por esta razón, se hizo necesario un consenso a nivel internacional sobre la caracterización de esta práctica social. La Asamblea General de la ONU en el 2002 definió al voluntariado como:

“Una amplia gama de actividades, incluidas las formas tradicionales de apoyo mutuo y autoayuda, la prestación oficial de servicios y otras formas de participación cívica, realizadas voluntariamente, en beneficio de la sociedad en su conjunto y sin que la retribución económica sea el principal factor de motivación” (VNU, 2022, p. 16).

Diferentes autores han estudiado los beneficios que se destacan de la experiencia del voluntariado. Es abundante la evidencia del efecto del voluntariado sobre los voluntarios, las organizaciones y comunidades (Anderson y Green, 2012). Primero, los beneficios personales que obtiene el voluntario están relacionados con la autoeficacia, pensamiento crítico, empatía, entendimiento cultural y desempeño para la empleabilidad (Haski-Leventhal et al., 2010). Además, el voluntariado promueve la adquisición de conocimientos, mejora las relaciones interpersonales y habilidades de comunicación y liderazgo (Dávila, 2014) y aumenta la confianza y autoestima (Gómez-del-Castillo, Aguilera-Jiménez, Prados-Gallardo, 2016). Segundo, los voluntarios universitarios se convierten en intermediarios para crear vínculos entre la universidad y la comunidad y ayudan a aumentar las aspiraciones de las comunidades locales (Anderson y Green, 2012). Tercero, las universidades que se involucran en labores sociales consiguen reconocimiento de la comunidad y logran terminar con estudiantes activos y empoderados con las comunidades (Anderson & Green, 2012; Scherwitz, 2005; O’Brien & Sarkis, 2014). Finalmente, las organizaciones y comunidades se ven beneficiadas por el desarrollo humano y la capacidad de trabajo instalada a partir de la experiencia de voluntariado (Anderson y Green, 2012; Gazley et al., 2012).

Aprendizaje en Servicio

El aprendizaje en servicio ha sido conocido como una metodología donde los participantes desarrollan habilidades, destrezas y competencias a través del servicio a su comunidad (Westover, 2012, citado por Hervas, Fernández, Arco & Miñaca, 2017). Las experiencias de aprendizaje en servicio se materializan en cinco aspectos.

1. Permite vincular los objetivos de aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad, considerando a la comunidad como elemento central (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvias, 2013).
2. Es una herramienta pedagógica que ha mostrado ser beneficiosa para ayudar a los estudiantes a afianzar su experiencia educativa y, a la par, aumentar la preocupación de los



estudiantes respecto a los problemas de su comunidad (Jacoby, 2003; Mottner, 2010; Olberding, 2012 citado por Keyes & Soun-Jang, 2021).

3. Los estudiantes voluntarios participan de una actividad organizada que identifica las necesidades de la comunidad, a la vez que buscan formas de obtener conocimiento sobre el contenido del curso, así como apreciación de las disciplinas y toma de consciencia sobre el sentido de responsabilidad cívica (Bringle y Hatcher, 1996).

4. Genera cambios de actitudes acerca de la diversidad, fomenta los comportamientos cívicos, la confianza interpersonal, la tolerancia y la empatía con otros; además del respeto al bien común, la autonomía y la autoeficacia. De esta manera proporciona un sentido de control sobre la propia vida y el entorno (López & Cruz, 2005). Además, brinda la oportunidad a los jóvenes de adquirir conocimientos, mejorar sus competencias en relaciones humanas e incrementar sus habilidades de comunicación y liderazgo, al igual que aporta al involucramiento del centro educativo y la comunidad en la aplicación de los aprendizajes situados en los currículos educativos (Barnes, 2002).

5. Promueve la motivación de los estudiantes desde el enfoque intrínseco, la cual permite caracterizar el propósito de vida personal de cada estudiante y su desarrollo mediado por la experiencia del voluntariado, a lo que se suma cómo esta práctica protege a los estudiantes de emociones negativas frente a su participación (Burrow & Hill, 2011).



V. Actores implicados en el Programa y roles

La implementación del programa se hará de manera presencial en **tiempo completo**. De esta manera, desde el primer semestre de 2023, estudiantes de último año de Universidades y de Escuelas Normales Superiores elegirán voluntariamente hacer sus prácticas o pasantías en territorios distintos al lugar en el que viven. En el marco de su práctica o pasantía los voluntarios acompañan a las Instituciones Educativas o Secretarías de Educación según sea el caso. Para lo anterior, Viva la Escuela cuenta con diferentes actores, descritos a continuación.

Ministerio de Educación Nacional: es el orientador del marco de implementación del programa, brindan lineamientos conceptuales y pedagógicos, así como las reglas de operación. También provee los recursos requeridos para la operación del programa.

ICETEX: administra los recursos económicos para el giro de los subsidios de manutención de los voluntarios de las Universidades y Escuelas Normales Superiores.

OEI: apoyará los procesos administrativos y técnicos correspondientes a la implementación del programa.

Secretarías de Educación: apoyarán la coordinación de acciones con las Escuelas, promoviendo que directivas y docentes de aula trabajen articuladamente con mentores del programa y supervisores de práctica de los voluntarios. Además, las SE focalizadas por el MEN podrán recibir voluntarios para apoyar el fortalecimiento de los procesos administrativos y financieros.

ASCOFADE Y ASONEN: apoyarán el relacionamiento con las Universidades y Escuelas Normales Superiores.

Comité técnico asesor: organizaciones expertas en voluntariado apoyarán el seguimiento, monitoreo y evaluación del programa.

Universidades y Escuelas Normales Superiores²: seleccionarán y postularán a sus estudiantes para participar en el Programa y harán la supervisión de sus prácticas o pasantías. Las Universidades también estarán a cargo de las estancias posdoctorales de los mentores que harán acompañamiento a los voluntarios.

Durante el desarrollo del Programa se llevarán a cabo espacios de reflexión pedagógica y formación permanente con las Universidades y Escuelas Normales Superiores que permitan ampliar la comprensión sobre la perspectiva del Aprendizaje Dialógico.

Escuelas, directivos y docentes: recibirán a los voluntarios que desarrollarán las acciones planteadas en el marco del programa. Tendrán el rol fundamental de acompañar el proceso de los voluntarios, manteniendo una comunicación fluida con mentores y supervisores de práctica asignados.

² Es importante que las Universidades y Escuelas Normales Superiores garanticen que sus estudiantes cumplan las medidas de bioseguridad que dispongan las autoridades nacionales y territoriales



Mentores: son docentes o directivos docentes del sector oficial que están en comisión realizando una estancia postdoctoral. Harán formación, acompañamiento y seguimiento a los voluntarios, para que, en articulación con las prácticas o pasantías, implementen de manera adecuada las Actuaciones Educativas de Éxito seleccionadas y las herramientas de bienestar socioemocional. También tendrán la misión de generar canales óptimos de comunicación con los docentes de las escuelas con los supervisores de práctica de las Universidades. Finalmente, tendrán a cargo adelantar procesos de investigación sobre el voluntariado en conjunto con los colegas de la universidad donde hacen la estancia.

Supervisores de práctica: son profesores de la universidad donde estudian los voluntarios. Participarán en espacios de formación sobre el Aprendizaje Dialógico y el enfoque de bienestar socioemocional. Deberán supervisar la práctica de los estudiantes de acuerdo con los lineamientos de su institución, además de articularse con los mentores del programa para hacer un adecuado seguimiento a los voluntarios. Es importante que mantengan una comunicación fluida con los voluntarios, mentores y docentes de aula encargados de recibir a los voluntarios.

Voluntarios: se agrupan según su formación y tienen el siguiente rol:

Estudiantes de licenciaturas, y de Programas de Formación Complementaria. Los voluntarios de estas carreras desarrollan su práctica habitual apoyando a los docentes de aula, para lo cual usan el 70% de su tiempo. El restante 30% los voluntarios lo usan para implementar las Actuaciones Educativas de Éxito. Para realizar estas AEE, se requerirá que las familias y otras personas de la comunidad se involucren directamente en su desarrollo. Así, cada estudiante de Licenciatura fomentará vínculos entre la Escuela y la comunidad que tendrán una incidencia directa en la mejora académica de los estudiantes, la creación de redes de solidaridad y cooperación entre las familias y los maestros. Lo anterior busca fortalecer el tejido social en las comunidades.

Así mismo, los voluntarios desarrollan habilidades para construir climas de aula íntegros y seguros a través de las AEE y del desarrollo de estrategias para el manejo del aula y la respuesta frente a situaciones de conflicto y agresión.

Estudiantes de psicología, psicopedagogía y trabajo social³: para el desarrollo de estas prácticas, los voluntarios, además de poner en acción las capacidades desarrolladas durante su formación en el pregrado, adelantaran actividades concretas para el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes de las escuelas. En relación con esto último, los voluntarios podrán acompañar acciones como: (i) implementación de Primeros Auxilios Psicológicos; (ii) resolución de conflictos y agresiones; e, (iii)

³ Este grupo arrancará en el segundo periodo de 2023.



implementación de protocolos y rutas de atención de acuerdo con lo definido en la Ley 1620 de 2013, iv) apoyar la atención de casos complejos, como situaciones tipo 2 y 3 definidas en la mencionada Ley.

Estudiantes de carreras administrativas, financieras y afines: Para el desarrollo de estas prácticas, cada estudiante pondrá en acción las capacidades desarrolladas durante su formación en el pregrado para apoyar a las Secretarías de Educación focalizadas por el MEN. El objetivo de esta práctica es apoyar en los procesos de gestión administrativa, financiera y contable. Para ello deberán contar con la asesoría de sus respectivos supervisores de prácticas de las Universidades.

VI. Fases y procesos del Programa

a. *Alistamiento*

Esta fase está compuesta por diferentes actividades que implicarán a los diferentes actores que participarán en el programa. Dichas actividades son:

- ❑ Socialización con Universidades y Escuelas Normales Superiores: El MEN tendrá espacios de socialización del Programa y dará a conocer sus lineamientos técnicos y operativos.
- ❑ Convocatoria: El MEN lanzarán dos convocatorias. La primera convocatoria dirigida a estudiantes universitarios para que apliquen como voluntarios. Esta convocatoria será gestionada por las universidades y ENS. La segunda convocatoria dirigida a docentes y directivos docentes para que participen como mentores. Esta convocatoria será gestionada directamente desde el MEN en colaboración con las Secretarías de educación certificadas. La información recogida en estas dos convocatorias será revisada por el MEN con el fin de verificar los datos y el cumplimiento de requisitos.
- ❑ Comunicación de resultados: Una vez cerradas las convocatorias, el MEN comunicará los resultados de este proceso a las universidades, ENS, Secretarías de Educación y mentores postulados.
- ❑ Gestión al interior de las Universidades, ENS y Secretarías de Educación: Posterior a la selección, las universidades y ENS harán los trámites administrativos correspondientes para que sus voluntarios puedan desplazarse y desarrollar la práctica. En paralelo, los mentores harán los trámites administrativos en el establecimiento educativo y Secretaría de educación que le corresponde. Al mismo tiempo, el MEN gestionará internamente los trámites administrativos que le competen.



a. Formación:

Seleccionados los voluntarios y mentores se iniciará la formación⁴ en el enfoque pedagógico y de bienestar del programa. El detalle de la formación será comunicado por el MEN. Una vez formados los mentores, serán ellos los encargados de formar de manera virtual a los voluntarios seleccionados. Se procurará que toda la formación ocurra antes de iniciar formalmente la práctica en los territorios, sin que esto sea un impedimento para iniciar el traslado de los voluntarios a territorio.

En paralelo a lo anterior, el MEN será el responsable de diseñar los instrumentos que se utilizarán para diagnóstico, seguimiento, monitoreo y evaluación de la implementación del programa.

b. Implementación

En esta fase tendrá lugar el desarrollo de las acciones por parte de los voluntarios en las escuelas. Este proceso inicia con la llegada de los voluntarios a las regiones. Para ello, previamente el MEN informará a las Secretarías de Educación cuáles son los voluntarios que se desplazarán a las Escuelas en los diferentes municipios de las ETC. Las Secretarías deben comunicar a las directivas y docentes escolares sobre su selección en el programa. Es de notar que los directivos docentes y docentes tienen un rol preponderante en este proceso, pues estarán encargadas de recibir a los voluntarios a partir del primer día y de acompañar el desarrollo de la práctica. La interacción entre los maestros y voluntarios desde el diálogo igualitario favorecerá aprendizajes en doble vía. Por una parte, los voluntarios aprenderán de la experiencia y saberes acumulados por los docentes de las escuelas, no sólo a nivel pedagógico sino también en el relacionamiento con las familias y la comunidad. Por otra parte, los maestros aprenderán de la creatividad e innovación de los practicantes. Esto favorecerá y recreará el proceso de enseñanza - aprendizaje en todos los niveles.

Por su parte, para llevar a cabo su rol, los mentores tendrán una comisión de servicios remunerada. La duración de la comisión será por un año prorrogable a otro año según su desempeño. Al finalizar la estancia, estos docentes regresarán a las mismas Instituciones Educativas donde laboraban. El detalle de la estancia se encuentra en el Anexo II de la convocatoria.

c. Monitoreo y Seguimiento

El MEN proveerá a los actores los instrumentos de diagnóstico, monitoreo, seguimiento y evaluación del programa. Además, el MEN realizará los análisis correspondientes que le permita tomar decisiones y plantear acciones de mejora para las siguientes implementaciones. Este proceso estará apoyado por un comité técnico asesor que cuenta con la experiencia.

d. Cierre

⁴ Estará disponible en la página del Viva la Escuela el material correspondiente a la formación, se recomienda a los docentes y directivos de los establecimientos educativos revisar esta información antes de recibir a los voluntarios.



Una vez completada la estancia de los voluntarios en los territorios, cada voluntario deberá hacer entrega de informes de cierre, los cuales responderán a las orientaciones dadas por sus supervisores y mentores. Los informes deberán estar avalados por los docentes de las escuelas a cargo. Por su parte, el MEN a través del ICETEX otorgará el subsidio de transporte para que los voluntarios retornen a sus lugares de procedencia.

Los supervisores deberán hacer los trámites administrativos de cierre, de acuerdo con los parámetros de sus instituciones educativas. Por su parte, los mentores deberán documentar las experiencias de los voluntarios a cargo y hacer un informe que dé cuenta de las lecciones aprendidas en el proceso realizado por los estudiantes.



Cronograma*:

De Voluntarios:

Componente	Actividad	Fecha
Alistamiento	Apertura de convocatoria a las Universidades	20 de diciembre de 2022
	Cierre de convocatoria	17 de febrero de 2023
	Evaluación de postulaciones	20 al 24 de febrero de 2023
	Comunicación de resultados	27 de febrero de 2023
	Asignación de Instituciones Educativas – IE	28 de febrero al 3 de marzo de 2023
Formación	Formación	06 al 17 de marzo de 2023
Implementación	Desplazamiento e instalación en los municipios	18 al 19 de marzo de 2023
	Inicio de la práctica	20 de marzo de 2023
	Finalización de la práctica	20 de junio de 2023
	Retorno a lugares de origen	21 de junio de 2023
Evaluación y cierre	Reuniones virtuales de evaluación	22 al 28 de junio de 2023

De mentores:

Componente	Actividad	Fecha	
Convocatoria y selección por parte del MEN y presentación de candidatos a las Universidades	Apertura de convocatoria	6 de febrero de 2023	
	Cierre de convocatoria	15 de febrero de 2023	
	Evaluación de postulaciones	15 al 22 de febrero de 2023	
	Comunicación de resultados	23 de febrero de 2023	
	Postulación a Universidades para estancia posdoctoral	Por confirmar con cada universidad	
Formación	a mentores	Formación virtual	24 al 26 de febrero de 2023
		Formación presencial	27 de febrero al 3 de marzo de 2023
	a voluntarios	Formación virtual	6 al 17 de marzo de 2023
Acompañamiento a voluntarios	Seguimiento y apoyo a los voluntarios, diálogo con los supervisores de práctica de las Universidades y con docentes de las Escuelas focalizadas.	18 de marzo a 20 de junio	
Evaluación del proceso	Reuniones de valoración y cierre con los voluntarios	21 al 29 de junio	

*Estos cronogramas están sujetos a ajustes.



Aprobó: Hernando Bayona Rodríguez - Viceministro de Educación preescolar, básica y media
Revisó: Luis Alejandro Baquero
Elaboraron: María Alejandra Castaño y Dalba Natalia Linares Valderrama

Referencias

- Anderson, P., & Green, P. (2012). Beyond CV building: The communal benefits of student volunteering. *Voluntary Sector Review*, **3**, 247-256.
- Anheier, H. K., & Knapp, M. (1990). Voluntas: an editorial statement. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, **1(1)**, 1-12. <http://www.istor.org/stable/27927270>.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 257-265.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008) *El Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información*, 167.
- Barnes, G. V. (2002). Opportunities in Service Learning. *Music Educators Journal*, **88(4)**, 42-46. <https://doi.org/10.2307/3399790>.
- Bingle, R., & Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, **67(2)**, 221-239. [doi:10.2307/2943981](https://doi.org/10.2307/2943981).
- Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental psychology*, **47(4)**, 1196.
- Chaux, E., Daza, B.C. & Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En: J.A. Mesa et al. *La educación desde las éticas de el cuidado y la compasión* (pp. 127-146). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Chaux, E., & Velásquez, A.M. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de Paz. Ministerio de Educación.
- Cnaan, R., Handy, F. and Wadsworth, M. (1996) Defining Who is a Volunteer: Conceptual and empirical considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* **25**, 364-383.
- Community of Researchers on Excellence for All (2018). Formación en comunidades de aprendizaje en Participación Educativa de la Comunidad. <https://www.step4seas.org/>.



- Community of Researchers on Excellence for All (2018). Formación en comunidades de aprendizaje en Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información.
<https://www.step4seas.org/>.
- Community of Researchers on Excellence for All (2019). **Guía Política: Política dialógica basada en evidencias e incluyendo las voces de todas las personas de la comunidad educativa.**
https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_9dec3de640e34c26aa4d63bf9f333963.pdf.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. ***School Effectiveness and School Improvement*, 7(3)**, 197-228.
- Dávila de León, M. C. (2014). Jóvenes y voluntariado. ***Revista española del tercer sector* (28)**, 55-80.
- Elias., & Shwab. (2006). From compliance to responsibility. En C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management*. NY: Routledge
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006) ***Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación***. Graó
- Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. ***Multidisciplinary Journal of Education Research* 2(3)**
- Flecha, R. (Ed.) (2015). ***Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe***. Springer.
- Flecha, R. (1997). ***Compartiendo palabras***. Paidós.
- García-Carrión, R., Martínez, Z. y Villardón, L. (2016), Tertulias Literarias Dialógicas herramienta para una educación de éxito. ***Revista Padres y Maestros*, (367)**, 42.
- García- Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. ***Australian Journal of Teacher Education*, 42(4)**.
- Gazley, B., Littlepage, L. & Bennett, T. A. (2012). What about the host agency? Nonprofit perspectives on community-based student learning and volunteering. ***Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41**, 1029-1050.
- Gómez, J. (2015). ***Radical love. A revolution for the 21st century***. Peter Lang Publishing.



- Gómez-del-Castillo, M., Aguilera-Jiménez, A., Prados-Gallardo, M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los Grupos Interactivos de las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 20 (2), 278-295. España: Universidad de Granada.
- Hansberry, B. (2016). A practical introduction to restorative practices in schools. **Theory, skills and guidance**. Jessica Kingsley Publishers.
- Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, K., Meijs, L. C., Cnaan, R. A., Handy, F. & Pessi, A. B. (2010). Service-learning: Findings from a 14-nation study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22, 161-179.
- Haski-Leventhal, D., Paull, M., Young, S., MacCallum, J., Holmes, K., Omari, M., Scott, R. Anony, I. (2020). The Multidimensional Benefits of University Student Volunteering: Psychological Contract, Expectations, and Outcomes. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* , 49 (1), 113–133.
- doi: [10.1177/0899764019863108](https://doi.org/10.1177/0899764019863108)
- Hervás Torres, M., Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., & Miñaca Laprida, M. I. (2017). Effects of a Service-Learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 15(1), 126-146. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- INCLUD-ED Consortium (2010). *INCLUD-ED. strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project & Framework Programme*. Comisión Europea. <http://creaub.info/included>
- Jacoby, B. (Ed.). (2003). *Building partnerships for service-learning*. John Wiley & Sons.
- Keyes, L. M., & Jang, H. S. (2021). Service Learning in an Undergraduate Volunteer Management Course: A Comprehensive Learning Outcome Assessment Model. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 11(2), 86-99.
- Kyriakides, L., & Valls, R. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education* 43(1), 17-33.
- Mottner, S. (2010). Service-learning in a nonprofit marketing course: A comparative case of pedagogical tools. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22(3), 231-245.
- Rochester, C. (2006). *Making sense of volunteering: A literature review*. The Commission on the Future of Volunteering.
- Schwab, Y., & Elias, M. J. (2015). From compliance to responsibility: Social-emotional learning and classroom management. En E. T. Emmer, & E. J. Sabornie, (Eds.), **Handbook of Classroom Management: Taylor and Francis** (pp. 94-115)



Shore, K. (2003). *Elementary teacher's discipline problem solver*. San Francisco: Jossey- Bass

Soler, M., Morlá-Folch, T., García-Carrión, R. y Valls, R. (2019). The impact of Learning Community in Rural Colombia School. *Journal of Social Science Education*, 18(4).

United Nations Volunteers Programme (2022). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2022: Crear sociedades igualitarias e inclusivas*. Bonn