

Tendencias globales en la investigación de las crisis en el contexto escolar entre 2012-2022: una revisión sistemática

Global Trends in the Research on School Crises between 2012-2022: A Systematic Review

Andrea Yahaira Vázquez Santos
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
andrevazquez441@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1213-1548>

Pedro Antonio Sánchez Escobedo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
psanchez@correo.uady.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0564-3502>

RESUMEN

Las crisis en la escuela son situaciones de dentro o fuera de la institución que representan un riesgo para la comunidad escolar. La investigación al respecto ha crecido significativamente en los últimos años. Este trabajo identifica las temáticas, enfoques y hallazgos a este respecto. A partir de la metodología PRISMA, se localizaron 584 artículos de los que, tras aplicar los criterios de inclusión, quedaron 20 de revistas de alto impacto. Los resultados evidencian que los docentes son los sujetos primarios de investigación en este tema y que el contexto determina las tendencias en el estudio de las crisis. Estados Unidos, el país con mayor producción en el tema, presenta un amplio panorama de lo que se considera crisis, a diferencia de otros que se enfocan al potencial daño físico. Finalmente, la mayoría de los estudios son de opinión, por lo que la investigación debe trascender a la toma de decisiones y conductas exhibidas por los actores escolares para afrontar las crisis.

Palabras clave: crisis, escuela, educación básica, contexto, investigación

ABSTRACT

School crises are situations either inside or outside the facility that threaten the school community. Research in this field has increased significantly in the last few years. The importance of this research lies in the need for school staff to be prepared to respond promptly. This paper identifies the issues, approaches, and findings in this regard. Based on the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) methodology, 584 articles were located, and after applying the inclusion criteria, 20 papers from high-impact journals remained. The results evidence that teachers are the primary subjects of research on this topic and that the context determines the trends in the study of crisis. The United States of America, the country with the largest production on the subject, presents a broad overview of what is considered a crisis, unlike other countries that focus on potential physical harm. Finally, most of the studies are opinion studies; therefore, the research should transcend the decision-making and behaviors exhibited by school actors to face these crises.

Keywords: crisis, school, basic education, context, research



INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio debidamente organizado donde interactúan diversos sujetos: directores, docentes, estudiantes y otros. La convivencia entre dichos integrantes y las particularidades del contexto en que se inserta son potenciadores de situaciones no previstas en la organización que ponen en riesgo a la comunidad escolar (Office for Victims of Crimes, 2003). Se nombra “crisis” a los eventos singulares del interior o la periferia de la institución que representan una amenaza inminente o daño a largo plazo para uno o más agentes escolares (Subsecretaría de Educación Básica, 2018; Touriñán, 2014).

La variedad de situaciones que se catalogan como crisis en el ámbito escolar, con base en Fabri (2011) y Hua *et al.*, (2020), se clasifican en cuatro grandes tipos. En primer lugar, las crisis ambientales que se relacionan con desastres naturales. En segundo, las crisis físicas, que implican el daño corporal en una o más personas. En tercer lugar, las crisis sociales; es decir, problemáticas de índole comunitario. Finalmente, las crisis psicológicas, que implican afectaciones en lo emocional o personal.

El abordaje de dichas crisis puede ser desde tres fases: preparación, respuesta y restauración (Brock y Jimerson, 2004; Crisis Response Network, 2020). La primera se refiere al proceso para determinar riesgos con base en las características del centro escolar (insumos, personal, apoyos). La segunda, en la puesta en marcha de estrategias de respuesta inmediata, según la crisis que se presente. La última se dirige a la mitigación de los daños generados tras la crisis, como el trauma.

Las crisis en las escuelas son de interés, ya que repercuten negativamente en los procesos educativos. En 2019 se reportó que 127 millones de niñas y niños en países afectados por crisis sociales no iban a la escuela. Similar, la crisis por Covid-19 afectó a poco más de 90% de los estudiantes a nivel mundial, y detonó consecuencias que los hicieron más vulnerables a otros tipos de crisis (Global Education Cluster, 2020; UNESCO, 2023).

El tema es relevante, ya que incide directamente en lo estipulado por organismos internacionales como la ONU (2020) y la UNESCO (2016), sobre la escuela como un espacio seguro. Por tanto, se requiere la colaboración y el planteamiento de metas en común para

fortalecer la preparación del personal escolar, de modo que éste pueda responder oportunamente a las diferentes crisis que se presentan en la institución y las consecuencias derivadas de ello (GADRRRES, 2018; UNICEF, 2013 y 2022). A partir de ello se vislumbra la necesidad de analizar las crisis que se dan en los centros educativos.

Las crisis asociadas a las escuelas son diversas, ya que muchas situaciones se catalogan como tal en las investigaciones. Se ha reportado como crisis la violencia (Abramovay, 2005; Muñoz, 2008; Rodney-Rodríguez y García-Leyva, 2014) y el acoso escolar (Benítez y Justicia, 2006); situaciones como pandillerismo, violaciones, asesinatos, consumo de sustancias nocivas (Hamlin y Li, 2021; Hernández Vázquez *et al.*, 2021; Orozco *et al.*, 2020); tiroteos en las escuelas (Brown, 2018); el suicidio y la muerte de algún integrante de la comunidad escolar (McCleary y Aspiranti, 2020; Şahin y Faruk, 2018). Otros estudios reportan desastres naturales como huracanes, sismos, incendios, tsunamis, etcétera (Dettmer, 2002; Li, 2022; Reyes, 2006); o aspectos relacionados con la salud como el Covid-19 y las consecuencias derivadas de ello (Khalid *et al.*, 2021; Kavrayıcı y Kesim, 2021; Midha, 2021).

Por su parte, el tema de las crisis en las escuelas se ha trabajado en revisiones sistemáticas desde aspectos teóricos como los modelos de intervención en crisis (Sokol *et al.*, 2021); situaciones específicas relacionadas con la ciberseguridad a partir del acercamiento a la tecnología por la globalización y la educación a distancia (Fengying *et al.*, 2021; Prasetyo *et al.*, 2021; Santhosh y Thiyagu, 2022; Torres-Hernández y Gallego-Arrufat, 2022); las situaciones que se desencadenaron tras el confinamiento y la forma en que se ha lidiado con ello (Lehmann *et al.*, 2021; Nahum *et al.*, 2022); el liderazgo en tiempos de crisis (Alnusairat, 2021; Rochelle, 2017), y crisis específicas como el acoso escolar, la violencia, entre otras situaciones similares asociadas a la salud mental (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020; Sánchez *et al.*, 2021).

En este panorama es relevante aportar al campo de conocimiento con un trabajo enfocado en las tendencias de las crisis en las escuelas durante la última década y la forma en que se abordan. Es decir, qué han reportado las investigaciones con respecto a una o más crisis y lo que se concluye al respecto. Todo esto con el fin de plasmar cómo se ha desarrollado el tema y generar información que sea de utilidad

para las escuelas al momento de trabajar y tomar decisiones para enfrentarse a las crisis derivadas de su entorno.

METODOLOGÍA

La revisión sistemática se propuso como metodología para el trabajo, al implicar la recopilación y condensación de evidencia a partir de una revisión exhaustiva de un tema delimitado por una pregunta (Bettany-Saltikov, 2012). Esto permite generar información de utilidad sobre las crisis asociadas a los centros escolares y contribuir a la discusión del tema desde la investigación (Manterola *et al.*, 2013; Page *et al.*, 2021).

Con base en los lineamientos de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), delimitados por Page *et al.*, (2021), la revisión tiene como pregunta guía: ¿qué tendencias caracterizan a la investigación sobre las crisis asociadas al ámbito educativo?

Estrategia de búsqueda

Como primer paso para el proceso de búsqueda se exploraron dos tesauros: el de *Education Resources Information Center* (ERIC) y el de la UNESCO. A partir de ello, y de la revisión previa de artículos empíricos arbitrados relacionados con el tema, se obtuvieron diferentes palabras clave para la construcción de las cadenas de búsqueda. Se utilizaron las siguientes: “*Safety education*”; “*Crisis management*”; “*Strategic plan*”; “*Child safety*”; “*School crisis*”, y “*Accident prevention*”.

El proceso de construcción de la matriz de artículos se realizó entre enero y mayo de 2023, a través de cuatro bases de datos cerradas, con el fin de obtener publicaciones de mayor calidad. Se trabajó con: ERIC, *Education source* y *SocINDEX with Full Text* a través de EBSCO y Web of Science. Las cadenas de búsqueda tuvieron algunas variaciones según la base de datos consultada. Se anexa un enlace al final del trabajo para revisar el proceso completo.

Criterios de inclusión

Desde la búsqueda inicial se utilizaron filtros a conveniencia. En todas las bases de datos se especificó que se muestre únicamente

artículos empíricos, al ser productos con información relevante que aportan al campo de conocimiento y la resolución de problemas (Martínez Rizo, 2012; Cáceres, 2014); por lo que contribuyen al logro de lo propuesto en la revisión. Posteriormente, se limitó a revistas de alto impacto para construir una matriz con investigaciones de calidad y mayor alcance. Con respecto al año de publicación, se tomaron trabajos desde 2012 hasta 2022 para analizar diez años de la evolución en el tema.

En algunas bases de datos se utilizaron filtros adicionales para orientar los resultados hacia aquellos afines al área de educación, pues los resultados iniciales se enfocaban en otros ámbitos (como salud o economía). Se consideró únicamente textos completos y de acceso abierto, ya que este formato facilita el acceso de cualquier trabajo que se considerara útil para la revisión. Igual se limitó a trabajos únicamente en español e inglés, al ser los dos idiomas dominados por los autores.

Las cadenas de búsqueda se construyeron de tal manera que los resultados sean trabajos en el nivel básico, utilizando palabras como *Basic education* y *K-12*. Se consideró esta limitación, al ser el nivel educativo donde más atención y prioridad se da a los derechos de las niñas, tal como lo plantean los organismos internacionales (OPS, 2020; ONU, 2020; UNICEF, 2022).

Finalmente, no hubo limitación geográfica, ya que la revisión preliminar dio luz sobre cómo el tema se ha desarrollado ampliamente en diferentes lugares del mundo. La variedad de contextos permite bosquejar un panorama más completo y tener pautas para un posterior análisis con base en las particularidades del entorno. Todo lo anterior se resume en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Inclusión	Exclusión
Año de publicación de 2012 a 2022	Artículos publicados entre 2023 y 2024 Artículos publicados antes de 2012
Idioma: inglés o español	Artículos en cualquier otro idioma
Artículos empíricos	Artículos no empíricos
Revistas de alto impacto (Q1 y Q2)	Revistas por debajo de Q2
Estudios en nivel básico	Estudios de otro nivel educativo

Fuente: elaboración propia.

Respecto al contenido de los artículos, a partir del método *Population and their problem, Exposure, Outcomes or themes* (PEO) de Bettany-Saltikov (2012), se definieron los siguientes criterios. En primer lugar, para población (P), estudios enfocados en primaria básica que incluyan estudiantes, docentes, directores o cualquier otro agente educativo perteneciente a un centro escolar y que se relacionen de alguna manera con el tema de crisis. Para limitar, se excluyeron trabajos enfocados únicamente en las familias. Si bien son un agente clave en los procesos educativos, fungen como un apoyo externo y a largo plazo en las crisis que se dan dentro de las instalaciones escolares, más que agentes preparados para responder de manera inmediata (Nadem *et al.*, 2016).

En segundo lugar, en la exposición (E), se consideró trabajos que reporten una o más crisis relacionadas con algún agente educativo y se den dentro o en la periferia del contexto escolar. En tercer lugar, en temas (O), que declaren experiencias, opiniones, medición de habilidades, percepciones, casos u otro resultado que evidencie la forma en que se trabajó con el fenómeno de las crisis en el entorno escolar. Los elementos PEO se sintetizan en el cuadro 2.

■ Cuadro 2. Criterios del método PEO.

P	E	O
Cualquier agente educativo: directores, docentes, estudiantes, etcétera.	Exposición de una o más crisis dentro o cerca de la escuela.	Experiencias, opiniones, medición de habilidades, percepciones, casos u otros.

Fuente: elaboración propia.

Proceso de selección

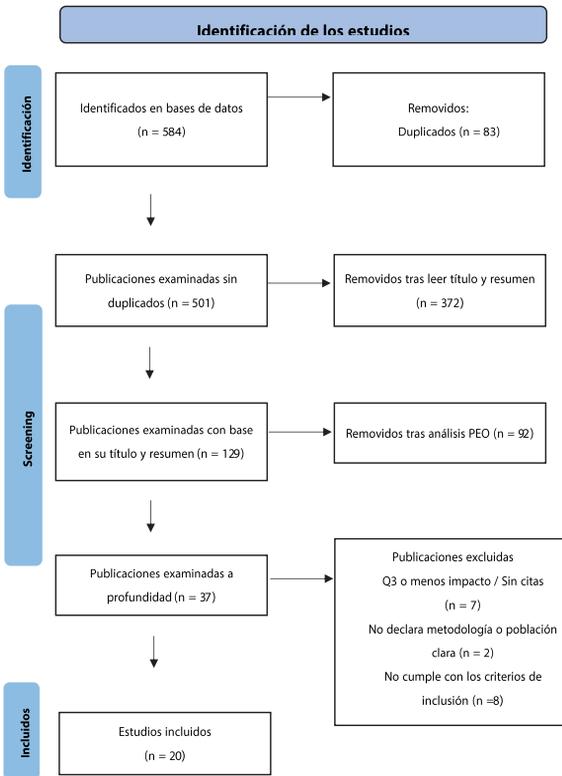
En la primera búsqueda, las bases de datos arrojaron 584 estudios (143 de ERIC, 183 de *Educational Source*; 81 de *SocINDEX with Full Text*, y 177 de Web of Science). Éstos fueron registrados a través de una hoja de cálculo del programa *Excel*, de los que se extrajeron los siguientes metadatos: nombre del artículo, autor(es), año, resumen, base de datos y cadena de búsqueda utilizada. Seguidamente, se eliminaron los resultados duplicados, de lo que quedó un total de 501 artículos.

A partir de la matriz de artículos sin duplicados, se procedió a leer y analizar el título y resumen de los trabajos. Se eliminaron aquellos que se desviaban del tema de estudio o que no cumplían

con los criterios de inclusión. De este paso, quedaron 129 trabajos. Más tarde se realizó una evaluación a profundidad a partir del análisis PEO. Se agregaron los metadatos de crisis y fase y, tras el análisis, se conservaron 37 artículos.

Los 37 trabajos se analizaron con respecto a su impacto y calidad. Para ello, se agregaron los siguientes metadatos: palabras clave, DOI, total de citas, revista y nivel Q (impacto), y ubicación de la población estudiada. Del análisis quedaron 20 documentos, al considerar la consistencia metodológica, el impacto de la revista en que se publicó y la citación. Finalmente, con la asesoría de un investigador experto, se corroboró la toma de decisión para la selección de artículos finales (*corpus*), analizando las aportaciones de cada uno. Todo el proceso se describe en la figura 1.

■ Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de estudios.



Fuente: adaptado de Page *et al.*, 2021.

RESULTADOS

De 514 artículos de la búsqueda inicial, la presente revisión incluyó 20 trabajos a partir de los criterios de inclusión, el análisis PEO y la calidad de los artículos; diez de ellos están publicados en revistas de Q1 (50%) y diez en revistas de Q2 (50%). A continuación, se describen las características relevantes de los trabajos elegidos.

Descripción de los artículos seleccionados

Los artículos están publicados en diferentes tipos de revistas debido a la naturaleza de los temas reportados como crisis. Los grandes temas en que se pueden clasificar son: política o gestión escolar, psicología, tecnología, sexualidad, niñez, medio ambiente y salud (todo enfocado en el ámbito educativo), y otras más generales sobre educación contemporánea y ciencias sociales. Los temas de las revistas empiezan a evidenciar el comportamiento del tema de las crisis en las escuelas. Lo anterior se reporta en el cuadro 3.

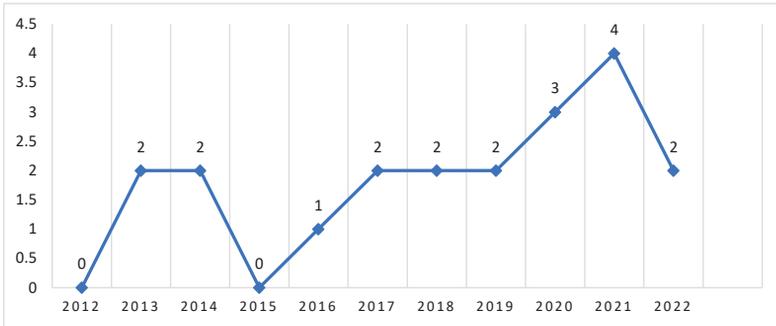
■ Cuadro 3. Revistas organizadas por ejes temáticos.

Eje temático	Revistas (Q1 =gris) (Q2=blanco)			
Política o Gestión escolar	<i>European Journal of Educational Management</i> (1)	<i>Leadership and Policy in Schools</i> (1)		
Tecnología en educación	<i>Educational Technology & Society</i> (1)	<i>Computers in Human Behavior</i> (1)		
Psicología en educación	<i>Psychology in the schools</i> (2)			
Niñez	<i>Indian Pediatrics</i> (1)	<i>Children & Schools</i> (1)	<i>Children and Youth Services Review</i> (1)	<i>Australasian Journal of Early Childhood</i> (1)
Medio ambiente y salud	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> (3)	<i>Sustainability</i> (1)	<i>Frontiers in Earth Science</i> (1)	<i>Prehospital and Disaster Medicine</i> (1)
Sexualidad	<i>Sex Education</i> (1)	<i>Journal of Child Sexual Abuse</i> (1)		
Temas generales	<i>European Journal of Contemporary Education</i> (1)	<i>Social Science Quarterly</i> (1)		

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al año de publicación, en la matriz de artículos seleccionada se observa una constante de dos artículos (10%) en 2013, 2014, 2017, 2018, 2019 y 2022. El 2021 fue el que tuvo mayor cantidad de producción académica, al recuperarse cuatro trabajos (20%); seguido de 2020, con tres (15%). La frecuencia resulta de interés pues en 2020 y 2021, pese a ser los dos primeros años de confinamiento y tener diversas limitaciones por el encierro, tuvieron el mayor nivel de producción en la investigación sobre las crisis. Es importante especificar que ninguno de los siete se enfocó en el Covid-19 como crisis. Por su parte, en 2012 y 2015 no se recuperaron trabajos. Las frecuencias se muestran en la figura 2.

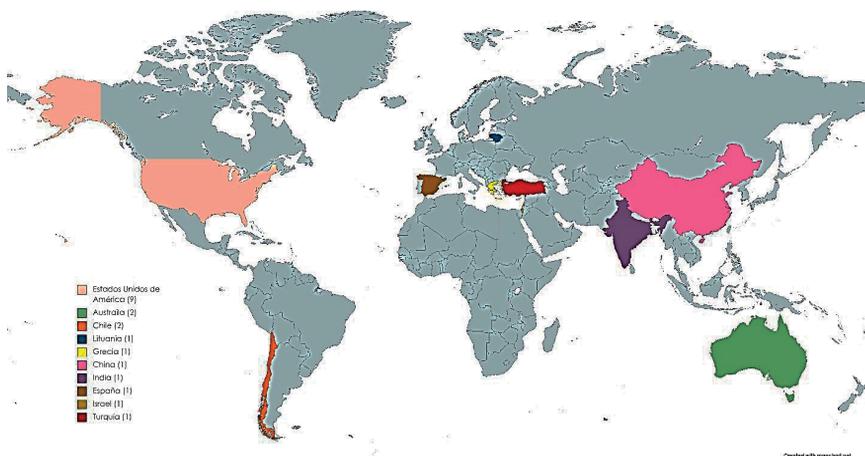
■ Figura 2. Frecuencia del año de publicación en los artículos seleccionados.



Fuente: elaboración propia.

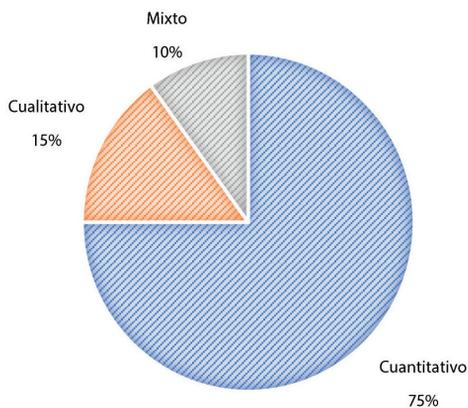
Entre los países donde se ubicaban los participantes de las investigaciones, la mayoría se concentró en ciudades de los Estados Unidos (45%). El dato revela que en dicho contexto el tema de las crisis en las escuelas tiene mayor desarrollo. Los otros trabajos eran de lugares como Australia (10%), Chile (10%), Lituania (5%), Grecia (5%), China (5%), India (5%), España (5%), Israel (5%) y Turquía (5%), lo que bosqueja la variedad de contextos en que se estudia el tema de las crisis. Es importante puntualizar que, a pesar de tener artículos de países de habla hispana, todos los trabajos recuperados estaban en inglés debido a la revista de procedencia. La distribución por países se ilustra a continuación, en la figura 3.

■ Figura 3. Distribución del contexto de los participantes.



La metodología reportada en los trabajos presentó una tendencia clara. En 15 de los 20 trabajos se declaró un paradigma cuantitativo (75%); tres fueron cualitativos (15%) y dos mixtos (10%). El tema de las crisis asociadas a los ámbitos escolares se ha desarrollado, en su mayoría, para la generalización del conocimiento producido. La relación del tipo de estudios se observa en la figura 4.

■ Figura 4. Tipos de estudios reportados en los artículos seleccionados.



Fuente: elaboración propia.

Los trabajos utilizaron diferentes técnicas para recopilar información, pero sólo tres (15%) usaron más de una; lo que contribuye a la triangulación de los datos. En 13 de los estudios (65%), independientemente de su paradigma, se utilizaron cuestionarios; la mayoría, en específico los estudios de 2020 a 2022, eran en línea debido al confinamiento.

Los métodos y técnicas de los estudios cuantitativos fueron listas de verificación, estudios de casos múltiples y experimentación. Los estudios cualitativos utilizaron entrevistas semiestructuradas, estudios de caso y cuestionarios. Finalmente, uno de los estudios mixtos reportó el uso de investigación de campo y modelos informáticos de simulación, y el otro, grupos de enfoque, entrevistas, observación, encuestas y test pre y postintervención. La información demuestra que estudio de las crisis, al tener diferentes aproximaciones, permite el uso de diversos enfoques y técnicas para recopilar información.

Características principales de los artículos

A partir de los criterios PEO establecidos para la revisión, se presentan los resultados del análisis de cada elemento en los artículos.

Población. Los agentes educativos que participaron en los estudios fueron directores, docentes, estudiantes, administradores, superintendentes, consejeros, coordinadores, trabajadores sociales, psicólogos, orientadores, personal de enfermería, otros miembros del personal escolar o la escuela como institución. Del total, diez trabajos desarrollaron su investigación con un solo agente (50%), nueve consideraron a más de uno (45%) y uno vio a la escuela como todo integrado (5%).

Si bien el tema de las crisis es de interés para toda la comunidad educativa, los informantes clave en la mayoría de las investigaciones fueron los docentes, al estar en 13 de los trabajos (65%); seguido de los estudiantes, en seis (30%); los directores en cuatro (20%); otros agentes educativos en cinco (15%), y familias, externos y la escuela como unidad en uno cada uno (5%). Se trata de una tendencia relevante pues el docente, a la par del directivo, es una figura de liderazgo y actuación para responder oportuna y colaborativamente ante las crisis; y la investigación con estos actores es necesaria (OIT, 2020;

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, 2023). Los datos se sintetizan en la cuadro 4.

■ Cuadro 4. Participantes en los estudios seleccionados.

Autores	Escuela	Personal directivo	Docentes	Estudiantes	Otros agentes educativos	Familias	Externos
Oplatka (2013)		X	X				
O'Neill et al. (2013)			X			X	
Kanter y Abramson (2014)		X	X		X		X
Brenick et al. (2014)				X			
Green et al. (2016)			X				
López et al. (2017)				X			
Olinger Steeves et al. (2017)			X		X		
Martin et al. (2018)				X			
Toranzo-Hornillo et al. (2018)				X			
Karasavidou y Alexopoulos (2019)			X				
Grant y Heinecke (2019)		X	X		X		
Sniras et al. (2020)			X				
Elsbeth y Lesley-Anne (2020)			X				
DeAngelis y Lueken (2020)		X					
Yan et al. (2021)			X	X			
León et al. (2021)	X						
Holla et al. (2021)			X	X			
Alexander (2021)			X		X		
Karakose et al. (2022)			X		X		
Ding et al. (2022)				X			

Fuente: elaboración propia.

Exposición. Las crisis reportadas en los estudios fueron varias. La mayoría de las investigaciones, 15, abordaron una sola crisis

(75%) y cinco consideraban más de una (25%). No se evidencian tendencias en las crisis por año. No obstante, algunas crisis guardan relación con su contexto, como los tiroteos en Estados Unidos por la situación de posesión de armas (Fisher y Keller, 2017); o los tsunamis en escuelas de Chile que, al estar cerca de la costa, son lugares propensos a ese tipo de desastres (León, 2018).

Con base en Fabri (2011) y Hua *et al.* (2020) se identificaron los cuatro tipos de crisis asociadas al centro escolar: ambientales, físicas, sociales y psicológicas. En los trabajos seleccionados, la dimensión física coincide en diez de los estudios (50%) y la social en seis (30%). Las dimensiones menos abordadas fueron la psicológica en cinco trabajos (25%) y la ambiental en cuatro (20%).

La información ilustra que las crisis que mayormente se presentan en las investigaciones se relacionan con el daño corporal de algún integrante de la escuela. La tendencia se relaciona con la gran problemática de violencia que se ha manifestado fuertemente y de diferentes maneras en la sociedad (Cuervo, 2016; Patou-Mathis, 2021). Por el contrario, lo relacionado con el componente emocional o los desastres naturales que pueden acontecer en la escuela, se estudia en menor medida, al menos en los espacios académicos de alto rigor. La información se ilustra en el cuadro 5.

■ Cuadro 5. Crisis reportadas en los artículos seleccionados.

Autores	Crisis (exposición)	Tipo
Estados Unidos		
Alexander (2021), Yan <i>et al.</i> (2021), Green <i>et al.</i> (2016), Martin <i>et al.</i> (2018), Olinger Steeves <i>et al.</i> (2017) y DeAngelis y Lueken (2020)	Tiroteos. Bomba (terrorismo). Riesgos de la tecnología (ciberbullying, hackeo, robo de identidad). Actividades de pandillas, robo o hurto, vandalismo. Consumo de alcohol o drogas por parte de los estudiantes. Posesión de armas por parte de los alumnos. Tensiones raciales entre alumnos.	Social
Brenick <i>et al.</i> (2014), DeAngelis y Lueken (2020) y Olinger Steeves <i>et al.</i> (2017)	Acoso escolar Maltrato verbal de los alumnos a los profesores Muertes y suicidio	Psicológica

Autores	Crisis (exposición)	Tipo
Grant y Heinecke (2019) y DeAngelis y Lueken (2020)	Abuso sexual Maltrato físico a profesores Conflictos físicos entre estudiantes	Física
Olinger <i>et al.</i> (2017) y Kanter y Abramson (2014)	Desastres naturales Incendios Tornado	Ambiental
Chile		
López <i>et al.</i> (2017)	Violencia física Violencia sexual (entre pares o por parte del personal escolar)	Física
León <i>et al.</i> (2021)	Tsunami	Ambiental
Australia		
O'Neill <i>et al.</i> (2013) y Elspeth y Lesley-Anne (2020)	Heridas Conductas sexuales problemáticas	Física
Lituania		
Sniras <i>et al.</i> (2020)	Heridas	Física
España		
Toronjo-Hornillo <i>et al.</i> (2018)	Caidas	Física
India		
Holla <i>et al.</i> (2021)	Lesiones	Física
Israel		
Oplatka (2013)	Riesgo de tráfico	Física
China		
Ding <i>et al.</i> (2022)	Heridas	Física
Turquía		
Karakose <i>et al.</i> (2022)	Efectos psicológicos del COVID-19	Psicológica
Grecia		
Karasavidou y Alexopoulos (2019)	Terremotos, incendios	Ambiental
	Agresiones, accidentes varios	Física
	Acoso	Psicológica

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los estudios sobre las crisis también evidenció las tres fases de actuación en las investigaciones (Brock y Jimerson, 2004; Crisis Response Network, 2020). De todos los estudios, 13 se desarrollan desde la preparación (65%), cuatro abordan elementos de un trabajo posterior a una crisis (20%), y tres combinan elementos de preparación y de respuesta inmediata (15%). Ninguno abordó exclusivamente la fase de respuesta inmediata a las crisis. La información da luz sobre la necesidad de fortalecer el estudio a profundidad de los procesos de respuesta inmediata ante las crisis. Esto se resume en el cuadro 6.

■ Cuadro 6. Fases del trabajo con las crisis en los estudios seleccionados.

Autores	Contexto	Fases
Olinger <i>et al.</i> (2017), Martin <i>et al.</i> (2018), DeAngelis y Lueken (2020), Yan <i>et al.</i> (2021), Alexander (2021), Brenick <i>et al.</i> (2014), y Grant y Heinecke (2019)	Estados Unidos (35%)	Preparación
López <i>et al.</i> (2017) León <i>et al.</i> (2021)	Chile (10%)	
O'Neill <i>et al.</i> (2013)	Australia (5%)	
Oplatka (2013)	Israel (5%)	
Ding <i>et al.</i> (2022)	China (5%)	
Toronjo-Hornillo <i>et al.</i> (2018)	España (5%)	
Kanter y Abramson (2014) Green <i>et al.</i> (2016)	Estados Unidos (10%)	Restauración
Holla <i>et al.</i> (2021)	India (5%)	
Karakose <i>et al.</i> (2022)	Turquía (5%)	
Karasavidou y Alexopoulos (2019)	Grecia (5%)	Preparación y de respuesta
Elspeith y Lesley-Anne (2020)	Australia (5%)	
Sniras <i>et al.</i> (2020)	Lituania (5%)	

Fuente: elaboración propia.

Temas. Finalmente, en resultados, los estudios se enfocaron en diferentes aspectos sobre las crisis. Se evidenciaron cuatro grandes grupos en el análisis: percepciones de los agentes educativos en diez trabajos (50%); análisis de programas, talleres, simulacros o intervenciones en cinco (25%); experiencias y conocimientos de los sujetos educativos en cuatro (20%), y análisis contextual en uno (5%).

Las percepciones estudiadas se relacionan con el papel del directivo para trabajar con docentes y promover la seguridad desde la fase de preparación (Oplatka, 2013); la preparación de las escuelas para responder a los tiroteos (Alexander, 2021); la relación entre docentes y los proveedores de salud mental en la escuela y la prestación de apoyo después de un atentado (Green *et al.*, 2016); la seguridad escolar de los estudiantes (López *et al.*, 2017); la preparación del personal para responder a las crisis y el análisis de sus planes de acción (Olinger *et al.*, 2017); el nivel de preparación, los recursos con los que cuenta la escuela, su infraestructura y las formas de respuesta (Karasavidou y Alexopoulos, 2019); las políticas y cómo las entiende e implementa el personal escolar (Grant y Heinecke, 2019);

los factores de riesgo que pueden propiciar las heridas (Ding *et al.*, 2022); el cómo los educadores responderían a determinada crisis, qué preparación tienen y qué consideran que hace falta (Elsbeth y Lesley-Anne, 2020), y los factores de riesgo y protectores en ciberseguridad (Yan *et al.*, 2021).

Los estudios sobre programas, talleres, intervenciones y simulacros relacionados con las crisis en las escuelas se centran en los efectos de un programa para aprender a caerse y evitar heridas mayores (Toronjo-Hornillo *et al.*, 2018); la efectividad de un programa para prevenir y tratar heridas (O’Neill *et al.*, 2013); la eficacia de las intervenciones escolares para reducir las lesiones infantiles no intencionadas (Holla *et al.*, 2021); la eficacia de los simulacros (León *et al.*, 2021), y el conocimiento de las niñeces tras un taller para brindar herramientas con respecto al *bullying* (Brenick *et al.*, 2014).

En el caso del análisis de experiencias, se enfocó en las intervenciones de las escuelas para satisfacer las necesidades de los niños después de un tornado (Kanter y Abramson, 2014); el análisis de las conductas entre estudiantes para identificar los factores que pueden favorecer los riesgos (Martin *et al.*, 2018); el cómo los profesores de educación física han respondido ante estudiantes heridos y cómo pueden prevenirlo (Sniras *et al.*, 2020), y sobre los efectos de la crisis en personal educativo (Karakose *et al.*, 2022).

Finalmente, en el análisis contextual, el único estudio localizado se centró en determinar la relación entre tipos de escuela, las prácticas de seguridad llevadas a cabo y los problemas que ocurren a partir de las particularidades del entorno (DeAngelis y Lueken, 2020). Las dimensiones se sintetizan en el cuadro 7.

■ Cuadro 7. Tipo de análisis en los estudios sobre las crisis en la escuela.

Autores	Análisis
Oplatka (2013); Alexander (2021); Green <i>et al.</i> (2016); López <i>et al.</i> (2017); Olinger <i>et al.</i> (2017); Karasavidou y Alexopoulos (2019); Grant y Heinecke (2019); Ding <i>et al.</i> (2022); Elspeth y Lesley-Anne (2020); Yan <i>et al.</i> (2021)	Percepciones de los agentes educativos.
Kanter y Abramson (2014); Martin <i>et al.</i> (2018) Sniras <i>et al.</i> (2020); Karakose <i>et al.</i> (2022)	Experiencias de los agentes educativos.

Autores	Análisis
Toronjo-Hornillo <i>et al.</i> (2018); O'Neill <i>et al.</i> (2013); Holla <i>et al.</i> (2021); León <i>et al.</i> (2021); Brenick <i>et al.</i> (2014)	Programas, talleres, simulacros o intervenciones.
DeAngelis y Lueken (2020)	Contexto.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los resultados evidenciaron que sólo la mitad de los trabajos incluyen a varios agentes de la comunidad escolar. Esto implica un abordaje parcial de la realidad a la que se enfrenta una escuela cuando se habla de las crisis. Es importante promover el trabajo con toda la comunidad educativa pues, retomando lo planteado por la GADRRRES (2018) y UNICEF (2013; 2022), se trata de un tema de interés común que requiere de la suma de esfuerzos para responder a las crisis que se presenten en centro.

Con respecto a las crisis que los estudios reportan, en el cuadro 5 se observa una clara diferencia entre los tipos de crisis por países (Fabri, 2011; Hua *et al.*, 2020). Estados Unidos, no sólo fue el país con más estudios, sino que las investigaciones en este contexto muestran una variedad de crisis al lidiar con temas sociales complejos, lo que amplía el panorama de lo que puede nombrarse crisis. Por el contrario, en otros países como China, India, España, Israel, Lituania y Australia, los estudios se centran en las crisis de tipo físicas, como las heridas.

En los trabajos, aunque se evidenciaron todas las fases de la crisis (Brock y Jimerson, 2004; Crisis Response Network, 2020), hay una clara tendencia por desarrollar investigaciones enfocadas en la fase de preparación. El priorizar este paso es crucial, pues implica que previamente se evalúe y garantice una infraestructura, equipamiento y entrenamiento suficientes para afrontar las crisis. No obstante, para entender la complejidad de las crisis vividas en el centro escolar, es necesario considerar las tres fases: preparación, respuesta y restauración. Esto permite el análisis de todo el proceso (antes, durante y después) para encaminarse a la mejora continua.

En los temas respecto a la información presentada en el cuadro 7, se observa una clara tendencia por analizar diferentes elemen-

tos asociados a las crisis con base en la percepción de los agentes educativos. Si bien las opiniones y percepciones de los sujetos son valiosas por sí solas, están cargadas de sesgo (Arias, 2006; Concha *et al.*, 2012). Entonces, se complejiza el análisis de resultados para la generación de conclusiones válidas.

El análisis de experiencias vividas y conocimientos de las personas implica un proceso más profundo de construcción y reconstrucción a través del diálogo entre sujetos e investigador. A partir de ello, se contribuye con conocimiento que impacta positivamente en las personas y sus procesos cognitivos y prácticos (Messina, 2011; Expósito y González, 2017), y que además pueden usarse como ejemplo para fomentar y replicar en otras escuelas.

El trabajo con estrategias para como talleres, programas, simulacros o intervenciones, es clave para el tema, ya que aporta a uno de los procesos imprescindibles para responder oportunamente y mitigar riesgos: el entrenamiento (EIRD, UNICEF, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Comisión Europea, 2008). Finalmente, el análisis de las características contextuales y las crisis que se presentan, aunque no se desarrolla en gran medida, es un área de oportunidad por explotar (Palacios, 2013). Al identificar las particularidades del entorno, se construye una imagen de cómo cada escuela vive una realidad diferente y es propensa a crisis específicas que muchas veces se derivan del mismo contexto.

Por otra parte, en las metodologías, el que predomine el paradigma cuantitativo y las encuestas en más de la mitad de los trabajos denota una tendencia por la generalización del conocimiento. Esto, a su vez, representa un área de oportunidad para un abordaje desde otras aproximaciones que permitan profundizar en el tema de las crisis en las escuelas. Lo anterior también contribuiría a la integración de la visión de diversos agentes educativos para la construcción de una imagen más cercana a su realidad, ya que no es suficiente una sola perspectiva para entender el fenómeno de las crisis. La escuela es un todo integrado que funciona de manera organizada para responder de manera eficaz ante estas situaciones.

Las investigaciones de esta revisión ilustran que el contexto configura parte de la realidad de los centros escolares, pues algunos lugares se caracterizan por crisis muy específicas. Igual es una cuestión

temporal, ya que han surgido situaciones que antes no se hubieran abordado; un claro ejemplo es cómo a partir de 2020 el Covid-19 y sus consecuencias empiezan a aparecer asociados al concepto de crisis. Por tanto, es imperativo profundizar en el análisis a profundidad del contexto en que se delimita cada estudio; es decir, las particularidades de cada país y comunidad en que está inserto el centro escolar. Al identificar cómo las características del entorno se relacionan con las crisis potenciales, se aporta a la generación de información relevante para la fase de preparación y la toma de decisiones.

La clasificación de las crisis en ambientales físicas, sociales y psicológicas da luz sobre una parte de todo lo que se puede considerar en el concepto, lo que refuerza la necesidad de tener un marco integral al momento de desarrollar protocolos para las escuelas y priorizar en las situaciones relevantes para cada centro escolar. Sobre las fases de preparación, de respuesta y restauración, es importante puntualizar la falta de estudios que aborden la respuesta inmediata a las crisis. Aunque la parte preventiva es clave, un área de oportunidad es analizar las experiencias vividas en la escuela al momento de responder a determinadas crisis en escenarios reales. La información al respecto contribuiría a los procesos de reflexión y aprendizaje para cada escuela y el perfeccionamiento de protocolos y planes de acción.

La información de los estudios seleccionados en esta revisión aporta al tema desde la importancia de la colaboración entre diferentes sujetos: docentes, directores, familias, autoridades y demás redes de apoyo para afrontar las crisis (Oplatka, 2013; Green *et al.*, 2016; López *et al.*, 2017; Karasavidou y Alexopoulos, 2019; Elspeth y Lesley-Anne, 2020; DeAngelis y Lueken, 2020). Asimismo, sobre cómo el conocimiento y la experiencia del personal escolar es clave para responder oportunamente (Brenick *et al.*, 2014; Toronjo-Hornillo *et al.*, 2018; Grant y Heinecke, 2019; Yan *et al.*, 2021; León *et al.*, 2021; Holla *et al.*, 2021; Ding *et al.*, 2022). Finalmente, para evidenciar un área de oportunidad respecto a la necesidad de reportar cómo se viven todas las fases de la crisis; en especial, las menos abordadas: la respuesta inmediata y qué pasa después de una crisis en la escuela, cómo se lidia con el trauma y la recuperación de las personas afectadas (Kanter y Abramson, 2014; Green, *et al.*, 2016; Alexander, 2021; Karakose *et al.*, 2022).

Una vez analizada la información sobre cada estudio, se puede comenzar a vislumbrar cómo han sido las tendencias de las crisis asociadas a las escuelas alrededor del mundo. En México, los trabajos que utilizan el concepto de crisis o de riesgos en la escuela, son mínimos y se ubican en revistas arbitradas, en *blogs* o en documentos de organismos gubernamentales o civiles. Se considera una oportunidad para aportar a un área de investigación debidamente establecida a nivel internacional en revistas de alto impacto.

En el contexto mexicano, las investigaciones sobre las crisis en la escuela son necesarias pues, como se evidenció en esta revisión, la manifestación del fenómeno se ve influida por el entorno. Al tener un bosquejo de esta manifestación en diferentes países, sería valioso replicarlo en México, al ser un país muy diverso. Las crisis que ocurren en una escuela cercana a la costa del estado de Yucatán no necesariamente serán las mismas que en escuelas –rurales o urbanas– del centro o norte del país, como el Estado de México, Sinaloa o Monterrey.

Las conclusiones de este trabajo son un punto de partida para otros estudios en México. De esta manera, teóricamente, se podría trabajar tomando como referente la importancia de tener una conceptualización amplia de lo que puede ser una crisis (y sus tipos: física, ambiental, social, psicológica...); las fases para afrontar la crisis; la caracterización del entorno donde se realiza el estudio, el involucramiento de todos los agentes escolares y el análisis y triangulación con diferentes tipos de datos (ideas, opiniones, perspectivas, sentimientos, experiencias, conocimientos, habilidades, observaciones del investigador, etcétera) para ilustrar de la manera más fidedigna posible la realidad que viven.

Otro paso importante es replicar una revisión similar a ésta con investigaciones existentes en México, considerando otros criterios de inclusión y exclusión (como estudios de más de diez años o investigaciones de diferente procedencia, no exclusivamente publicaciones de alto impacto), donde se vislumbre cómo se ha estudiado el fenómeno exclusivamente en el país para identificar diferencias con el panorama internacional, tendencias, fortalezas, debilidades y lagunas en la investigación que guíen a otras pesquisas.

A partir del fortalecimiento teórico, es posible incidir en términos prácticos en la realidad escolar. Al estudiar el tema de las crisis

en las escuelas, se fortalece una cultura de prevención. El trabajo y discusión entre investigadores y agentes escolares, en segunda instancia, podría incorporar a autoridades y tomadores de decisiones para exponer la importancia de crear políticas educativas que repercutan en los centros escolares. Que cada escuela del país, según sus necesidades, tenga el equipamiento necesario y la capacitación para responder a las crisis como parte de sus prácticas escolares permanentes; tener protocolos de actuación concretos, flexibles y acordes con la realidad de cada escuela, y el fortalecimiento de redes de apoyo con la comunidad (centros de salud, bomberos, policía, vecinos, autoridades, Protección Civil, etcétera) son algunas acciones que podrían contribuir a que la escuela sea un lugar seguro.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 1229713 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y del proyecto “Protocolo de Respuesta para el Manejo de Crisis”, financiado por la Secretaría de Educación Pública.

Nota. Documento de *Excel* con las cadenas de búsqueda específicas para las bases de datos del estudio: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KiQSgDBrKv-NPHOdGSuwcm_QP1muLWpv/edit?usp=sharing&coid=103444820528986037158&rtpof=true&sd=true

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Alexander, B. (2021). Public School Trauma Intervention for School Shootings: A National Survey of School Leaders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph2004010001>
- Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES) (2018). *Iniciativa mundial*

- para escuelas seguras “En el 2030 toda escuela será segura”. UNESCO. UNICEF. UNISDR. Save the Children, Plan Internacional, INEE, IFRCRCS, GFDRR, World Vision. <https://www.unicef.org/lac/media/2351/file/PDF%20Publicaci%C3%B3n%20Iniciativa%20mundial%20para%20escuelas%20seguras.pdf>
- Alnusairat, R. H. (2021). *A Systematic Review of the Role of School Leaders in Supporting the Learning of Special Need Students in Times of Crisis (information analyses)*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618320.pdf>
- Arias, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22.
- Benítez, L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 151-170.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a Systematic Literature Review in Nursing. A step-by-step guide*. McGraw Hill, Open University Press.
- Brenick, A., Shattuck, J., Donlan, A., Duh, S., y Zurbriggen, E. L. (2014). Empowering children with safety-skills: An evaluation of the Kidpower Everyday Safety-Skills Program. *Children and Youth Services Review*, 44, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.007>
- Brock, S. E., y Jimerson, S. R. (2004). School Crisis Interventions: Strategies for Addressing the Consequences of Crisis Events. En E. R. Gerler (ed.), *The Handbook of School Violence* (pp. 285-332). Haworth Press.
- Brown, C. H. (2018). Perceptions of School Counselors Surviving a School Shooting. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2156759X19853250>
- Cáceres, G. (2014). La importancia de publicar los resultados de Investigación. *Revista Facultad de Ingeniería*, 23(37), 7-8.
- Concha, D., Bilbao, M. Á., Gallardo, I., Páez, D., y Fresno, A. (2012). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(2), 115-129.
- Crisis Response Network (2020). *About us*. CRN. <https://crisisresponse-network.net/about-us/#crnVisionandMission>
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97.
- DeAngelis, C. A., y Lueken, M. F. (2020). School Sector and Climate: An Analysis of K-12 Safety Policies and School Climates in Indiana.

- Social Science Quarterly*, 101(1), 376-405. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12737>
- Dettmer, J. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(2), 43-72.
- Ding, L., Brewer, B. W., Mackey, M., Cai, H., Zhang, J., Song, Y., y Cai, Q. (2022). Factors Associated with School Sports Injury among Elementary and Middle School Students in Shanghai, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116406>
- Elsbeth, M., y Lesley-Anne, E. (2020). Responding to problematic sexual behaviors of primary school children: supporting care and education staff. *Sex Education*, 20(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1621827>
- Estrategia Internacional de Reducción de Desastres [EIRD], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Comisión Europea (2008). *Escuela Segura en Territorio Seguro. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres*. https://www.eird.org/cd/toolkit08/material/Inicio/escuela_segura/item.html
- Expósito, D., y González, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.
- Fabri, L. (2011). *Guía de intervención para situaciones de emergencia, crisis y vulnerabilidad*. Editorial Fernández Educación.
- Fengying, L., Yifeng, H., y Qingshui, X. (2021). Progress, Challenges and Countermeasures of Adaptive Learning: A Systematic Review. *Educational Technology & Society*, 24(3), 238-255.
- Fisher, M., y Keller, J. (2017, 9 noviembre). ¿Por qué son frecuentes los tiroteos masivos en Estados Unidos? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2017/11/09/espanol/por-que-son-frecuentes-los-tiroteos-masivos-en-estados-unidos.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2022, 1 de abril). *UNICEF: "Las escuelas deben ser espacios seguros y protegidos"*. UNICEF para cada infancia. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/unicef-las-escuelas-deben-ser-espacios-seguros-y-protegidos>

- Global Education Cluster (2020). *Regreso seguro a la escuela: una guía para la práctica*. UNESCO. <https://en.unesco.org/sites/default/files/regreso-seguro-a-la-escuela-guia-para-la-practica.pdf>
- Grant, B.-J., y Heinecke, W. (2019). K-12 School Employee Sexual Abuse and Misconduct: An Examination of Policy Effectiveness. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(2), 200-221. <https://doi.org/10.1080/10538712.2019.1580328>
- Green, J. G., Xuan, Z., Kwong, L., Holt, M. K., y Comer, J. S. (2016). Teachers' Reports of Outreach to School-Based Providers of Mental Health Services following the 2013 Boston Marathon Attack. *Children & Schools*, 38(4), 227-234. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw035>
- Hamlin, D., y Li, A. (2021). Factors Mediating School Safety in Charter Schools: An Analysis of Five Waves of Nationally Representative Data. *Journal of School Choice*, 15(3), 371-392. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1783475>
- Hernández, J. M., Rodríguez, J., y Leyva, M. A. (2021). Inseguridad escolar y problemas académicos en una universidad pública mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1114
- Holla, R., Darshan, B. B., Unnikrishnan, B., Kumar, N., Sinha, A., Thapar, R., Mithra, P. P., Kulkarni, V., Ganapathy, A., y Kotian, H. (2021). Effectiveness of School-Based Interventions in Reducing Unintentional Childhood Injuries: A Cluster Randomized Trial. *Indian Pediatrics*, 58(6), 537-541. <https://doi.org/10.1007/s13312-021-2236-0>
- Hua, X., Wub, J., Bai, Y., y Xina, Y. (2020). Quantitative analysis of school safety events in China. *Journal of Safety Science and Resilience*, 1, 73-79. <https://doi.org/10.1016/j.jnlssr.2020.07.002>
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical Education and School Bullying: A Systematic Review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Kanter, R. K., y Abramson, D. (2014). School Interventions After the Joplin Tornado. *Prehospital and Disaster Medicine*, 29(2), 214-217. <https://doi.org/10.1017/S1049023X14000181>
- Karakose, T., Ozdemir, T. Y., Papadakis, S., Yirci, R., Ozkayran, S. E., y Polat, H. (2022). Investigating the Relationships between Covid-19 Quality of Life, Loneliness, Happiness, and Internet Addiction among

- K-12 Teachers and School Administrators-A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031052>
- Karasavidou, E., y Alexopoulos, N. (2019). School Crisis Management: Attitudes and Perceptions of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73-84. <https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73>
- Kavrayıcı, C., y Kesim, E. (2021). School Management During the Covid-19 Pandemic: A Qualitative Study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 1005-1060. <https://doi.org/10.14527/kuey.2021.004>
- Khalid, A., Rania, S., Youmen, C., Abdelaziz, Z., e Ibrahim, A. (2021) School leaders' perspectives towards leading during crisis through an ecological lens: a comparison of five Arab countries. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1957793>
- Lehmann, J., Lechner, V., y Scheithauer, H. (2021). School Closures during the Covid-19 Pandemic: Psychosocial Outcomes in Children-A Systematic Review. *International Journal of Developmental Science*, 15(3-4), 85-111. <https://doi.org/10.3233/DEV-220322>
- León, T. A. (2018). *Registro de tsunamis y paleotsunamis en la costa de Taltal, Región de Antofagasta, Chile*. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168173>
- León, J., Catalán, P. A., y Gubler, A. (2021). Assessment of Top-Down Design of Tsunami Evacuation Strategies Based on Drill and Modeled Data. *Frontiers in Earth Science*, 9(744193), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feart.2021.744193>
- Li, X. (2022). Impact of Covid-19 on the lives and mental health of children and adolescents. *Front Public Health*, (10), 1-13.
- López, V., Torres-Vallejos, J., Villalobos-Parada, B., Gilreath, T. D., Ascorra, P., Bilbao, M., Morales, M., y Carrasco, C. (2017). School and community factors involved in Chilean students' perception of school safety. *Psychology in the Schools*, 54(9), 991-1003. <https://doi.org/10.1002/pits.22069>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., y Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>

- Martin, F., Wang, C., Petty, T., Wang, W., y Wilkins, P. (2018). Middle School Students' Social Media Use. *Educational Technology & Society*, 21(1), 213-224.
- Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1-15.
- McCleary, D. F., y Aspiranti, K. B. (2020). Development and Reliability of the Comprehensive Crisis Plan Checklist, 2nd Edition. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1155-1170. <https://doi.org/10.1002/pits.22387>
- Messina, G. (2011). Investigación y experiencia. *Praxis & Saber*, 2(4), 61-75.
- Midha, G. (2021). Inhibited Improvisation: School Leadership During the Covid-19 Crisis. *International Studies in Educational Administration*, 49(3), 27-60.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Nadeem, E., Santiago, C. D., Kataoka, S. H., Chang, V. Y., y Stein, B. D. (2016). School Personnel Experiences in Notifying Parents about Their Child's Risk for Suicide: Lessons Learned. *Journal of School Health*, 86(1), 3-10. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12346>
- Nahum, A. S., Vongsachang, H., Friedman, D. S., y Collins, M. E. (2022). Parental Trust in School-Based Health Care: A Systematic Review. *Journal of School Health*, 92(1), 79-91. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.13106>
- O'Neill, S., Fleer, M., Agbenyega, J., Ozanne-Smith, J., y Urlichs, M. (2013). A Cultural-Historical Construction of Safety Education Programs for Preschool Children: Findings from SeeMore Safety, the Pilot Study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/183693911303800210>
- Office for Victims of Crimes (2003). *A Model for School-based Crisis Preparedness and Response*. OVC. <https://ovc.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh226/files/publications/bulletins/schoolcrisis/pg3.html>
- Olinger, R. M., Metallo, S. A., Byrd, S. M., Erickson, M. R., y Gresham, F. M. (2017). Crisis preparedness in schools: evaluating staff perspectives and providing recommendations for best practice. *Psychology in the Schools*, 54(6), 563-580. <https://doi.org/10.1002/pits.22017>

- Oplatka, I. (2013) The Principal's Role in Promoting Teachers' Extra-Role Behaviors: Some Insights from Road-Safety. *Education, Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 420-439. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.847461>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020, 5 de octubre). *Docentes: Líderes en tiempos de crisis, reinventando el futuro*. OIT. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/statements-and-speeches/WCMS_757056/lang--es/index.htm
- Organización Panamericana de Salud (OPS) (2020). *Entornos limpios, seguros y protegidos para apoyar el desarrollo infantil*. PAHO. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55939/OPSFPLHL210039_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Orozco, M., Colunga, B., Bravo, H., Ruvalcaba, N., Vázquez, C., y Palos, M. (2020). Elementos que configuran la percepción de seguridad escolar en estudiantes de secundaria. *Psychologia*, 14(2), 85-97. <https://doi.org/10.21500/19002386.437>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, i., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hro'bjartsson, A., Lalu, M. M., Lin, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, M. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375.
- Patou-Mathis, M. (2021). *Los orígenes de la violencia*. UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2020-1/origenes-violencia>
- Prasetiyo, W. H., Naidu, N. B. M., Tan, B. P., y Sumardjoko, B. (2021). Digital Citizenship Trend in Educational Sphere: A Systematic Review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4) 1192-1201.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2023). *Grupo de Trabajo de Docentes en contexto de crisis*. INEE. <https://inee.org/es/network-spaces/ticc-wg>
- Reyes, Z. L. (2006). La educación para los desastres. *Revista EIRD Informa - América Latina y el Caribe*. https://www.eird.org/esp/revista/no_13_2006/art22.htm
- Rochelle, D. R. (2017). An Examination of Organizational Leadership Crisis Communication Best Practices for Colleges and Universities [disertación]. *ProQuest vía ERIC*. <https://www.proquest.com/docview/2033020256>
- Rodney-Rodríguez, Y., y García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *VARONA*, (59), 41-49.
- Şahin, S., y Faruk, Ö. (2018). A New Approach to School Management: Determination of Student Related Risks According to the Internal Control. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 672-690. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060411>
- Sánchez, A. M., Latimer, J. D., Scarimbolo, K., Von der Embse, N. P., Suldo, S. M., y Salvatore, C. R. (2021). Youth Mental Health First Aid (Y-MHFA) Trainings for Educators: A Systematic Review. *School Mental Health*, 13(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-020-09393-8>
- Santhosh, T., y Thiyagu, K. (2022). Cyber Safety and Security Awareness Initiatives in India-A Systematic Review. *Journal of Educational Technology*, 19(1), 42-50.
- Sniras, S., Uspuriene, A. B. P., y Malinauskas, K. R. (2020). Competencies of Physical Education Teachers for Injury Prevention. *Euro-*

- pean *Journal of Contemporary Education*, 9(4), 893-901. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.893>
- Sokol, R. L., Heinze, J., Doan, J., Normand, M., Grodzinski, A., Pomerantz, N., Scott, B. A., Gaswirth, M., y Zimmerman, M. (2021). Crisis Interventions in Schools: A Systematic Review. *Journal of School Violence*, 20(2), 241-260. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2021.1879098>
- Subsecretaría de Educación Básica (2018). *Guía para elaborar o actualizar el programa escolar de protección civil*. Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201808/201808-RSC-cYNgcsRRbr-proteccionC2018.pdf>
- Toronjo-Hornillo, L., Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M., Díaz Bernier, V., y Zagalaz, M. (2018). Effect of the Safe Fall Programme on Children's Health and Safety: Dealing Proactively with Backward Falls in Physical Education Classes. *Sustainability*, 10(4), 1168. <https://doi.org/10.3390/su10041168>
- Torres-Hernández, N., y Gallego-Arrufat, M. J. (2022). Indicators to Assess Preservice Teachers' Digital Competence in Security: A Systematic Review. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8583-8602. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-022-10978-w>
- Touriñán, J. A. (2014). *Crisis 'de' la educación, crisis 'en' la educación y crisis de valores: la educación en crisis, en Grupo SI(e)TE. Educación, Educación y crisis económica actual*. Horsori Editorial.
- UNESCO (2023, 14 de marzo). *Qué debe saber sobre la educación en situaciones de crisis*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/emergencias/education/need-know>
- UNICEF (2013, 1 de mayo). *Protocolos escolares de emergencia: La comunidad escolar en movimiento: Preparación y respuesta educativa*. OCHA Services. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/world/protocolos-escolares-de-emergencia-la-comunidad-escolar-en-movimiento-preparaci%C3%B3n-y>
- Yan, Z., Xue, Y., y Lou, Y. (2021). Risk and protective factors for intuitive and rational judgment of cybersecurity risks in a large sample of K-12 students and teachers. *Computers in Human Behavior*, 121, 1-39. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106791>