



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**EL PAPEL DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN
UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE
AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORA

Dra. Laura Elena Padilla González

COMITÉ TUTORIAL

**Dra. Úrsula Zurita Rivera
Dr. Bonifacio Barba Casillas**

Aguascalientes, Ags., 30 de noviembre de 2015



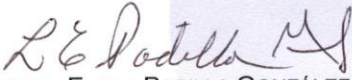
DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Hacemos de su conocimiento que **Héctor Manuel Rodríguez Figueroa**, egresado de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado:

"EL PAPEL DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES"

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

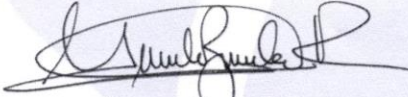
ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 05 de noviembre de 2015



DRA. LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
TUTORA



DR. JOSÉ BONIFACIO BARBA CASILLAS
INTEGRANTE COMITÉ



DRA. ÚRSULA ZURITA RIVERA
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H. OF. N° 1805/2015

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"EL PAPEL DE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES"** del **C. HECTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA** egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 11 de Noviembre de 2015
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

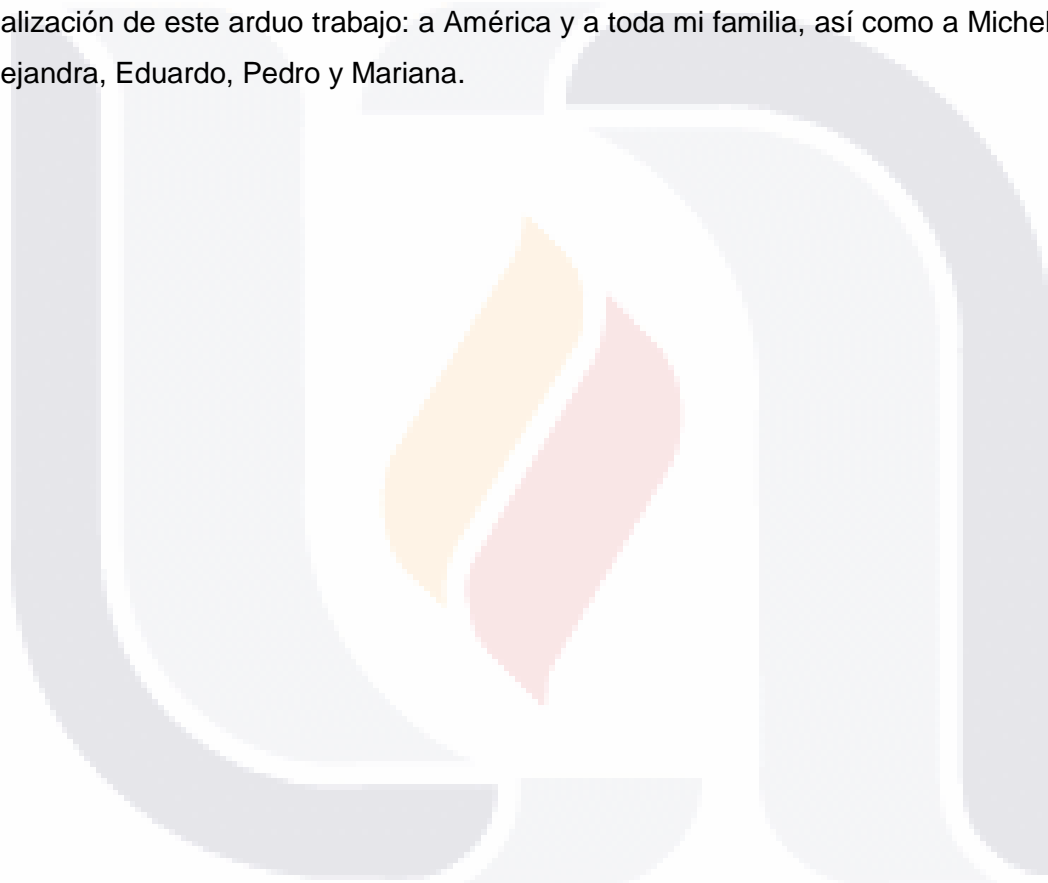
- c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
- c.c.p.- C. HECTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA.- Egresado de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
- c.c.p.- Archivo Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
- c.c.p.- Archivo Decanato

ggl ↗

Agradecimientos

El presente trabajo fue viable gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como a la asesoría de la Dra. Laura Elena Padilla González, de la Dra. Úrsula Zurita Rivera y el Dr. Bonifacio Barba Casillas, apoyos sin los cuales no hubiese sido posible realizar esta investigación.

También un agradecimiento especial para todas las personas que me apoyaron en la realización de este arduo trabajo: a América y a toda mi familia, así como a Michel, Jesús, Alejandra, Eduardo, Pedro y Mariana.



Resumen

El presente trabajo de tesis consiste en un estudio de caso que se realizó en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes con el objetivo de exponer la forma en que el plantel gestiona la convivencia, así como describir la percepción de la convivencia y la violencia escolar, lo cual se explora a través de tres espacios de observación: el aula/curso, el escolar y el socio-comunitario. Se empleó como base teórica a la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar que incluye tres dimensiones de análisis: el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje y; el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina. También se adaptó para el ámbito escolar el denominado triángulo de la violencia de Johan Galtung que distingue tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. Se realizó con un enfoque metodológico mixto, a través del cual se recuperó la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares por medio de cuestionarios y entrevistas individuales y grupales, además del análisis de documentos oficiales e internos del centro escolar. El análisis de la información se llevó a cabo mediante la triangulación tanto de la perspectiva de los informantes como de los resultados de los distintos métodos de recolección de información, construyendo los enunciados buscando dar cuenta de los matices que cada actor y método introducía. La gestión de la convivencia escolar se cristaliza en el centro escolar, principalmente, por medio de: un reglamento disciplinario claro; actividades culturales, deportivas y recreativas; convivios y; de una estrecha vinculación con instituciones externas para la atención a estudiantes en situación de riesgo; sin embargo, se inhibe la toma de acciones organizativas-estructurales cuando las expresiones de violencia escolar se naturalizan por parte de docentes y directivos; además se encontró que el papel de la gestión es fundamental en cuanto a que la percepción de la convivencia en el plantel sea esencialmente positiva. La convivencia se da principalmente en subgrupos informales al interior de las aulas, cuya relación varía en cada salón de clases y que también que existen algunas manifestaciones de violencia escolar directa, estructural y cultural.

Abstract

This dissertation is a case study that was conducted in a technological high school in Aguascalientes, México. It has as objective to describe the way the campus manages the coexistence and explore its role in the perception of coexistence and school violence through three viewing spaces: classroom, school and the social-community space. The UNESCO Indicators Matrix of School Coexistence it is employed as a theoretical basis, which includes three dimensions of analysis: the exercise of leadership, organization and school participation; the teaching-learning process; the climate of relations, the rules of behavior and discipline. It also adapts to the school context the so called triangle of violence by Johan Galtung which distinguishes three types of violence: direct, structural and cultural. It was conducted with a mixed methodological approach through which the perspective from principals, teachers, students and parents was explored. In this approach, a students' questionnaire was administered, and also individual and group interviews were carried out regarding students, students' parents, teachers, and administrative personnel. The management of school coexistence is crystallized in the school through: a clear disciplinary regulations; cultural, sporting and recreational activities; potlucks; and close links with institutions that provides external care for students at risk; however, taking action within the structural organization in the school could be prevented or inhibited when expressions of school violence are naturalized by teachers and principals. It was found that the coexistence perception on campus is positive. Students mainly coexist in informal subgroups and the relationship between subgroups varies in each classroom; in addition, there was some evidence of direct, structural and cultural violence in this school.

Índice general

Índice general.....	1
Índice de tablas.....	2
Índice de figuras y gráficas.....	3
Acrónimos.....	4
Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema.....	8
1.1. Antecedentes. Convivencia escolar y violencia escolar.....	8
1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	14
1.3. Justificación.....	14
2. Marco teórico.....	20
2.1. Convivencia escolar.....	20
2.1.1. Discusión sobre las definiciones de convivencia escolar.....	20
2.1.2. La gestión de la convivencia escolar.....	23
2.1.3. Matriz UNESCO de indicadores de Convivencia Escolar.....	25
2.1.4. Violencia escolar.....	33
3. Metodología.....	43
3.1. Técnicas de recolección de información.....	49
3.2. Trabajo de campo.....	52
3.3. Análisis de la información.....	56
3.4. Descripción de los participantes.....	58
4. Exposición de los resultados.....	62
4.1. Gestión de la convivencia escolar.....	63
4.2. Percepción de la convivencia escolar.....	143
4.2.1. Convivencia en el aula/curso.....	143
4.2.2. Convivencia en el espacio escolar.....	151
4.2.3. Percepción del ambiente de seguridad del espacio socio-comunitario.....	154
4.2.4. Percepción de la violencia escolar.....	156
5. Discusión de los resultados.....	171
Conclusiones.....	186
Glosario.....	196
Bibliografía.....	198
Anexo A. Operacionalización de las entrevistas.....	209
Anexo B. Cuestionario sobre convivencia y violencia escolar.....	216
Anexo C. Carta permiso para realizar trabajo de Investigación.....	226
Anexo D. Protocolo para la aplicación del cuestionario.....	227

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz comprensiva: Áreas de intersección entre las dimensiones de análisis y niveles de intervención.....	32
Tabla 3. Las cuatro necesidades humanas básicas en la escuela y su negación.....	38
Tabla 4. Metodología.....	44
Tabla 5. Dimensión: El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar.....	46
Tabla 6. Dimensión: El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje	47
Tabla 7. Dimensión: Clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina	48
Tabla 8. Número de entrevistas por actor escolar	53
Tabla 9. Número de entrevistas por actor escolar	53
Tabla 10. Distribución de los grupos seleccionados para el cuestionario	55
Tabla 11. Número de estudiantes encuestados por semestre y turno	55
Tabla 12. Porcentaje de violencia verbal y física ejercida y recibida por escuela del estado de Aguascalientes en la ENEIVEMS 2007	59
Tabla 13. Matrícula escolar por turno, sexo y semestre	60
Tabla 14. Codificación de las entrevistas	62
Tabla 14. Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar	63
Tabla 15. Inclusión y aprecio en el aula (N = 487).....	144
Tabla 16. Unión grupal (N = 487)	146
Tabla 17. Cooperación entre pares (N = 487)	146
Tabla 18. Exclusión en el aula (N = 487).....	148
Tabla 19. Actitud o valores que se viven en general en la escuela (N = 487)	153
Tabla 20. Percepción de inseguridad del espacio socio-comunitario (N = 487)	155
Tabla 21. Percepción de la seguridad escolar (N = 487)	156
Tabla 22. Violencia verbal en el aula entre pares (N = 487)	157
Tabla 23. Daños materiales en el aula (N = 487).....	161
Tabla 24. Amenazas en el aula (N = 487)	162
Tabla 25. Violencia a través de las TIC's (N = 487)	164
Tabla 26. Atención a los casos de acoso escolar (N = 487)	169
Tabla 27. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [1]	172
Tabla 28. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [2]	173
Tabla 29. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [3]	174
Tabla 30. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [4]	175
Tabla 31. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [5]	176
Tabla 32. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [6]	177
Tabla 33. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [7]	178
Tabla 34. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [8]	179
Tabla 35. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [9]	180
Tabla 36. Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar. Resultados.....	187

Índice de figuras y gráficas

Figura 1. Triángulo de la violencia.....	34
Figura 2. Triángulo de la violencia escolar	37
Figura 3. Organigrama del bachillerato tecnológico.....	60
Figura 4. Contenidos actitudinales	87
Figura 5. Contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales.....	90
Figura 6. Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico	99
Figura 7. Relación entre violencia escolar directa, cultural y estructural.....	191



Acrónimos

COMIE – Consejo Mexicano de Investigación Educativa

DGETI – Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

DIF – Desarrollo Integral de la Familia

DOF – Diario Oficial de la Federación

EMS – Educación Media Superior

ENEIVEMS – Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas públicas de Educación Media Superior

INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INSP – Instituto Nacional de Salud Pública

NEE – Necesidades Educativas Especiales

OMS – Organización Mundial de la Salud

PEI – Proyecto Educativo Institucional

POEA – Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes

SEMS – Subsecretaría de Educación Media Superior

SEP – Secretaría de Educación Pública

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNICEF – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (*United Nations Children's Fund*)

Introducción

La presente investigación consiste en un estudio de caso sobre la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes.

El objetivo de este trabajo de tesis es conocer cómo se gestiona la convivencia escolar a través de tres espacios de observación (aula/curso, escolar y socio-comunitario) y explorar su papel respecto a la percepción que estudiantes, docentes, directivos y familiares tienen sobre la convivencia y la violencia en el plantel. Todo el estudio se centra en las relaciones sociales y cuestiones relativas a la gestión de la convivencia que involucran a los estudiantes, incluyendo a las relaciones de estos con docentes, directivos y administrativos.

Para estudiar la forma en que se gestiona la convivencia escolar en el plantel se utilizó como base teórica y analítica a la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia (Hirnas y Carranza, 2009), la cual propone tres dimensiones de análisis que son: 1) el liderazgo, participación y organización de los centros; 2) el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje y; 3) el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina. Y para el estudio de la violencia escolar se construyó una propuesta teórica en base al triángulo de la violencia de Johan Galtung (1969, 2003) que habla de tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural.

El bachillerato tecnológico que es objeto de estudio de esta investigación se seleccionó por ser el plantel de Aguascalientes con niveles más bajos de violencia en la ENEIVEMS (2007) bajo el supuesto de que una adecuada gestión de la convivencia se traduce en menor violencia escolar. Además se trata de una institución con más 40 años de experiencia, su matrícula es mayor a los 2000 estudiantes, además cuenta con turno matutino y vespertino cada uno con sus respectivas particularidades.

Para su realización se empleó un enfoque metodológico mixto en el que se usan técnicas cualitativas y cuantitativas: entrevistas individuales a directivos y docentes, entrevistas grupales a estudiantes y familiares, cuestionario a alumnos y análisis de documentos internos y oficiales. Se decidió un estudio de caso para ir más allá de una perspectiva evaluativa al emplear la mencionada matriz, en búsqueda de profundizar sobre la forma en que los distintos actores de la comunidad escolar interpretan y dan sentido a las formas de convivencia presentes en el plantel.

La relevancia del estudio que aquí se presenta radica en aportar conocimientos empíricos sobre la convivencia escolar, concepto emergente que muestra todavía falta de consenso sobre los elementos que lo conforman; además de que esta investigación estudia la convivencia escolar en un nivel educativo donde se ha indagado poco (Fierro y cols., 2013) como es la Educación Media Superior. Se optó por incluir el estudio de la violencia escolar al entenderlo como el principal problema de la convivencia en los centros educativos, además de estudiarlo desde una perspectiva integral en consonancia con el enfoque que la Matriz UNESCO aporta al respecto. Además, la legislación vigente en el país y el estado de Aguascalientes en materia educativa señala como uno de sus fines la promoción de una convivencia fraterna y libre de violencia.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de agosto y diciembre de 2014. El análisis se realizó a través de la triangulación de los resultados de las diferentes técnicas de obtención de información, así como de la perspectiva de los actores.

Este documento está integrado por una introducción, cuatro capítulos, un apartado de conclusiones, además de la bibliografía utilizada y anexos que pueden servir a quienes se acerquen a este trabajo.

En el primer capítulo se hace el planteamiento de la problemática, es decir, qué es lo que se estudia, los objetivos y preguntas de investigación, además de una descripción de los antecedentes respecto al estudio de la convivencia y la violencia escolar, así como la justificación de la selección del tema y el objeto de estudio.

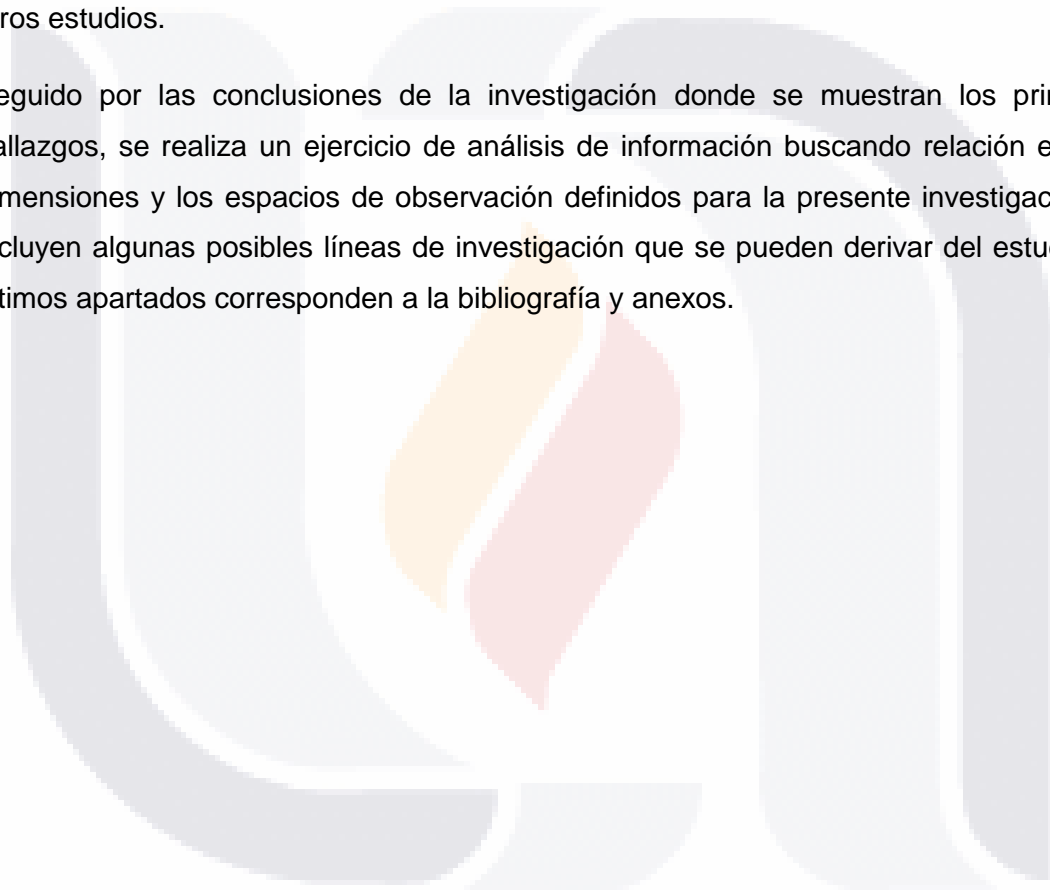
El segundo capítulo corresponde al marco teórico. Primero se revisan los planteamientos acerca de la convivencia escolar como un tema de investigación emergente, seguido por una discusión sobre sus definiciones conceptuales. Después se presenta la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar, así como los comentarios, precisiones y aportaciones que se han hecho de ella a través de investigaciones. Los tipos y definiciones de violencia escolar se abordan al final de este capítulo en base a los planteamientos de Galtung.

En el capítulo tres se muestra el enfoque metodológico implementado en la investigación, se exponen las técnicas e instrumentos de recolección de información, se realiza una descripción de los participantes, se detallan aspectos relativos al trabajo de campo y se muestra la forma en que se analizó la información.

Es en el capítulo cuatro donde se describen los resultados de la investigación. Primero se expone la percepción los miembros de la comunidad escolar sobre la convivencia y la violencia que se suscita en los distintos espacios de observación de la institución (aula/curso, escolar y socio-comunitario). Después se describe la forma en que el plantel gestiona la convivencia escolar a través de las dimensiones, sub-dimensiones e indicadores de la Matriz UNESCO.

En el quinto capítulo se discuten los resultados de la investigación con la teoría y con otros estudios.

Seguido por las conclusiones de la investigación donde se muestran los principales hallazgos, se realiza un ejercicio de análisis de información buscando relación entre las dimensiones y los espacios de observación definidos para la presente investigación; se incluyen algunas posibles líneas de investigación que se pueden derivar del estudio. Los últimos apartados corresponden a la bibliografía y anexos.



1. Planteamiento del problema

La presente investigación consiste en un estudio de caso sobre convivencia escolar, su gestión y percepción, en un bachillerato tecnológico de la ciudad de Aguascalientes. Para el análisis se usará como base teórica la Matriz UNESCO sobre Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) y la tipología de violencia de Galtung (1969, 2003). Se empleará la triangulación de métodos y perspectivas como técnica de análisis de la información.

1.1. Antecedentes. Convivencia escolar y violencia escolar

La convivencia escolar es un tema que en las últimas dos décadas ha cobrado especial relevancia como un elemento esencial de la educación. Delors (1996) incluye a la convivencia, aprender a vivir juntos, como uno de los cuatro pilares de la educación y señala a este pilar como aquel que requiere especial atención.

El énfasis de Delors en aprender a convivir hace patente la preocupación que dejó el siglo XX respecto al poder nocivo que conlleva la discriminación, el racismo, la xenofobia y la intolerancia. Aprender a vivir juntos implica “desarrollar la comprensión y valoración del otro, y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y la paz.” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 75)

Además de ser considerada uno de los pilares de la educación, actualmente la convivencia es señalada como uno de los factores de la calidad educativa: “la calidad de la educación contempla el doble propósito de asegurar, por un lado, el desarrollo cognitivo de los educandos y, por otro, promover su crecimiento socio-afectivo y ético.” (Fierro y Fortoul, 2012, p. 17).

La investigación sobre convivencia escolar es un esfuerzo por describir y explicar las formas de relacionarse dentro de los planteles escolares.

La gestión de la convivencia hace referencia a los procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que promueven que la escuela sea espacio seguro, justo y libre de violencias (UNESCO, 2008, en Palma, 2011). Ésta ha sido un eje central en las investigaciones sobre la temática (Hirmas y Carranza; 2009; Fierro, 2011, 2013; Palma, 2011; Tuvilla, 2004, 2012).

Una de las aportaciones teóricas más significativas a la temática es la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) la cual se describe con detalle en el siguiente capítulo, dado que es el principal documento sobre el que recae la fundamentación teórica de esta investigación. Dicha matriz se nutre de aportaciones que se han hecho sobre ella como los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (*cfr.* Hirmas y Eroles, 2008), los de Cecilia Fierro (2011, 2013), Rosita Palma (2011) y José Tuvilla (2011), así como diferentes aportaciones que se han hecho desde los estudios de la violencia, disciplina y clima escolar.

En México, la convivencia escolar es un tema de investigación que surgió en la segunda mitad de la primera década del siglo XXI (Papadimitriou y Terán, 2010).

Sólo se ha identificado un estudio sobre convivencia escolar en el estado de Aguascalientes elaborado por un equipo coordinado por Papadimitriou (2008), que constó de dos momentos: el primero, una evaluación cuantitativa aplicada en 100 escuelas primarias del estado; el segundo, un estudio cualitativo de corte etnográfico, crítico y participativo, de cuatro escuelas primarias.

En la literatura especializada el concepto de convivencia escolar en la última década ha cobrado presencia y está regularmente asociado al concepto de violencia escolar. A través de la promoción de una convivencia escolar incluyente, democrática y pacífica se busca prevenir y erradicar la violencia escolar (Fierro, 2013).

El estudio del fenómeno de la violencia escolar ha tenido gran auge en las últimas décadas y ha sido estudiado en diversas partes del mundo desde diferentes perspectivas. En cambio el concepto de convivencia escolar es un concepto emergente y que ha sido estudiado principalmente en Hispanoamérica.

La convivencia escolar como concepto es más amplio que el de violencia escolar, ya que una convivencia violenta es sólo uno de sus matices, como también lo puede ser la convivencia pacífica, democrática e incluyente. Más aún, la convivencia escolar no centra su mirada en los aspectos negativos de las relaciones que se suscitan en la escuela como sí lo hacen los estudios sobre violencia escolar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aun considerando lo anterior, la violencia escolar continúa siendo un tema importante en diversas partes del mundo, un gran número de escuelas están afectadas por ella en el corto y largo plazo (D'Angelo y Fernández, 2011).

En la década de 1980 surgió el interés por la violencia juvenil y en la medida que se profundizó su estudio, se fue analizando dentro de la escuela. En México, el Banco Mundial en 2012 realizó una investigación sobre la violencia juvenil en el país, sus principales hallazgos son: la violencia juvenil en el país se ha agravado desde 2008 a partir del crecimiento de la tasa de homicidios por armas de fuego; la población masculina de 20 a 29 años ha sido la más afectada, los jóvenes de 18 a 29 años han sido partícipes de la mitad de los delitos del año 2010; las políticas orientadas a disminuir la violencia entre los jóvenes suelen ser de naturaleza reactiva, no preventiva; hay varias iniciativas gubernamentales encaminadas a reducir la violencia, pero no hay explícitas para la violencia juvenil, entre las más relacionadas con la segunda se encuentra el programa "Escuela Segura"; son necesarios programas de atención a los jóvenes que abandonan sus estudios. Merino, Zarkin y Fierro (2013) a través del artículo denominado "Marcado para morir" desglosan las principales características de las víctimas de homicidio en el país, donde encuentran que son los hombres jóvenes con escolaridad por debajo de la primaria terminada quienes se encuentran en situación de alto riesgo, de ahí el contundente título del texto.

Los jóvenes, también son víctimas de otros tipos de violencia como la cultural y la estructural. En 2010 el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) realizó la *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* (ENADIS) y presentó sus resultados de manera desagregada por grupos sociales o etarios. Entre los resultados sobre la discriminación a los jóvenes (CONAPRED, 2011) se encontró que el rechazo y la marginación que sufre la juventud están relacionados con prejuicios que las personas adultas tienen respecto a ellos: la inexperiencia y la inmadurez, el color de piel, la apariencia física, la forma de vestir y la condición económica.

La violencia escolar ha sido reconocida como una problemática que se manifiesta dentro de las instituciones escolares durante la última década del siglo XX (Ortega, Del Rey y Elipe, 2012), especialmente después de la trágica masacre de Columbine de 1999 (Furlán y Spitzer, 2013) en la que dos jóvenes altamente armados abrieron fuego contra sus compañeros y docentes en una preparatoria estadounidense, es que investigadores de

diversas partes del mundo han volcado su mirada con especial énfasis en el estudio del fenómeno.

Hasta 1992 el término violencia escolar no había sido usado de manera generalizada para describir el comportamiento agresivo y violento en las escuelas (Eisenbraun, 2007). En las últimas décadas, el estudio de la violencia escolar se ha incrementado exponencialmente y se ha examinado desde diversas aristas, lo cual ha traído un gran avance en su entendimiento, descripción y en el develamiento de sus causas y sus consecuencias.

Diversas investigaciones (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro 2013; Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013; D'Angelo y Fernández, 2011; Eljach, 2011; Gerler Jr., 2004) concuerdan en la necesidad de analizar la violencia escolar desde un enfoque integral y ecológico, que no se centre únicamente en los perpetradores y en las víctimas, sino que es preciso reconocer los procesos individuales, entre pares, escolares, organizacionales, familiares y comunitarios para comprender el fenómeno de la violencia escolar y así poder prevenirlo de mejor manera. D'Angelo y Fernández (2011) consideran útil distinguir entre la violencia *en las escuelas* y la *violencia escolar*, de tal manera que se pueda rastrear si el tipo de organización y gestión escolar hacen que surjan formas de violencia dentro del centro escolar:

En 2011, Sonia Eljach escribe para el UNICEF un estudio de segundo grado, a partir de los textos sobre violencia escolar de la región, bajo el nombre *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo* en el que se evidencia que la violencia en los centros educativos no sólo es entre pares sino que también se ejerce en sentido vertical, de los docentes y directivos a estudiantes y viceversa.

En México, como parte de los trabajos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se cuenta con dos estados de la cuestión sobre la temática; el primero, coordinado por Alfredo Furlán en 2003 bajo el título *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela*, en donde no se incluyen estudios sobre convivencia, pero se incluye el concepto como relacional a la disciplina y violencia; el segundo, realizado por Furlán y Spitzer en 2013, en el que Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez hacen el estado de la cuestión de la convivencia; Gómez y Zurita el de la violencia; Pederá, Plá, y Osorio el de la disciplina; Carrillo, Prieto y Jiménez el del acoso escolar entre pares y; Velázquez el de

la violencia a través de las tecnologías de la información. Textos cuyo contenido forma parte integral del marco teórico de la presente investigación.

Además, se han realizado dos importantes estudios nacionales que abordan el tema de la violencia escolar, uno es el estudio sobre *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* realizada por el INEE de 2007, a partir del cual Muñoz (2008) menciona que la magnitud del problema en México, respecto a la proporción de alumnos que se consideraron víctimas de agresiones, no es muy distinta a lo observado en otros países, alrededor de dos alumnos de cada diez agreden a otros compañeros.

El otro estudio extensivo nacional es la *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas públicas de Educación Media Superior* que se ha realizado en 2007, 2009 y 2013 de los cuales se han elaborado tres textos: dos que presentan resultados generales descriptivamente a través de gráficas, uno elaborado por el entonces Subsecretario de EMS, Miguel Székely (2008), y otro de la SEP y el INSP (2009), por otra parte la SEMS (2014) publicó un reporte temático con los datos de la ENEIVEMS de 2013.

Respecto a la violencia escolar en Aguascalientes, Papadimitriou y Terán (2010) dentro de sus principales hallazgos señalan que entre los estudiantes hombres hay agresiones físicas, además de etiquetas y apodosos negativos; que existe disciplina con rasgos de violencia, como castigos psicológicos; y que la violencia social se traduce en violencia escolar. Por su parte Muñoz Abundez (2014) realizó un diagnóstico sobre violencia escolar en 30 secundarias del estado a partir del modelo ecológico de la violencia de la OMS en el que se señala que en Aguascalientes están presentes “los ingredientes activos para que se geste el comportamiento violento en general y que, a su vez, haya altas posibilidades de ser manifestado por los alumnos en las escuelas” (p. 15).

En general, la EMS ha sido el tipo del Sistema Educativo Nacional menos atendido por los investigadores, el estudio de la convivencia y la violencia escolar en este nivel se encuentra en la misma situación (Furlán y Spitzer, 2013), de tal manera que la bibliografía específica de la temática es reducida. De la revisión del estado de la cuestión sobre *Convivencia, disciplina y violencia escolar* en México coordinado por Furlán y Spitzer (2013) se recuperaron los principales resultados reseñados de investigaciones realizadas

en planteles de Educación Media Superior, las cuales son relativamente pocas en comparación de aquellas realizadas en primarias y secundarias.

- Prieto, Carrillo y Jiménez (2005, citados por Carrillo y cols., 2013) exploran la percepción de la violencia entre iguales en un bachillerato de la Universidad de Guadalajara y encontraron que el insulto es usado como mecanismo de defensa por parte del 50% de los estudiantes, alrededor del 75% dicen sentirse bien cuando agreden a otra persona, el 40% señala que las agresiones físicas son usadas como defensa y un 25% como un juego.
- Lucio (2008 citado por Velázquez, 2013) estudió el acoso entre pares en línea en estudiantes de educación media superior y encontró que: a través del teléfono móvil los estudiantes han sido insultados (50%), recibido amenazas (18%), recibido mensajes desagradables (11.7%), han sido grabados en video y han sido distribuidos por bluetooth para ridiculizarlos (5.3%) y se han sentido acosados sexualmente (9.8%); además, a través de internet se han distribuido videos (7.6%) y fotografías (5.9%) con la intención de ofender y ridiculizarlos.
- Lucio (2012, citado por Carrillo y cols., 2013), a través de un estudio extensivo en 27 preparatoria de Monterrey, encontró que los hombres tienden a agredir a sus compañeros de forma colectiva, mientras que las mujeres lo hacen de manera individual. El aula suele ser el escenario más común para la violencia en la escuela. Los alumnos que son maltratados por los profesores suelen ser agredidos también por sus pares.

Los estudios sobre violencia en educación media superior muestran pocas diferencias sustanciales respecto a la violencia en otros niveles educativos, la diferencia entre resultados parece estar asociada más bien al enfoque y metodología de las investigaciones.

Una vez que se han referido algunas de las investigaciones más significativas sobre convivencia y violencia escolar, en el siguiente apartado se expondrán los objetivos de la presente investigación buscando recuperar las principales aportaciones y, al mismo tiempo, sortear algunas de las limitaciones manifiestas en los trabajos que se toman como antecedentes, esto último se expondrá en la sección de la justificación.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

A partir de la definición de convivencia escolar que se adopta en este trabajo que la caracteriza como los procesos y prácticas que configuran la manera en que interactúan los distintos actores que constituyen la comunidad educativa (Fierro, 2013; Tuvilla, 2004) surgen las dos preguntas de investigación de las que se deriva un objetivo general.

- ¿Cómo se gestiona la convivencia escolar en un bachillerato del estado de Aguascalientes?
- ¿Cómo perciben la convivencia escolar estudiantes, docentes, directivos y familiares en una escuela de EMS?

De tal manera que, el objetivo de esta investigación es describir el papel de la gestión de la convivencia escolar (para estudiar los procesos) y cómo los distintos actores de la comunidad escolar la perciben (para indagar sobre las prácticas) en un bachillerato tecnológico.

Se espera que los resultados de este estudio puedan servir a los usuarios interesados para plantear propuestas de intervención integrales que fomenten relaciones sociales incluyentes, democráticas y pacíficas.

Todo el estudio se centra en las relaciones sociales y cuestiones relativas a la gestión de la convivencia que involucran a los estudiantes, ya que las relaciones que involucran sólo a docentes, directivos y administrativos son aspectos correspondientes, más bien, al ámbito laboral.

A continuación se realiza la justificación del tema de investigación, analizando por qué es importante el estudio de la convivencia y la violencia escolar en educación media superior.

1.3. Justificación

La convivencia escolar ha cobrado relevancia como un elemento vital y esencial de la educación en las últimas dos décadas. Especialmente cuando aprender a convivir es considerado uno de los cuatro pilares de la educación junto con aprender a hacer, a conocer y a ser según el informe que Jacques Delors (1996) junto con un grupo de colaboradores pertenecientes a la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI redactaron para la UNESCO con el nombre *La educación encierra un tesoro*. De acuerdo con la Comisión, aprender a convivir es el pilar que ha recibido menor atención en la

educación formal, con lo que cobra importancia el conocer la forma en que se gestiona en los planteles escolares.

En el último decenio el tema ha ganado especial atención en cuatro ámbitos: en el académico, que se ha reflejado en su inserción como temática del COMIE; en el público con la creciente cobertura del tema en los medios de comunicación; entre las organizaciones sociales, quienes generan y operan proyectos de intervención; así como en lo relativo a políticas públicas y leyes tanto federales como estatales.

La presente investigación busca ser una aportación al conocimiento sobre la materia ante la necesidad de estudios empíricos que favorezcan su comprensión y la construcción de su andamiaje teórico (Fierro, 2010). Esto debido a que la convivencia escolar se sigue considerando un concepto emergente, por lo que continúa habiendo cierta incertidumbre sobre los elementos que la conforman. Además de explorar la temática en Educación Media Superior, en donde el tema ha sido menos investigado.

Para esta investigación se optó por recurrir a la gestión de la convivencia como uno de los objetivos centrales para dar cuenta de la forma en que se promueve el aprender a vivir juntos en un centro escolar.

La razón principal razón por la que se eligió el estudio de la gestión de la convivencia en una escuela de educación media superior con niveles bajos de violencia escolar es porque la violencia directa, en especial los homicidios (Hirmas y Carranza, 2009), afecta de manera particular a aquellos jóvenes que no se encuentran cursando algún grado escolar o que han abandonado sus estudios (Merino, Zarkin y Fierro, 2013), por lo que resulta significativo estudiar qué rol están jugando los centros educativos para contener y disminuir la violencia. De tal manera que el contexto importa, pero más importante aún, es que con ello se hace notar a la escolaridad y la escolarización como factores protectores frente a la violencia.

En cuanto a las leyes vigentes que señalan el deber ser de las instituciones educativas en materia de convivencia se tiene el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación federal y estatal, así como la ley estatal contra la violencia escolar.

La fracción 2, inciso C, del Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de

fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (DOF, 10-07-2015).

Por su parte el Artículo 8º, fracción III, de la Ley General de Educación vigente en los Estados Unidos Mexicanos indica lo siguiente:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos... (DOF, 20-04-2015).

A su vez, en la fracción V del artículo 8º de la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes se menciona como uno de los fines de la educación es “promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones” (POEA, 28-06-2010).

Además el 17 de febrero de 2014 se publicó en el Periódico Oficial del Estado la Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes cuyo objeto, como su nombre lo dice es proteger y atender a los estudiantes de todo el sistema educativo “de cualquier forma de violencia escolar, producida entre los mismos estudiantes, de forma intencional, sea metódica, sistemática o reiterada, produciendo un daño apreciable; así como el establecer los lineamientos para otorgar el apoyo asistencial a los receptores y generadores de dicho fenómeno y a sus familias” (POEA, 17-02-2014). Ley que en su Artículo 2º hace referencia al modelo de convivencia que se menciona que es obligación de las instituciones escolares “garantizar a los estudiantes el pleno respeto a su vida, dignidad, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (POEA, 17-02-2014).

En consonancia con los fines de la educación marcados por la legislación en materia educativa que rige el ámbito estatal y nacional que indican que la escuela tiene como una de sus funciones la promoción de una convivencia fraterna libre de violencia es que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hace conveniente su estudio empírico para saber de qué forma la escuela está trabajando tal meta.

En este sentido se seleccionó como principal sustento teórico de esta investigación a la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) debido a que busca entender a la escuela como transformadora de las relaciones sociales que se gestan a su interior desde un enfoque de derechos, buscando una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, además de su corroborada capacidad heurística, ecológica e integral, para captar los procesos y prácticas que configuran la convivencia en los planteles escolares (Fierro, 2011; Palma, 2011), lo cual se hace patente en que está siendo utilizada por diversas investigaciones sobre la materia, especialmente en España (Tuvilla, 2012) y México (Chaparro, Caso y Díaz, 2012 y 2013; Fierro y cols., 2013).

El estudio de Palma (2011) señala aspectos positivos sobre la Matriz UNESCO: Resulta significativa y útil para el análisis de las propuestas de mejora de la convivencia y disminución de la violencia escolar a que logra “dilucidar, interpretar y describir las estrategias, y discriminar el foco de las propuestas con relación a las dimensiones de la matriz.” (Palma, 2011, p. 100); permite a la escuela hacer una autoevaluación sobre la temática; sus tres dimensiones dan cuenta de una formación integral, colocando tópicos destacados para la educación ciudadana; favorece la reflexión sobre qué y cómo los estudiantes aprenden a ser, hacer y convivir, y cómo es que la escuela los gestiona; permite pensar sobre la forma en que se administra la justicia dentro de la escuela; puede ser útil también en el diseño de políticas, programas y experiencias de intervención desde una perspectiva integral de la convivencia escolar; además “pone en cuestión el tipo de autoridad, el abuso de poder y la relación dominio-sumisión a través de prácticas de liderazgo democrático, de buen trato y justas para todos y todas sin discriminación.” (Palma, 2011, p. 107).

Para ir más allá de una perspectiva evaluativa al emplear la matriz de indicadores, Fierro señala que se requiere “recuperar los procesos de comprensión e interpretación por parte de directivos, docentes y alumnos alrededor de determinadas formas de convivencia” (2011, p. 49). Es por ello que además de buscar conocer cómo se gestiona la convivencia, el otro objetivo central de la investigación es conocer cómo la perciben los distintos actores de la comunidad escolar (directivos, docentes, alumnos y familiares).

Al estudiar la convivencia escolar también se busca expandir la comprensión de otro fenómeno íntimamente relacionado como es el de la violencia escolar, al explorar sus diversas manifestaciones y al buscar identificar aquellos factores que la aminoran, que la atenúan o que la erradican. Sin embargo, la convivencia escolar no centra su mirada en los aspectos negativos de las relaciones que se suscitan en la escuela como sí lo hacen los estudios sobre violencia escolar.

La violencia es considerado el más agudo problema de convivencia (Palma, 2011), se trata de un fenómeno que va en aumento entre los jóvenes en el país tanto dentro de la escuela (ENEIVEMS, 2007 y 2013) como fuera de ella (Banco Mundial, 2012) por lo cual es una asunto que continúa requiriendo atención. Pero, el no limitar la mirada hacia la violencia permite indagar los factores que favorecen otros estilos de convivencia: incluyentes, democráticos y pacíficos. Aunque la magnitud del problema no es tan elevada como se suele presentar en los medios de comunicación (Muñoz, 2008; Furlán y Spitzer, 2013), lo cierto es que se trata de un fenómeno presente en prácticamente todos los planteles del país con graves consecuencias.

Un dato oficial indica que, de acuerdo con la Dirección General de Prevención del Delito de la Procuraduría General de la República en 2009, el saldo fatal del bullying —o acoso entre pares— tuvo como resultado el suicidio de 190 adolescentes (El Universal, 28.05.2011). De igual forma, se registraron en distintas publicaciones (Gómez, 2005; Gómez, 2007b; Gómez, 2009c: 53; Gómez, 2009b; Gómez, 2010b), actos delictivos: secuestros, sobornos, amenazas, golpizas, robos en diferentes centros y niveles educativos de nuestro país. (Gómez y Zurita, 2013, p. 184-185)

La convivencia y la violencia han sido poco estudiadas en el bachillerato. La literatura sobre convivencia y violencia escolar en Aguascalientes continúa siendo escasa, especialmente en EMS.

En suma, el presente estudio busca contribuir al conocimiento sobre la convivencia escolar en la educación media superior con el enfoque integral que brinda un acercamiento ecológico y descentrado de los aspectos meramente negativos de la convivencia (la violencia), explorando otras formas de convivencia presentes, o incluso posibles, dentro de los planteles escolares. El conocimiento que esta investigación arroje tiene el potencial de dar a conocer puntos sobre los que se puede intervenir de manera

educativa para combatir de fondo los aspectos que coadyuvan a la aparición de la violencia en la escuela y no sólo a atacar la superficie del problema.



2. Marco teórico

En el presente capítulo se presenta el marco teórico de la investigación sobre convivencia y violencia escolar en un bachillerato de Aguascalientes, a partir de cual se generaron los instrumentos de recopilación de información y que sirvió de marco interpretativo de los datos. Primero, en el apartado 2.1, se presenta una discusión sobre las definiciones de convivencia escolar; para después describir la Matriz UNESCO de Indicadores, la cual es la principal base teórica del estudio; seguido de un apartado donde se recuperan comentarios, apuntes y críticas a dicha matriz; para finalizar con una versión ampliada de la matriz con las aportaciones recopiladas. Después, en el apartado 2.2, se aborda el tema de la violencia escolar, en el que se desarrolla una definición ampliada de ella, en consonancia con el modelo ecológico e integral de convivencia escolar que se define en el apartado previo.

2.1. Convivencia escolar

2.1.1. Discusión sobre las definiciones de convivencia escolar

Distintas definiciones se han construido sobre el concepto de convivencia escolar, y cabe mencionar que no hay consenso entre los investigadores sobre sus elementos constitutivos. A lo largo de este apartado se presentarán algunos de los enfoques y definiciones más relevantes: como concepto paraguas, como elemento constitutivo de la calidad, como pilar educativo, como “el meollo” de la educación y se retoma una definición en consonancia con los objetivos de la presente investigación. Se finaliza el apartado con la definición de gestión de la convivencia escolar.

La convivencia escolar es un concepto que está emparentado con algunos otros como la disciplina, el clima, la violencia y la seguridad escolar (Furlán y Spitzer, 2013), los cuales dan cuenta, a partir de diferentes enfoques, de las relaciones sociales que se gestan o se reproducen en el seno de los planteles escolares. La convivencia escolar ha nutrido su marco teórico y conceptual (Hirmas y Carranza, 2009) de experiencias y propuestas educativas como la educación para la paz y los derechos humanos, la educación en valores, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, la educación multicultural e intercultural, entre otras, a través de las cuales han volcado la mirada a aspectos que antes habían sido descuidados o menospreciado por profesores e investigadores.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Uno de los principales obstáculos que enfrenta el estudio de la convivencia escolar es que no se cuenta

...con una traducción equivalente en la literatura en inglés, francés y portugués, ni con una tradición teórica específica previa. [...] En su lugar es posible encontrar términos tales como: ambiente educacional, clima escolar, comunidad escolar, ciudadanía, democracia, educación para la paz, diversidad, igualdad y equidad, entre otros que son utilizados como sinónimos y/o componentes de esta especie de 'concepto paraguas' que es el de convivencia escolar. (Fierro y Fortoul, 2012, p. 17)

Aunque la convivencia escolar continúa siendo un campo de investigación e intervención relativamente emergente (Fierro, 2013), tiene la potencialidad de primero reinterpretar para luego buscar transformar las relaciones que se construyen en los planteles escolares no sólo disminuyendo la violencia sino también promoviendo modelos de convivencia más sanos, en consonancia con los derechos humanos y que promuevan sinergias que construyan relaciones pacíficas, incluyentes y que promuevan la participación democrática incluso más allá de las aulas.

A la par que ha ganado visibilidad como componente esencial de la educación es que se han multiplicado las investigaciones sobre el tema. De acuerdo con Fierro (2013) los estudios sobre la convivencia escolar son un esfuerzo por hacer explícitos aquellos elementos que determinan las formas de relacionarse dentro de los planteles escolares. En Latinoamérica en los últimos años ha cobrado importancia el estudio de la convivencia escolar como una manera de quitar el foco de los aspectos negativos en los que se centra la violencia escolar, pero sin descuidarlos, desde una perspectiva más integral de las interrelaciones que toman lugar en el plantel y en el aula.

La convivencia escolar como uno de los cuatro pilares de la educación, realza la importancia del desarrollo de las competencias sociales dentro de los procesos educativos. Delors (1996) la define a partir de un *deber ser* de la convivencia, donde lo deseable es que sea incluyente, democrática y pacífica.

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de

interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. (Delors, 1996, p. 22)

En la actualidad la convivencia escolar es vista como un elemento de la calidad educativa, Fierro (2011) destaca que la convivencia es un componente indispensable de ella ya que sirve de marco para el aprendizaje, al que posibilita o inhibe. Desde la perspectiva de la convivencia como elemento constitutivo de la calidad educativa se define a la convivencia “como aquéllas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz” (Furlán, 2003, citado por Fierro y cols., 2013, p. 80).

De acuerdo con el Estado de la cuestión sobre el tema elaborado por Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013), hay un grupo de investigación que ve a la convivencia como el “meollo” de la educación: “Más aún, las interacciones no sólo son el meollo de la educación, sino que constituyen el *modo de ser* de una escuela” (Casassús, 2005, citado por Fierro y cols., 2013, p. 79). Esto es, la convivencia como característica definitoria de los centros escolares.

Desde la mirada de la convivencia en la vida cotidiana escolar (Pérez y Bazdresch, 2010, en Fierro y cols., 2013) convivir significa compartir vivencias juntos; etimológicamente convivir es conversar, dar vueltas juntos, en diálogo amistoso, con ello se evidencia que la convivencia se encuentra presente en todo acto educativo. A partir de un enfoque analítico (Fierro y cols., 2013) se debe hablar de convivencias, en plural, debido a que hace referencia a un conglomerado de interacciones que se dan en la escuela, que son cambiantes por lo que sólo podemos acceder al fenómeno de manera indicativa, parcial y provisoria.

En sentido amplio, relacional e institucional (Fierro y Fortoul, 2012), como el que se adopta en este estudio, la convivencia es un proceso interrelacional, individual y colectivo, en el que confluyen actuaciones individuales, intercambios subjetivos, políticas y prácticas institucionalizadas, que configuran cierta cultura escolar.

Estas prácticas relacionales, -observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento de las diferencias, en el trato con los padres, en las interacciones entre los estudiantes, y con sus docentes- dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de

participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros. (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez, 2013, pp. 106-107)

La convivencia escolar alude al tejido humano que imprime determinada cualidad a las interacciones que se dan en los planteles educativos (Fierro, 2011), de tal forma que puede adoptar distintos matices, por ejemplo, puede que se trate de una convivencia “inclusiva o si, al contrario, propicia la exclusión y la marginación; si promueve el diálogo y la negociación como vía para encarar las diferencias y los conflictos, si éstos se enfrentan por la vía de la fuerza, o de acuerdo con reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsistente.” (Fierro, 2013, p. 3). Las diversas formas de adjetivación que adquiere la convivencia escolar en las situaciones concretas, nos ponen en contacto con los valores practicados en la cotidianidad de la escuela. Es por ello, que puede considerarse como un “concepto aglutinador” para analizar la práctica de valores, en situaciones de gestión escolar (Fierro y Fortoul, 2012, p. 18). Es debido a estos matices que la convivencia escolar suele estar acompañada de ciertos calificativos como el de democrática, inclusiva, pacífica (ver el apartado 1.3).

De esta manera, para la presente investigación se recupera un concepto integral de convivencia escolar: se denomina convivencia escolar a los procesos y prácticas que determinan la manera en que interactúan los distintos actores que constituyen la comunidad educativa (Fierro, 2013; Tuvilla, 2004), de esta manera, en la convivencia escolar confluyen tanto la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que sirven como contexto para la acción. En este sentido es que los objetivos de este estudio son estudiar la percepción de las prácticas relacionales y cómo se gestionan tales prácticas a través de prácticas y reglas institucionales.

2.1.2. La gestión de la convivencia escolar

La gestión escolar es definida por la SEP como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa” (2009, p. 35), de la cual identifica tres ámbitos: el organizacional-operativo, el pedagógico y el educativo, en éste último es el relacionado con la convivencia, del cual menciona que “es el espacio de la vida escolar relacionado –y muy descuidado generalmente– con la socialización y los valores en los que se basa [...] Es el ámbito de la formación de los

estudiantes como personas y como ciudadanos , y del desarrollo de su moral autónoma [...] es una perspectiva más social y a la vez más política” (SEP, 2009, pp. 37 y 38).

La gestión de la convivencia es uno de los componentes de la gestión escolar, y es un eje central tanto analítico como teórico (Fierro y cols., 2013) y uno de los elementos en los que se han centrado una serie de estudios sobre la temática (Hirmas y Carranza, 2009; Fierro, 2011, 2013; Palma, 2011; Tuvilla, 2004, 2012) y también sobre el cual se posa parte importante de la presente investigación. Es un concepto que “permite considerar los aspectos político-normativos, administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen” (Fierro, 2013, p. 3). El siguiente párrafo describe de manera más amplia los elementos que constituyen la gestión de la convivencia escolar.

Se describe como soporte del proceso educativo y apela a las responsabilidades del equipo directivo a cargo de la escuela. Así mismo, refiere a procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que aseguren que niños, niñas y jóvenes se desenvuelvan en un espacio seguro, justo y libre de violencias, donde aprendan comportamientos y valores democráticos así como el ejercicio de ciudadanía. (UNESCO, 2008, citado por Palma, 2011, p. 71)

Fierro y cols. (2013) en el estado de la cuestión sobre convivencia escolar señalan que es precisamente la inserción de la gestión escolar en el análisis de las interrelaciones que suceden en la escuela el elemento que le diferencia conceptualmente de otros campos como los de ciudadanía, democracia y cultura de paz que se enfocan en aspectos relacionales y de enseñanza-aprendizaje.

Más aun, Fierro y Fortuol (2012) señalan que la convivencia se desarrolla a través de la gestión escolar “a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio, y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren tanto en el ámbito del aula y de la escuela como del espacio socio-comunitario” (p. 18).

Como se mencionó anteriormente, la gestión de la convivencia hace referencia a los procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que promueven que la escuela sea espacio seguro, justo y libre de violencias (UNESCO, 2008, en Palma, 2011).

Por su parte, la SEP (2015b) señala que la gestión de la convivencia no es un asunto exclusivo de la escuela sino de todo el sistema educativo y tiene la finalidad de “permitir el reconocimiento de la diversidad y la disminución de las brechas de desigualdad, haciendo de la escuela un espacio grato, donde cada uno de los sujetos que conviven en ella se sienten parte de la misma y se preocupe de lo que pasa dentro de la misma. De esta manera se favorecen ambientes propicios para el aprendizaje” (SEP, 2015b, p.16). Al tiempo que insta a las instituciones educativas federales y locales a realizar las siguientes acciones: que la convivencia escolar se convierta en una prioridad de la gestión institucional; dar los apoyos necesarios para que los actores educativos fortalezcan sus competencias para la gestión de la convivencia escolar; el reconocimiento de las diferencias y necesidades que cada escuela tiene en materia de convivencia; promover el trato digno, respetuoso y justo a todas las personas involucradas en el sistema educativo; establecer redes de apoyo a las escuelas para que lleguen a ser más incluyentes, democráticas y pacíficas; así como promover la participación de diversos actores educativos en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia en los centros educativos.

La gestión escolar de la convivencia, es un elemento central en la presente investigación, la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009), que es el núcleo teórico, recupera elementos de gestión, coincidentes con los señalados por Fierro y Fortuol (2012), a través de sus tres dimensiones y espacios de observación. Cabe mencionar que dicha matriz tiene un énfasis marcado en la gestión de la convivencia escolar más que en indicadores de prácticas relacionales específicas.

2.1.3. Matriz UNESCO de indicadores de Convivencia Escolar

La Matriz UNESCO fue elaborada por Carolina Hirmas y Gloria Carranza y presentada en las *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* en San José de Costa Rica en noviembre de 2008 y fue publicada al año siguiente. Es el resultado de un meta-análisis de la literatura sobre convivencia escolar y “busca proporcionar un panorama lo más exhaustivo posible de todas las instancias, espacios y posibilidades con que la escuela puede atender a los objetivos de formación en convivencia democrática y cultura de paz” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 60). Su objetivo es acompañar a las entidades educativas en el diagnóstico de las formas de convivencia presentes en distintos espacios y

dimensiones de los planteles escolares, con un énfasis en las prácticas y políticas institucionales que conforman la gestión de convivencia escolar. Tiene la finalidad de facilitar la elaboración e implementación de políticas y programas institucionales sobre la temática (Hirmas y Carranza, 2008; Fierro, 2011; Palma, 2011).

A través de las dimensiones y espacios que propone la Matriz UNESCO es que en esta investigación se busca conocer la gestión y la percepción de la convivencia en un plantel de EMS de la ciudad de Aguascalientes, utilizando la matriz desde una perspectiva exploratoria y haciendo un uso crítico de la teoría (Zemelman, 1987b), esto es, explotando su capacidad heurística y alejándose de su posible uso como lista de cotejo. En el Capítulo 5 de conclusiones se incluye un análisis donde se contrastan los indicadores de la matriz con los resultados empíricos de este estudio, ya que como señala Fierro (2011) puede ser utilizada como un instrumento que permite registrar la presencia o ausencia de ciertos indicadores en la escuela porque sus indicadores están redactados como una especie de “tipo ideal” o “deber ser” de la convivencia y su gestión en los centros educativos.

La matriz explora tres espacios de análisis/intervención que son: a) aula/curso, b) la escuela como unidad organizacional y, c) la relación de la escuela con su entorno social; así como tres dimensiones: 1) el liderazgo, participación y organización de los centros; 2) el currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje y; 3) el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina. Lo cual, a consideración de Fierro (2011) “amplía la mirada de quienes investigan procesos de convivencia circunscritos a alguno de estos espacios de observación, a la vez que evidencia el entramado de procesos que se entretajan en unos y otro” (p. 47). El desglose de las dimensiones de la matriz se presenta en el siguiente apartado.

Las dimensiones de análisis propuestas en la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia (Hirmas y Carranza, 2009) hacen referencia a las perspectivas desde las cuales se puede impulsar en las escuelas la convivencia democrática, pacífica e inclusiva. A continuación se presentan las tres dimensiones junto con una descripción general de sus elementos constitutivos.

1) El liderazgo, participación y organización de los centros

Esta dimensión conlleva la generación de condiciones y mecanismos que favorezcan la participación del alumnado, los docentes, directivos y familias en un proyecto en común. Implica la gestión institucional, el proyecto educativo, la organización de los diferentes actores de la comunidad escolar, los procesos de planeación, evaluación institucional, de coordinación y de generación de acciones y estructuras. (Hirmas y Carranza, 2009; Tuvilla, 2012; Fierro, 2013)

- a) Políticas de convivencia escolar: este inciso tiene dos ejes fundamentales, uno es el diseño de un plan de convivencia a manera de política institucional y el otro es la creación de estructuras (Comisión de Convivencia) que lo gestionen, implementen, monitoreen, den seguimiento y lo evalúen. El plan de convivencia ha de ser diseñado a partir de su discusión entre los distintos actores de la comunidad educativa, debe incluir la revisión del reglamento de disciplina o manual de convivencia.
- b) El papel de la dirección y el equipo directivo: que incluye la construcción de la visión de futuro del plantel; el impulso a los procesos de mejora continua de manera colectiva; la promoción de la corresponsabilidad en la planificación; la gestión de los conflictos desde una perspectiva democrática y; no reducir las cuestiones educativas a problemas administrativos. Se sugiere la existencia de un Consejo Escolar donde estén representados los diversos actores de la comunidad educativa, en el que se traten y se determinen medidas respecto a temas sustantivos como el tipo de centro que se busca y qué modelo educativo es más pertinente, entre otros.
- c) Participación democrática del alumnado: Requiere la existencia de la organización de consejos de estudiantes que representen al gremio dentro de la escuela. También se sugiere la existencia de otros espacios de participación efectiva de los estudiantes como las asambleas de aula, proyectos colectivos y el trabajo colaborativo en equipo.
- d) Participación y colaboración de la familia: Aunque se reconoce que existe una historia de encuentros y desencuentros entre escuela y familia, también se recupera la importancia fundamental que tienen ambas instituciones en la educación de niños y jóvenes. Hay diversas formas de colaboración que se pueden implementar como la asesoría a las familias sobre distintas temáticas (salud, seguridad, disciplina, etc.), la ayuda de la familia a través de programas de

voluntariados y la participación de las familias en la toma de decisiones de la escuela (asociaciones de padres, comités asesores, consejos escolares y grupos independientes).

- e) Conformación de una comunidad profesional docente: Crear espacios de coordinación, capacitación y de reflexión sobre la labor docente. Cabe indicar que la convivencia entre docentes no está incluida, porque el foco es la convivencia en la que intervienen los estudiantes.
- f) Escuela abierta y trabajo educativo en el entorno: Implica una interacción planeada entre escuela y comunidad. Esto implica la democratización de las relaciones entre docentes y alumnos, también el involucramiento de los familiares en el gobierno del plantel, el aprovechamiento de los recursos de la escuela para ofrecérselos a la comunidad y viceversa, una gestión curricular que contemple la inclusión de estudios y proyectos sobre y con la comunidad.

2) *El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Esta dimensión incluye la planeación, el desarrollo curricular, y las prácticas pedagógicas a través del autoconocimiento, el desarrollo de habilidades sociales y la educación en valores. También se incluyen los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a la diversidad y necesidades del estudiante. (Hirmas y Carranza, 2009; Tuvilla, 2012; Fierro, 2013)

- a) Principios curriculares: la puesta en marcha de un currículum abierto y flexible ante las necesidades, aptitudes e intereses del alumnado y de las características del contexto en que se encuentra inmerso el plantel. También que en el currículo se incluya de manera transversal y en forma de programas específicos el desarrollo de competencias sociales como la resolución de conflictos y la toma democrática de decisiones.
- b) Bases para un currículo de formación en valores: supone una intervención educativa basada en actividades como debates, dinámicas y simulaciones, incluyendo la educación moral dentro del currículo como una materia o de manera transversal y cuya evaluación esté de acuerdo al desarrollo de ciertas competencia morales o a la sensibilización sobre diversas temáticas.
- c) Orientaciones metodológicas: centradas en el alumno, promoviendo aprendizajes funcionales y significativos, con estrategias de aprendizaje cooperativo, tomando

en cuenta la dimensión relacional en las tareas académicas, trabajos en equipo y la organización de clase. Desarrollar procedimientos de evaluación del desarrollo socioafectivo y ético coherentes con un enfoque experiencial.

- d) El rol del profesor, tutor o mentor: Debe ser un facilitador de los procesos de aprendizaje y de convivencia pacífica. Algunas de las cualidades esperadas de los docentes son la tolerancia, firmeza, ecuanimidad, respeto, la libertad de prejuicios, la sensibilidad y atención a las necesidades de los alumnos.
- e) Las actividades complementarias al currículo escolar: Se refiere a las denominadas actividades extracurriculares, las cuales se convierten en oportunidades de experimentar y vivir valores en situaciones reales, “éstas amplían las experiencias educativas de los estudiantes, proveen oportunidades para trabajar activa y cooperativamente, facilitan los lazos de amistad y la oportunidad de trabajar en torno a un propósito compartido, promueven la identificación con un grupo social de manera más independiente y madura, y desarrollan habilidades interpersonales.” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 112). Deben contener una orientación dual: una ida, de los aprendizajes del aula a la realidad, y vuelta, del impacto de la realidad en lo que se realiza en el aula. Los protagonistas más importantes, tanto en el diseño como en la ejecución, deben ser los propios estudiantes.

3) *El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina*

Comprende las formas de comunicación y cuidado entre estudiantes y los distintos estamentos, así como la construcción de normas de convivencia, las formas de resolver los conflictos y los programas de atención a estudiantes con problemas de adaptación social (Hirmas y Carranza, 2009; Tuvilla, 2012; Fierro, 2013).

- a) Las comunidades curso: “Un curso que trabaja como comunidad democrática, permite que los estudiantes se sientan parte importante en el curso, aprendan a regular su comportamiento en función de sus metas grupales, responsabilizar a los alumnos por el bienestar de los demás, desarrollar una disciplina formativa en el aula que facilite los aprendizajes académicos” (Programa Valores, citado por Hirmas y Carranza, 2009, 120).
- b) Gestión formativa de la disciplina: Este es un tema central en torno al clima de relaciones en la escuela. Con una disciplina clara y justa, a través de normas y

procedimientos, permite establecer un orden necesario para los procesos de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo permiten interiorizar valores y actitudes respecto a las interacciones y comportamientos adecuados, es decir, incluyentes, democráticos y pacíficos. Se busca el involucramiento de los alumnos en la co-construcción responsable de las normas y tiene como meta el desarrollo de competencias de carácter socio-afectivo y ético.

- c) **Prevención de la violencia:** Tiene dos componentes clave, uno es el aprendizaje cooperativo a través de trabajos en equipos heterogéneos y el incremento del poder y responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje; otro, es el currículo de la noviolencia “desarrollado sobre ciertos temas considerados esenciales: Democracia e igualdad; construcción de los derechos humanos como base de la convivencia; representación general de la violencia que ayude a combatirla; racismo y xenofobia; sexismo y violencia de género; violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.” (Hirmas y Carranza, 2009, p. 122)
- d) **Mediación y resolución pacífica de conflictos:** Deben ser parte integral de la estructura y organización escolar, con formación continua para docentes y alumnos, para lo que se recomienda la constitución de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Una principios de justicia retributiva (reparación del daño a través del cumplimiento de una normativa compensatoria) y justicia restaurativa (reparación del daño a la víctima). Implica la búsqueda de soluciones a través del diálogo, que el agresor se haga consciente del daño y se responsabilice por sus consecuencias. Esto hace posible la reconciliación entre los implicados y la búsqueda de las causas del conflicto para encontrar una solución creativa y personalizada para cada situación. “De este modo, el centro educativo transmite un mensaje de autoridad educativa democrática” (Hirmas y Carranza, 2009, p.122)

Estas tres dimensiones están presentes en distintos espacios de observación, los cuales forman parte de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar y se presentan en el siguiente apartado.

Los niveles de observación de la Matriz UNESCO son los tres siguientes (Hirmas y Carranza, 2009; Tuvilla, 2012; Fierro, 2013):

1. *Espacio curso/aula:* En este espacio confluyen los modelos de enseñanza-aprendizaje, las normas de convivencia, las prácticas docentes, el clima percibido y

todos ellos impactan en la configuración de las relaciones sociales. Además es un lugar privilegiado, donde se aprende a vivir juntos, para el desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas. Este espacio está integrado por los estudiantes, el docente-tutor, los profesores de la asignatura y las familias de los estudiantes.

2. *Espacio escolar*: En este espacio se comprenden las acciones institucionales que involucran a los estudiantes de todos los niveles y grados, así como el personal docente, administrativo, directivo y de apoyo del plantel, así como las familias de los estudiantes. El estilo de gestión pedagógica e institucional es muy relevante en este nivel de observación. La escuela debe tener una doble misión: ser lugar de aprendizaje y constituir una comunidad de convivencia.
3. *Espacio sociocomunitario*: Se consideran las acciones y vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la comunidad escolar. Se observa como la acción pedagógica e institucional se proyectan hacia el exterior del plantel y, a su vez, la manera en que se incorporan agentes y recursos de la comunidad a la acción educativa. En este nivel de observación se incluye a las instituciones de servicios, culturales, educativas, empresariales, asociaciones civiles que guardan relación con la escuela. Tuvilla (2012) señala que el primer contexto socializador es la familia, la que tiene dos formas de verse implicada con el plantel: de manera individual, generalmente sobre el desempeño académico del hijo, y la colectiva, a través de la que pueden ejercer diversos grados de participación e influencia sobre el plantel.

Una vez expuestos tanto los niveles de observación como las dimensiones de análisis de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar, se presenta en la Tabla 1 de manera sintética una matriz comprensiva donde se muestran las áreas en la que se intersectan, con sus respectivos indicadores más generales.

Tabla 1. Matriz comprensiva: Áreas de intersección entre las dimensiones de análisis y niveles de intervención

Niveles de observación Dimensiones de análisis	Espacio curso/aula	Espacio comunidad Escolar	Espacio Socio-comunitario
	Sub-dimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar, procura el compromiso responsable y la colaboración en pos de un proyecto compartido.	La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados. [1]	El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo. [2]	El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, incorporando los aportes de ésta a la formación de sus estudiantes y constituyéndose en un centro de formación y desarrollo para la comunidad. [3]
Los procesos de E-A favorecen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas tanto en los contenidos, las prácticas pedagógicas y los estilos de convivencia.	Los procesos de E-A y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y provee los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen. [4]	La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorece el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos. [5]	La escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socioeducativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad. [6]
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina se construyen desde una perspectiva formativa.	El clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos. [7]	La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos. [8]	El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias. [9]

Tomada de Hirmas y Carranza, 2009, p. 127.

Como ya se ha mencionado, esta matriz comprensiva en su versión ampliada, junto con sus indicadores desglosados (ver la operacionalización en el capítulo relativo a Metodología) es el núcleo teórico de la presente investigación sobre convivencia escolar y violencia en un bachillerato del estado de Aguascalientes.

Un tema íntimamente relacionado con el de convivencia escolar es el de la violencia escolar, de hecho la violencia escolar es un problema de la convivencia escolar (Palma, 2011), la cual se ha convertido en una línea de investigación relevante a nivel mundial (Furlán y Spitzer, 2013). Una gestión de la convivencia escolar que recupere valores como la inclusión, la democracia y la paz es una apuesta por disminuir y erradicar la violencia en las escuelas.

2.1.4. Violencia escolar

La violencia escolar es una problemática que se vive cotidianamente en los planteles educativos de México (Gómez y Zurita, 2013) y en diversos países del mundo (Muñoz, 2008). Ésta es uno de los matices que puede cobrar la convivencia escolar (Fierro, 2013), la cual incluso se considera como el principal problema de la convivencia escolar (Palma, 2011). Debido a que uno de los objetivos de la gestión de la convivencia en las escuelas es disminuir y erradicar la violencia, es que se decidió incluir como sub-apartado independiente a la percepción de la violencia dentro del plantel.

El concepto de violencia

El término violencia es un concepto polisémico que adopta diversas interpretaciones dependiendo del contexto y el momento histórico. Además es concebido como un problema que tiene diversas causas y consecuencias: sociales, culturales, económicas, políticas y de salud. Todo ello hace compleja su definición y, por ende, también determinar sus componentes, causas y consecuencias. Tanto así que algunos autores consideran que es un error conceptual aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme por lo que se propone “hablar de ‘violencias’ en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se

La literatura hace cada vez más patente la necesidad de enfoques ecológicos para entender el fenómeno de la violencia (Hirmas y Carranza, 2009; Furlán y Spitzer, 2013). Johan Galtung, sociólogo noruego, a finales de la década de 1960 abrió una veta importante en cuanto al estudio de la violencia.

Las definiciones de Galtung de violencia y paz y para el estudio de los conflictos, son sugerentes para el estudio de la violencia escolar. Brinda dos definiciones con interpretaciones distintas: 1. La paz es la ausencia/reducción de la violencia y 2. La paz es la transformación no violenta y creativa del conflicto. El trabajo para la paz consiste en

reducir la violencia por medios no violentos. Los estudios para la paz son parte de las condiciones del trabajo para la paz. (Furlán y Spitzer, 2013, p. 64)

De esta forma, Galtung define a la violencia como la antítesis de la paz, más aún la puntualiza “como las agresiones evitables a las necesidades humanas básicas o a la vida misma, que reducen a un nivel mínimo su satisfacción real y potencial.” (Furlán y Spitzer, 2013, p. 64). Además, concibe al conflicto como algo más profundo de lo que se manifiesta, ya que sus raíces se encuentran en las estructuras que los propician y sostienen, así como en la cultura que los legitima. A partir de ello, Galtung (1969, 2003) especifica una tipología de la violencia que se compone de violencia directa, violencia estructural y violencia cultural como se muestra en la Figura 1.

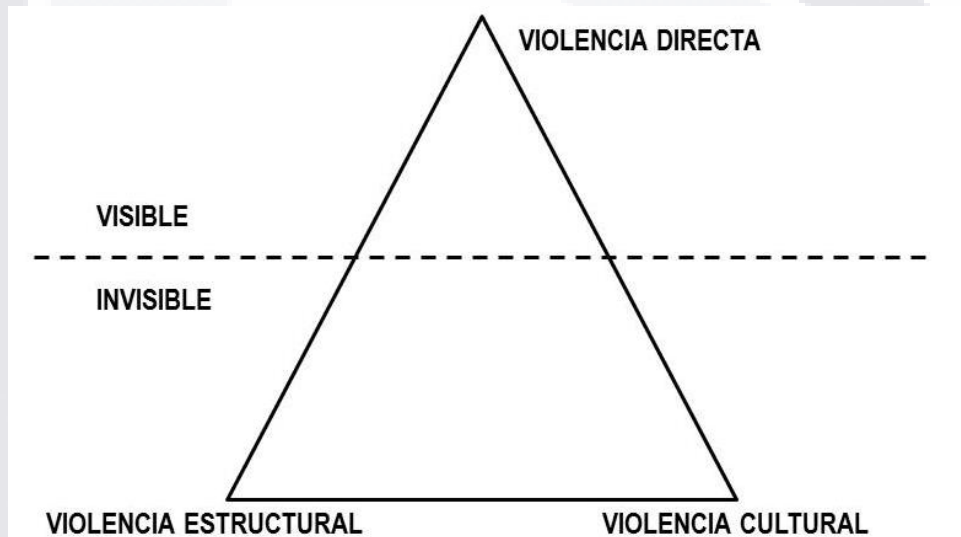


Figura 1. Triángulo de la violencia
Elaboración propia a partir de Galtung, 1969, 2003.

La *violencia directa* es la violencia manifiesta, aquella que se puede visualizar y se presenta de manera física, verbal o psicológica. Ejemplos de ella son las guerras, los golpes, los insultos, la coacción, entre otros. Es resultado de la violencia estructural y cultural. La *violencia estructural*, se ejerce por medio de estructuras políticas, sociales y económicas injustas se refiere a las condiciones organizacionales que impiden o limitan el goce efectivo de los derechos, la satisfacción de las necesidades y la autorrealización de las personas (Galtung, 1969; Romo Reza, 2005; Hirmas y Carranza, 2009). La *violencia cultural* se conforma por aquellas manifestaciones culturales que sirven para legitimar la violencia directa y estructural que van desde los dichos y refranes, prejuicios, mitos,

arquetipos, símbolos, ideologías, hasta las religiones y demás expresiones culturales (Galtung, 2003).

La tipología de la violencia de Galtung está basada en las que identifica como las cuatro necesidades humanas básicas así como en su negación: sobrevivencia/muerte, bienestar/miseria, identidad/alienación y libertad/represión. Si las cuatro necesidades se encuentran cubiertas, aunadas a un equilibrio ambiental, es cuando se puede hablar de la presencia de la paz, aunque esta no es estática ya que los conflictos son connaturales a los seres humanos.

A partir de esto, se encuentra una definición ampliada de la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, las cuales rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible (Galtung, 2003). Como lo señalan Furlán y Spitzer (2013), para Galtung “la violencia es la depravación de las necesidades básicas, y eso es muy serio” (p. 42). La definición de la violencia de Galtung, junto con la tipología, servirán de guía en los siguientes apartados para identificar los distintos niveles y manifestaciones de la violencia escolar.

El concepto de violencia escolar

La violencia escolar es una de las formas en las que se puede configurar la convivencia dentro de los planteles educativos (Fierro, 2013), más aún, la violencia es un problema de convivencia (Palma, 2011), es parte de la vida cotidiana de las escuelas mexicanas y data de tiempo atrás, como lo indican Gómez y Zurita (2013):

...la violencia escolar se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, demostrando así que este fenómeno ha estado presente en la vida escolar de nuestro país y es una parte central de la cultura que se promueve y se reproduce en nuestras escuelas. Negar su existencia sería aferrarse a un pasado autoritario en el que la violencia se encubría en el anonimato, el silencio y la complicidad de la norma institucional, que funcionaba escudada en las escasas noticias de su vida íntima, así como de las voces de quienes se veían afectados. (p. 183)

A través de la literatura sobre violencia escolar se pueden identificar diferencias teóricas y metodológicas en el tratamiento del tema, las cuales se reflejan y se hacen patentes a través del tipo de definiciones que adoptan. Siguiendo la clasificación que Fierro (2013)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

hace sobre los tipos de perspectivas que se emplean para enfrentar y prevenir la violencia en las escuelas (estrategias de carácter restringido y estrategias de carácter amplio), para esta investigación se distinguen entre definiciones de carácter restringido y definiciones de carácter amplio sobre violencia escolar.

Las definiciones de carácter restringido sobre violencia escolar, son aquellas que hacen referencia a formas graves y obvias de violencia directa que ocurren en la escuela o sus alrededores, un ejemplo de este tipo de definiciones es la siguiente: “Se entiende por violencia escolar la acción u omisión intencionada que [...] ocurre en la escuela, alrededores o actividades extraescolares, y daña o puede dañar a terceros” (Serrano, 2010: 148).

Por otro lado, las definiciones de carácter amplio de violencia escolar consideran formas más sutiles, así como elementos estructurales y culturales, de la misma. Una definición de carácter amplio sobre violencia escolar, adoptando la perspectiva de Galtung (1969, 2003) sobre la violencia en general y adaptándola al contexto escolar, habrá de incluir a aquellos aspectos organizacionales del sistema escolar así como de la propia escuela que limitan el potencial de los miembros de la comunidad escolar, así como aquellos aspectos culturales que subyacen y justifican las formas de violencia directa y estructural.

En cambio, al optar por una definición de carácter amplio del concepto de violencia, como la de Galtung (1969, 2003), es posible indagar y dar cuenta de que los mecanismos institucionales y culturales no sólo son productores de violencia, sino que constituyen violencia en sí mismos al producir daño o limitar el potencial de los individuos.

Explicar el maltrato entre alumnos o el golpe de un maestro hacia un alumno es sólo la punta del iceberg de lo que en realidad es la violencia escolar, ya que sucede frecuentemente que la atención se centra en el evento y no así en cómo las cosas se fueron gestando al interior de la institución y de los sujetos para que la violencia se concretara, por ejemplo, a través de un golpe. (Gómez y Zurita, 2013, p. 191-192)

Al ampliar el concepto de violencia escolar permite señalar las violencias estructurales, simbólicas e institucionales (ver Carra, 2009) que están presentes en los centros educativos.

La definición ampliada sobre violencia que se elabora para el presente trabajo es básicamente aquella enunciada por Galtung pero delimitada al ámbito escolar, esto es,

violencia escolar se refiere a aquellas acciones intencionales que dañan, intentan dañar o amenazan a otros individuos de la comunidad escolar, las cuales constituyen agresiones o afrentas evitables a las necesidades básicas (sobrevivencia, bienestar, identidad y libertad) de los actores educativos. Esta definición ampliada de violencia escolar permite recuperar los tres tipos de violencia que señala Galtung (1969, 2003): directa, estructural y cultural.

En la Figura 2 se mantiene la idea de que la *violencia escolar directa* es sólo la “punta del iceberg” ya que es su parte visible como los golpes, los insultos, el hostigamiento, entre otros; sin embargo, es el resultado de otro tipo de violencias que no son visibles pero que dañan y limitan las potencialidades de los individuos: la *violencia escolar estructural*, que se refiere a aquellos aspectos organizativos, institucionales que remiten a la gestión escolar y limitan o impiden la satisfacción de necesidades o el goce de los derechos de los miembros de la comunidad escolar, la cual allana el camino para la aparición de formas de violencia directa y la reproducción de violencia cultural; por su parte, la *violencia escolar cultural* es aquella sobre la que se justifican y se nutren tanto la violencia directa como estructural al interior de los planteles, algunas veces se introduce del exterior al interior de los planteles, pero en otras ocasiones se gesta en ellos para hacer notar como aceptables determinadas formas de violencias propias de los planteles escolares, es por ellos que esta se coloca como la parte baja de la pirámide al ser la que le da sustento a las otras dos formas de violencia escolar.



Figura 2. Triángulo de la violencia escolar
Elaboración propia.

Por tanto, la convivencia escolar pacífica desde la perspectiva de Galtung conllevaría la disminución o erradicación de la violencia escolar, en sus tres tipos, la transformación y resolución *noviolenta* de los conflictos que se suscitan al interior de los planteles y la atención a las necesidades básicas de los integrantes de la comunidad escolar (ver Tabla 3).

Tabla 2. Las cuatro necesidades humanas básicas en la escuela y su negación

Necesidad	Negación
Sobrevivencia	Golpes, insultos, hostigamiento, muerte.
Bienestar	Baja autoestima, miedo, inseguridad,
Identidad	Alienación, aculturación, adoctrinamiento.
Libertad	Represión, autoritarismo.

Elaboración propia a partir de Galtung (2003).

La definición ampliada de violencia escolar, se encuentra en consonancia con la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar de Hirmas y Carranza (2009), quienes citan y exponen la perspectiva de Galtung, pero que además exploran aquellos factores institucionales y de gestión escolar que promueven o inhiben la convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica.

Los tres tipos de violencia escolar se explorarán y ejemplificarán a través de los siguientes tres apartados.

Violencia escolar directa

Como ya se mencionó, desde la perspectiva de Johan Galtung la violencia directa (1969, 2003), es aquella que se puede visualizar y se presenta de manera física, verbal o psicológica. El inventario de agresiones que se producen entre pares es larga, Oñate y Piñuel y Zabala (citados por Muñoz, 2008) enlistan conductas violentas que se pueden ejercer de alumno a alumno: llamarle por sobrenombres ofensivos, acusarle de cosas no ha dicho o hecho, no permitirle jugar con el grupo, imitarle para burlarse, no dejar que hable otro estudiante, robarle, excluirle, contar mentiras acerca de otro alumno, hacerle gestos de desprecio, odiarle sin razón, esconderle las cosas, reírse cuando se equivoca, molestarle por su forma de ser, gritarle, cambiar el significado de lo que dice, ponerle en ridículo frente a los demás, molestarle por su forma de hablar, insultarle, burlarse de su apariencia física, criticarle, darle puñetazos y patadas, molestarle por ser diferente.

Las cuatro modalidades básicas (Serrano, 2010) de la violencia escolar directa, las cuales hacen referencia sobre quién ejerce y hacia quién están dirigidas las agresiones: a) del

profesor (administrativo o directivo) contra el alumno; b) del alumno contra el profesor (administrativo o directivo); c) entre compañeros y; d) vandalismo o violencia contra las cosas materiales. Por otro lado, según Serrano (2010) los tipos de maltrato escolar de acuerdo con la cualidad de la agresión se presentan en seguida: la violencia física, que comprende las acciones de golpear, empujar, zarandear, abofetear, dar patadas, puñetazos, entre otras; el maltrato psicológico, que engloba el insultar, humillar, chantajear, amenazar, aislar, ridiculizar y otros; el abuso sexual: tocamientos, someter a exhibiciones sexuales, hacer propuestas sexuales, etcétera; el maltrato económico, como el cobro de multa o impuesto por ocupar espacios físicos del centro escolar o por actividades de ocio; las negligencias, como ignorar o desatender los cuidados propios del estudiante cuando está enfermo, no dar la medicación necesaria, pasar mucho tiempo solo, entre otros.

Hay otro tipo de actos de violencia directa que por su impacto y duración requieren un tratamiento especial, el acoso escolar o *bullying* es una forma de violencia escolar en la que la víctima sufre ataques sistemáticos, repetitivos y constantes por parte del agresor o los agresores (Ortega y cols., 2012). Se insiste en lo repetitivo de las acciones violentas, de hostigamiento, de intimidación o de extorsión entre pares, en donde existe una víctima y un agresor o agresores, ya que la palabra *bullying* suele usarse de forma equivocada para referirse a cualquier conflicto entre estudiantes, con lo que se desvirtúa el sentido con que fue construido conceptualmente (Gómez y Zurita, 2013).

Una forma emergente y al mismo tiempo preocupante de acoso escolar es el que se ejerce a través de las nuevas tecnologías de la información. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como el Internet y los teléfonos móviles, no sólo han redimensionado la problemática de la violencia escolar, al agregar un espacio más donde puede ser ejercida, sino que también a través de ellas es que se ha expuesto y develado la larga cadena de eventos violentos que ocurren al interior de los planteles escolares. Ésta es una forma de violencia psicológica: “ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino, o la implicación en otras formas de agresión social usando Internet u otras tecnologías digitales” (Willard, 2006, citada por Velázquez, 2013, p. 263). A pesar de no tratarse de una violencia que se produce cara a cara, se puede catalogar como violencia directa escolar debido a que se trata de un daño o intento de daño intencional por parte de un estudiante a otro. Las conclusiones que ofrece

Velázquez (2013) a través de la elaboración del estado de la cuestión sobre el tema en México es que aunque las TIC son un vehículo eficiente que facilita la violencia entre pares, no se puede afirmar que la violencia en línea sea mayor que la que existe en el mundo real pero que va en aumento y se encuentra en constante diversificación.

Hasta aquí se han revisado distintos tipos y modalidades de la violencia directa escolar, incluyendo el acoso escolar y la violencia escolar a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; no obstante, aquí se sostiene, adaptando la perspectiva de Galtung (1969, 2003), que estas manifestaciones sólo constituyen “la punta del iceberg” ya que la violencia directa es el resultado de la violencia estructural y cultural.

Violencia escolar estructural

Antes de describir lo que aquí se cataloga como violencia escolar estructural, cabe aclarar que sólo se presentarán aquellas condiciones organizativas e institucionales propias de los planteles escolares; se dejan fuera aquellas manifestaciones de violencia estructural del sistema educativo en conjunto o aquellas que las escuelas sufren de parte las estructuras políticas, económicas y sociales de las que forman parte, no porque no sean relevantes sino porque exceden los alcances de la presente investigación, que se circunscribe al interior de los planteles.

Cabe recordar que la violencia estructural se refiere a las condiciones organizacionales que impiden o limitan el goce efectivo de los derechos, la satisfacción de las necesidades y la autorrealización de las personas (Galtung, 1969; Romo Reza, 2005; Hirmas y Carranza, 2009). Hay diversos autores que señalan que la violencia en la escuela no sólo es la manifestación de la violencia que se origina en el exterior de los planteles, sino que hay formas específicas de violencia que se originan, se producen y emanan de sus propias estructuras organizativas (D'Angelo y Fernández, 2011; Eljach, 2011; Gómez y Zurita, 2013; Furlán y Spitzer; 2013). Sin embargo, la violencia generada por la organización y las autoridades de las escuelas ha sido un tema relegado a segundo término por los investigadores y ocultado por los actores educativos.

Es sorprendente la tardanza en considerar los factores propios de la institución escolar, y el rol que se les atribuye está lejos de ser consensuado. [...] Es mucho más débil el interés por la dinámica del establecimiento, su equipo, sus prácticas profesionales, su organización, la gestión de la violencia, su definición, el clima, etc. Es notable la poca

influencia que han tenido los estudios sobre el “efecto establecimiento”. [...] En suma, se ve a la escuela sufriendo una violencia que le es extraña y que debe gestionar. (Furlán y Spitzer, 2013, p. 52)

Al ver a la violencia como un fenómeno únicamente externo no se están señalando los aspectos propios de la escuela que son en sí mismo violentos, así como aquellos que producen formas particulares de agresiones entre los alumnos, “este argumento ubica al alumno como el vehículo principal para la introducción de la violencia en las escuelas e ignora la complicidad del mismo sistema escolar en la generación de la violencia” (Furlán y Spitzer, 2013, p. 43). Y por lo tanto, en concordancia con Furlán y Spitzer (2013), “no conviene despreciar las causas institucionales y escolares de la violencia en la escuela” (p. 56).

Violencia escolar cultural

Una vez que se han explorado las manifestaciones de violencia directa y estructural presentes en las instituciones escolares, se presentarán aquellas que se consideran parte de la violencia cultural escolar, esto es, cualquier aspecto cultural (dichos, refranes, prejuicios, mitos, arquetipos, símbolos, ideologías, aspectos religiosos, etcétera) que pueda ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural (Galtung, 2003) presente en las escuelas. De tal manera que la violencia cultural es aquella que produce la naturalización de la violencia (directa y estructural) e incluso su aceptación social bajo ciertas premisas. Rivero, Barona y Saenger (2009, en Carrillo y cols., 2013) hablan precisamente de la naturalización de la violencia escolar, ya que se trata de un fenómeno que se ha incrustado en la vida cotidiana de la escuela, por lo que suele pasar desapercibido y que tiene como consecuencia inmediata la falta de atención del problema.

Lo que aquí se denomina como *violencia cultural escolar* es aquella de la que se valen las instituciones escolares y sus actores para justificar la violencia directa y estructural que se produce al interior de los planteles. Un ejemplo de larga raigambre en la cultura escolar es puesto en evidencia en la literatura, que señala: “el acuerdo tácito se vertebró en el autoritarismo y el maltrato, bajo la consigna ‘la letra con sangre entra’, pero no ha tenido reemplazo adecuado en los tiempos que corren, donde la obediencia y la sumisión no pueden ser la base de un nuevo acuerdo.” (Eljach, 2011, p. 18). Así el conocido dicho que recorre las escuelas latinoamericanas ha servido de base para justificar los castigos corporales por parte de los docentes y directivos hacia los alumnos, los cuales han

descendido o se manifiestan en la actualidad en formas más sutiles de violencia psicológica.

La escuela como *reproductora* de la violencia cultural: es aquella violencia escolar que se genera al exterior de la escuela y se reproduce en su interior que suele ser propiciada o tolerada por parte de docentes y directivos (Cárdenas, 2009, en Carrillo y cols., 2013). Por ejemplo, cuando en la escuela se reproducen los estereotipos de género que los medios de comunicación promueven, donde se presentan a las mujeres como sumisas, dependientes y frágiles y a los hombres como independientes, fuertes y poderosos (Gómez y Zurita, 2013); lo cual puede derivar en violencia estructural como cuando a las mujeres se les impide usar la cancha de fútbol (cuando hay interés de su parte) porque se le considera un espacio para los hombres. Otros ejemplos serían aquellos modelos presentados por el cine y los videojuegos de que los héroes resuelven sus conflictos a través de los golpes; la dominación y la destrucción del enemigo como símbolo de éxito como el que los países ricos y con poder militar ejercen sobre los países pobres (Carrillo y cols., 2013).

Otro ejemplo relevante de cómo la violencia cultural social se inserta en la vida escolar y funge como pilar de otras formas de violencia directa es el referente a la relación entre discriminación y acoso escolar. Diversos estudios señalan que detrás del acoso escolar o *bullying* se encuentra la discriminación (Erickson, Mattaini y McGuire, 2004; Eljach, 2011; Thapa y cols., 2013; Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013), esto es, en “general, las diferencias de raza, género, identidad sexual, discapacidad, socioeconómicas y/o culturales son focos del acoso escolar.” (Thapa y cols., 2013, p. 4). En especial, preocupa la situación de los estudiantes pertenecientes a la comunidad lésbico, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero e intersexual (LGBTTTI), ya que son quienes presentan un porcentaje más elevado como víctimas de hostigamiento en la escuela (Thapa y cols., 2013). La xenofobia también es un detonante del *bullying* (Eljach, 2011). En el caso de las escuelas urbanas mexicanas se suele acosar y molestar a aquellos estudiantes que provienen de poblaciones rurales (Carrillo y cols., 2013).

De esta manera, el modelo ampliado sobre violencia escolar está en consonancia con el enfoque ecológico e integral de convivencia escolar que se adopta para esta investigación. En el siguiente capítulo se describe la metodología a través de la cual se recopiló la información en un bachillerato tecnológico de la ciudad de Aguascalientes.

3. Metodología

Esta investigación consiste en un estudio de caso, con un enfoque metodológico mixto que combina distintas técnicas de recopilación de información, tanto cualitativas como cuantitativas, la estrategia de análisis empleada fue la triangulación tanto de informantes como de métodos de información.

Se optó por un estudio de caso para conocer a profundidad la gestión de la convivencia en las dimensiones organizacional, enseñanza-aprendizaje y relacional, en sus distintos espacios (aula, escuela, socio-comunitario), considerando la particularidad y singularidad del caso en su contexto.

La elección del caso, un bachillerato tecnológico de Aguascalientes, se basó en el criterio de selección de casos críticos, esto es: “son aquellos que tienen una importancia estratégica en relación con un problema general [...] se trata de casos que representan el escenario más favorable (o más desfavorable) para la confirmación (o invalidación) de una proposición o de una hipótesis” (Giménez, 2012, p. 52). Por lo que se revisó la Encuesta Nacional de Intolerancia, Exclusión y Violencia en EMS de 2007 por ser el estudio extensivo sobre la temática que considera más planteles del nivel medio superior y se seleccionó al plantel con niveles más bajos de violencia como el escenario más favorable suponiendo que una adecuada gestión de la convivencia se derive en menos violencia escolar.

Siguiendo a Hesse-Biber (2010) quien señala las razones por las que es conveniente usar estudios de caso mixtos, para esta investigación se eligió este enfoque metodológico: primero, para estudiar a profundidad una población de interés, un bachillerato con niveles bajos de violencia escolar; segundo, para incrementar la validez y la confiabilidad a través de la triangulación de resultados de las diferentes técnicas y; tercero, para incrementar el entendimiento del problema de investigación, al estudiarlo de manera intensiva e integral.

El uso de técnicas diversas busca dotar a la investigación de diversas perspectivas de los actores de la comunidad escolar sobre la forma en que se percibe y se gestiona la convivencia en la escuela. Para el presente estudio se recolectó la información a través de las siguientes técnicas:

- Entrevistas individuales semiestructuradas.

- Entrevistas grupales semiestructuradas.
- Cuestionarios estructurados autoaplicables dirigidos a estudiantes.
- Análisis de documentos oficiales e internos

Para el análisis de la convivencia y su gestión se hace uso, como base teórica, de la Matriz UNESCO sobre Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) y el modelo sobre los tres tipos de violencia de Galtung. La Tabla 4 presenta de manera sintética el enfoque metodológico de la investigación.

Tabla 3. Metodología

Objetivo	Teoría	Método	Técnicas
Conocer cómo se percibe y se gestiona la convivencia y violencia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz UNESCO de convivencia escolar (Hirmas y Carranza, 2009). • J. Galtung (1969, 2003): violencia directa, estructural y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulación 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Entrevistas individuales: <ol style="list-style-type: none"> a) Directivos b) Docentes. 2) Entrevistas grupales: <ol style="list-style-type: none"> a) Estudiantes. b) Familiares. 3) Cuestionario a estudiantes. 4) Análisis de documentos.

Elaboración propia.

Las técnicas empleadas para la presente investigación se consideran complementarias: las entrevistas grupales son un espacio privilegiado para la reconstrucción de las formas de convivencia en la escuela, ya que en ellas se contrastan puntos de vista, se complementan las vivencias y se expresan significados y sentires en común; las entrevistas individuales permiten profundizar en los significados, así como precisar información sobre la forma en la que se gestiona la convivencia en la escuela; mientras que los cuestionarios permiten hacer generalizaciones sobre las opiniones y percepciones del fenómeno que tienen poblaciones extensas como la estudiantil; el análisis de documentos institucionales como el reglamento escolar permite superar algunas limitaciones de la memoria de los entrevistados, además de que representan aspectos formalizados en la estructura escolar.

La elección de técnicas de recolección de información cualitativas como las entrevistas individuales y grupales atienden a la necesidad de recuperar los significados que las personas les atribuyen a sus experiencias, son un medio para lograr un mejor entendimiento sobre la convivencia y la violencia escolar desde la perspectiva de los distintos actores educativos.

La forma más común de registrar los datos y las evidencias de la violencia escolar ha sido a través de sondeos y encuestas de opinión entre alumnos y maestros de distintas instituciones educativas. Estos estudios han demostrado, con diferente énfasis que, en efecto, la violencia existe y se práctica de manera frecuente en los planteles educativos. Sin embargo, las cifras con que se reportan son una fotografía que no logra dar cuenta de la complejidad que acompaña a los hechos. (Gómez y Zurita, 2013, p. 192)

Los cuestionarios permiten visualizar el fenómeno a gran escala, así como la generalización de ciertos hallazgos, pero las entrevistas grupales e individuales permiten indagar sobre las causas y sobre las formas de pensamiento que subyacen a los actos que construyen las formas de convivencia en la escuela.

Antes de describir las técnicas de recolección de información, en las siguientes tablas (11, 12 y 13) se presentan los ítems de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) por cada una de las dimensiones, así como la técnica con la que se explora cada indicador.

La codificación usada para las tablas es la siguiente:

- Entrevista
 - E = Estudiantes
 - M = Maestros
 - D = Directivos
 - F = Familiares
- C = Cuestionario estudiantes
- A = Análisis de documento

Tabla 4. Dimensión: El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar

Niveles de observación	Sub-dimensiones	Indicadores	E	M	D	F	C	A	
Espacio curso/aula	[1] La organización y participación de las y los estudiantes se dan en torno a metas compartidas de aprendizaje y de convivencia, apoyados y guiados por su profesor tutor y el aporte de sus padres y/o apoderados	A. Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien común	x	x			x		
		B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.	x	x	x		x		
		C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso.	x	x		x	x		
Espacio escolar	[2] El centro educativo se organiza y crea las condiciones y mecanismos para favorecer la participación de todos: alumnado, docentes y equipos directivos, familias y paradocentes; en la construcción de un proyecto educativo democrático e inclusivo.	A. El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.			x			x	
		B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)			x			x	
		C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.			x				x
		D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.	x	x	x		x	x	
		E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.		x	x				x
		F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.	x	x	x	x	x		
		G. El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental	x	x	x	x			x
Espacio socio-comunitario	[3] El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, incorporando los aportes de ésta a la formación de sus estudiantes y constituyéndose en un centro de formación y desarrollo para la comunidad.	A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.		x	x		x		
		B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.	x	x	x		x		

Tabla 5. Dimensión: El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje

Niv. obs.	Sub-dimensiones	Indicadores	E	M	D	F	C	A		
Espacio curso/aula	[4] Los procesos de E-A y la relación pedagógica apuntan al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, estimulan el aprendizaje y proveen los apoyos necesarios para que todos aprendan y participen.	A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares).	x	x	x	x	x	x		
		B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.	x	x	x	x	x	x		
		C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado.	x	x	x			x	x	
		D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.	x	x	x				x	
		E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.	x	x	x				x	
		F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.	x	x	x				x	x
		G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.	x	x			x		x	
Espacio escolar	[5] La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo favorece el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado y asegura los apoyos necesarios para el aprendizaje y la participación de todos.	A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.						x		
		B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.			x	x				
		C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.			x	x			x	
		D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.	x	x	x				x	
		E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.	x	x	x	x				
Espacio socio-comunitario	[6] La escuela coordina las alianzas con la comunidad y servicios socioeducativos de apoyo a los estudiantes con dificultades, para que éstos desarrollen experiencias de aprendizaje y responsabilidad social en su comunidad.	A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.			x	x		x		
		B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos	x	x	x			x		

Tabla 6. Dimensión: Clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina

Niv. Obs.	Sub-dimensiones	Indicadores	E	M	D	F	C	A
Espacio curso/aula	[7] El clima de cuidado y relaciones de justicia en el curso, es consecuencia del consenso en torno a valores compartidos, normas de convivencia, y desarrollo de capacidades para la resolución pacífica de conflictos.	A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.	x	x	x		x	
		B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.	x	x	x		x	
		C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.	x	x	x		x	x
		D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos más graves de personalidad.	x	x	x		x	
Espacio escolar	[8] La labor colectiva del centro, la formación y trabajo colegiado del profesorado y equipo directivo previene y resuelve problemas de violencia y propicia un clima de buen trato y resolución pacífica de conflictos.	A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.	x	x	x	x	x	
		B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.	x	x	x	x	x	
		C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.	x	x	x	x	x	x
		D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.	x	x	x	x	x	x
		E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.		x	x	x	x	x
		F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.	x	x	x	x		
Espacio socio-comunitario	[9] El centro educativo establece alianzas con servicios externos para la recreación y desarrollo cultural de la comunidad educativa, y para la prevención y atención de problemas de conducta, violencia y riesgo social, de los estudiantes y sus familias.	A. El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.	x	x	x	x	x	
		B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.	x	x	x	x	x	
		C. El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia.	x	x	x	x	x	

3.1. Técnicas de recolección de información

A continuación se presenta el diseño de los instrumentos de recolección de información.

Entrevista individual

La entrevista es una técnica de recopilación de información que pretende establecer un encuentro comunicativo para recuperar información desde la perspectiva del entrevistado. El carácter inductivo que caracteriza a las técnicas cualitativas conlleva un potencial heurístico tanto para develar como para descubrir nuevos conceptos o bien configuraciones específicas de cada contexto.

Se entrevistó individualmente a directivos con la finalidad de conocer las particularidades del puesto desarrollado por cada uno de ellos con relación a la gestión de la convivencia escolar, además de indagar sobre su percepción sobre la convivencia y violencia escolar. Los puestos de las personas directivas que se entrevistaron fueron los siguientes: subdirección, jefe de servicios escolares del turno matutino, jefe de servicios escolares del turno vespertino, jefe de servicios docentes del turno matutino, jefe de servicios docentes del turno vespertino, jefe de la oficina de actividades culturales, jefe de la oficina de actividades deportivas y jefe de la oficina de trabajo social. El énfasis de estas entrevistas se puso en el espacio escolar.

Las entrevistas individuales se pensaron en un primer momento sólo para los directivos del plantel, sin embargo, ante la dificultad de realizar entrevistas grupales con los docentes se decidió también aplicarlas de forma individual, en ellas se exploró con mayor énfasis el espacio aula/curso.

Para su sistematización, se empleó el programa computacional de análisis cualitativo denominado Nvivo 10.

La relación de los temas a tratar en la entrevistas respecto a las dimensiones de la Matriz UNESCO sobre Convivencia Escolar se presenta en el Anexo A. Para su realización se prepararon cuatro guías de entrevista distintas: para alumnos, directivos docentes y familiares.

Entrevista grupal

Las entrevistas grupales son un espacio privilegiado para la reconstrucción de las formas de convivencia en la escuela debido a que en ellas los actores de la comunidad escolar pueden contrastar puntos de vista, complementar las vivencias y hacerlas colectivas, indagar sobre los significados que se le atribuyen a los eventos y a las relaciones, así como poner en común sus sentires.

Las entrevistas grupales con estudiantes y familiares realizaron con la finalidad de tener diversas perspectivas sobre cómo perciben la convivencia y la violencia en sus aulas, en la escuela y en el espacio socio-comunitario, además de explorar sus opiniones sobre cómo se gestiona la convivencia en su centro educativo. Las entrevistas a los alumnos se centraron en el espacio aula/curso y las entrevistas a familiares en el espacio socio-comunitario.

Las guías de entrevista fueron las mismas que aquellas mencionadas en el apartado que corresponde a las entrevistas individuales. También se empleó el programa Nvivo 10 para su sistematización.

Cuestionario

Aunque se trata de un estudio de caso, se recurre al cuestionario para obtener información extensiva de la población estudiantil, en específico distinguir las diferencias entre los grupos escolares. Los datos que emanan de este instrumento se triangulan con las entrevistas grupales e individuales.

Los cuestionarios son autoaplicables, estructurados y con preguntas cerradas de opción múltiple con opciones de respuesta en escala Likert, basados en la operacionalización de la matriz de indicadores sobre convivencia escolar (Hirmas y Carranza, 2009; Fierro, 2013).

Para el tratamiento de los datos se realizan análisis estadísticos descriptivos y correlacionales, haciendo uso del paquete informático estadístico denominado *Statistical Package for Social Science* (SPSS) en su versión 20.

La operacionalización a partir de la cual se construyó el instrumento no se incluye en este documento pero se tiene a disposición de las personas interesadas. En ella se tiene una tabla con la relación de las preguntas del Cuestionario sobre Convivencia y Violencia Escolar con respecto a la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar, así como la versión final del cuestionario diseñada para formato en papel.

La validación del cuestionario por jueces se llevó a cabo tanto con expertos como con *insiders*; ambas partes son complementarias en el trabajo, ya que los expertos dan una perspectiva más clara de la representación del constructo en el instrumento, de forma que se compruebe que en realidad medirá lo que se desea, y los *insiders* permiten detectar errores al interior del instrumento, como interpretaciones equivocadas que se pudieran hacer de las preguntas o de las instrucciones. Los *insiders* fueron dos profesores de bachillerato que revisaron el instrumento en conjunto. Los jueces regresaron el cuestionario con notas y comentarios para las preguntas e instrucciones, además de un comentario general respecto a las preguntas arriba descritas. La validación no se anexa a este documento pero de igual forma se tiene a disposición de los interesados.

La prueba piloto del cuestionario se realizó en un plantel con similares condiciones a las del estudio de caso de la presente investigación con dos grupos del turno vespertino de 2° semestre de un bachillerato tecnológico con un total de 101 estudiantes; sin embargo, en la fecha de la aplicación sólo asistieron 96 estudiantes. Se realizó la gestión de entrada a la institución en la semana del 10 al 14 de marzo, mediante la comunicación con una profesora de la escuela, quien hizo el enlace con uno de los administrativos, quien a su vez permitió la entrada a la institución y la aplicación del cuestionario a los estudiantes. El piloteo se realizó con cada grupo por separado, en sesiones de clase de 50 minutos cada una, y se llevó a cabo el día 18 de marzo de 2014. Después de la aplicación del cuestionario se hizo una entrevista informal con un grupo heterogéneo de estudiantes para indagar sobre los elementos del cuestionario.

Como resultado de las distintas etapas de validación del cuestionario se realizaron cuatro versiones del cuestionario siendo la última la que se incluye en el Anexo B.

Análisis de documentos

Se recuperaron diversos documentos oficiales que son constitutivos y constituyentes de la estructura escolar: el proyecto institucional, el reglamento escolar, programas de estudio, el programa de tutorías, entre otros, los cuales se emplean en búsqueda de aspectos relativos a la gestión de la convivencia en la escuela.

Estos documentos contienen información detallada sobre las políticas y prácticas institucionalizadas que conforman la gestión de la convivencia escolar por parte del centro educativo.

Unas veces descritas de forma general las técnicas de recolección de información que emplearon en el estudio, se especifican las particularidades de cada una en la etapa de trabajo de campo en el siguiente apartado.

3.2. Trabajo de campo

Después de seleccionar el plantel, en abril de 2014 se realizó la primera visita al plantel junto con la asesora de tesis de la presente investigación, la Dra. Laura Elena Padilla González. Se tuvo una entrevista con la subdirectora del plantel a quien se le entregó una carta solicitando el permiso para realizar el trabajo de campo durante el ciclo escolar 2014-2015, un resumen del proyecto de investigación y una copia del Cuestionario de Convivencia y Violencia Escolar elaborado para este estudio. La respuesta fue positiva desde un primer momento.

Después, en agosto de 2014 se realizó una segunda visita para confirmar el acceso al plantel para realizar el trabajo de campo, donde se hizo entrega de una segunda carta-permiso para realizar trabajo de investigación (Anexo C) que incluía una propuesta de cronograma, para ser acordada y precisada con los directivos correspondientes de tal forma que obstruyera lo menos posible las actividades regulares del plantel.

Entrevistas

Entre agosto y noviembre de 2014 se llevaron a cabo 24 entrevistas a distintos actores de la comunidad escolar que se distribuyen como se muestra en la Tabla 8 Cabe señalar que se cuidó que hubiera equilibrio entre los informantes del turno matutino y el vespertino.

Tabla 7. Número de entrevistas por actor escolar

Actor	No. de entrevistas
Directivos	4
Directivos/Docentes	6
Docentes	5
Estudiantes (grupales)	5
Familiares (pares)	4
Total	24

Elaboración propia.

El número de personas entrevistadas por sexo se presenta en la Tabla 9:

Tabla 8. Número de entrevistas por actor escolar

Actor	Hombres	Mujeres	Total
Directivos	2	2	4
Directivos/Docentes	4	2	6
Docentes	4	1	5
Estudiantes (grupales)	17	16	33
Familiares (pares)	1	14	15
Total	28	35	63

Elaboración propia.

Las entrevistas individuales tuvieron una duración de entre 45 y 50 minutos, tiempo que dura una clase. Algunas se realizaron en los cubículos de la biblioteca, otras, a petición de los entrevistados, en las respectivas oficinas de los directivos lo que conllevó interrupciones y distracciones. A partir de la entrevista inicial, se hizo una selección en forma de “bola de nieve”, esto es, se pedía a los directivos que señalaran otros informantes clave en relación con la temática.

Inicialmente se tenía contemplada una entrevista grupal con docentes para la cual se mandó una circular a todo el personal de parte de Servicios Docentes, pero a la entrevista sólo llegaron 2 docentes, con los cuales se agendaron entrevistas individuales. El resto de los docentes, cuatro, se seleccionaron en base a la disponibilidad de horas de los docentes y quienes accedieron a ella.

Las cinco entrevistas grupales a estudiantes se realizaron de la siguiente forma: una inicial a estudiantes de quinto semestre donde se exploraron el espacio escolar y el socio-comunitario y una complementaria donde se enfatizó el espacio aula-curso; y tres entrevistas generales, una a estudiantes tercer semestre turno matutino, otra a estudiantes de tercer semestre turno vespertino y la última a estudiantes del quinto semestre turno vespertino.

La selección de los estudiantes estaba planeada que se escogiera de forma aleatoria un estudiante de cada grupo; sin embargo, los directivos de ambos turnos sugirieron que se seleccionaran por conveniencia para no tener que dar mayores explicaciones a los docentes frente a grupo, de tal forma que a su consideración se eligieron líderes estudiantiles de los diferentes grupos. Aunque desde un inicio se previó el sesgo de esta forma de seleccionar a los informantes en el desarrollo de las entrevistas la diversidad de opiniones se hizo patente. Además se entrevistó a un grupo de estudiantes del turno matutino de tercer semestre que habían transgredido el reglamento escolar y como sanción pedagógica les asignaron asistir a la entrevista

Cada entrevista se realizó con entre 5 o 8 participantes, con una duración de entre 45 y 90 minutos, dentro de las instalaciones del plantel. En dos de las entrevistas algunos de los entrevistados tuvieron que retirarse en medio de la entrevista debido a que tenían exámenes o exposiciones. Sólo se entrevistaron a estudiantes del tercer y quinto semestre debido a que ya han cursado más de un ciclo escolar y por lo tanto cuentan con más experiencia sobre la convivencia y violencia escolar en la institución.

En un primer momento se realizaron dos entrevistas en binas, una a familiares del turno matutino y otra del vespertino, las cuales estaban planeadas como entrevistas grupales pero por inasistencia de los familiares se procedió a realizarse en pares. Al final del semestre se realizaron dos entrevistas grupales con familiares al término de la reunión de padres de familia de cierre de semestre con quienes accedieron voluntariamente a la entrevista.

Cuestionario

Para la aplicación del cuestionario se seleccionaron 12 grupos escolares por conveniencia, los encargados de control escolar seleccionaron los grupos en base a la accesibilidad para colaborar con la investigación de los docentes frente a grupo en el momento del levantamiento de información (cabe aclarar que cada grupo tiene un docente diferente en cada asignatura) y se les aplicó a todos los estudiantes que estuvieron presentes en el periodo de recolección de información que se realizó el día 8 de octubre de 2014. La distribución del número de grupos fue decisión del investigador (ver Tabla 10), de manera que se tuvieran un igual número de grupos por turno y por grado, dejando fuera a los primeros semestres debido a que diversas preguntas hacen referencia a eventos sucedidos en los últimos 12 meses en su plantel y ellos al momento de la aplicación sólo llevaban cursando tres meses.

Tabla 9. Distribución de los grupos seleccionados para el cuestionario

	Turno Matutino	Turno vespertino
3er semestre	3	3
5to semestre	3	3

Elaboración propia.

El total de estudiantes que respondieron el cuestionario fue de 485, de los cuales 265 corresponden al turno matutino y 220 al turno vespertino como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 10. Número de estudiantes encuestados por semestre y turno

	Turno Matutino	Turno Vespertino	Total
3er semestre	146	122	268
5to semestre	119	98	217
Total	265	220	485

Elaboración propia.

Por los tiempos que la escuela permitió y gestionó para la administración del cuestionario, se requirió de la aplicación simultánea en tres grupos, por lo que se contó con el apoyo de tres estudiantes (dos hombres y una mujer) de la Maestría e Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como de tres egresados de la licenciatura de Ciencias del Arte y Gestión Cultural (dos mujeres y un hombre) de la misma universidad. A quienes previamente se les hizo entrega y se les explicó brevemente un protocolo de aplicación del cuestionario (Anexo D).

Análisis de documentos

Los documentos institucionales que se recuperaron para su análisis son los siguientes:

- Reglamento interno disciplinario. Ciclo 2014 - 2015.
- Croquis del plantel.
- Relación de la matrícula escolar. Periodo: agosto-diciembre 2014.
- Plan de acción tutorial 2012.
- Plan de mejora continua. Ciclo escolar 2013 - 2014.
- Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013 – 2014.
- Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2013 – 2014.
- Calendario de actividades escolares agosto 2014 - enero 2015.
- Programas de estudio de diversas materias.

De cada documento se retoman aquellos aspectos relacionados con la gestión de la convivencia escolar. Así como la recopilación de datos generales del plantel escolar.

3.3. Análisis de la información

La técnica de análisis usada para la presente investigación es la triangulación, para incrementar la validez de los resultados se hace uso de diferentes estrategias de triangulación: la triangulación de fuentes de datos (documentos, estudiantes, docentes, directivos y familiares) y; la triangulación metodológica (entrevistas individuales y grupales, cuestionario y análisis de documentos).

A través de la triangulación de diversas herramientas, métodos y técnicas, así como de la perspectiva de los distintos actores de la comunidad escolar es que se busca hacer la reconstrucción del objeto de estudio. Como señala Stake “la triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (1999, p. 99).

...el uso de múltiples métodos, o la triangulación, refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno en cuestión. La realidad objetiva es inasible; conocemos una cosa sólo mediante sus representaciones. La triangulación, de este modo, no es una estrategia o una herramienta de validación, sino una alternativa de validación

(Flick. 2002). La combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada. (Denzin y Lincoln, 2005, p. 53)

Así la perspectiva de los estudiantes, docentes, directivos y familiares, captada a través de entrevistas grupales e individuales, el cuestionario a estudiantes, además del análisis de documentos oficiales, es la apuesta de la presente investigación para tratar de captar la gestión y percepción de la convivencia en el plantel que se eligió como estudio de caso. Los cuestionarios permiten visualizar el fenómeno a gran escala, así como la generalización de ciertos hallazgos, pero las entrevistas grupales e individuales permiten indagar sobre las causas y sobre las formas de pensamiento que subyacen a los actos que construyen las formas de convivencia en la escuela.

A través del programa Nvivo 10, para el análisis cualitativo de la información, se realiza la categorización de las entrevistas y los documentos, el programa permite múltiples categorizaciones por lo que simultáneamente se están categorizando a través de las *dimensiones* y *espacios* de observación de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar. La categorización de la percepción de la violencia se realiza de manera inductiva tomando en cuenta las definiciones presentadas en el marco teórico.

En el Capítulo 4 se exponen de forma descriptiva los resultados de la investigación, mientras que en el Capítulo 5 se discuten los resultados y se presentan dos ejercicios de análisis de información buscando articulación entre las dimensiones y los espacios de observación definidos para la presente investigación.

3.4. Descripción de los participantes

Tomando en cuenta la cantidad elevada de variables contenida en las dimensiones y espacios de observación que contempla la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar y siguiendo la lógica de la investigación social y educativa en particular, que indica que a mayor cantidad de variables menor cantidad de sujetos (y viceversa), además considerando el tiempo limitado de recolección de información (un semestre), es que se optó por un estudio de caso.

Como se comentó previamente, el criterio de selección de la escuela fue principalmente por un dato puntual que emana en la *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia de EMS* (ENEIVEMS) realizada en 2007, de la cual se escogió a la escuela de Aguascalientes con los niveles más bajos de violencia escolar, ya que el foco de la investigación es la convivencia y no la violencia escolar, se optó por seleccionar este tipo de plantel bajo el supuesto de que una adecuada gestión de la convivencia se traduce en menos violencia escolar.

En la tabla 12 se muestran los porcentajes de violencia verbal y física ejercida y recibida por escuela del estado de Aguascalientes, así como el porcentaje nacional. Los Bachilleratos Tecnológicos (BT) muestran los niveles más bajos, les siguen los Bachilleratos Generales (BG) y el plantel de Profesional Técnico (PT) presenta niveles más altos de violencia. En específico, el BT1 (marcado así para preservar la identidad del plantel) es el plantel seleccionado, porque obtuvo los porcentajes más bajos en los cuatro rubros en los que se agruparon para esta investigación las preguntas sobre violencia escolar. Cabe señalar que la representatividad del estudio sólo permite hacer generalizaciones a nivel de modalidad educativa a escala nacional; sin embargo, ante la ausencia de otros estudios extensivos con representatividad por escuela, se decidió hacer uso del dato puntual que arroja la ENEIVEMS 2007.

Tabla 11. Porcentaje de violencia verbal y física ejercida y recibida por escuela del estado de Aguascalientes en la ENEIVEMS 2007

	BT1	BT2	BG1	BG2	PT1	Estatad	Nacional
Violencia verbal (recibida)	20.0%	21.8%	26.5%	27.2%	30.7%	25.2%	26.9%
Violencia verbal (ejercida)	19.9%	21.9%	30.2%	26.7%	26.9%	25.4%	24.4%
Violencia física (recibida)	2.4%	5.0%	5.1%	3.1%	6.3%	4.4%	5.8%
Violencia física (ejercida)	1.8%	2.0%	3.9%	3.1%	2.1%	2.7%	3.4%

Elaboración propia con datos de la ENEIVEMS (2007)

Se trata de una escuela de sostenimiento público, de la modalidad de bachillerato tecnológico, impartido en periodos semestrales, con una duración de tres años, en modalidad escolarizada, opción presencial. Es una institución con 40 años de constituida. Cuenta con turno matutino y vespertino. El grado de marginación de la localidad donde se ubica el plantel de acuerdo a la clasificación de la prueba ENLACE es muy bajo.

El plantel ofrece las siguientes carreras técnicas: Preparación de Alimentos y Bebidas, Administración de Recursos Humanos, Logística, Laboratorista Químico, Secretariado Ejecutivo Bilingüe y en liquidación las carreras de Turismo, Servicios de Hospedaje y Administración.

Para el ciclo escolar 2013-2014 la matrícula asciende a 2208 alumnos, el personal está constituido por 10 directivos, 87 docentes y 49 con cargo administrativo, auxiliar o de servicios. El organigrama del plantel se presenta en la Figura 3.

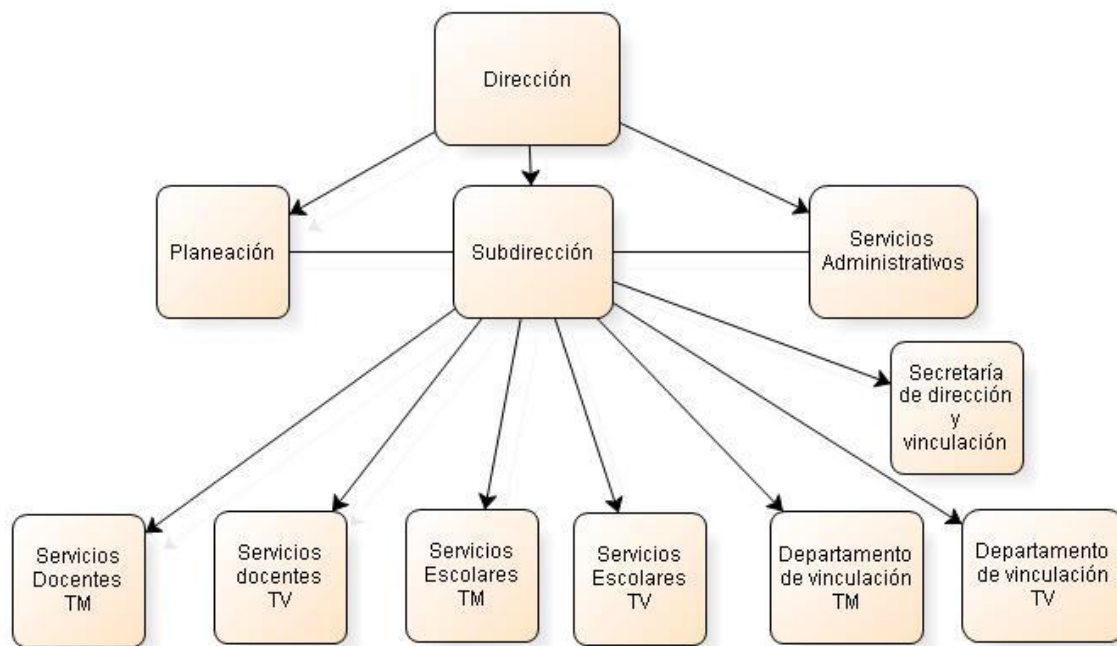


Figura 3. Organigrama del bachillerato tecnológico

Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 15, el 65% de los estudiantes son mujeres y el 35% hombres. El 51.2% cursa en el turno matutino, el 48.8% el vespertino.

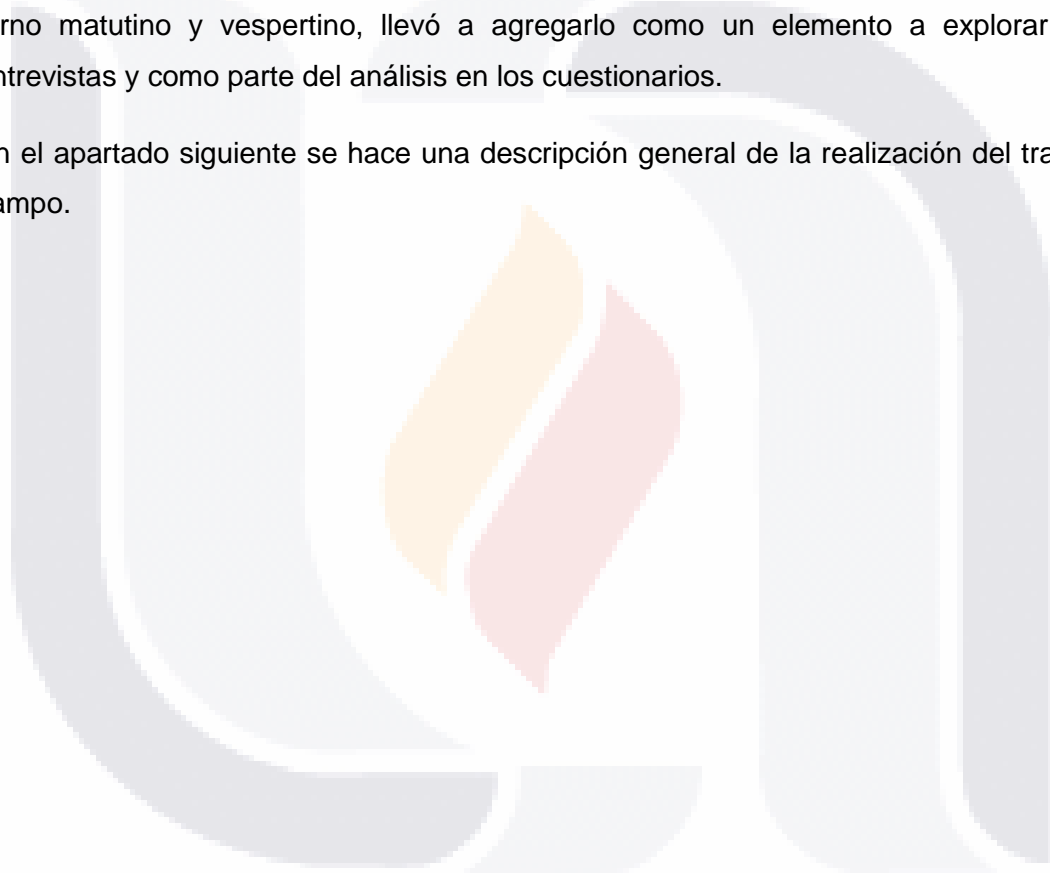
Tabla 12. Matrícula escolar por turno, sexo y semestre

	Turno Matutino		Turno Vespertino		Totales
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
1er sem.	129	272	145	255	801
3er sem.	138	265	127	224	754
5to sem.	108	218	126	201	653
Totales	375	755	398	680	2208

Elaboración propia con datos de la Relación de la matrícula escolar. Periodo: agosto-diciembre 2014. (Documento interno)

En cuanto a logro académico, la última prueba ENLACE de 2014 arroja los siguientes resultados: respecto a los resultados en comunicación, en ambos turnos el porcentaje de alumnos con un desempeño deficiente y elemental está por debajo de los promedios estatales y nacionales, mientras que el porcentaje de alumnos con un desempeño bueno y excelente está por encima, también se visualiza que el turno matutino obtiene mejores resultados que el vespertino; por otra parte, los resultados en matemáticas son consistentes con lo descrito respecto a comunicación, con una ligera variación entre los turnos en el nivel elemental. La diferencia en los resultados de la prueba ENLACE entre turno matutino y vespertino, llevó a agregarlo como un elemento a explorar en las entrevistas y como parte del análisis en los cuestionarios.

En el apartado siguiente se hace una descripción general de la realización del trabajo de campo.



4. Exposición de los resultados

En este capítulo se exponen de manera descriptiva los resultados del estudio de caso sobre el papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes.

En el apartado 4.1 se describe, a través de los indicadores de la Matriz UNESCO (Hirnas y Carranza, 2009), la forma en que la institución gestiona la convivencia escolar. En el apartado 4.2 se presenta la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de la convivencia y la violencia que se vive en su bachillerato en tres espacios de observación: el aula/curso, el escolar y el socio-comunitario

Para guardar el anonimato de las personas entrevistadas se realizó una codificación de los interlocutores de las entrevistas como se muestra en la Tabla 14, en donde se distinguen los siguientes elementos: el tipo de actor (directivo, directivo-docente, maestro, estudiante o familiar), el sexo de la persona entrevistada y el turno.

Tabla 13. Codificación de las entrevistas

Código	Descripción
DMA1	Directivo. Mujer. Ambos turnos. # de directivo.
DHA2	Directivo. Hombre. Ambos turnos. # de directivo.
DMV3	Directivo. Mujer. Vespertino. # de directivo.
DHM4	Directivo. Hombre. Matutino. # de directivo.
DDMM1, DDMM2 y DDMM4	Directivo-Docente. Mujer. Matutino. # de directivo-docente
DDHM3	Directivo-Docente. Hombre. Matutino. # de directivo-docente
DDHV5	Directivo-Docente. Hombre. Vespertino. # de directivo-docente
DDMV6	Directivo-Docente. Mujer. Vespertino. # de directivo-docente
MMM1 y MMM2	Maestro. Mujer. Matutino. # de maestro
MHV3 y MHV6	Maestro. Hombre. Vespertino. # de maestro
MMV4 y MMV5	Maestro. Mujer. Vespertino. # de maestro
EM3M	Estudiante. Mujer. 3er semestre. Matutino
EH3M	Estudiante. Hombre. 3er semestre. Matutino
EM5M1 y EM5M12	Estudiante. Mujer. 5to semestre. Matutino. # de entrevista
EH5M1 y EH5M2	Estudiante. Hombre. 5to semestre. Matutino. # de entrevista
EM3V y EM5V	Estudiante. Mujer. # de semestre. Vespertino
EH3V y EH5V	Estudiante. Hombre. # de semestre. Vespertino
FMM1, FMM3 y FMM4	Familiar. Mujer. Matutino. # de entrevista a familiares
FMV2	Familiar. Mujer. Vespertino. # de entrevista a familiares
FHV3	Familiar. Hombre. Vespertino. # de entrevista a familiares

Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario que se aplicó a estudiantes se presentan en tablas y la información documental recabada se explicita en cada caso y se presenta en forma de citas textuales.

4.1. Gestión de la convivencia escolar¹

En este apartado se describe la forma en que el bachillerato tecnológico gestiona la convivencia escolar a través de los cuadrantes de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar, la cual plantea un “deber ser” o una meta a la cual debe aspirar un plantel, sin embargo lo que se vive día a día dentro de los planteles y sus salones de clases presenta particularidades que necesitan ser tomadas en cuenta para que a partir de ahí las escuelas tomen las medidas pertinentes para alcanzar una convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

La exposición de este capítulo se realiza siguiendo los cuadrantes o sub-dimensiones de la Matriz UNESCO como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14. Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar

Niveles de observación	Espacio curso/aula	Espacio comunidad escolar	Espacio socio-comunitario
Dimensiones de análisis	Sub-dimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	[1]	[2]	[3]
Los procesos de enseñanza-aprendizaje	[4]	[5]	[6]
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina	[7]	[8]	[9]

Elaboración propia en base a (Hirmas y Carranza, 2009)

Cada cuadrante o sub-dimensión consta de diversos indicadores (ver las Tablas 7, 6 y 5) los cuales conforman los apartados de este capítulo.

¹ Sobre este apartado se cuenta a disposición de las personas interesadas una versión más amplia que incluye más citas textuales de las entrevistas a manera de evidencias a partir de las cuales se construyen los enunciados, así como más tablas de resultados de cada pregunta del cuestionario relativas a la gestión de la convivencia.

[1] El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar/Aula

A través de esta sub-dimensión se exploran los aspectos organizacionales que se experimentan en las aulas del bachillerato tecnológico, la participación de estudiantes, docentes y familiares en proyectos grupales, así como el ejercicio del liderazgo por parte de los tutores del grupo.

Los indicadores que conforman esta sub-dimensión de acuerdo con la Matriz UNESCO (Hirnas y Carranza, 2009) son los siguientes: [1A] los estudiantes se organizan como comunidad-curso en pos de metas compartidas de bien común; [1B] el profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento y; [1C] el grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso. Se desarrolla cada uno de estos indicadores a continuación.

[1A] Los estudiantes se organizan como comunidad-curso en pos de metas compartidas de bien común

Este apartado se encuentra íntimamente vinculado con el capítulo 4.1.1.1 y el apartado [9A]. Como ya se mencionó, más de la mitad de los estudiantes no perciben unión grupal en sus aulas y una constante en las entrevistas fue la aparición de subgrupos informales en los salones. Además de que los vínculos dentro de cada subgrupo son fuertes, pero con el resto de estudiantes o subgrupos son laxos.

Respecto a ello, algunos docentes toman medidas organizacionales del aula para evitar que los subgrupos se aislen unos de otros, esto es, en los trabajos en equipo conforman grupos diversos (asignados por número de lista, por ejemplo) con la finalidad de promover la convivencia con otros miembros del salón, así como la auto-regulación.

Más allá de los trabajos en equipo, los proyectos grupales (artísticos, culturales, ambientales y/o deportivos), entendidos como lugares en donde se pueden compartir metas en pos del bien común, son contados. En el cuestionario a estudiantes más de tres cuartas partes, un 77.2%, dijo que nunca o casi nunca se llevan a cabo proyectos

grupales relacionados con el arte, la cultura, el deporte o el medio ambiente, mientras que un 22.8% dijo que siempre y casi siempre. En este sentido, el porcentaje de estudiantes que respondieron que nunca y casi nunca se realizan proyectos en pro de la paz, la democracia, la inclusión o los derechos humanos ascendió a 90.2%, mientras que un 9.8% dijo que siempre y casi siempre.

En las entrevistas algunos estudiantes mencionaron que se organizan como comunidad-grupo en los últimos semestres cuando tienen que realizar eventos para recabar dinero para su graduación.

Otras estrategias que llevan a cabo los docentes para fomentar un mejor clima de relaciones en las aulas son la organización de convivios y los viajes grupales, las cuales se describen en el apartado [7A].

[1B] El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento

El plantel cuenta con Programa de Tutorías Institucionales que contempla las modalidades de tutoría individual, grupal y académica, las cuales se enmarcan en un programa de la SEP denominado Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA), el cual contempla como objetivo lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio, así como desplegar estrategias para aprender a aprender (SEP, 2014d). Este programa le brinda a los bachilleratos una guía para el desarrollo de las tutorías académicas pero cada plantel puede adaptarlo a sus necesidades, como lo realiza el bachillerato tecnológico que se estudia en este trabajo.

Por su parte, la escuela cuenta con dos Coordinadoras de Tutorías, una para cada turno, quienes se encargan de la planificación de los contenidos, coordinar la acción tutorial, así como del registro de las problemáticas grupales.

El Programa de Actividades de Tutoría elaborado por el plantel en 2012 contempla entre 10 y 11 sesiones por semestre, en cada una de ellas se tienen marcados dos o tres temas a desarrollar, sobre los cuales se les brinda material a cada tutor para llevarlos a cabo.

Entre los temas que se abordan se encuentran: técnicas de estudio, habilidades cognitivas, autoconocimiento, sexualidad, adicciones y orientación vocacional, además de un par de actividades relacionadas con la reflexión sobre la convivencia de calidad y la elaboración de un proyecto de acción social. Sin embargo, la implementación de estas actividades queda a consideración del tutor, por lo que muchas de ellas no se llegan a concretar.

El plantel busca que los tutores de grupo sean los docentes que les imparten las materias relativas al módulo profesional debido a que son quienes tienen más horas frente al grupo. Sin embargo, diversos estudiantes y docentes comentaron que hay tutores que no realizan actividades relacionadas con la acción tutorial, un directivo del plantel señaló que aproximadamente la mitad de los maestros no imparten tutorías a sus grupos, aunque también dieron ejemplos de tutores que sí la imparten. En este sentido en el cuestionario se les preguntó a los alumnos si su tutor realiza actividades para solucionar las problemáticas grupales y un 51.6% contestó que sí, un 39.2% que no y un 9.2% dijo no saber. Además los alumnos dividieron opiniones en el cuestionario respecto al fortalecimiento de la unión grupal a través de las actividades de tutorías: un 55.1% estuvo de acuerdo y muy de acuerdo, un 44.9% en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Lo anterior da cuenta de la irregularidad de la impartición de tutorías en el plantel, al preguntar sobre esto a una directiva del plantel contestó que aunque están enterados de la situación y aplican algunas sanciones administrativas pero los siguen asignando como tutores debido a la cantidad de grupos que tienen que cubrir. De tal forma que la irregularidad en la impartición de las tutorías está asociada a aspectos estructurales como que las repercusiones de no impartirlas es mínima para los docentes y que, de acuerdo con los maestros, a los estudiantes no les son significativas. No obstante, en las entrevistas algunos actores mencionaron casos de docentes-tutores cuya acción favoreció un clima de valoración, solidaridad, confianza y respeto entre los estudiantes como se menciona en el apartado [7B].

Como parte de sus actividades los tutores de grupo tienen que realizar reuniones con los padres de familia en las que se les informa de la situación académica y conductual de sus hijos.

[1C] El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso

Este indicador de la Matriz UNESCO en su planteamiento del “deber ser” de una gestión democrática, inclusiva y pacífica de la convivencia sugiere que los familiares colaboren en proyectos grupales en busca del fortalecimiento y unión de los integrantes del aula/curso. Sin embargo, ningún actor de la comunidad escolar en las entrevistas dijo que se diera este tipo de colaboración por parte de los familiares.

En los cuestionarios a estudiantes se les preguntó si hay familiares que trabajen como voluntarios para colaborar con el grupo a lo que un 94% respondió que nunca y casi nunca, mientras que un 6% dijo que siempre y casi siempre. Además, a la pregunta sobre si los familiares se involucran en actividades que favorecen la unión grupal de los estudiantes un 85.3% mencionó que nunca y casi nunca, un 14.7% que siempre y casi siempre. Ambas preguntas, aunque no confirman la ausencia de colaboración de los familiares en proyectos o actividades en el espacio aula/curso, sí apuntan a que la participación es baja. En las entrevistas se detectaron algunas razones de miembros de la comunidad escolar detrás de esta falta de colaboración. Una estudiante comentó que se debe a que los propios estudiantes no quieren que sus familiares participen en actividades escolares.

EM5M2: Yo tengo que decir esto, muchos padres de familia no participan porque nosotros no queremos que participen y yo soy una de ellas, bueno mi papá es maestro, cualquier cosa de la escuela yo nunca le digo “papá, ayúdame con algo” y menos que venga a firmar la boleta, lo menos que mi papá esté relacionado aquí mucho mejor y yo pienso que varios hacen eso, o sea por lo mismo de que no quieren que vean sus calificaciones, yo es por eso no porque no quiero que venga, pero aparte sí digo así como que más independiente,

o sea que estés en la etapa en la que no quieres que tus papás se estén metiendo en tu vida.

Así mismo, se detecta cierto rechazo, o por lo menos escepticismo, de parte docentes y estudiantes respecto a la participación de los familiares en las actividades escolares, lo cual favorece su ausencia en la estructura organizativa de las aulas.

[2] El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar/Escolar

A través de esta sub-dimensión se exploran los aspectos organizativos-estructurales a través de los cuales el plantel gestiona la convivencia escolar en el espacio escolar, así como la forma en que se promueve la participación de estudiantes y familiares en proyectos y actividades.

[2A] El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz

El Proyecto Educativo Institucional del bachillerato que se estudia en esta investigación se le denomina Plan de Mejora Continua, el cual se revisa cada ciclo escolar, además se cuenta con un ideario que enuncia la misión, visión, objetivos y propósitos del plantel, en ambos la convivencia democrática y la cultura de paz adquieren un rol secundario o incluso mínimo. En el *Ideario del plantel* la misión apunta a la formación de bachilleres que sean capaces de incorporarse a la educación superior o al mercado laboral y la visión habla de la mejora continua laboral y personal de los alumnos.

Misión. Impartir educación integral de calidad para formar profesionales de nivel medio superior capaces de afrontar con éxito el siguiente nivel educativo y/o que les permita integrarse al área productiva.

Visión. Impulsar la calidad educativa integral que se refleje en nuestros alumnos como futuros profesionistas capaces, responsables y comprometidos en la mejora continua en su ámbito laboral y personal. (Ideario del plantel. Documento interno)

Los propósitos del plantel son incrementar la aprobación y eficiencia terminal, abatir el abandono escolar, la mejora continua del plantel y el único punto del ideario que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contempla la convivencia dice “mantener un clima laboral y de relaciones humanas de armonía” (*Ideario del plantel, s/f*). Los objetivos de la institución son ofrecer educación integral y de calidad, ingresar y permanecer en el Sistema Nacional de Bachillerato y egresar alumnos que sean competentes para incorporarse a la educación superior o al sector productivo.

Por su parte, el *Plan de Mejora Continua del ciclo escolar 2013-2014* en su introducción habla de la formación integral de los estudiantes, así como de dotarles herramientas útiles para toda la vida, a través del desarrollo y adquisición de competencias. Menciona de forma explícita la atención de las necesidades de los alumnos, prevención del abandono escolar e involucrar a los familiares en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual armoniza con diversos puntos sobre convivencia democrática, inclusiva y pacífica. El objetivo de este documento es fortalecer académica y profesionalmente a los docentes, apoyo a los programas federales y de apoyo al desarrollo integral de los estudiantes, así como atención a la infraestructura escolar.

En el diagnóstico que contiene el *Plan de Mejora Continua del ciclo 2013-2014* se abordan diversos indicadores académicos, al final se incluye un diagnóstico de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de las cuales dos puntos se relacionan con la convivencia democrática en las fortalezas: la rendición de cuentas y el acceso a la información.

En síntesis, los documentos que funcionan como Proyecto Educativo Institucional contemplan de manera tangencial los aspectos relativos a la convivencia, más bien se enfoca a los aspectos académicos y en algunos puntos a la formación integral del alumnado (aprender a ser). Aunque en el funcionamiento de la institución sí se incluyen aspectos relativos a una gestión de la convivencia como se muestra a través de este capítulo.

[2B] El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)

En sentido estricto, el plantel no cuenta con un Plan de Convivencia Escolar, lo más cercano a ello es el *Reglamento Disciplinario Interno* el cual se describe en el apartado [8B] y las estructuras que revisan este reglamento son el Consejo Técnico que se describe en el apartado [2G].

[2C] Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz

Como se mencionó en el apartado anterior, no existe en el plantel un plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz, más bien se cuenta con un *Reglamento Disciplinario Interno* cuya principal función es regular la conducta de los estudiantes, así como promover una mejor convivencia, el cual se nutre de las propuestas del Consejo Técnico (ver [2G])

El propio reglamento escolar señala quiénes son los responsables de monitorear su cumplimiento y aplicación: la Jefatura de Servicios Escolares, las orientadoras educativas y el Consejo Técnico. Sin embargo, al preguntar en las entrevistas por este procedimiento de aplicación del reglamento escolar no hubo un consenso con lo señalado en el documento. Muchos actores coincidieron en que ante una falta al reglamento se canaliza la problemática con los jefes de Servicios Escolares, quienes se encargan de dictaminar la gravedad de la falta y si se incluye a otros actores de la comunidad escolar en la determinación de las medidas disciplinarias. Algunos directivos comentaron que cuando los casos de indisciplina son graves, como una pelea entre alumnos, se reúne el Comité Técnico para determinar las sanciones.

Una figura encargada del monitoreo del cumplimiento del reglamento escolar es la del prefecto, la cual no se encuentra contemplada en el organigrama escolar, ni en el manual de operación del plantel, inclusive tampoco en el propio reglamento. Esta figura, como comenta una directiva, depende de la Oficina de Recursos Humanos, y su función es hacer recorridos en el plantel para monitorear que los docentes efectivamente estén impartiendo la clase asignada, además de monitorear que los estudiantes cumplan con los lineamientos del reglamento escolar como la portación completa del uniforme o que

estén jugando en lugares no adecuados para ello. El plantel cuenta con dos prefectos para cada turno, los cuales se ubican en una oficina en la entrada de la institución. En caso de detectar alguna falta al reglamento, los prefectos hacen un reporte al área correspondiente o incluso canalizan a los estudiantes con algún directivo.

Esto es, efectivamente la escuela cuenta con un equipo responsable que monitorea el cumplimiento del reglamento escolar, lo más cercano en el plantel a un plan de convivencia, pero los protocolos de actuación ante alguna falta al reglamento son desconocidos por algunos actores de la comunidad escolar.

[2D] El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes

La escuela cuenta con diversos proyectos de participación juvenil, la mayoría de ellos enfocados al área deportiva, cultural y artística, los cuales son promovidos y propiciados por la estructura organizativa del subsistema al que pertenece, ya que a los planteles con más de 1800 alumnos y con dos turnos, se les asigna una Coordinación de Difusión Cultural y una Coordinación de Promoción Deportiva.

Las funciones de la Coordinación de Difusión Cultural son (DGETI, 1999): formular un plan de necesidades y actividades; la realización, difusión y promoción de eventos cívicos, culturales, artísticos y recreativos para la formación integral de los alumnos; organizar la integración de clubes culturales; coordinar el uso y cuidado de las instalaciones culturales del plantel; así como promover el intercambio cultural entre la escuela, la comunidad y otras instituciones. Los clubes culturales con los que efectivamente cuenta la institución son (*Tríptico promocional*, 2015): ajedrez, banda de guerra, canto, danza (árabe, española y folclórica), baile (de salón, flamenco, hawaiano, jazz y moderno), zumba, declamación, oratoria, dibujo y pintura, escolta, fotografía, música, periodismo, rondalla y teatro.

Por su parte, la Coordinación de Promoción Deportiva tiene como funciones las siguientes (DGETI, 1999): elaborar un cuadro de necesidades y actividades; realizar, promover y

asesorar eventos deportivos y recreativos que contribuyan a la formación integral del estudiantado; programar el uso y conservación de las áreas deportivas del plantel y; propiciar el intercambio deportivo con la comunidad y otras instituciones. Los clubes deportivos del plantel son (*Tríptico promocional*, 2015): atletismo, básquetbol varonil y femenino, béisbol, fútbol varonil y femenino, porra, softbol, tocho bandera (fútbol americano) y voleibol varonil y femenino. Además de los clubes, la escuela cuenta con torneos internos, así como selecciones para algunos de los deportes que compiten con otras escuelas como se describe en el apartado [9B].

Los mismos estudiantes pueden proponer la creación de nuevos clubes y sus respectivas coordinaciones (cultural o deportiva) evalúan la posibilidad de abrirlos. Hay clubes que no se permiten su conformación por el riesgo que pueda representar, como las porras acrobáticas, el parkour o de skateboard. Los alumnos además de asistir a los clubes como participantes también tienen la posibilidad de convertirse en instructores o facilitadores, a quienes se les libera el servicio social.

Al inicio de cada ciclo escolar la institución realiza una Caravana Cultural en la que cada club realiza una presentación frente al resto del alumnado como promoción y difusión cultural.

Al preguntarles a los estudiantes si su escuela promueve que los alumnos organicen actividades colectivas en favor del grupo, la escuela o la comunidad, el 70.8% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, el 29.2% en desacuerdo y muy en desacuerdo. Lo que es señal de que la mayoría de los estudiantes perciben que la institución promueve la participación juvenil, aunque más de una cuarta parte no concuerda con ello. En las entrevistas, docentes y directivos comentaron que la participación en los clubes es buena, que perciben en los estudiantes el gusto por participar en ellos. Además de que perciben que propicia una sana convivencia entre los estudiantes.

DDMM1: Definitivamente el hecho de que participen los muchachos en un club, ya sea deportivo cultural propicia mucho, favorece más bien la convivencia entre ellos, inclusive lo

reflejan hacia el resto de la comunidad que no participa, es un muy buen escaparate para propiciar la convivencia de los chicos.

Por otra parte, si bien la institución promueve la participación juvenil por diversas vías, no cuenta con una Sociedad de Alumnos que pudiera representar al gremio dentro de la institución. Directivos mencionan que el plantel nunca ha contado con este tipo de organismo, aunque hay otras escuelas del subsistema que sí tienen. La razón que dio una directiva fue porque ya cuentan con otras vías de representación del estudiantado.

DMA1: Sí, nos los han solicitado los alumnos pero también se nos hace como que ya nos vamos a llenar de comités, de consejos y de por si se nos dificulta reunirnos, entonces si podemos trabajar esa función de consejos de alumnos a través del Consejo, del Comité, entonces no consideramos importante tener aislado uno de alumnos.

Otra vía por la que se promueve la participación juvenil a través de proyectos en la escuela es a través de un programa federal denominado Construye T, el cual se describe en el apartado [8F].

En suma, la escuela efectivamente garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación del alumnado en proyectos escolares comunes (especialmente culturales y deportivos) pero se restringe su participación en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela.

[2E] El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.

El trabajo colegiado se entiende (SEP, 2015a) como un espacio en el que los docentes comparten conocimientos, experiencias y problemáticas de la vida académica, donde se proponen, analizan y se crean estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el plantel que es parte de la investigación cuenta con algunos espacios propicios para ello.

El principal espacio para el trabajo colegiado en la institución, de acuerdo con distintos directivos y docentes, es en las denominadas reuniones de academia. En ellas se congregan los profesores por asignaturas ya sean básicas como matemáticas, inglés, química o física, o bien, las relativas a las especialidades como economía, administración, bioquímica o biología moderna. Los temas que se tratan son diversos, primero se tocan los temas generales y administrativos, para después abordar los temas académicos como la forma de evaluar, cómo abatir la reprobación, estrategias didácticas y el contenido de los exámenes.

Además, distintos Programas Oficiales de Estudio como el de Biología (SEMS, 2013), el de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (SEMS, 2013b) y el de Física (SEMS, 2013d) contemplan el trabajo colegiado para determinar tanto las llamadas Estrategias Centradas al Aprendizaje como los temas generadores, de los cuales se parte para abordar los contenidos de las materias.

Las reuniones de academia se realizan aproximadamente una vez al mes y el día en que se llevan a cabo se suspende las clases y su asistencia es de carácter obligatorio para los docentes. Cada academia tiene un presidente, quien tiene la función de planear, gestionar y coordinar las actividades a través del semestre. No obstante, aunque las condiciones y mecanismos están dados para el trabajo colegiado, la mayoría de los docentes en las entrevistas se mostraron inconformes con las actividades y temas que se abordan en ellas.

MHV3: Honestamente, la reunión de academia se convierte en una cuestión más de carácter administrativo, se dan a conocer fechas, eventos, avisos, es como un foro de la autoridad para con el personal, nos ponemos al tanto de los sucesos y ya cuando nos dejan ya el apartado de la parte académica, no hay esa, sí hay comunicación pero no hay como un eco de que de veras, a veces, por ejemplo ubico la persona que está dando el módulo [materia de módulo profesional] de la mañana y le comento lo que estoy haciendo, pero de ahí no trasciende. [...] Siempre se vuelve una cuestión como de protocolo, se dan los avisos, intercambia, asuntos generales, se firma, y se ha convertido en una cuestión fría en ese sentido.

Dos docentes comentaron que la principal problemática por la que el trabajo colegiado no se ve reflejado en el desempeño de los docentes en el aula es de corte estructural-organizativo, ya que al no haber una evaluación u obligación la implementación de los acuerdos tomados en academia, cada docente imparte su materia como desea. Esto lo confirman dos documentos institucionales: por un lado, el *Plan de Mejora Continua del ciclo escolar 2013-2014* en su análisis cualitativo de debilidades señala que “no todos los Docentes se comprometen con el Plan de Trabajo de los Presidentes de Academia”; por otro lado, como parte de las estrategias para reducir el abandono escolar se menciona “mejorar los procesos de enseñanza con apoyo de las academias, formalizando la aplicación y seguimiento de secuencias didácticas y el plan de evaluación” (*Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013-2014, s/f*).

Los cursos de capacitación que reciben tanto docentes como directivos por parte de la institución también son espacios donde se realiza trabajo colegiado, aunque este no se haga exclusivamente entre docentes sino con la guía de un tutor o facilitador. El Diplomado en Competencias Docentes (Profordems) fue el más mencionado por docentes y directivos en las entrevistas, como un lugar en el que se reflexiona sobre la labor docente y el enfoque pedagógico con el cual abordar las materias. Sin embargo, no todos los docentes se muestran receptivos al cambio de modelo pedagógico, un directivo señaló que aquellos que se resisten al cambio son los que están al final de su carrera como maestros.

En suma, el plantel garantiza las condiciones y mecanismos para el trabajo colegiado y la organización del profesorado, aunque los contenidos que se abordan no son necesariamente relativos a la creación de un proyecto escolar inclusivo y democrático. Además que algunos docentes presentan resistencia y se muestran escépticos a la efectividad del trabajo colegiado y los cursos de capacitación, aunque otros los perciben de manera positiva y que tienen efectos en la forma en que los maestros llevan a cabo su labor docente.

[2F] El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático

La principal vía por la que se involucra a los familiares con el proyecto educativo del bachillerato es a través de las denominadas reuniones de padres de familia, las cuales, de acuerdo con una directiva, se realizan tres veces al semestre: la primera y la tercera con la presencia de la directora, subdirectora, los jefes de servicios escolares, los tutores de grupo y los familiares a los cuales se cita y se les reúne por de acuerdo al semestre que curse su hijo; la segunda reunión del semestre se lleva a cabo por grupo, entre el tutor y los familiares de los alumnos.

Los familiares entrevistados comentaron que los temas que se abordan en estas reuniones son: la calendarización de los eventos escolares próximos, de los exámenes ordinarios y extraordinarios, recursamientos, inscripciones, los exámenes que deben presentar los estudiantes que aspiran a instituciones de educación superior, así como algunas cuestiones relativas a la disciplina los cuales se abordan de manera general, mientras que los problemas específicos de estudiantes se tratan directamente con los tutores de grupo. En las reuniones de fin de semestre se les entrega las boletas de calificaciones a los familiares, en caso de que no asistan se les entregan a los alumnos, pero a quienes tienen materias reprobadas se les pide la asistencia de los familiares para hacerla entrega de la boleta y notificar sobre la situación de sus hijos.

Estas reuniones con familiares son señaladas por la institución como una estrategia de acompañamiento para reducir el abandono escolar, como una oportunidad de enterar a los familiares de la situación académica de sus hijos (Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013-2014). La asistencia a las reuniones de padres de familia, según el Plan de Mejora Continua del ciclo 2013-2014, han aumentado de 43.1% en el ciclo 2009-2010 a 94.8% en el ciclo 2012-2014. A los estudiantes se les preguntó en el cuestionario si la escuela invita a los familiares a participar en reuniones de padres de familia a lo que un 78.5% respondieron que siempre y casi siempre, un 21.5% que nunca

y casi nunca. Porcentajes similares a la pregunta sobre si los familiares asisten a las reuniones de padres de familia, a la que un 76.3% de los estudiantes contestaron que siempre y casi siempre, mientras que un 23.7% que nunca y casi nunca. La diferencia radica en el porcentaje de quienes respondieron “siempre”: un 43.2% dijo que la escuela siempre convoca a los familiares a las reuniones, mientras que un 20.4% que los familiares siempre asisten a ellas. Algunos entrevistados mencionaron que la asistencia de los familiares a las reuniones es baja especialmente con los estudiantes de los semestres más avanzados.

De acuerdo a lo que diversos actores de la comunidad escolar comentaron en las entrevistas, otras formas de participación de los familiares en actividades de la escuela son cuando se les invita como asistentes a distintos eventos como: a festivales como el del día de la madre; a las demostraciones de competencias de sus hijos, en las que dependiendo de la especialidad presentan un producto de lo que han aprendido en sus materias y; a presentaciones de los clubes artísticos y culturales.

A los estudiantes se les preguntó en el cuestionario si los familiares participan en actividades a las que se les invita de parte de la escuela y hubo división de opiniones: el 51.4% mencionó que siempre y casi siempre, mientras que el 48.6% que nunca y casi nunca. Aunque en las entrevistas se comentó que no se invita a todos los familiares a las distintas actividades debido a la cantidad de éstos y los espacios con los que se cuenta. También se preguntó a los alumnos sobre si el plantel crea condiciones para que los familiares participen en la elaboración e implementación de proyectos educativos: un 71.6% mencionó que nunca y casi nunca, un 28.4% mencionó que siempre y casi siempre. En cambio en las entrevistas ningún actor comentó que los familiares participen en proyectos escolares, excepto cuando les ayudan o facilitan la elaboración de las tareas en equipo.

Tampoco se invita a los familiares a participar en cursos, talleres, conferencias o pláticas, de acuerdo con distintos entrevistados. La razón que dieron distintos directivos y

familiares es que sólo asisten los familiares de los estudiantes con mejor conducta y rendimiento académico.

Sobre las condiciones para que los familiares se involucren en la toma de decisiones relativas a la organización del plantel, los estudiantes contestaron que nunca y casi nunca en un 62.6% y un 37.4% que siempre y casi siempre. Sin embargo en las entrevistas no hubo menciones de algún mecanismo, más allá de las reuniones de padres de familia. Además, en el plantel no existe la figura de Sociedad de Padres de Familia y la causa, de acuerdo con una directiva, es que cuando hubo existieron malos manejos de los recursos.

Cuando se les preguntó a los estudiantes si los familiares participan en la elaboración del reglamento escolar un 12.7% respondió que sí, un 57.5% que no y un 29.8% que no sabe. El reglamento escolar se elabora y se revisa por parte del Consejo Técnico (ver [2G]), en el cual no están incluidos familiares. En lo que coincidieron diversos actores es que el reglamento se les presenta a los familiares desde primer semestre y se les da a firmar (ver [8C]).

Hubo división de opiniones cuando se les preguntó a los estudiantes su percepción sobre si los familiares están interesados en participar en las actividades a las que se les invita de parte de la escuela: un 50.2% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo, mientras que un 49.8% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo. En las entrevistas, se mencionaron que los motivos de la falta de participación de familiares en la escuela son que consideran más independientes a sus hijos en la edad de cursar el bachillerato, que sus labores se lo impiden y que a sus hijos no les gusta que participen en actividades escolares. Un grupo de familiares comentó que a sus hijos no les gusta que asistan por sus calificaciones debido a que no quieren que se enteren de las materias que tienen reprobadas o con bajo aprovechamiento.

Por otra parte, lo referente a la colaboración de los familiares ante indisciplina, problemas de conducta o conflictos de sus hijos en la escuela se presenta en el capítulo [8E].

En suma, se observa que los familiares efectivamente tienen cauces de participación con la escuela; sin embargo, su participación en la toma de decisiones se encuentra restringida por la propia estructura organizativa del plantel.

[2G] El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental

La escuela cuenta con dos consejos: un Consejo Técnico Consultivo y un Comité Consultivo de Asesoramiento Empresarial, ambos aparecen en el organigrama de la institución.

En el Artículo 27 del *Reglamento Disciplinario Interno* del plantel se señalan especificaciones sobre el Consejo Técnico Consultivo, el cual debe estar integrado por: director, subdirector, jefes de departamento, presidentes de las academias, seis docentes y cinco alumnos de 5° o 6° semestre, los cuales serán seleccionados por la dirección y subdirección de acuerdo a su desempeño académico y comportamiento. El cuórum requerido para las sesiones de trabajo es mínimo de cinco integrantes y un máximo de ocho, en las que se requiere la presencia de por lo menos un estudiante. Se realizan dos sesiones por ciclo escolar. De acuerdo a las entrevistas, la principal función de este consejo es revisar cada ciclo escolar el reglamento interno, aunque otra función es la de revisar los casos graves de conducta, en el que cada miembro da su opinión sobre las medidas que se deben tomar. El propio reglamento señala que los “casos no previstos en el presente Reglamento se tratarán ante el Consejo Técnico Consultivo Escolar para su deliberación” (*Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015, s/f, p. 15*). Aunque también se comentó que de este consejo pueden formularse proyectos escolares.

Por otra parte el Comité Consultivo de Asesoramiento Empresarial está conformado por los presidentes de academia, los jefes de Servicios Escolares y de Servicios Docentes, así como las empresas con las que el Departamento de Vinculación haya hecho convenio. Los cuales dan su opinión sobre los planes de estudio y les brindan al plantel apoyos. También dan su opinión sobre el reglamento escolar, en específico se mencionó sobre la presentación de los estudiantes.

DMA1: [El Comité] que está formado por empresarios de la localidad entonces ellos sí nos dicen cómo debe ser la presentación de los jóvenes si en algún momento dado ingresan ahí con ellos entonces que por esa razón aquí les decimos que desde aquí se les vaya formando el hábito de cierta presentación, sobre todo aunque no queramos por la sociedad sí juzga por el aspecto, entonces el ver a una persona con cabello largo pues como que lo relacionan con rebeldía, aunque eso no sea cierto, pero pues la sociedad tiene, tenemos prejuicios. Y por esa razón se le dice que de una vez desde aquí se les vaya formando ese hábito.

Ya que en este Comité participan instituciones de educación superior, también se hacen convenios para capacitación.

Después de haber expuesto los indicadores de la Matriz UNESCO que conforman el espacio de observación escolar de la dimensión que abarca el liderazgo, la organización y la participación, en seguida se expone lo relativo al espacio de observación socio-comunitario de la misma dimensión.

[3] El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar/Socio-comunitario

En esta sub-dimensión se explora los vínculos organizacionales entre la escuela y la comunidad, tanto el aprovechamiento de los recursos de la comunidad para potencializar la labor educativa del plantel, así como disponer de los recursos de la escuela para ofrecerlos a la comunidad.

[3A] La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela

En este apartado se presentan los vínculos de colaboración que la escuela cuenta con instituciones externas como una forma de ampliar la experiencia escolar más allá de los muros del plantel.

Los bachilleratos tecnológicos del subsistema con dos turnos y con una matrícula mayor a 1800 estudiantes cuentan con un Departamento de Vinculación con el Sector Productivo

que tiene el objetivo de “gestionar la organización y coordinación con empresas para conseguir apoyos o acuerdos de colaboración para el beneficio de la institución así como del alumnado, tanto al interior como exterior del plantel” (*Departamento de Vinculación con el Sector Productivo*, s/f, p. 1). Entre sus funciones están: gestionar con empresas cursos de capacitación para el personal docente y administrativo; manejar la bolsa de trabajo para los alumnos activos y egresados, actualizando los datos de las vacantes en las empresas; recibir y autorizar las visitas guiadas a empresas.

Los acuerdos de colaboración vigentes con los que cuenta el plantel a través del Departamento de Vinculación son con las siguientes instituciones (*Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013-2014*, s/f): Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial 172 (Cecati 172), Universidad Politécnica de Aguascalientes, Universidad Tecnológica de Aguascalientes, Nissan Mexicana, el Espacio Común de la Educación Media Superior del Estado de la Aguascalientes, la Cámara Mexicana de la Industria de la Construcción y la Cámara Nacional de la Industria de Transformación Delegación Aguascalientes.

En el Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2013 – 2014 del plantel se mencionan los resultados de la colaboración con estas instituciones: se realizaron diversas capacitaciones a docentes; se realizó un Evento Estatal de Prototipos tecnológicos; tres alumnos participaron en un curso de capacitación denominado Escuela Nissan; una empresa donó pantalones, overoles, batas y playeras a la escuela; se llevaron a cabo 23 visitas guiadas a empresas locales y 14 a empresas foráneas y; por parte de la bolsa de trabajo se colocaron a 40 alumnos y egresados en empresas locales.

En las entrevistas se detectaron otros vínculos que el plantel tiene con instituciones externas, las cuales se describen a continuación:

- El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) da pláticas y conferencias de nutrición y prevención de enfermedades, también realizan campañas de vacunación.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) realiza supervisión en el plantel y les realizó la observación de que las rampas para discapacitados no eran adecuadas.
 - La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) apoya a la institución con infraestructura para el acceso a Internet.
 - Alcohólicos Anónimos, A. C., les brinda pláticas y conferencias, también a atendido casos de adicciones de los estudiantes.
 - Con el Espacio Común de la Educación Media Superior del Estado de la Aguascalientes, en donde comparten infraestructura y experiencias exitosas con otros planteles de EMS.
 - Alumnos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y del Instituto Tecnológico de Aguascalientes realizan su servicio social y prácticas profesionales en la institución dando talleres, cursos, pláticas y conferencias.

El bachillerato también tiene vínculos externos con instancias relativas a la seguridad. Por un lado, la escuela tiene contratado un servicio de vigilancia, los cuales no aparecen la nómina sino que se subvencionan a través de las aportaciones de los familiares. Se tienen contratados cuatro vigilantes, dos por turno, que se encuentran en los accesos del plantel pidiendo identificarse a las personas que ingresan. Los cuales, si detectan algo fuera de la normal, como un delito, tienen que contactar a la policía. Al preguntarle a los estudiantes sobre los vigilantes, éstos tuvieron una percepción positiva, adjetivándolos como amables, respetuosos, buenas personas y atentos, además que señalaron que sí les parece necesaria su presencia. Por otro lado, la Secretaría de Seguridad Pública brinda pláticas sobre prevención del delito y de educación vial, además se tiene un acuerdo de que envíen una patrulla a que realice rondines o se ubique afuera del plantel al momento de la entrada y salida de estudiantes. Algunos directivos mencionan que sí es efectiva su presencia para la prevención de situaciones como pleitos, robos o acoso sexual (ver el capítulo 4.1.1.3), aunque una directiva señaló que en ocasiones no permanecen fuera del plantel sino que sólo pasan a que les firmen de que dieron el rondín.

Además la escuela cuenta con vínculos con instituciones para prevenir y atender a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo (ver [9A]), así como con instancias deportivas y culturales para el apoyo del sano uso del tiempo de los estudiantes (ver [9B]), así como con instancias de apoyo a la familia (ver [9C]).

Sobre la percepción que los estudiantes tienen de los vínculos con instituciones externas, el 51.6% que nunca y casi nunca les imparten cursos, talleres o conferencias personas externas al plantel, 48.4% dijo que siempre y casi siempre mientras que un, aunque el casi nunca por sí solo obtuvo un 45.2%, Lo que nos habla de que la percepción, aunque está dividida, en su mayoría considera que casi nunca se ofrecen eventos o actividades en las que la escuela colabore con instituciones externas.

El plantel efectivamente cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas, especialmente con empresas e instancias gubernamentales, con las cuales se busca el apoyo a la labor educativa y la ampliación del mundo de la escuela. Aunque la percepción estudiantil de esta colaboración es que casi nunca se manifiesta en proyectos escolares, cursos o conferencias.

[3B] El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social

El plantel que se estudia en esta investigación es más bien hermético a la comunidad, ya que en las entrevistas se mencionó que no se ofrecen cursos, talleres, pláticas, conferencias o actividades ni a los familiares de los estudiantes ni a la comunidad en general. Además, por motivos de seguridad, se prohíbe el paso de personas ajenas al plantel, por lo que el uso de las instalaciones de la escuela para el público en general está excluido. En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes si en la escuela se ofrecen cursos, talleres o proyectos a los familiares de los estudiantes o a la comunidad en general: un 81.6% dijo que nunca y casi nunca, un 18.4% que siempre y casi siempre. La respuesta con menor porcentaje fue el siempre y la que obtuvo mayor porcentaje fue nunca.

Más allá de las condiciones y mecanismos para el aporte de las familias que se presentan en el apartado [2E], la escuela no presenta condiciones y mecanismos para el desarrollo social de la comunidad.

Hasta este punto se han revisado los indicadores de la Matriz UNESCO relativos a la dimensión denominada “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar”, ahora se expondrán los resultados obtenidos en la investigación en torno a la dimensión que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículo.

[4] El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje/Aula

Esta dimensión de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar indaga sobre los principios curriculares relacionados con el desarrollo de competencias sociales y la formación en valores, las orientaciones pedagógicas, el rol del docente y las actividades complementarias al currículo escolar.

[4A] Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares)

El indicador de la Matriz UNESCO sobre Convivencia Escolar que se explora en este apartado se refiere al desarrollo de competencias socioafectivas y éticas para aprender a convivir; lo cual en la investigación en el bachillerato tecnológico se detectó de manera tangencial en los documentos y en las entrevistas, más bien es un indicador que se aborda de manera transversal a través de las sub-dimensiones de la matriz, por ejemplo, en las estrategias para crear un clima positivo [7A y 8B], por medio de los valores que promueven los docentes [7B], de la labor tutorial [1B], de la creación de normas de disciplina y convivencia [7C y 8C], entre otras.

En los Programas de Estudio Oficiales aprender a convivir y aprender a ser se abordan de manera transversal por medio de los contenidos actitudinales en todas las materias del

componente básico del subsistema, estas son: Biología (SEMS, 2013a); Ética (SEMS, 2013b); Física (SEMS, 2013c); Inglés (SEMS, 2013d); Lectura, Expresión Oral y Escrita (SEMS, 2013e); Lógica (SEMS, 2013f); Matemáticas (SEMS, 2013g); Química (SEMS, 2013h); Tecnologías de la Información y la Comunicación (SEMS, 2013i) y; Temas de Filosofía (SEMS, 2013j).

En la planeación de la estrategia didáctica, el docente debe considerar los contenidos actitudinales al mismo nivel y con el mismo valor que a los contenidos procedimentales y conceptuales, debido a que son los que permitirán al estudiante aprender a hacer y aprender a convivir, al igual que aprender con y de sus pares. Es por ello que se tiene que establecer el cómo y en qué momento debe aplicar y desarrollar los valores universales, así como las actitudes positivas. En estas últimas podemos considerar la empatía, la responsabilidad, el compromiso y la disposición para colaborar. (SEMS, 2013f, p. 17)

En la asignatura de Ética es donde más aparecen temas, conceptos y competencias a desarrollar relativos a aprender a convivir, ya que considera como parte de los contenidos conceptuales el reconocimiento de la alteridad y la diversidad, así como la evaluación de alternativas para resolver conflictos. Además de esta materia, en las entrevistas algunos actores de la comunidad escolar señalaron a la materia de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores como un espacio donde se reflexiona sobre temas relativos a la convivencia como la prevención del acoso escolar.

A los alumnos se les preguntó en el cuestionario si las actividades que realizan en clase les enseñan a cooperar, dialogar y convivir con otras personas a lo que un 64.8% respondió que siempre y casi siempre, un 35.2% que nunca y casi nunca, aunque resalta que el porcentaje desagregado que recibió él nunca es de 3.7%. Esto es indicativo de que la percepción de los estudiantes es que, independientemente de la frecuencia, sí se aprende a convivir a través de sus clases. En las entrevistas hubo docentes que comentaron que la convivencia sana es indispensable para el desarrollo de sus clases, aunque el concepto de sana convivencia en ocasiones se equipara con el de disciplina. Un directivo mencionó que sólo la mitad de los maestros cuidan la convivencia como parte de su labor docente, en especial los que tienen más años en el plantel.

DDHV5: No todos desafortunadamente, como decía mi compañero estamos hablando de un 50% que ya tiene esa concepción y todavía hay un 50% quizá de resistencia, sobre todo de los maestros de mayor antigüedad. Los demás... “Yo vengo, doy mi clase, si me entendiste bueno y si no Dios que te ayude”, pero ya la mayoría estamos optando por la otra, la toma B “antes de que yo diga esa situación, primero vamos a ver que el ambiente es el adecuado sino es prácticamente imposible conseguir el objetivo.

Por otra parte, se les preguntó a los estudiantes cuestiones relativas a actividades específicas que se realizan en el aula que coadyuvan a aprender a convivir como acciones para reflexionar sobre la discriminación o para resolver los conflictos por medios pacíficos. A la pregunta sobre si en su grupo se realizan actividades a favor de la igualdad y en contra de la discriminación a lo que un 72.9% respondió que nunca y casi nunca, así como un 27.1% que siempre y casi siempre, cabe señalar que el porcentaje de respuesta más bajo fue la opción siempre con un 5.8%. Esto habla de que la percepción de los alumnos es que se les imparten con poca o nula frecuencia actividades para contrarrestar la discriminación.

Por otra parte, a la pregunta sobre si su grupo ha recibido talleres para aprender a resolver pacíficamente los conflictos: un 91.1% respondió que nunca y casi nunca, un 8.1% que siempre y casi siempre. El porcentaje que recibió el nunca desagregado asciende a 55.8%. Lo que habla de que la mayoría de los alumnos perciben que nunca o con poca frecuencia se les enseña a resolver pacíficamente los conflictos, lo cual va de la mano con aprender a convivir. Los directivos en las entrevistas confirmaron que no se ofrecen talleres o cursos de resolución de conflictos aunque se ven de manera indirecta. Sin embargo, el programa de estudios de la materia de Lógica (SEMS, 2013g), cuyo objetivo central es que los estudiantes aprendan a argumentar, señala que es a través del diálogo que se pueden construir acuerdos, lo que es una forma de resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, algunos docentes mencionaron que eventualmente manejan temas como derechos humanos y el desarrollo de habilidades socio-emocionales en sus clases.

En suma, aprender a convivir es un pilar que se aborda en las aulas y en la escuela por medio de diferentes estrategias pero se hace de manera indirecta o tangencial.

[4B] Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales

Al igual que aprender a convivir, el aprender a ser se aborda de manera transversal a lo largo de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia; sin embargo, a través de la investigación se lograron detectar algunos elementos donde se aborda la temática de manera específica, lo cual se desarrolla en este apartado.

En diversos Programas de Estudio Oficiales (SEMS, 2013c, 2013d, 2013e, 2013g, 2013h y 2013k) manejan dentro de sus contenidos actitudinales la libertad, la justicia y la solidaridad, como se muestra en la Figura 4, los cuales se buscan desarrollar mediante las estrategias didácticas de las materias.

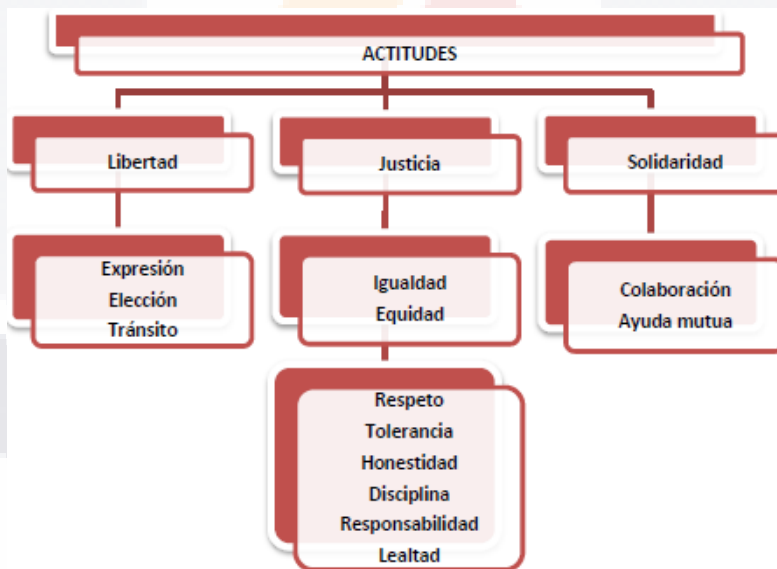


Figura 4. Contenidos actitudinales
Tomada de SEMS, 2013h, p. 15.

A manera de ejemplo de lo que los programas de estudio mencionan al respecto, se recupera un párrafo de los contenidos actitudinales de la materia de Inglés, el cual es similar al resto.

La justicia, la solidaridad y la libertad son los valores que abarcan un conjunto de actitudes pertinentes y posibles de ser desarrolladas a través de las estrategias de aprendizaje que sean diseñadas por los docentes, dada su estrecha relación con las competencias genéricas y los temas de los distintos bloques a través de los cuales se abordan los conceptos de la materia. (SEMS, 2013e, p. 13)

Por su parte, los programas de estudio de las materias de corte social o humanista son más enfáticos en cuanto al desarrollo integral de la persona, en el sentido de aprender a ser. Por ejemplo, la materia de Ética (SEMS, 2013c) aborda temas como: el conocimiento de sí mismo, asumir una postura crítica ante sus actos y los de las demás personas, analizar los hechos sociales e identifica los motivos de los actores, entre otras. En la asignatura de Lógica (SEMS, 2013g) el centro es el hacer argumentativo y lo reconocen como una forma para generar acuerdos, además de que buscan desarrollar las actitudes de empatía, integridad, de exploración de alternativas, de curiosidad, de sinceridad, entre otras, como un docente lo confirma.

Temas de Filosofía (SEMS, 2013k) es una materia que hasta el momento del trabajo de campo no se había impartido en el plantel, pero que contempla entre sus áreas de interés y temas a abordar: el sentido de los actos humanos, la naturaleza humana, el amor, las emociones, las formas de gobierno, la relación ser humano-sociedad, así como el ser, la existencia, entre otros. Una maestra señaló que en Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores ven temas como la pobreza, los conflictos internacionales y nacionales como el movimiento estudiantil de 1968 o lo ocurrido recientemente en Ayotzinapa, además del cambio climático. Un grupo de estudiantes señalaron que en la materia de Ecología aprenden a reciclar como una forma de relacionarse con el entorno.

En el cuestionario se les preguntó a los alumnos si sus clases contribuyen a su desarrollo integral como personas, a lo que un 85% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, un 15%

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. Esto es, los estudiantes del bachillerato en su mayoría perciben que sus clases coadyuvan a aprender a ser. Cuando se les preguntó si las actividades que realizan en tutorías contribuyen a su desarrollo integral como personas, el porcentaje fue menor, pero más de la mitad coincidieron en que sí, el 57.5%, los que dijeron que no un 29% y quienes respondieron que no lo saben de 13.5%.

La orientación vocacional en el bachillerato se convierte en una parte importante del aprender a ser debido a que es una etapa significativa en cuanto a la toma de decisiones. El Área de Orientación Educativa tiene la encomienda de llevarla a cabo pero no cuenta con los espacios y tiempos para hacerlo, una directiva señaló que la realizan cuando algún docente no puede dar su materia. Un grupo de estudiantes señalan que durante la semana de especialidades se les aplica un test para saber sus áreas de interés.

Por otra parte, los embarazos adolescentes son una preocupación de los directivos del plantel, sobre lo que se planean pláticas, conferencias y campañas. Una maestra llevó a cabo una campaña en la que alumnas embarazadas o que ya han sido madres les platicaban su experiencia a sus compañeras como una forma de concientización sobre las implicaciones de un embarazo a temprana edad.

Cuando se les preguntó en las entrevistas a los familiares si consideran que lo que aprenden en la escuela les sirve para la vida hubo división de opiniones, algunos dijeron que sí, otros que no y algunos que influye.

Los programas de estudio de todas las materias básicas incorporan elementos relacionados con el aprender a ser y los alumnos perciben que sus clases coadyuvan a ello. Los temas relacionados con la formación integral de los alumnos que más ocupan a los miembros de la comunidad escolar son la orientación vocacional y la prevención de embarazos adolescente.

[4C] La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado

Para comenzar, cabe señalar que a partir de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), impulsada en 2008, el modelo pedagógico está enfocado en el desarrollo de competencias y habilidades que busca superar el modelo enciclopedista centrado en la memorización (Székely, 2009).

Para el diseño de un modelo pedagógico por competencias, los docentes a través del trabajo colegiado por academias (ver apartado [2E]), desarrollan secuencias didácticas en tres tiempos (apertura, desarrollo y cierre) a las cuales se les denomina Estrategias Centradas en el Aprendizaje (ECA), en las que el docente cede el protagonismo a los estudiantes para la construcción del conocimiento en el salón de clases (SEMS, 2013a). Tales estrategias didácticas han de diseñarse en torno a un tema integrador, así como a contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales, como se muestra en la Figura 5.

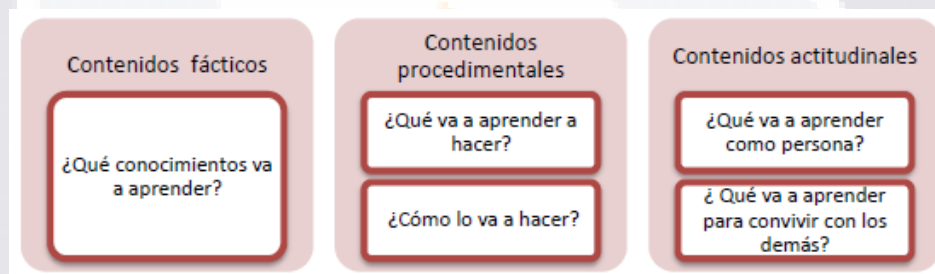


Figura 5. Contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales.

Tomada de SEMS, 2013h, p. 23

Esto es, los valores y actitudes prosociales deben ir implícitos en las estrategias didácticas diseñadas por los cuerpos académicos e implementadas en las aulas por los docentes, ya que los contenidos actitudinales deben responder qué van a aprender los estudiantes como personas (aprender a ser) y qué van a aprender para convivir con los demás (aprender a vivir juntos).

Hasta aquí queda expuesto el deber ser planteado por la RIEMS y los Programas de Estudio Oficiales del subsistema sobre la gestión pedagógica del aula.

Más allá del deber ser que marcan los documentos, en la práctica, el bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación cuenta con 52 de sus 87 docentes

capacitados en el Diplomado en Competencias Docentes (Profordems), 7 de ellos ya están Certificados en Competencias Docentes, lo cual se maneja como una fortaleza del plantel en su Plan de Mejora Continua del ciclo 2013-2014. Un directivo-docente explica la forma en que Profordems ha impactado en la gestión pedagógica de la planta docente de la escuela. No obstante, entre sus debilidades como institución (*Plan de Mejora Continua. Ciclo 2013-2014, s/f*) redactan lo siguiente:

3. La resistencia al cambio de algunos Docentes. [...]
5. Algunos Docentes se muestran escépticos a las propuestas de la RIEMS. [...]
7. No se cumple con las fechas establecidas de entrega de calificaciones, lo que retrasa procesos de seguimiento.
8. El proceso Docente (proceso clave) no está sujeto a rendir cuentas. (Plan de mejora continua. Ciclo 2013-2014. Documento interno.)

Esto es, en sus propios documentos institucionales, el plantel considera que hay docentes cuya gestión pedagógica no incorpora el modelo por competencias y, más aún, que no hay rendición de cuentas por parte de los maestros. En el mismo *Plan de Mejora Continua* se menciona que para el ciclo 2012-2013 el porcentaje de docentes de la escuela que presentaron el diseño de la secuencia didáctica de sus asignaturas al inicio del ciclo escolar es de 85.5%.

Sin embargo, en las entrevistas, un grupo de estudiantes comentaron que la mayoría de sus docentes dan las materias con una pedagogía tradicional, con quienes sienten que se les dificulta más y les es tedioso, mientras que prefieren a los que optan por una pedagogía más participativa. Por su parte, también hubo quejas de directivos y docentes a las actitudes de los estudiantes.

Sobre si se incorporan la formación de actitudes prosociales y de cuidado mutuo en la gestión pedagógica se realizaron dos preguntas en el cuestionario al estudiantado. Cuando se les preguntó a los alumnos sobre si la forma de enseñar de los maestros te permite reflexionar sobre sus valores hubo división de opiniones: el 59.1% dijo que siempre y casi siempre, mientras que el 40.9% dijo que nunca y casi nunca. Con

porcentajes muy similares, los estudiantes estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo, un 58.1% con que sus profesores les ayudan a tener relaciones de cuidado y atención entre compañeros, mientras que un 41.9% que nunca y casi nunca. La opinión de los alumnos sobre si la gestión pedagógica de sus docentes incorpora la formación de valores y actitudes prosociales y relaciones de cuidado está dividida aunque la mayoría se muestra de acuerdo con ello, sin embargo cuatro de cada diez opinan lo contrario.

[4D] Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas

El estímulo y la motivación a la participación por parte de los docentes hacia todos sus alumnos y alumnas se exploran a través del presente apartado. En las entrevistas, algunos directivos y docentes señalaron la importancia de la motivación y el estímulo como parte de la labor docente. Un docente comentó que el estímulo y la motivación a los estudiantes es algo que les inculcan a los docentes en el Diplomado de Competencias Docentes (Profordems). Aunque también señalan que no todos los docentes concuerdan con esta perspectiva pedagógica y prefieren enseñar de la manera tradicional.

En contraste con las respuestas en el cuestionario, como se presenta más adelante, en las entrevistas los estudiantes comentaron que sus docentes no los motivan a seguir aprendiendo. Un grupo de estudiantes dieron un ejemplo de un docente que desmotiva continuamente a sus estudiantes llamándoles mediocres.

EM5V: Un decir, te ponen un ejercicio y no te sale, ya nomás por eso eres un mediocre y siempre te dice “eres un típico mexicanito mediocre”. Pero yo digo que no está bien porque todos podemos equivocarnos, para eso estamos aquí para aprender y se me hace muy mala onda de él, o sea a mí nunca me ha tratado mal o sea no, pero alguien que no le contesté bien que le diga que “mejor se vaya al cerro a cortar tunas” se me hace algo... Llega un momento en que se desespera tanto que hasta golpea la pared.

En el cuestionario la mayoría de los estudiantes, un 76.8%, estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con que sus maestros se preocupan por la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos, mientras que un 23.2% estuvieron en desacuerdo y muy en

desacuerdo. La opción de respuesta con menor porcentaje fue la de muy en desacuerdo con un 4.1%. Por otra parte, algunos docentes comentaron que los alumnos no tienen motivación para asistir al bachillerato, ya que algunos sólo asisten por obligación de sus familiares. Así mismo, un par de maestros comentaron que hay docentes en la institución cuya motivación es la cuestión monetaria.

Respecto al trato equitativo de los docentes con sus estudiantes los alumnos comentaron algunos ejemplos en los que sus maestros tienen preferencias con ciertos alumnos al momento de evaluar, como se presenta en el apartado [4F]. En el cuestionario la mayoría de los estudiantes, un 71.7%, dijeron que están de acuerdo y muy de acuerdo con que sus docentes valorar de igual manera a todos sus compañeros y compañeras de aula, mientras el restante 28.3% contestaron que están en desacuerdo y muy en desacuerdo. Así mismo, la respuesta con menor porcentaje fue muy en desacuerdo con un 5.6%.

Tanto alumnos como directivos y docentes perciben que hay maestros que sí estimulan la participación y que hay otros que se resisten o que incluso que la inhiben.

[4E] Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE

Los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) son aquellos que presentan alguna dificultad de aprendizaje y participación, como quienes sufren de alguna discapacidad, así como quienes tienen altas capacidades o talentos especiales (Hirnas y Carranza, 2009). En este apartado se exploran las medidas de apoyo al aprendizaje y la participación que toman los docentes con este tipo de estudiantes.

Diversos actores de la comunidad coincidieron en que los casos de estudiantes con alguna discapacidad física o mental han sido pocos en la institución porque se les suele canalizar a otra institución de EMS que cuenta con la infraestructura, los materiales y los docentes adecuados para darles atención especializada. Un par de docentes sólo recordaban el caso de una estudiante sin extremidades superiores, pero que había cursado el bachillerato hace más de diez años.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sobre alumnos con coeficiente intelectual sobresalientes algunos actores dijeron que no recuerdan algún caso y otros mencionan que sí identifican alumnos muy inteligentes. Un docente-directivo comentó que no les pueden dar atención diferenciada porque significaría descuidar al resto.

DDMM4: Pues sí, sí te puedes dar cuenta que hay muchachos que son muy listos, muy inteligentes, desafortunadamente pues aquí no estamos preparados para dar atención así especial a cada uno, porque sí se han detectado jóvenes que son muy listos, pero al mismo tiempo hay otros que son muy hiperactivos, entonces hay ocasiones en que dices “ay, ¿qué hago con este muchachito o cómo lo ayudo?” pero por atender a uno vas a descuidar a 49 o 50 porque llegamos a tener hasta 52, o 55 alumnos, entonces sí es un problema porque es una pena que pueda ser un muchacho muy especial, muy inteligente que requiere de otra detección y sin embargo pues no. Sí, o sea ahora sí que se preocupa uno por las mayorías, no por el niño especial.

Las alumnas embarazadas tienen necesidades especiales, como permisos para ausentarse de manera recurrente, uso de ropa distinta al uniforme, entre otras. Diversos actores de la comunidad escolar mencionaron que sí se les suele apoyar, aunque no está institucionalizada esta práctica sino que depende del criterio del docente.

Si bien los docentes y directivos no hablaron específicamente de alumnos con NEE, sí mencionaron que hay diversos casos con bajo rendimiento académico. La percepción del alumnado sobre el apoyo de los docentes a estos estudiantes estuvo dividida; un 55.5% dio que nunca y casi nunca, un 44.5% que siempre y casi siempre.

Lo que se realiza de manera institucionalizada en la escuela son las asesorías académicas a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, las cuales son vistas por el centro escolar como una estrategia para reducir el abandono escolar, propiciando que los alumnos adquieran y refuercen conocimientos, habilidades y competencias (*Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013-2014, s/f*). Un directivo docente comentó que son tres las modalidades de asesorías académicas: de docentes a alumnos, entre pares y de parte de agentes externos. Sobre las asesorías entre pares, un directivo comentó que se encuentran institucionalizadas, ya que a los alumnos-asesores se les

liberan horas de servicio social. De acuerdo al *Plan de Mejora Continua 2013-2014* el porcentaje de alumnos que recibieron al menos una asesoría durante el ciclo escolar 2012-2013 es de 11.5%. Sin embargo, en el cuestionario la mayoría de los estudiantes, un 70.4%, mencionaron que nunca y casi nunca se ofrecen clases extra a los alumnos con problemas de rendimiento escolar, mientras que el restante 26.6% respondió que siempre y casi siempre. En las entrevistas un par de docentes mencionaron que las asesorías sí se ofrecen pero los alumnos no asisten a ellas. Entre las materias sobre las que se ofrecen asesorías de acuerdo a distintos actores son Matemáticas, Física e Inglés.

[4F] La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión

En este apartado se explora si la evaluación estimula los logros de los estudiantes en el bachillerato que se estudia en esta investigación. Antes de ello, es conveniente revisar las formas de evaluación que señalan los documentos oficiales y aquellas que mencionaron los miembros de la comunidad escolar.

En los Programas de Estudio Oficiales del subsistema al que pertenece el plantel se menciona que la evaluación debe realizarse en base a las competencias a desarrollar, no en los contenidos, además de que la evaluación en sí misma debe visualizarse como una experiencia de aprendizaje y que debe estimular los logros del alumnado. También se menciona que el enfoque evaluativo para la educación por competencias es constructivista y es vista como un proceso dinámico que se aplica en distintos momentos de la estrategia didáctica (SEMS, 2013a, 2013b), esto es se deben considerar diferentes tipos de evaluación dependiendo del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentre: a) evaluación diagnóstica al inicio de la actividad para identificar los saberes previos de los que se parte para la construcción e conocimientos nuevos; b) durante el desarrollo de las estrategias centradas en el aprendizaje hay una constante evaluación del desarrollo, así como de las dificultades y errores, de las actividades; c) en el cierre la evaluación busca que el estudiante contraste lo que aprendió con lo que debió haber aprendido (SEMS, 2013b). Para lo cual se sugiere el empleo de instrumentos como el

tesis tesis tesis tesis tesis

cuestionario, la lista de cotejo, la prueba escrita, la rúbrica y la escala de valores (SEMS, 2013g).

En las entrevistas un grupo de estudiantes comentó que en el plantel hay docentes que califican a través de la evaluación de exámenes, participaciones, asistencia, trabajos en equipo y exposiciones pero que hay otros que continúan calificando únicamente con exámenes escritos. Por su parte, distintos docentes y directivos comentaron que efectivamente se emplea la evaluación por competencias. Además, algunos docentes y directivos comentaron que también se evalúan la convivencia y las actitudes.

DDHM3: Se aplica todo, por ejemplo particularmente esa de “trabaja en grupo”, una parte de la evaluación tiene que ser trabajo en equipo, una parte de la evaluación tiene que ser la de trabajo individual, una parte de su evaluación tiene que ser su participación, la convivencia con los demás, el enfrentarse al grupo, al presentar, o sea todas las competencias como tal las genéricas se van cumpliendo, tanto genéricas como disciplinares se van cumpliendo.

Por otra parte, sobre la percepción de los estudiantes sobre si la evaluación estimula los logros, el 83.8% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo con que cuando el profesor evalúa se sienten motivados a seguir esforzándose, mientras que el 16.2% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. En las entrevistas, en cambio, familiares y estudiantes comentaron casos en los que la evaluación desmotiva al alumnado. Por su parte, un grupo de estudiantes comentó sobre dos casos de docentes que califican de acuerdo a sus preferencias con los alumnos, sobre los cuales las autoridades están enteradas y según la percepción de los alumnos no toman medidas para corregirlo, por ejemplo uno de ellos exenta a las estudiantes que le parecen bellas físicamente.

En síntesis, a partir de la RIEMS la evaluación de las asignaturas se debe realizar en base a las competencias a desarrollar, en el plantel hay docentes que han adoptado ese enfoque evaluativo y otros que continúan evaluando los conocimientos por medio de exámenes escritos.

[4G] Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos

Entre escuela y familia existe una historia de desencuentros y culpabilizaciones mutuas respecto a los bajos logros académicos (Hirmas y Carranza, 2009), sin embargo, en la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia se reconoce como una exigencia la colaboración entre familiares y docentes para apoyar las necesidades educativas de los estudiantes.

En las entrevistas se detectaron tanto un par formas de colaboración entre familiares y docentes para el apoyo en los aprendizajes, así como ejemplos de los desencuentros entre ambos. El ejemplo más recurrente de colaboración entre ambos actores es que citan a los familiares de los alumnos que tienen algunas materias reprobadas para en conjunto tomar medidas y apoyar a elevar el rendimiento académico del alumno. Una docente, comenta que en la demostración de competencias que realiza al término del semestre invita a los familiares de los estudiantes y que la respuesta es muy positiva, aunque la misma maestra comenta que cada semestre suele tener algún conflicto con los padres de familia.

Los desencuentros son diversos, en las entrevistas se detectaron ejemplos de las culpabilizaciones mutuas. Sin embargo, en el cuestionario la mayoría de los estudiantes, el 83.8%, dijeron estar de acuerdo y muy de acuerdo con que docentes y familiares colaboran para apoyar el desempeño educativo de los alumnos, un 16.2% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. Esto es, la percepción de los estudiantes indica que efectivamente existe colaboración entre escuela y familia, aunque en las entrevistas se detectaron escasos ejemplos de ello y en realidad fueron más los ejemplos de los desencuentros. La forma de colaboración más recurrente es la toma de acuerdos para mejorar el rendimiento de los alumnos con materias reprobadas.

Hasta aquí se expusieron los indicadores de la Matriz UNESCO relativos al currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el espacio aula/curso, a continuación se presentan los que se dan en el espacio escolar.

[5] El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje/Escolar

Esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia explora los principios educativos del Programa Educativo Institucional, así como aquellos elementos organizacionales y curriculares que se relacionan con procesos de enseñanza-aprendizaje en favor de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica.

[5A] Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos

En este apartado se desarrollan de manera sintética los principios fundamentales del Programa Educativo Institucional y, ya que no existe un Plan de Convivencia, del Reglamento Interno Disciplinario del centro educativo, así como su relación con el desarrollo socioafectivo y ético.

El bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación no cuenta con un documento al que se le pueda homologar con Programa Educativo Institucional, pero sus principios educativos se pueden rastrear a través de diversos documentos, algunos de ellos del subsistema educativo al que pertenece y otros internos.

Como se mencionó en el apartado [2A], es en el Reglamento Interno Disciplinario se incluyen la misión, visión y valores del plantel, los cuales tienen un enfoque que apunta al desarrollo de futuros profesionistas y de manera subsidiaria se abordan valores éticos y socioafectivos como la honestidad, la honradez, el respeto y la responsabilidad. Aunque el reglamento consistentemente señala que busca promover una sana convivencia entre el estudiantado.

Los principios educativos fundamentales se pueden rastrear a través de la estructura curricular del bachillerato tecnológico, la cual está determinada desde la SEMS y la dirección general del subsistema educativo al que pertenece. Sus asignaturas están divididas en básicas, propedéuticas y profesionales: las básicas se les imparten a todos los estudiantes independientemente de la especialidad que curse el estudiante; las propedéuticas buscan enlazar el bachillerato con la educación superior, algunas de ellas

son optativas y dependen de la especialidad y; las del componente profesional son la que se les imparten dependiendo de la especialidad que cursan, como e muestra en la Figura 6.

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Figura 6. Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico
Tomada de SEMS y DGETI, 2013.

Si bien todas las materias del componente básico contemplan el desarrollo de contenidos actitudinales como la justicia, la libertad y la solidaridad, como se presenta en los apartados [4A] y [4B], las materias que en mayor contribuyen al desarrollo de contenidos socio-afectivos y éticos son: Lógica; Ética; Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores; así como Temas de Filosofía.

En la asignatura de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTSyV) convergen las ciencias sociales y la humanidades, está orientada a que el estudiante comprenda el mundo y pueda influir en él, respondiendo colectivamente a los retos sociales como: la justicia social; la democracia solidaria, participativa y efectiva; la interculturalidad y; el desarrollo sustentable (SEMS, 2013b).

Ética es un espacio curricular de las humanidades, a través del cual se pretende que el estudiante aprenda a analizar, comprender y evaluar de manera crítica sus opciones morales y a generar opciones alternativas a partir de las situaciones que enfrente. Los temas que se abordan a través de esta asignatura son (SEMS, 2013c): las relaciones interpersonales, la sexualidad, ciudadanía y democracia, multiculturalismo, derechos humanos, desarrollo científico y tecnológico, así como la relación con otros seres vivos.

Lógica pertenece al área de humanidades, tiene como propósito formativo que los estudiantes aprendan a analizar, comprender y evaluar de manera justa argumentaciones, con lo que se pretende que los aprendizajes sean relevantes para una vida y convivencia racionales y razonables (SEMS, 2013g)

Por su parte Temas de Filosofía es un espacio curricular de las humanidades, sus propósito es aprender de forma dialógica y argumentativa a problematizar, explorar, indagar, analizar y evaluar en torno a determinadas situaciones ya sean personales, sociales, del ser humano o de las relaciones con la naturaleza. El pensamiento filosófico es visto como un modo particular de ver y entender al mundo (SEMS, 2013k).

Diversos directivos y docentes, comentaron que la recepción de estas materias es muy buena por parte de los estudiantes, además de señalar que el trabajo colegiado que se realiza al respecto es arduo. Además de los contenidos de las materias, a partir de la RIEMS de 2008, el bachillerato tecnológico de manera transversal se propone desarrollar en sus estudiantes diversas competencias genéricas, varias de las cuales hacen referencia al desenvolvimiento ético y socioafectivo del estudiantado (SEMS, 2013a). El desarrollo de competencias socioafectivas y éticas que se contemplan en el Marco Curricular Común de la EMS van desde el reconocer en sí mismo los afectos, pasando por el cultivo de relaciones interpersonales sanas, la participación en equipos diversos, la participación con conciencia cívica y ética en la sociedad, el respeto a la diversidad e interculturalidad, hasta el respeto y cuidado del medio ambiente.

De tal manera que los principios educativos fundamentales tanto del Marco Curricular Común de la EMS, así como de la Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico

contemplan el desarrollo de habilidades éticas y socioafectivas, aunque de manera particular el bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación en sus documentos internos sólo las contempla de manera subordinada.

[5B] El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores

Los tiempos y espacios que la escuela dispone para el trabajo colaborativo o colegiado de los docentes se describen en el apartado [2E], en este sub-apartado se tratan sólo los aspectos relativos a la atención a la diversidad ya que la formación en valores se aborda en los indicadores [4A], [4B], [4F], [5A] y [7B], el trabajo colaborativo entre docentes en ese renglón se da principalmente en la academia de humanidades.

En distintos apartados de este texto se ha abordado el tema de la atención a la diversidad, por un lado se menciona que de parte de la institución se trata de manera igualitaria a estudiantes con preferencias sexuales distintas a la heterosexual, que no se hace distinción por las creencias religiosas, que ha habido pocos casos de estudiantes con alguna discapacidad y se les da un trato incluyente, así como a las alumnas embarazadas. El equipo docente y directivo del plantel considera que se les brinda un trato equitativo a su alumnado. Sin embargo, la exclusión a educandos con piercings, tatuajes o estilo de cabello extrabagante está institucionalizada en el propio reglamento escolar (ver [8C]), la razón que dieron directivos y docentes estuvo en relación a que tanto la sociedad como las empresas lo perciben como algo negativo.

DMV3: Nosotros somos una escuela que forma profesionistas en una ciudad que se llama Aguascalientes ¿estamos de acuerdo? Desde esa perspectiva nosotros tenemos que ser claros con los muchachos, efectivamente porque ellos han argumentado que “pues si traigo el pelo largo eso no implica que vaya tener yo menor rendimiento” y efectivamente, más sin embargo como los estamos preparando para ir a un posible trabajo y el área más grande a quien Aguascalientes es la metalmecánica, como un ejemplo y éste sabe que en esas empresas no entran con una perforación, un tatuaje, un piercing, etcétera, y eso nosotros tenemos un departamento de vinculación que está en continuo contacto con los empresarios y los mismos empresarios nos dan los lineamientos. Qué mala escuela

seríamos si les diéramos un certificado de 10 y le dijéramos tú con eso te vas abrir todas las puertas, no, la imagen forma parte de tu preparación, lo siento en este mundo vivimos.

En suma, el centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, en ellos se priorizan aspectos administrativos pero también se abordan problemáticas grupales sobre el rendimiento escolar y medidas para elevarlo, la atención a la diversidad pasa a segundo término porque se detectan pocos casos y las medidas especiales dependen del docente frente a grupo.

[5C] El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad

Los apoyos con los que cuenta el plantel para la atención a la diversidad se exploran a través de este apartado, aunque los apoyos específicos en los aprendizajes a estudiantes con necesidades educativas especiales se trataron en el apartado [4F].

Lo primero que se debe mencionar es que el plantel que es objeto de estudio de esta investigación más bien deriva a los estudiantes con alguna discapacidad a otra institución del subsistema que sí cuenta con los materiales y el personal especializado para darles atención personalizada.

DDHV5: Así es, existen planteles que tienen el área específica de atención especial a ese tipo de situaciones, entonces a los papás se les hace ver la conveniencia, no tanto de permanecer aquí, tampoco se les puede negar el servicio, pero generalmente se les convence de que es mejor la atención, es más personalizada, son menos alumnos y cuentan con el equipo de especialistas. Son los mismos programas, pero por ejemplo en el caso de discapacidad visual ellos tienen los libros en Braille, entonces ellos hacen su lectura directamente en ese tipo de material, tienen sus punzones para ir haciendo la escritura, los maestros están capacitados para ese tipo de lenguaje, saben cómo manejar la situación de los maestros, son maestros capacitados específicamente para ese tipo de situaciones.

Al preguntarle a un directivo-docente el motivo por qué no todas las escuelas cuentan con estos materiales humanos y físicos para la atención a la diversidad respondió que se debe

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a que la demanda de este tipo de servicios no es muy alta y no a todas las escuelas se les asigna infraestructura para ello. Sin embargo, también comentó que cuando se dan casos de estudiantes que requieren alguna atención especial, algunos docentes sí toman medidas para facilitar su integración al grupo. Un directivo mencionó un caso reciente de un estudiante que asistía a clases en silla de ruedas, ante lo cual los directivos del plantel decidieron cambiar al grupo de salón a uno de más fácil acceso.

En las entrevistas directivos comentaron que la escuela cuenta con rampas y bancas especiales que se adaptan para las sillas de ruedas, pero no hubo consenso en si los baños están adaptados para alumnos con discapacidad. Por su parte, el 84% de los estudiantes dijeron que la escuela tiene instalaciones accesibles para todos, el 11% que no y el 5% que no sabían. En un par de entrevistas los directivos señalaron que las rampas fueron adaptadas recientemente por indicaciones del ISSSTE porque estaban mal diseñadas.

Otro tipo de apoyo material es que la escuela tiene un mecanismo de donación de uniformes, los cuales se le facilitan a estudiantes de escasos recursos económicos.

Los recursos humanos para el apoyo a la diversidad son los mismos que para el resto del plantel: una asesora psicopedagógica y una psicóloga en la Oficina de Orientación Educativa, ver [8F]. En la percepción de los estudiantes la mayoría sabe de la existencia en la escuela de personal especializado para atender las necesidades de los alumnos: un 63% dice que efectivamente los hay, un 11.5% que no y un 25.1% que no lo sabe. Esto es, más de una tercera parte no conoce que en la escuela se cuenta con este tipo de personal al servicio de sus necesidades.

[5D] El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria

No se detectaron a través de las entrevistas o los documentos oficiales espacios de participación voluntaria en formación en valores, más allá de la participación en los clubes culturales, artísticos y deportivos (ver [2D]). Los porcentajes de respuesta de los alumnos

a la pregunta sobre si participan en actividades que les permiten reflexionar sobre sus valores, a lo que el 67.8% respondió que nunca y casi nunca, el 32.2% que siempre y casi siempre, aunque el siempre desagregado fue el que obtuvo menor porcentaje. Lo que habla de que en la percepción de los estudiantes se reflexiona poco sobre sus valores a través de actividades escolares.

[5E] El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos

En los apartados [1C], [2F], [4G] y [8E] se mencionan las formas de colaboración entre docentes y familiares para el apoyo de los estudiantes, las cuales son escasas. No se detectaron formas de colaboración entre la escuela y la familia específicas en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.

Los indicadores de la Matriz UNESCO relativos al currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el espacio de observación escolar se abordaron en este apartado.

[6] El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje/Socio-comunitario

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suscitan o se relacionan con el espacio socio-comunitario se abordan a través de esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO.

[6A] La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes

Los únicos programas de apoyo extraescolares de apoyo a los estudiantes que se detectaron en el trabajo de campo fueron los asesores externos a los que acuden familiares para brindarles clases particularizadas a sus hijos para que puedan aprobar algunas materias que les representan una dificultad importante. Pero la institución no tiene relación o vínculo con ellos.

[6B] Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos

La relación de la escuela con la comunidad a través de proyectos se explora en este apartado. En específico, no se detectaron proyectos al servicio de la comunidad diseñados e implementados por parte de los estudiantes, el 95.8% de los estudiantes dijeron que nunca y casi nunca organizan proyectos con sus compañeros de clase para atender las necesidades de la colonia, comunidad o ciudad, de los cuales el 64.9% respondieron que nunca, mientras el 4.1% dijo que siempre y casi siempre.

El Programa de Fomento a la Salud (ver [8F]) menciona que para el Día Mundial de la Conservación se deben realizar acciones en coordinación con el Municipio como “limpieza de playas, ríos, carreteras, bosques, reforestación y restauración” (*Programa de Fomento a la Salud. Cronograma de actividades en planteles 2014. Campañas y Días Mundiales, s/f*), además de que efectúa un concurso denominado Premio Nacional Reforestación Sustentable. Sin embargo, en las entrevistas distintos actores coincidieron en que no se realizan actividades de reforestación o de conservación del entorno.

En este sentido, el programa de estudios de la asignatura de Biología menciona que el alumnado debe desarrollar “competencias que le permitan participar en el cuidado y rescate de su entorno natural, dentro de un contexto ético y estético” (SEMS, 2013a, p. 9). Sobre esto se realizó un proyecto pero no en la comunidad sino dentro de la escuela: “se creó el vivero escolar, este se llevó a cabo gracias a la colaboración de docentes y alumnos, proyecto correspondiente a las materias de biología y ecología” (*Informe de actividades y rendición de cuentas del ciclo escolar 2013 – 2014, s/f*).

Lo que sí se realiza de forma institucionalizada en el plantel en cuanto a proyectos de servicio a la comunidad es el servicio social, el cual no diseñan los estudiantes pero sí lo llevan a cabo de manera obligatoria. Los alumnos deben realizarlo, a partir del 5to semestre, sólo en dependencias gubernamentales y corresponde cubrir 400 horas durante cinco meses. Su objetivo de acuerdo a un documento interno es “la retribución por parte de los alumnos al gobierno por estudiar en escuelas públicas” (*Departamento de Vinculación con el Sector Productivo, s/f*). 767 alumnos 5to semestre de la generación 2011-2014 hicieron su servicio social en dependencias municipales y estatales. Por otra

parte, las prácticas profesionales son similares al servicio social pero su objetivo es el poner en práctica los conocimientos adquiridos en las materias de la especialidad que cursan, las pueden llevar a cabo en empresas privadas y en instancias gubernamentales.

A los estudiantes se les preguntó en el cuestionario si los proyectos de servicio social contribuyen a la mejora de la comunidad, un 74.8% estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo, mientras un 25.2% estuvieron en desacuerdo y muy en desacuerdo. También se les preguntó en el cuestionario a los alumnos si los proyectos de servicio social contribuyen a su educación, un 80.1% estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo, un 19.9% en desacuerdo y muy en desacuerdo. En las entrevistas, un grupo de estudiantes debatieron sobre si los aprendizajes que adquieren al efectuar el servicio social, donde desacuerdan sobre el tema.

EH5M1: Pues nada más eres el chalán de a dónde vas [risas], a lo que tengo entendido es “ve a tal lado” o “barre”, unos lo hicieron en la Casa de la Cultura, pero en Los Arquitos y eran los chachos de los arquitos. [...]

EM5M1: Cuando vas al INEGI yo tengo entendido que si vas a ir de contador, te ponen a ser el chalán, no el chalán de “ah, bárreme aquí”, o sea que hagas cosas de contador...

EM5M1: Ajá [asiente], de los cheques.

Sobre la relación entre los aprendizajes que se adquieren en las aulas y su relación con el espacio comunitario se realizaron dos preguntas en el cuestionario a los alumnos. Se les preguntó si lo que les enseñan en la escuela tiene relación con intereses o problemáticas de su colonia, comunidad o ciudad: un 67.2% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, un 32.8% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. Los porcentajes de respuesta de los alumnos sobre si el conocimiento adquirido en el aula se aplica al servicio de una necesidad o demanda de la colonia, comunidad o ciudad: un 77.1% contestó que nunca y casi nunca, un 22.9% que siempre y casi siempre. Lo que indica que la percepción de la mayoría de los estudiantes es que sus aprendizajes en el aula sí están relacionados con lo que ocurre en su entorno pero que ese conocimiento no se aplica al servicio de la comunidad.

Los tres espacios de observación de la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” se expusieron a través de estos apartados, a continuación se aborda la dimensión sobre el clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina.

[7] Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina/Aula

La Matriz señala que un curso-aula debe permitir que los estudiantes se sientan parte importante en el curso, que los alumnos aprendan a regular su comportamiento en función de las metas grupales, responsabilizar a los alumnos por el bienestar de los demás y desarrollar una disciplina formativa en el aula que facilite los aprendizajes académicos.

[7A] La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad

Este indicador se refiere a la gestión del clima de relaciones en el aula, las cuales en el “deber ser” de la Matriz UNESCO (Hirnas y Carranza, 2009) se busca que se den en términos de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.

Como se menciona más adelante, en el capítulo 4.2, el clima de relaciones en el aula es heterogéneo dependiendo del grupo; sin embargo, la mayoría de los actores de la comunidad escolar mencionaron que se viven un clima positivo en los salones.

En las entrevistas no se hizo patente la presencia de co-construcción del clima de relaciones en el aula entre docentes y alumnos, más bien se mencionaron algunas medidas que los maestros toman para promover un mejor clima como se muestra en el apartado [7B]. Por su parte, algunos estudiantes sin la intervención de docentes suelen organizar convivios en horas extra clase, en los que en ocasiones hay presencia de alcohol (siendo que la mayoría de alumnos no están en edad legal para ingerir bebidas alcohólicas). En las palabras de los estudiantes, hay grupos en donde estos convivios se realizan frecuentemente y se invita a todo el grupo, otros en donde cada subgrupo hace sus reuniones y otros en los que no se llevan a cabo, lo que nos habla de diferentes grados de cohesión.

[7B] El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto

Las medidas que los docentes del plantel adoptan para modelar actitudes prosociales entre sus estudiantes se exponen a través de este apartado. Las opiniones de los diversos actores sobre las actitudes y valores que promueven los docentes fueron disímiles, hubo diferencia en la percepción desde los valores que les parecen más importantes, hasta el significado que les atribuyen. Según comentaron alumnos, los valores y actitudes que más promueven sus docentes son el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la honestidad e incluso la justicia.

Las estrategias más mencionadas que los docentes emplean para para el fomento de valores y actitudes son: dinámicas grupales, conferencias y pláticas, conformación de grupos diversos, convivios y viajes de estudio.

Algunos docentes como parte de sus materias, así como en tutorías incluyen dinámicas grupales de confianza, conocimiento, aprecio, comunicación, e incluso a manera de distensión ya que hay quienes llegan a tener hasta 12 horas a la semana frente a un mismo grupo. Entre los ejemplos se mencionaron algunos casos en los que la confianza y la unión grupal fueron el resultado de la realización de este tipo de actividades en el aula. En el cuestionario, se les preguntó a los estudiantes si en las clases se realizan dinámicas de integración grupal, a lo que un 82.9% contestó que nunca y casi nunca, un 17.1% que siempre y casi siempre, la respuesta desagregada con más porcentaje fue casi nunca con un 58.9%. Lo que habla de que en la percepción se realizan dinámicas grupales con poca frecuencia y que una cuarta parte menciona que nunca.

Otros docentes utilizan las pláticas y conferencias como estrategia para fomentar valores y actitudes. Un ejemplo de ello fue una serie de pláticas con contra del acoso escolar, especialmente a través de redes sociales, que se estuvieron impartiendo por iniciativa de una maestra del plantel. Otra estrategia que utilizan varios docentes del plantel para fortalecer la solidaridad y el respeto entre los estudiantes es organizar los trabajos en equipo de forma que cada uno quede integrado por estudiantes de distintos subgrupos informales o “bolitas”. Esta forma de organizar los equipos tiene el objetivo de promover la

comunicación y el conocimiento entre los integrantes del aula, de forma que tengan una sana relación y puedan trabajar en equipo.

Hay docentes que van más allá en la organización de grupos diversos, donde nombra a un jefe del equipo quien es el responsable de monitorear tanto el trabajo que cada miembro realiza como la actitud que muestran durante la actividad.

Una de las estrategias más mencionadas que los docentes toman para fomentar un clima de respeto en las aulas fueron los convivios, los cuales suelen durar menos de 50 minutos dentro de las horas de clase del docente o bien durante el receso, hay docentes que no realizan ninguno, hay quienes realizan uno cada semestre en alguna fecha conmemorativa y hay los que los efectúan una vez al mes (generalmente los tutores) para festejar en conjunto los cumpleaños de los estudiantes, quienes perciben con agrado estas actividades. En el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre la frecuencia en que los estudiantes organizan convivios grupales a lo que el 80.5% contestó que nunca y casi nunca, mientras un 19.5% que siempre y casi siempre.

Por otra parte, los viajes grupales son una estrategia que además de ir encaminada a reforzar los contenidos de las materias (visitas a empresas son las más recurrentes) tienen un impacto en el clima de las relaciones al darse en un espacio distinto al escolar. Sobre otras medidas que los docentes toman sobre la unión e integración grupal se profundiza en el apartado [1A]. En las entrevistas diferentes miembros de la comunidad escolar dieron ejemplos de profesores que trabajan activamente para modelar actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto entre los compañeros de aula. En la percepción de algunos docentes, modelar actitudes y valores en los estudiantes presenta obstáculos, una maestra señaló que quienes tienen que fomentarlos son principalmente sus familiares y que la escuela sólo puede coadyuvar. También hubo estudiantes que se quejaron de las actitudes de sus docentes tanto en la forma de conducirse hacia ellos como en la forma de impartir la clase.

Algunas actividades que realizan los docentes respecto a modelar actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto se llevan a cabo a través de tutorías como se expone en

el apartado [1B]. Los valores y las actitudes también se transmiten como parte de los contenidos de las materias como se menciona en los apartados [4A] y [4B].

[7C] Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula

El bachillerato cuenta con un Reglamento Interno Disciplinario que es general para todo el plantel (ver apartado [8C]) pero que a su vez en el Artículo 2º contempla la posibilidad de que las distintas aulas, talleres, laboratorios, biblioteca, entre otras puedan tener un reglamento particular. Aunque deja abierta la posibilidad de reglamentos particulares, el reglamento general regula aspectos relativos a la dimensión curso/aula como la asistencia y la puntualidad en los artículos 3º y 4º.

La co-construcción de las normas de convivencia y disciplina en el aula depende del docente que se encuentra en turno. En los cuestionarios un 61% de los alumnos señaló que sí las elaboran junto con los con sus docentes, un 26.7% que no y un 12.3% que no sabe. En las entrevistas diversos actores, incluyendo a estudiantes, que es una práctica recurrente que cada docente establezca un reglamento interno para su materia. En lo que no hubo consenso fue en respecto a la co-costrucción de reglas, varios señalaron cada maestro en los primeras días de clases solamente les da a conocer su reglamento particular, mientras hubo quienes comentaron que sí se involucra a los estudiantes ya sea preguntándoles por lo que debe incluir, o bien, negociando y llegando a acuerdos sobre puntos específicos. Un estudiante comentó que cuando el docente adopta el enfoque de co-construcción de las normas del aula se le percibe como laxo en temas disciplinarios.

Los aspectos mencionados en las entrevistas por docentes y estudiantes que suele incluir el reglamento de clase es la hora de entrada y de salida, el uso de celulares, sobre ingerir alimentos en el aula, la entrega de tareas, cómo pedir la palabra, permisos para salir, entre otros, los cuales hacen referencia más a la disciplina que a la convivencia.

El complemento de las normas en el aula son las sanciones que se aplican en caso de infringirlas. En el cuestionario, el 48.8% de los estudiantes señaló que sí se les incluye en

la determinación de consecuencias ante faltas al reglamento del salón, el 27.3% que no y el 24% no sabe, lo que nos indica que se les consulta más a los estudiantes en la construcción de las reglas que en las sanciones.

Las sanciones que se mencionaron en las entrevistas varían dependiendo de la falta y también de docente a docente. En este tema se muestra otra señal de que en las aulas se prioriza la disciplina sobre la convivencia. Por ejemplo, los insultos que son la forma de violencia escolar con mayor presencia en la escuela (ver el capítulo 4.2.4) no suelen recibir alguna sanción, sólo suele hacerse una amonestación. Mientras que el uso del celular en el salón es una falta que diversos actores mencionaron que es penalizada continuamente: algunos retienen el celular hasta el final de la clase, otros realizan lo que indica el reglamento escolar y los llevan al Jefe del Departamento de Servicios Escolares quien lo retiene hasta que los familiares del estudiante lo recogen y son informados de la falta, hay quienes no retienen el aparato pero sí mandan llamar a los familiares y otros que durante su clase tienen que depositarlos en una bolsa y se les regresan al término. Los propios estudiantes reconocen que es necesario regular el uso de teléfonos en el aula ya que interrumpen clase.

Siguiendo esta línea, la reparación del daño como parte de las consecuencias en el bachillerato se percibe más bien como compensación de daño material, esto es, si se rompe un vidrio se tiene que reponer, si se daña una banca hay que resarcirla lo cual queda estipulado en las normas del plantel. Aunque se mencionó que ante faltas de respeto, las disculpas públicas son una forma de reparación de daño moral, pero no forman parte del reglamento. La mayoría de los estudiantes perciben que las medidas disciplinarias que aplican sus docentes en el aula son justas y adecuadas, un 73.8% respondió que siempre y casi siempre, aunque un 25.9% respondió que nunca y casi nunca.

En este sentido, al preguntar a los estudiantes sobre si las medidas que toman sus docentes para mejorar la conducta en el aula les dan resultado un 61.4% afirma que siempre y casi siempre, mientras que un 38.7% consideran que nunca y casi nunca. Una

maestra que co-construye las reglas junto con sus estudiantes comentó que sí les da resultado el hacerlo de esa manera. Otra maestra señala que con los estudiantes con problemas de disciplina suele asignarles actividades extra académicas y percibe que le dan resultados. Algunos actores de la comunidad escolar comentaron que el hecho de que las medidas disciplinarias funciones depende de la disposición de los estudiantes. Cabe mencionar que hay casos en los que los docentes derivan los problemas disciplinarios a la Oficina de Servicios Escolares (ver [8B]) o bien a Orientación Educativa (ver [8F]).

Este indicador de la Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009) además de la construcción de las normas de disciplina también contempla la forma en que se resuelven los conflictos en el aula. En el cuestionario a estudiantes se preguntó sobre si alumnos y docentes reflexionan sobre los conflictos y determinan la responsabilidad de los implicados, ante lo que hubo división de opiniones: un 50.1% respondió que nunca o casi nunca y un 49.9% que siempre o casi siempre. En cambio diversos maestros en las entrevistas mencionaron que ante un conflicto en el aula lo que hacen es platicar sobre la raíz del problema y en base a ello buscar encontrar una solución. Cuando se les pregunto a los estudiantes sobre si se reflexiona sobre las causas de los conflictos un 53.3% expresó que nunca o casi nunca y un 46.7% que siempre o casi siempre; sobre si se reflexiona sobre las consecuencias un 46.9%% dijo que nunca o casi nunca y un 53.1% que siempre o casi siempre; sobre si buscan alternativas de solución un 35.7% que nunca o casi nunca y 64.4% que siempre o casi siempre. Esto nos habla que cuando se reflexiona sobre los conflictos en el aula principalmente se habla sobre las causas, en menor medida sobre sus consecuencias y menor aún sobre las alternativas de solución. Por su parte algunos estudiantes comentaron que cuando tienen conflictos con sus compañeros prefieren solucionarlos hablando sobre ello. También hubo estudiantes y un docente que comentaron que en ocasiones los profesores prefieren evadir que involucrarse en la resolución de conflictos.

También hay docentes prefieren derivar la resolución de conflictos a los tutores de grupo, quienes fungen como mediadores. Además, una práctica recurrente en tutorías preguntar

a los estudiantes por la presencia de conflictos, en miras de buscarles solución. Así mismo hay quienes derivan la resolución de conflictos a la Oficina de Orientación Educativa. Sobre la detección, contención, derivación y apoyo a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo se profundiza en el siguiente apartado. Cuando los conflictos o la indisciplina son recurrentes en los alumnos, la escuela tiene causas de atención a estos casos como se explica en el apartado [7D].

[7D] Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en “riesgo social” o trastornos más graves de personalidad

De manera institucionalizada el reglamento escolar contempla como parte de la sanción a las faltas disciplinarias consideradas como graves la canalización “a instituciones de ayuda para atención psicopedagógica, terapias y pláticas individuales o familiares con la autorización y conocimiento de sus padres y su permanencia en esta institución quedará condicionada a cumplir con esta disposición” (*Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015, s/f*).

A su vez, una función del departamento de Control Escolar es detectar a los estudiantes en riesgo de abandono y reprobación a través de la contabilización de inasistencias y materias reprobada. Incluso cuando estuvo en funcionamiento en programa denominado Síguete se les dotó a las escuelas de un programa informático que hacía ese procedimiento de manera automatizada. En las entrevistas diversos actores de la comunidad escolar expresaron que es una práctica común de la mayor parte del profesorado el detectar, contener, derivar y apoyar los estudiantes con problemas personales, relacionales o de conducta.

Otra forma de detección de estudiantes en riesgo, se suele realizar a través de los tutores ya que son quienes han recibido capacitaciones para identificar focos rojos, aunque cualquier docente lo puede realizar.

La derivación se hace principalmente al área de Orientación Educativa, en la que se encuentran una psicóloga y una asesora psicopedagógica que les atiende, aunque también hay casos en los que se encauza a Servicios Escolares. Si en la Oficina de Orientación Educativa se determina que el problema no lo pueden atender entonces lo derivan a alguna institución externa dependiendo de la problemática, en caso de necesidad de atención psicológica se canaliza a Agua Clara (ver [9A]).

Una directiva señaló que no sólo se detectan y atienden las problemáticas individuales sino también las grupales, las cuales suelen ser canalizadas a la Coordinación de Tutorías del plantel. Una directiva-docente comentó que inclusive existe una red informal de docentes y directivos que se saben mutuamente interesados por ayudar en sus problemáticas.

Para concluir este apartado, también se manifestó a través de las entrevistas que no sólo se detecta a estudiantes en situación de riesgo sino también a estudiantes sobresalientes, a quienes se les solicita el apoyo por ejemplo para las asesorías entre pares.

Después de abordar los indicadores de la Matriz UNESCO relativos al espacio aula/curso de la dimensión sobre el clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina, a continuación se desarrollan los del campo de observación escolar.

[8] Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina/Escuela

Esta sub-dimensión de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia explora la forma en que la institución gestiona para el plantel en general el clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina

[8A] El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución

Las formas de colaboración, cuidado mutuo, solidaridad y el sentido de pertenencia a la institución que se lograron detectar a través del trabajo de campo en el bachillerato se describen en este apartado.

A través de las entrevistas se detectaron algunos espacios de convivencia entre estudiantes de diversos salones que la escuela establece: clubes, quermeses, semana de especialidades, el programa Construye T, entre otros. Los clubes deportivos, culturales y artísticos, en los que se integran estudiantes de diversos salones e incluso turnos, en los que el contacto constante y el tener metas compartidas favorece el clima de colaboración, cuidado mutuo, solidaridad entre los estudiantes, así como el sentido de pertenencia a la institución al participar en competencias estatales o nacionales (ver [2D]). También se dan casos de colaboración entre clubes, como para la conmemoración de la Independencia de México en la que se coordinaron entre los propios estudiantes con el apoyo de algunos directivos. Por otra parte, los estudiantes mencionaron formas informales de socialización con los estudiantes de otros salones como las fiestas y “pasarse” las respuestas de los exámenes.

Diversos eventos realiza la escuela en relación al fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución. Las quermeses escolares se realizan en fechas conmemorativas como las fiestas decembrinas, el día de la Independencia y el aniversario de la institución, en ellas cada grupo instala un puesto de comida y el dinero recaudado suele destinarse a la graduación de los estudiantes que cursan sus últimos semestres. Cada año la escuela celebra el Día Mundial de la Paz invitando a los estudiantes a que asistan vestidos de blanco, además se toma una foto aérea de los estudiantes formando una paloma. En las semanas de especialidades se fortalece el sentido de pertenencia a la carrera técnica elegida vistiéndose como lo suelen hacer los profesionistas de su área, asistiendo a conferencias sobre su especialidad y realizando un convivio. Los estudiantes señalaron que este tipo de eventos sirven para unir a los estudiantes de la escuela, la ser un espacio para conocerse y socializar.

En las entrevistas docentes y directivos señalaron al uniforme como un elemento que les da identidad como plantel aunque señalaron que a partir de la homologación del uniforme de todos los bachilleratos del subsistema ello se ha perdido un tanto.

El cuidado mutuo entre alumnos es un valor que se fomenta en el plantel, 70.5% de los estudiantes dijeron que siempre y casi siempre en la escuela les enseñan a apoyarse y cuidarse aunque no sean amigos cercanos, un 29.5% dijo que nunca y casi nunca. También se percibe un clima de solidaridad entre alumnos, el 68.2% de los estudiantes señaló que siempre y casi siempre se ayudan unos a otros, mientras que un 31.8% que nunca y casi nunca.

Los clubes deportivos, culturales y artísticos son otro elemento que brinda tanto sentido de identidad con el plantel como establece formas de colaboración, cuidado mutuo y solidaridad entre los estudiantes, lo cual se desarrolla en el apartado [2D].

[8B] El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos

En este capítulo se exploran las causas que los actores de la comunidad manifestaron que promueven un buen clima escolar, no sólo las atribuibles al equipo directivo y al trabajo colegiado (sobre los que se profundiza en el apartado [2E]). También se explora la forma en que se resuelven los conflictos en el espacio escolar. En el capítulo 4.2.2 se describe la percepción del clima de convivencia en el aula y en el espacio escolar, donde se expone que la mayoría de los estudiantes, docentes, directivos y familiares consideran que existe un clima positivo.

Los conflictos entre estudiantes que percibe la comunidad escolar son pocos. No obstante, varias personas entrevistadas coincidieron en que la mayoría de los conflictos se resuelven a través del diálogo entre los implicados. Lo cual es consistente con los resultados del cuestionario a estudiantes ya que un 72.3% dice estar de acuerdo y muy de acuerdo que cuando hay diferencias de opiniones se escucha y se respeta a la otra parte, mientras que un 27.7% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo.

El mismo grupo de alumnos señaló que los conflictos entre pares también se evaden. Cuando los conflictos llegan a las manos de los docentes, el procedimiento en la búsqueda de resolución suele ser el siguiente aunque no está formalizado: los docentes

detectan a alumnos con problemas; si los pueden atender lo hacen ellos mismos; si no, los canalizan a la Oficina de Servicios Escolares en donde se platica con los alumnos y si es necesario se cita a sus familiares; en caso de ser una situación de gravedad se involucra a la Dirección o Subdirección; si el caso lo amerita se canaliza a los estudiantes a la Oficina de Orientación Educativa para brindarles asesoría psicológica, quienes a su vez pueden derivar en caso de ser necesario a una institución externa como Agua Clara.

En la percepción de la mayoría de los alumnos, la institución escucha a los implicados en los conflictos: un 62.7% de los estudiantes dice estar de acuerdo y muy de acuerdo en que la escuela entrevista a todas las personas involucradas aunque un 37.3% está en desacuerdo o muy en desacuerdo. En sintonía con esto, un 65.9% de los estudiantes están de acuerdo y muy de acuerdo en que la escuela ante los conflictos investiga antes de tomar medidas, un 32.2% dijo que está en desacuerdo y muy en desacuerdo. Esto es, dos terceras partes de los alumnos tienen la percepción de que la escuela primero realiza una investigación y escucha a los involucrados, pero hay una tercera parte que no lo considera así.

Si bien la escuela ha generado causas para la resolución de conflictos, ésta no se encuentra institucionalizada, además una directiva del plantel comentó que los docentes no han recibido capacitación en el tema de resolución pacífica de conflictos. Otro tipo de conflictos son los que se presentan entre docentes y alumnos, pero al existir un desequilibrio de poder, este tema se trata en el apartado [8D].

[8C] La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva

En este apartado se explora la forma en que se construyen las normas de disciplina y convivencia en el espacio escolar, así como la percepción que tienen distintos actores de la comunidad escolar sobre ello.

El bachillerato cuenta con un Reglamento Interno Disciplinario que surgió de la dirección general de su subsistema, pero que ha sido adaptado y es revisado cada ciclo escolar por

el Consejo Técnico (ver apartado [2G]), además de que a los docentes se les piden sus observaciones.

La mayoría de los alumnos tienen la percepción de que las normas de convivencia y disciplina se co-construyen en la institución, el 67.7% estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo que el reglamento se analizan en conjunto entre docentes, estudiantes y familiares, mientras que el 32.3% dijo estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. Sin embargo, el Reglamento Interno Disciplinario no aplica para el personal docente y administrativo, quienes se rigen por uno generado desde la dirección general de su subsistema y el cual no se les da a conocer a estudiantes y familiares.

En el Plan de Mejora Continua mencionan que el reglamento ha sido revisado por un organismo de Derechos Humanos (sin aclarar cuál). Aunque al preguntar sobre ello a una directiva comentó que la revisión por parte de Derechos Humanos se realizó en administraciones anteriores como una forma de prevenir las quejas de los familiares respecto a las sanciones que imponía la escuela.

En su introducción el reglamento escolar define a la disciplina como el cumplimiento de las leyes de una institución y se le considera como una herramienta para guiar y organizar el aprendizaje así como un instrumento formativo para el desarrollo de actitudes, valores y competencias. También se menciona como un objetivo del reglamento la mejora de la convivencia en base a tres valores: justicia, equidad y respeto.

La disciplina es un medio o herramienta con la que debe contar toda institución educativa para poder guiar y organizar el aprendizaje de su alumnado y al mismo tiempo ser un instrumento formativo para desarrollar las competencias, los valores y las actitudes que se deseen fomentar en ellos. [...] En pocas palabras, la disciplina es aquella conducta deseable que presentamos durante la estancia en el entorno escolar, familiar y social. [...] El [bachillerato tecnológico] se ha preocupado por establecer criterios que permitan lograr una mejor convivencia y respeto dentro de la institución, considerando tres aspectos básicos: Justicia, Equidad y Respeto. (Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015, s/f)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los dos primeros artículos (Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015) hablan de los derechos y obligaciones de los estudiantes de manera general:

Los Artículos 9º y 10º tratan de el código disciplinario y las sanciones: al ingresar al plantel cada estudiante cuenta con 100 puntos los cuales se descuentan según la gravedad de la falta, quienes pierdan el total de sus puntos pueden ser retirados de la institución. Cabe destacar que de manera consistente el reglamento incluye la conducta en el espacio socio-comunitario como sancionable.

El sistema de puntaje que maneja el código disciplinario, además de guía para las sanciones, sirve como base para la Constancia de Conducta que la escuela otorga a sus egresados de acuerdo con los puntos conservados al término del bachillerato: si tiene de 1 a 49 no se entrega constancia, de 50 a 69 puntos se entrega constancia de conducta “aceptable”, de 70 a 79 de “buena”, de 80 a 89 de “muy buena” y de 90 a 100 de “excelente”. Diversos actores de la comunidad escolar señalaron estar familiarizados con el sistema de sanciones a través de la pérdida de puntaje pero no hubo consenso entre los alumnos y los docentes y directivos respecto a que su aplicación funcione como lo marca el reglamento escolar. Los docentes y directivos dijeron que efectivamente Control Escolar lleva el registro de la pérdida de puntos y emite la carta de buena conducta en base a ello, pero algunos alumnos dijeron que su aplicación es inconsistente, mientras otros no estaban seguros de su funcionamiento.

El reglamento señala que “por ningún motivo hay recuperación de puntos” (Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015, p. 11), aunque algunos directivos, estudiantes y familiares mencionaron que sí se pueden recuperar puntos haciendo una labor en la escuela, por ejemplo de limpieza.

Entre las sanciones a las faltas graves y muy graves la escuela recurre a la suspensión por uno a tres días y sin la posibilidad de recuperar exámenes o trabajos que se hayan realizado en ese tiempo, en el cuestionario un 72.1% dijo que sí se suspende a los estudiantes, un 11.6% que no y un 16.2% que no sabe, mientras que los entrevistados coincidieron en que sí se suspende a los alumnos dependiendo de la falta. La expulsión

del plantel también está estipulada en el reglamento escolar al perder los 100 puntos con los que ingresan a la escuela; sin embargo, en una primera entrevista una directiva señaló que era una práctica en desuso por recomendación de Derechos Humanos y la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, diversos actores comentaron que sí se expulsa a los estudiantes, en el cuestionario a estudiantes un 84% dijo que sí, un 3% que no y un 13% que no sabe. En una segunda entrevista, la misma directiva señaló que lo que se hace es cambiar de plantel a los estudiantes que pierden los 100 puntos.

Hubo dos temas del reglamento escolar que fueron mencionados en diversas ocasiones en las entrevistas y sobre los que hubo discordancia de opiniones entre los actores de la comunidad escolar: el uniforme y la regulación de la apariencia física de los estudiantes.

Los artículos 7º y 8º del Reglamento Interno Disciplinario tratan del uniforme escolar el cual debe ser portado dentro o fuera del plantel en las actividades académicas, cívicas, culturales y deportivas, el cual es considerado como "un elemento distintivo de nuestra institución" (p. 6). Se incluyen las especificaciones de las prendas que deben usar por sexo: para las mujeres destaca que la falda "deberá ir dos dedos arriba de la rodilla como máximo" (p. 6) y que en temporada de invierno, previa autorización de las autoridades, pueden usar mallas o pantalón de vestir, así como una prenda exterior "que no contengan dibujos ni letreros obscenos o no acordes para un estudiante" (p. 6); para los hombres está "prohibido, ingresar al plantel con pantalón o pants de otro color, roto o desgarrado, con bolsas excesivas, a la cadera y/o entubado" (p. 7). En las entrevistas los docentes, directivos y familiares lo perciben como algo positivo, por ejemplo como un elemento identitario y de protección, otros lo ven como un elemento que impide que se hagan diferenciaciones por estatus económico. En cambio la mayoría de los alumnos como algo negativo, a muchos les parece incómodo y algunos señalan que el uniforme deportivo es más cómodo y les gustaría que fuera el de uso cotidiano. Varios lo señalaron como el aspecto del reglamento que más se cuida en la escuela y sobre el cual se realizan reportes disciplinarios de manera cotidiana.

En los artículos del reglamento referentes al uniforme también se regula el tipo de peinado tanto de hombres como para mujeres. El siguiente párrafo es el relativo a los hombres, el que se refiere a las mujeres es idéntico pero se omite la parte del “corte escolar”.

Además respecto a la apariencia física, en el punto 7 de las observaciones generales dice: “Queda prohibido hacerse tatuajes, perforaciones o cualquier marca intencional en el cuerpo, ya sea permanente o temporal” (Reglamento Interno Disciplinario. Ciclo 2014-2015, p. 11). En las entrevistas, el tema de la regulación de la apariencia fue un tema en el que hubo diversidad de opiniones. La mayoría de docentes, directivos y familiares están de acuerdo con la prohibición de perforaciones, tatuajes y cabello exótico o largo en hombres. Tres razones que dieron recurrentemente fueron: es formativo, la sociedad lo percibe negativamente y un consejo empresarial que asesora a la escuela lo recomienda. En cambio, la mayoría de los estudiantes comentaron que no están de acuerdo con la regulación de los peinados, perforaciones y tatuajes. Los alumnos mencionaron que en una ocasión la institución sacó de su salón a los hombres que a su consideración tenían el cabello largo y los llevaron con estilistas para que les cortaran el cabello, así como el caso en que a una estudiante la obligaron a raparse a causa del estilo que usaba (ver [8D]).

Sobre las perforaciones o tatuajes los alumnos dijeron que es una práctica poco común entre los alumnos, pero hay quienes tienen tatuajes que ocultan bajo las prendas y quienes usan piercings se los quitan durante el tiempo que están en la escuela.

El resto de los artículos del Reglamento Interno Disciplinario hace especificaciones sobre algunos asuntos como la puntualidad y asistencia, honores a la bandera, viajes de estudios, entre otros.

Al preguntar en el cuestionario por el conocimiento/desconocimiento del reglamento un 73.4% de los estudiantes dijo que está en desacuerdo y muy en desacuerdo con que lo desconocen tanto alumnos, docentes, directivos y familiares, mientras un 26.6% está de acuerdo y muy en desacuerdo. Esto guarda consistencia con lo que mencionaron en las entrevistas. La mayoría coincidieron en que a los alumnos desde los cursos propedéuticos

y que en tutorías lo retomaron les presentaron el reglamento escolar, mientras que a los familiares se los muestran y dan a firmar desde la primera reunión de padres de familia.

En las entrevistas se mencionaron algunas inconsistencias en la aplicación del reglamento. Por ejemplo, cuando los docentes escuchan a los alumnos usando lenguaje soez sólo hay una amonestación verbal aunque el reglamento la marca como una falta leve. En las entrevistas grupales a familiares hubo consenso en que están de acuerdo en la forma en que se gestiona la disciplina en la escuela. Por su parte, como ya se mencionó, los alumnos discrepan con algunas medidas disciplinarias, mientras que los docentes y directivos las avalan.

Por otra parte, el reglamento no menciona la opción de sanciones pedagógicas, aunque el alumno tiene que hacer una carta compromiso de modificación de la conducta.

A través de este apartado se revisaron los elementos que constituyen el reglamento escolar, así como la diversidad de opiniones que los miembros de la comunidad escolar tienen sobre las normas y sobre el manejo de la disciplina por parte del plantel; sin embargo, cuando se trata de conflictos entre docentes y/o directivos con estudiantes entran otros elementos en juego ya que el Reglamento Interno Disciplinario no regula a los primeros, esto se expone en el siguiente apartado.

[8D] El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder

El Indicador [8D] de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) incluye la prevención y atención de tres elementos distintos: discriminación, intimidación y abuso de poder. Los tres se pueden ejercer de manera horizontal entre pares, pero que si se realizan de manera vertical, de docentes o directivos hacia estudiantes, implican desequilibrio de poder e involucran procesos distintos. La Matriz UNESCO no especifica cuál es su sentido y como lo relativo a la violencia entre pares se ha abordado en los apartados [7A] y [8B] en este apartado se exploran principalmente en su sentido vertical.

La escuela contempla de manera institucionalizada en el Reglamento Interno Disciplinario dos recursos por los cuales los estudiantes pueden manifestar su opinión o inconformarse sobre las decisiones del plantel: en el Artículo 1º se incluye como uno de los derechos del alumnado hacer “peticiones en forma respetuosa al personal del plantel, ya sea de palabra o por escrito, de manera individual, en grupo o por medio de comisiones designadas para tal efecto” (p. 3), aunque no especifica el tipo de peticiones; el Artículo 21º dice que cuando un alumno que haya sido reportado por indisciplina considera injusta la aplicación del reglamento puede apelar de manera escrita en un plazo no mayor a tres días hábiles al Departamento de Servicios Escolares. Una directiva comenta el procedimiento que se sigue cuando estudiantes presentan una queja respecto a sus docentes: alumnos acuden a los directivos y presentan la queja, los directivos platican con el grupo en conjunto y después con el maestro, si es conveniente se incluye a los familiares y, por último, se determinan las acciones a seguir. La misma persona comentó que ha habido casos en los que se les da la razón a los alumnos y otras en las que se les ha dado a los profesores. También alumnos y docentes comentaron que en ocasiones los estudiantes acuden a sus tutores en primera instancia para pedir asesoría o apoyo, antes de asistir con los directivos.

Cabe reiterar, como se mencionó en el apartado [8C], que el reglamento escolar no aplica para los docentes, directivos o personal administrativo, además de que el reglamento que los regula no es conocido por estudiantes o familiares.

Algunos docentes directivos tienen la percepción de que los conflictos entre docentes y estudiantes además de ser escasos, se reducen a que los alumnos no están de acuerdo con la exigencia de sus profesores, incluso que ya conocen con cuales maestros existe la problemática. No obstante, algunos casos de abusos, intimidación y discriminación de parte de docentes, directivos o administrativos surgieron en las entrevistas, los cuales se ven corroborados a través de los resultados del cuestionario, mientras que la opinión sobre si la escuela los atiende de manera adecuada están divididas.

La discriminación, definida como una conducta de desprecio contra una persona o un grupo de personas basada en un prejuicio negativo que tiene por efecto dañar sus derechos o libertades (Rodríguez, 2004), no suele estar presente en la relación entre docentes y directivos con los estudiantes como diversos actores comentaron en las entrevistas, en donde se comentó que no se les da un trato de desprecio a las minorías. Sin embargo, un grupo de alumnos señalaron el caso de un par de estudiantes hombres que se estaban besando en uno de los jardines del plantel que sí sufrieron de discriminación de parte de la institución.

EM5V: ...estábamos allá hasta atrás y entonces estaban unos chavos besándose, hombres, los chavos besándose y obvio que dices “no manches, pues váyanse a un lugar en donde no los vayan a ver porque aquí eso no está permitido” en entonces mi maestra los vio y luego le habló a [un directivo]. Creo que hasta lo suspendieron a los dos chavos y todos así “no maestra, no le diga, nomás dígales que se vayan a otro lugar”, y no, la maestra sí se enojó muy feo, creo que hasta los iban a expulsar de aquí.

Los estudiantes comentaron que el trato y la reacción hubieran sido distintos si se tratara de un hombre y una mujer besándose. El reglamento escolar señala como una falta leve a “demostrar conductas pasionales inadecuadas o incluso lascivas” cuya sanción indica “se aplicará un reporte disciplinario, reparación del daño cuando proceda y cita a los padres de familia o tutor legal para informarle la sanción”. Sin embargo, en este caso se le trató como una falta grave porque los suspendieron. Lo cual se puede caracterizar como un caso de discriminación ya que no se les brindó igualdad de derechos en base a sus preferencias sexuales. Esto es, la violencia cultural, los prejuicios contra los homosexuales, se convierte en violencia estructural al sancionárseles de manera diferenciada incluso a lo que marca el reglamento.

En este sentido, la regulación de la apariencia física de los estudiantes constituye un caso de violencia estructural, institucionalizada a través del reglamento escolar (ver [8C]), ya que en base a un prejuicio o estigma sobre el uso de cabello “exótico”, los piercings y los tatuajes se les condiciona el acceso al plantel. Los estudiantes en dos entrevistas comentaron el caso de una compañera a la que obligaron a raparse por el tipo de corte de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cabello que tenía, la cual un tiempo después abandonó el plantel aunque los estudiantes no comentaron el motivo. Otro grupo de estudiantes mencionaron un caso similar, en el que un día sacaron de su salón a todos los estudiantes que a consideración de los directivos tenían el cabello largo y los llevaron directamente con estilistas para que se los cortaran. Esta cuestión, constituye un caso en donde la violencia cultural, los prejuicios negativos, se traduce en violencia estructural, ya que se condiciona el acceso a un derecho en base a la apariencia física.

Un directivo señaló que la práctica de regular la apariencia física de los alumnos no es exclusiva del bachillerato tecnológico que es objeto de estudio de la presente investigación sino del subsistema en conjunto.

Cuando se les preguntó a los estudiantes en el cuestionario si la escuela atiende adecuadamente los casos de discriminación (sin especificar si entre pares o de parte de docentes o directivos) un 39.3% dijo que siempre o casi siempre, un 27.4% que nunca o casi nunca, mientras que un 33.3% dijo que no ha habido casos.

Por otra parte, se detectó un caso de intimidación por parte de un prefecto escolar. Una maestra comentó que un estudiante acudió a ella para preguntar qué podía hacer ante el mal trato de parte del prefecto porque ya había acudido a la dirección de la escuela y no habían resuelto el problema. Una madre de familia también mencionó que su hija había sido agredida verbalmente por la misma persona, que denunciaron a las autoridades escolares y el prefecto ofreció una disculpa. Al indagar sobre esto con una persona directiva señaló que lo tienen detectado y que han tomado medidas para que modifique su trato al estudiantado.

DMA1: Sí, sí tenemos un prefecto que sí es muy estricto, sí le falta tacto en cuanto a hacerle ver al alumno que tiene alguna falta, se ha hablado con él, se le ha dado cursos de capacitación precisamente sobre calidad en el servicio pues para que él sea más respetuoso con los alumnos y que no sientan ellos que es una agresión [...] Sí, sí ha cambiado, sí ha cambiado, sólo que ahora si como dicen “crea fama...”, Pues hay alumnos que si son muy reincidentes, entonces lo que hace ahora es que me los trae a mí para que

yo les haga la observación. Yo lo que le digo es “ya cuando los alumnos te empiecen a faltar al respeto, mándamelos a mí”...

Ante las quejas de diversos actores la escuela responde de manera institucional realizando acciones para prevenir estos casos de intimidación, ya sea capacitándolo o haciendo que derive los casos de indisciplina con los directivos, o para atenderlos, haciendo que el infractor reconozca su falta y ofrezca una disculpa.

Relacionados con la intimidación se encuentran los casos de insultos de docentes que esporádicamente insultan verbalmente a los estudiantes como llamarles escuincles, decirles a estudiantes frente al grupo que les “caen mal”, desacreditarlos por su forma de peinarse o incluso decirles que no son aptos para la práctica del deporte. Se les preguntó a los estudiantes en el cuestionario si la institución atiende adecuadamente los casos de insultos de parte de maestros o administrativos: un 45% dijo que siempre y casi siempre, un 36% que nunca y casi nunca, mientras un 19% dijo que no ha habido casos. En las entrevistas se comentó de un caso que fue atendido adecuadamente y otro que no se ha logrado solucionar. Por un lado, está el caso de una maestra que llamaba “menosos” a sus estudiantes, el cual fue denunciado por estudiantes y familiares ante los directivos del plantel, quienes hablaron con la maestra y ella cambió de actitud. Cabe resaltar que los estudiantes en este caso perciben que las autoridades fueron atentas y receptivas ante los reclamos del alumnado.

Por otra parte, en las entrevistas surgió constantemente por parte de estudiantes y familiares el caso de un docente que intimida e insulta a los alumnos.

EM5V: Tenemos un maestro, que yo no lo conocía, también medio, pero ya escuchaba rumores... sí es demasiado, humilla al que quiere.

EM5V: Un decir te pone un ejercicio y no te sale, ya nomás por eso eres un mediocre y siempre te dice “eres un típico mexicanito mediocre”.

EM5V: Siempre, esa es su frase.

EM5V: ...pero yo digo que no está bien porque todos podemos equivocarnos, para eso estamos aquí para aprender y se me hace muy mala onda de él, o sea a mí nunca me ha tratado mal o sea no, pero alguien que no le contesté bien que le diga que “mejor se vaya

al cerro a cortar tunas” se me hace algo... Llega un momento en que se desespera tanto que hasta golpear la pared [dos alumnas concuerdan]...

EM5V: A mí la verdad no me asusta pero va caminando y “que sabe qué, que váyanse al cerro yo no sé qué hacen aquí, estos de la primaria” y ¡pa! [simula un golpe a la pared] “les tiró la pared”.

Un par de familiares comentaron que éste fue su maestro cuando cursaron el bachillerato y que desde entonces tenía las mismas actitudes. Esto habla de la reiteración de insultos y humillaciones durante un largo periodo y que a pesar de las quejas continuas no se les ha dado solución. Acorde con los estudiantes el profesor disfruta del mal trato y de la impunidad que de alguna manera goza. Se le preguntó sobre este caso a una directiva y mencionó que están enterados de éste y que han tomado diversas medidas pero el docente no modifica su actuación frente a los estudiantes. La cuestión radica, de acuerdo con la directiva, en que no se le puede rescindir el contrato o reubicarlo en otra institución. Lo cual se puede interpretar como violencia estructural que emana del propio subsistema y que trasciende la actuación del plantel, lo cual a la postre se traduce en violencia directa cuando el docente que goza de impunidad se aprovecha de la situación y humilla, intimida e insulta a sus alumnos.

Un grupo de estudiantes de diferentes salones mencionaron el caso de un maestro que las acosa sexualmente con constantes comentarios indiscretos y ofensivos.

EM5V: ...a mí primero me decía un buen de cosas que “tenía bonito perfil”, de hecho un día nos hizo un examen y a mí no me lo calificó, o sea vio mi nombre y me puso puras palomitas y me puso 10 y me puso “felicidades chula” y ya después me dijo “venga para darle su abrazo de felicitación” y le dije “no, nada más pongan el 10”... y todos me decían que hasta me acosaba porque me ponía así en frente y en su clase me tenía que ir hasta atrás y me decía “¿por qué ya se va hasta atrás?” y un buen de cosas. Luego me decía que nunca se le iba a hacer porque era muy grande para mí y así un buen de cosas pero yo así ni lo pelaba. El grupito que es muy llevado la otra vez le pusieron unas hojas de tamal porque pues venden tamales, se las pusieron en el pizarrón y el profe las agarró y ellos estaban a risa y risa y se las aventó y les dijo “tengan para que ustedes se tapen el tamal”... y así o sea bien perro. Y luego acá nos decía “¿dónde tienen las muchachas más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vello” y una amiga dijo “en las axilas” o sea como “a mí qué” y les dice “no, tienen más peluche en el estuche”...

Sobre este caso varios estudiantes coincidieron en que hay compañeros que festejan los comentarios de éste docente. Sin embargo, en un aula se presentó un caso en el que un estudiante intercambió insultos con el profesor y estuvieron cerca de agredirse físicamente. Sobre la actuación de la institución ante este caso, un directivo de la institución señaló que ha estado suspendido por este motivo pero que se inició una investigación que concluyó eximiéndolo de la sanción y ofreciéndole una disculpa. Esto nos habla de que la institución efectivamente tomo medidas para atender este caso de acoso sexual que terminaron por no sancionar al docente por no encontrarlo culpable. Aunque los testimonios de estudiantes de varios salones, tanto hombres como mujeres, el detalle con que lo explican y la indignación que manifestaban quedan registradas en esta investigación y hablan por lo menos de la percepción que un grupo diverso de estudiantes tiene sobre la cuestión. Para contrastar, se les preguntó a los alumnos de si en la escuela se atienden adecuadamente los casos de acoso sexual de parte de docentes o administrativos y no se encontró consenso: un 32.6% dijo que siempre y casi siempre, un 28% que nunca y casi nunca, mientras que un 39.5% dice que no ha habido casos.

Los casos que se han presentado a través de este apartado tienen como trasfondo el abuso de poder, la actuación de las autoridades para prevenirlos están presentes en todos ellos, pero los resultados en cada uno fue diferente. Cuando se les preguntó a los alumnos sobre si la institución atiende de forma adecuada los casos de abuso de poder, un 42.2% dijo que nunca o casi nunca, un 33.4% que siempre y casi siempre, mientras que un 24.3% mencionó que nunca ha habido casos. Fue el único reactivo de esta batería en el que el porcentaje de quienes perciben que las autoridades nunca o casi actúan adecuadamente fue superior al de los que perciben lo contrario o que no ha habido casos.

En las entrevistas se mencionaron casos de problemas con sus docentes o directivos que desde la perspectiva de los alumnos se solucionaron y otros que no, la mayoría de ellos relacionados con asuntos académicos. Un caso en el que coincidieron un par de alumnas

fue el de una maestra que no les permitió presentar un examen y que ante las quejas de las alumnas ante diversos directivos, la docente cambió de actitud. Otro estudiante comentó un caso parecido, en el que estaba en desacuerdo con la forma en que les evaluó un docente, fue a hablar con la directora y en ese semestre no se solucionó el problema; no obstante, al siguiente curso cambió la situación. Otro caso, fue el de un docente que a razón de los estudiantes tiene preferencia con ciertos estudiantes y que cuenta con cierta impunidad por su parentesco con un directivo de la escuela. El cual coincide con otro caso de un docente suele asignar mejores calificaciones o incluso exentar a las estudiantes que le parecen bonitas, del que tienen conocimiento las autoridades y a razón de las alumnas no corrigen la situación. En un asunto distinto, un estudiante fue sancionado con expulsión del plantel al acusarlo de robo de una patineta de un compañero, el hecho fue captado por la cámara de seguridad de la oficina de vigilancia de la escuela, después los estudiantes regresaron la patineta al alumno, quien aceptó que era parte de una broma, aun así la escuela procedió a la expulsión pero el estudiante acudió a la Secretaría de Educación Pública y a Derechos Humanos. A final de cuentas lo permitieron terminar el semestre y lo canalizaron a otro plantel del mismo subsistema.

La percepción de un grupo de familiares sobre los casos de abuso de autoridad es que no se llegan a solucionar por completo. Perspectiva con la que coincidieron un grupo de estudiantes. Aunque por otra parte, otro grupo de familiares comentaron que estas problemáticas sí se llegan a solucionar. En las entrevistas, los familiares constantemente aparecieron como elementos que participan en la resolución de conflictos en el plantel, en el siguiente apartado se aborda esta temática.

En síntesis, en la institución existen casos tanto de discriminación, intimidación y abuso de poder hacia los estudiantes. La escuela efectivamente toma medidas para prevenir y atender estos casos, sin embargo los resultados son divergentes. Cuando se trata de conflictos entre docentes o prefectos con alumnos y éstos tienen la razón, los directivos urgen a los primeros a modificar su actuación, pero hay docentes que no la modifican y gozan de impunidad que proviene de la organización del propio subsistema y su relación

con los sindicatos. La discriminación en base a la apariencia física está institucionalizada a través de reglamento y es una práctica constante del subsistema.

[8E] El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos

Este apartado explora el clima de colaboración entre las familias y los docentes y directivos. En el indicador [2F] se exploraron los mecanismos de participación y aporte de los familiares al proyecto educativo de la escuela.

Como ya se mencionó en el apartado [8C], el Reglamento Interno Disciplinario contempla como parte de la sanción a las faltas graves y muy graves el citar a los familiares de los alumnos para hacer de su conocimiento la situación. Así como en caso de que se les retenga el teléfono celular para que ellos sean los que recojan el artículo. Esto es, la institución tiene institucionalizada el diálogo con los familiares en los casos de indisciplina graves. A los estudiantes se les preguntó a través del cuestionario si la escuela cita a los padres de familia para buscar una mejor resolución a los conflictos y los resultados fueron consistentes con lo que marca el reglamento: un 71.5% estuvo de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que un 28.5% en desacuerdo y muy en desacuerdo.

En las entrevistas, directivos y docentes coinciden en que ante los conflictos que llegan a sus instancias lo primero que hacen es dialogar con los estudiantes implicados y a partir de ahí evalúan si es necesario mandar llamar a sus familiares o incluir a otras autoridades escolares. Generalmente, ante un conflicto que no consideran conveniente resolver directamente los docentes, estos acuden a con los jefes de la Oficina de Servicios Escolares, si el conflicto es más grave pueden involucrar a la Dirección o Subdirección del plantel, pero también hay casos en los que se les deriva a la Oficina de Orientación Educativa, quienes a su vez hacen una cita con los familiares y les notifican de las acciones requeridas. En Orientación Educativa se menciona que son pocos los casos que atienden con los familiares. Con los estudiantes que incurren en faltas disciplinarias graves o muy graves se elabora una carta compromiso firmada por familiares y alumno.

Sobre el clima de colaboración con los familiares para la resolución de conflictos las opiniones de los actores fueron muy diversas. A los estudiantes a través del cuestionario se les preguntó si consideran que los familiares concuerdan con las medidas formativas y disciplinarias que toma la escuela, con lo que un 58.5% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que un 41.5% que está en desacuerdo y muy en desacuerdo. En las entrevistas se preguntó a los familiares si habían tenido que venir a la escuela por algún reporte de indisciplina y sólo una madre de familia comentó que sí había sido requerida por la escuela y mencionó que el trato fue muy bueno.

Más allá del procedimiento institucionalizado de llamar a los familiares en caso de faltas disciplinarias graves. Los familiares suelen asistir a la escuela para presentar alguna inconformidad frente a la actuación de los docentes o directivos y es en estos casos en los que el clima de resolución de conflictos a percepción de la mayoría de los actores involucrados no es precisamente de colaboración sino de cierto encono.

Entre docentes y directivos se tiene la percepción de que los familiares cuando asisten al plantel lo que buscan es excusar a sus hijos. En las entrevistas un docente comentó el caso en el que un padre de familia ingreso molesto y diciendo palabras altisonantes porque no dejaban salir a su hija. Por su parte los familiares que han venido a reclamar por alguna situación que consideren injusta hacia sus hijos, varios coincidieron en que sienten que sí son escuchados pero hubo divergencia en la percepción de que los conflictos efectivamente se resuelvan como se mencionó en el apartado [8D].

Cuando las quejas de los familiares sobre algún docente son reiteradas se han llegado a hacer reuniones con los directivos, las cuales son independientes de las reuniones de padres de familia que la escuela convoca a lo largo del semestre (ver apartado [2F]), en donde también se buscan tanto prevenir como solucionar problemáticas grupales.

En suma, el equipo directivo y docente efectivamente establece cauces para la resolución de conflictos aunque la percepción de un clima de colaboración entre ambos está dividido, para poco más de la mitad es positivo aunque para el resto es negativo.

[8F] Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos

En este apartado se exploran los programas con los que cuenta el plantel para la prevención y protección de alumnos en riesgo o problemas de conducta, los más notorios son: orientación educativa, becas, Construye T, Yo no abandono, Fomento a la Salud y el servicio médico escolar, los cuales se describen a continuación. El programa de tutorías se describe en el apartado [1B].

La Oficina de Orientación Educativa aparece en el organigrama de aquellos planteles del subsistema que cuentan dos turnos y más de 1800 alumnos la cual depende del Departamento de Servicios Escolares y tiene como funciones (DGETI, 1999): diseñar e implementar programas de formación integral para al alumnado; dar a los estudiantes atención psicológica, vocacional y de integración social; fomentar métodos de estudio; realizar diagnósticos sobre el rendimiento académico y el comportamiento; desarrollar actividades de integración institucional; entre otras funciones administrativas. El bachillerato tecnológico que se estudia en la presente investigación cuenta con dos orientadoras educativas, una para cada turno. De acuerdo con una persona directiva una de ellas se enfoca en la parte psicopedagógica a través de la aplicación de tests e impartiendo técnicas de estudio en las horas libres; mientras la otra orientadora se enfoca en atender los problemas psicológicos de los estudiantes con bajo rendimiento académico o a aquellos cuyos compañeros o docentes reporten que sufren de alguna problemática. Los casos que a consideración de las orientadoras escapan de su competencia son canalizados a otras instancias (ver [9A]).

En las entrevistas diversos actores comentaron el tipo de problemáticas que viven los estudiantes y que se canalizan o se atienden a través de orientación educativa, entre ellas se encuentran: dificultades en el noviazgo, conflictos con las amistades o compañeros, conducta agresiva, drogadicción y alcoholismo. También atienden a estudiantes que han sufrido experiencias traumáticas como los casos de alumnas que han sido víctimas de abuso sexual (ver [9A]). Las que más señalaron docentes y directivos son las relativas a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las familias disfuncionales. Una directiva comenta que los casos graves, como los de alcoholismo o drogadicción son pocos y se les da atención y seguimiento.

Los alumnos tienen la posibilidad de ir por su voluntad a ser atendidos, pero se comenta que prácticamente todos los estudiantes que van a sesiones con las orientadoras fueron canalizados por sus tutores o maestros como se mencionó en el apartado [7D]. Actores comenta que las dos personas que atienden la orientación educativa en la institución no son suficientes para la demanda de casos, ante esto la institución ha solicitado a estudiantes de educación superior del área de psicología para que presten sus prácticas profesionales atendiendo a los alumnos de la escuela.

De esta manera, la Oficina de Orientación Educativa busca atender las problemáticas psicológicas de los tanto a los alumnos en riesgo como los que tienen problemas de conducta.

Otro programa que se enfoca en los aspectos socioemocionales de los alumnos del bachillerato es Construye T. Este programa fue diseñado por la Subsecretaría de Educación Media Superior y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y es implementado por 43 Organizaciones de la Sociedad Civil en las 32 entidades federativas del país. Está dirigido a estudiantes, docentes y directivos que tiene la misión de contribuir con la educación integral de los estudiantes de bachillerato a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y del fomento ambientes escolares sanos. El programa se enfoca en tres dimensiones de habilidades socioemocionales (SEP-PNUD, s/f): a) Conoce T, que busca que los estudiantes identifiquen, entiendan y manejen las emociones tanto propias como de las demás personas, implica las habilidades de autoconciencia, autorregulación y determinación; b) Relaciona T, que busca potenciar las relaciones interpersonales, apreciarlas y ser empáticos, implica la conciencia social y la relación con los demás y; c) Elige T, que se refiere a la capacidad para tomar decisiones responsables para enfrentar los retos de la vida cotidiana.

La estrategia de implementación de Construye T fue la siguiente: SEMS y PNUD capacitaron a los integrantes de las Organizaciones de la Sociedad Civil, quienes a su vez

capacitan a directivos y docentes en la formación de habilidades socioemocionales. Además, cada escuela cuenta con un Comité Escolar conformado por docentes, directivos, estudiantes y familiares, que se encarga de la planeación e implementación de proyectos juveniles y escolares que busquen abonar al desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado. Para el arranque de la nueva etapa de programa (ciclo escolar 2014-2015), directivos del plantel comentaron que en coordinación con una persona facilitadora de la Organización de la Sociedad Civil que opera el programa en el estado de Aguascalientes en un primer momento se capacitaron a docentes, dirigentes y alumnos en torno a los nuevos objetivos del programa, después realizó un diagnóstico participativo con los miembros del Comité a partir del cual se realizaron proyectos juveniles. Cabe mencionar que entre las personas entrevistadas, sólo una estaba al tanto de la nueva etapa del programa.

El programa “Yo no abandono” o Movimiento contra el Abandono Escolar es una iniciativa de la Secretaría en Educación Pública (SEP) lanzada en agosto de 2014 para la Educación Media Superior (EMS). El programa busca integrar acciones de los distintos agentes de la comunidad educativa para prevenir las causas del abandono, mantenerse alerta y reaccionar ante los riesgos. El diseño del programa “Yo no abandono” parte de los resultados de la ENADEMS y recupera experiencias nacionales e internacionales, se adapta a la realidad de los distintos planteles y subsistemas, se apoya en los recursos disponibles en la escuela, retoma la importancia del director como líder y gestor de la escuela, no substituye programas ni proyectos puestos en marcha por los planteles o subsistemas, reconoce y apoya a los padres y madres en su papel de corresponsabilidad en la educación de sus hijos e hijas (SEP, 2014b).

Sobre la implementación, a cada plantel de EMS se le envió una “Caja de Herramientas”, la cual consta de 12 manuales para prevenir el abandono escolar, así como videos, presentaciones, propuestas de cursos y manuales para generar estadísticas sobre el abandono. Uno de los manuales, el número 12, está dedicado a la realización de un Plan contra el Abandono Escolar a través de un Proceso de Planeación Participativa. Directivos del bachillerato que es objeto de estudio del presente trabajo de investigación comentaron

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

que aunque el programa se puso en marcha a nivel federal desde el año 2013, éste no se había trabajado dentro del plantel porque las autoridades del subsistema no le dieron seguimiento y no hubo capacitación sobre la forma de implementarse, sólo se les dotó de la Caja de Herramientas.

Sin embargo, el plantel en su Plan de Mejora Continua del ciclo escolar 2013-2014 contempla un programa que busca evitar el abandono escolar por motivos atribuibles al plantel, con la meta de reducir en un 3% el índice de abandono escolar a través de las siguientes acciones: mayor difusión del programa de becas; asesorías académicas a los estudiantes con problemas de reprobación; implementar un proceso de inducción a estudiantes de nuevo ingreso; reuniones de padres de familia para informarles de la situación académica de sus hijos y; mejorar los procesos de enseñanza a través de la aplicación de secuencias didácticas y el plan de evaluación.

Otro programa significativo es el de becas. El bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación reporta que durante el ciclo escolar 2013-2014 el número de estudiantes becados ascendió a 943, de los cuales 893 son beneficiarios de una beca de la SEP, mientras que 50 recibieron otro tipo de apoyo (Jornadas de transparencia y rendición de cuentas ciclo escolar 2013-2014. Documento Interno). Las becas SEP, como un apoyo externo a las familias de los estudiantes se tratan en el apartado [9C].

Por su parte, la escuela cuenta con un programa interno de becas alimenticias, las cuales son otorgadas a los estudiantes de escasos recursos económicos. Otro tipo de apoyo que se les da a los alumnos que lo necesitan es un programa de donación de uniformes.

En las entrevistas, los directivos comentaron que la trabajadora social del plantel es la encargada de dar a conocer los programas de becas, ayudar a los estudiantes con la elaboración de las solicitudes de apoyos económicos y darle seguimiento a que efectivamente reciban la ayuda correspondiente. Directivos comentaron la utilidad de las becas y dieron algunos ejemplos de estudiantes que ellos detectan que requieren de apoyo económico como el de un estudiante que iba a abandonar la escuela por ayudar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

económicamente a su madre ante la reciente ausencia del padre o el de alumnos del turno vespertino que van a la escuela sin comer porque trabajan por la mañana.

El programa de Fomento a la Salud es parte del subsistema del que forma el bachillerato tecnológico, el cual de manera anual entrega un cronograma de actividades a desarrollarse. Entre las acciones que se contemplan están las siguientes: campañas de reforestación y de separación de residuos; conferencias sobre nutrición, enfermedades de transmisión sexual, sustancias adictivas, entre otras; y algunas de ellas relacionadas con aspectos relacionados con la convivencia democrática, inclusiva y pacífica como una campaña permanente contra el acoso escolar y las relativas al Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, el Día Mundial de los Derechos Humanos (Programa de Fomento a la Salud. Cronograma de actividades en planteles 2014. Campañas y Días Mundiales).

Además, la escuela cuenta con dos médicos, uno por turno, que brindan atención médica a los estudiantes del plantel y que en caso de que se requiera de atención especializada derivan a alguna clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social ya que por ser estudiantes son derechohabientes. Los médicos suelen atender accidentes, la mayoría de ellos suscitados en la práctica deportiva, así como malestares en general. Algunos alumnos comentaron que se les da un buen trato de parte de esta instancia pero que existe el inconveniente de que los médicos, por su horario laboral, llegan hasta dos horas después de la hora de ingreso de los estudiantes. Tampoco se cuenta con este servicio los sábados, por lo que las actividades deportivas y algunos clubes se prefieren impartir entre semana.

Además de estos programas, hay docentes que ponen en marcha proyectos con sus grupos, se imparten conferencias sobre distintas temáticas y se cuentan con planes de emergencia para actuar en caso de siniestros que pongan en riesgo a la comunidad escolar.

Después de haber revisado los indicadores de la Matriz UNESCO correspondientes al espacio escolar de la dimensión del clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina, en el siguiente apartado se exponen los relativos al espacio socio-comunitario.

[9] Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina/Socio-comunitario

En el capítulo 4.2.3 se describe la percepción del ambiente de seguridad en el espacio socio-comunitario y en pasajes del capítulo 4.2.4 se habla de la violencia en los alrededores del plantel así como algunas medidas que la escuela toma para contrarrestarla.

La gestión de la convivencia por parte del bachillerato tecnológico que es objeto de estudio de esta investigación toma en cuenta desde su reglamento la regulación de la conducta de sus estudiantes en el espacio escolar, en diversas normas se habla de conducirse con respeto y responsabilidad dentro y fuera de la escuela e incluso mientras se porte el uniforme (ver el apartado [8C]).

[9A] El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social

En los apartados [7D] y [8F] se expusieron los mecanismos por los cuales el plantel detecta, contiene y atiende a los estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo, en este apartado se exploran las vías de canalización y vínculos con instituciones externas que coadyuvan en la atención de estos casos.

En el Reglamento Interno Disciplinario del plantel está señalado que la escuela puede canalizar a los estudiantes que hayan cometido una falta disciplinaria señalada como muy grave a que reciban terapia o pláticas de parte de especialistas de instituciones externas, con la condición de que deben asistir a ellas para que puedan permanecer asistiendo a clases (ver [8C]).

Según un directivo la institución no cuenta con vínculos oficiales con instancias externas relativas a este tema, pero diversos actores confirmaron que la escuela de facto deriva a algunas instituciones a sus estudiantes en caso de que lo considere necesario o que escape a la competencia del área de orientación educativa, entre las que se encuentran Agua Clara para problemas psicológicos y para temas de alcoholismo o drogadicción a Centros de Reintegración Juvenil o a los grupos de jóvenes de Alcohólicos Anónimos.

Además para la atención psicológica del alumnado se cuenta con el apoyo de estudiantes de Psicología y Asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes quienes llevan a cabo sus prácticas profesionales en la escuela.

Entre otros vínculos con instituciones externas que coadyuvan en el tema de conducta y riesgo está el programa Construye T, el cual se describió en el apartado [8F], para el cual cuentan con una persona facilitadora que pertenece a una Organización de la Sociedad Civil y que es la encargada de coordinar y darle seguimiento a la aplicación del programa en la escuela.

Directivos señalaron que la escuela tiene vínculos con la Secretaría de Seguridad Pública para que patrullas hagan rondines en las horas de entrada y salida de los alumnos, de alguna manera para prevenir problemas entre estudiantes, pero principalmente para protegerlos de las situaciones de inseguridad como robos y acoso sexual. El problema que un directivo señaló es que los elementos de Seguridad Pública no hacen la necesaria y sólo acuden al plantel por la firma que valida su rondín por la zona.

Otro vínculo externo de prevención y atención a estudiantes es el que la escuela tiene con el Instituto Mexicano del Seguro Social para darle atención médica al estudiantado. Si es necesario, docentes o directivos tienen que llevar a los alumnos a la clínica más cercana. No obstante una madre de familia comentó externó su molestia los directivos porque su hija tuvo un accidente en la institución y sí la llevaron a la clínica pero la dejaron ahí sin supervisión de algún adulto y no le dieron seguimiento.

Las becas a estudiantes que otorga la SEP o el Gobierno Federal o Estatal apuntan a atender las situaciones de vulnerabilidad que viven los estudiantes, al ser percibidas como un apoyo familiar por parte de miembros de la comunidad escolar se incluyeron en el apartado [9C].

Un 56.1% de los alumnos en el cuestionario manifestaron que no saben si la escuela tiene vínculos con instituciones externas que ayudan a los alumnos con problemas de conducta, mientras que un 23.9% dice que sí tiene y un 20% que no. Así mismo, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los vínculos con instancias externas que ayuden a alumnos en situación de vulnerabilidad o situación de riesgo, un 60.3% dijo que no sabe, un 23.8% que sí tiene y un 15.9% que no.

La escuela efectivamente cuenta con vínculos con instituciones externas para atender a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo, Agua Clara y la UAA para problemas psicológicos, Centros de Reintegración Juvenil o Alcohólicos Anónimos y para temas de alcoholismo o drogadicción; sin embargo, éstos son poco conocidos por los estudiantes. En el siguiente apartado se presentan los vínculos con instancias deportivas, recreativas y culturales.

[9B] El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes

La escuela de manera interna tiene un programa de clubes culturales, artísticos y deportivos, el cual fue descrito en el apartado [2D], en este apartado se explora la relación de la escuela con instancias externas para el fomento del sano uso del tiempo libre el estudiantado.

El principal vínculo con instancias externas en los temas de arte y cultura es la participación de estudiantes en los concursos estatales y nacionales organizados por el subsistema al que pertenece el bachillerato. Para participar en el Encuentro Nacional de Arte y Cultura los estudiantes deben pasar por un concurso del plantel, después participan

en un concurso estatal con los ganadores de los otros bachilleratos tecnológicos y en el nacional participan los ganadores estatales. En años anteriores en el concurso estatal participaban dos alumnos de cada escuela, pero ante la incorporación de nuevos planteles se redujo el número a uno. El plantel que se estudia en esta investigación ganó los concursos estatales de danza folclórica, canto y ensayo, quienes participarán en el encuentro nacional y cuyos gastos corren por parte del plantel. Una directiva-docente comentó que estos concursos externos sirven como catalizadores de la participación al interior del bachillerato.

Acorde con un directivo, algo similar ocurre en el área deportiva, donde a partir de los clubes deportivos de la escuela se hacen selecciones varoniles y femeniles para distintas ramas que participan en un torneo estatal inter-preparatorias y los equipos ganadores representan al estado en un torneo nacional. En este caso, participan preparatorias de otros subsistemas incluyendo a bachilleratos privados. Entre las disciplinas que se practican está el fútbol, el básquetbol, el voleibol, el softbol y el béisbol.

Otra forma de colaboración escuela-comunidad respecto a estos temas se da cuando familiares, exalumnos o cualquier persona externa se ofrecen como instructores los clubs deportivos o culturales, aunque la mayoría de los encargados son alumnos de la preparatoria.

La escuela cuenta con vínculos con algunas universidades del estado, cuyos estudiantes pueden prestar su servicio social en el plantel apoyando en el área de educación física.

Otra forma de colaboración con el exterior para la práctica del deporte es cuando los alumnos practican algún deporte que requiere equipo especializado como el waterpolo, la equitación o bien los que practican deporte de alto rendimiento reciben ciertos permisos de parte de la escuela para que puedan seguir practicando tales actividades.

En el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre si a escuela ofrece actividades deportivas, culturales, artísticas o recreativas en colaboración con otras instituciones el 79.5% respondió que sí, el 6.5% que no y un 14% que no sabía. Esto es, prácticamente

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ocho de cada diez estudiantes saben que la escuela se vincula con instancias externas respecto a los ámbitos culturales, artísticos y culturales. Estos torneos y concursos se convierten en espacios de convivencia entre estudiantes de distintas instituciones.

En suma, el plantel cuenta con vínculos con instancias externas relativas a la práctica del deporte y la cultura, pero se circunscriben casi exclusivamente a competencias y torneos, más que a apoyos institucionalizados.

[9C] El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia

En este apartado se exploran los vínculos con instancias externas para el apoyo a estudiantes con problemas familiares.

Como se comentó en los apartados [7D], [8F] y [9A] la escuela cuenta con mecanismos de detección, contención, derivación y apoyo a estudiantes con problemas de conducta o que se encuentren en situación de riesgo, sin especificar que esto se deba a la situación familiar. Cuando la Oficina de Orientación Educativa, que es la que recibe a los estudiantes con problemas psicológicos dentro de la escuela, considera que el problema debe ser atendido por otro tipo de especialistas generalmente se les canaliza a Agua Clara, una institución del Gobierno del Estado de Aguascalientes que se dedica a la atención de problemas emocionales.

Las dificultades familiares son vistas por diversos docentes y directivos como la principal causa de los problemas de conducta e incluso de rendimiento del alumnado.

De forma institucionalizada, la escuela contempla en el reglamento escolar la derivación a instituciones de ayuda psicopedagógica a terapias o pláticas ya sean individuales o familiares pero sólo a los estudiantes que hayan cometido faltas disciplinarias marcadas como muy graves (ver [8C]).

Sin embargo, las medidas que toma al respecto la institución son poco conocidas por el alumnado: un 56.5% de los estudiantes en el cuestionario dijeron no saber si la escuela

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiene vínculos con instituciones externas que ayudan a los alumnos con problemas familiares, un 28.8% dijo que sí y un 14.8% que no. En las entrevistas un directivo señaló que el problema radica en la resistencia que algunos familiares tienen a enviar a sus hijos a las instituciones a las que se les deriva.

Por otra parte, otro tipo de apoyos a la situación familiar externos a la escuela, ya no de corte psicológico sino económico, son las becas. La Secretaría de Educación Pública cuenta con diversos tipos de becas que buscan “promover que las personas inicien o reanuden, permanezcan y concluyan con éxito sus estudios de bachillerato” (SEP, 2013): a) becas contra el abandono escolar que se otorgan a quienes estén en riesgo de abandono por motivos económicos; b) becas para acceder, permanecer y concluir la educación media superior, las cuales también buscan incentivar el aprovechamiento académico de los alumnos; c) becas para la formación educativa en y para el trabajo, las que se brindan a alumnos de los últimos semestres de bachillerato y que desean transitar hacia el empleo o desarrollar sus habilidades y; d) becas para estudiantes con discapacidad, las que se enfocan al sistema no escolarizado. A razón de una directiva, cualquiera puede acceder a una beca independientemente del rendimiento escolar y que prácticamente todos aquellos estudiantes que las solicitan se hacen acreedores a ellas. En las entrevistas también mencionaron la beca Prospera, anteriormente Oportunidades, como un apoyo a los estudiantes de escasos recursos. Diversos directivos y docentes coincidieron en que las becas constituyen un apoyo y aliciente importante para los estudiantes y sus familias.

Hasta este punto se describió a través de los cuadrantes de la Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) la forma en la que en el bachillerato tecnológico se gestiona la convivencia escolar. En el siguiente apartado se presenta la percepción que los diferentes actores escolares tienen de la convivencia en su centro educativo como una expresión del papel que tiene la gestión de la convivencia.

4.2. Percepción de la convivencia escolar

A partir de la triangulación de las perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y familiares recuperadas a través de entrevistas y cuestionarios es que en este capítulo se reconstruye la percepción que se tiene sobre la forma en que se relacionan las personas, y más específicamente los alumnos, en el plantel escolar.

Cabe mencionar que para la elaboración de este apartado se siguió una lógica inductiva más que en el resto de la exposición de resultados debido a la ausencia en la teoría de indicadores más precisos en el momento de elaborar los instrumentos de recolección de información, además de que la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar que sirve como base teórica para el presente trabajo se enfoca más bien a la gestión de la convivencia mientras que las prácticas relacionales sólo se abordan a través de algunos indicadores de manera general.

4.2.1. Convivencia en el aula/curso

En el presente sub-apartado se exponen a través de subapartados las principales características que presenta la convivencia dentro de las aulas del bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación. Primero se expone la percepción del clima escolar grupal, después se toca el tema de los subgrupos informales, a continuación la inclusión/exclusión en el aula, para terminar con la relación entre docentes y alumnos.

El clima de relaciones grupal

La percepción de las relaciones que se viven al interior de cada aula del bachillerato tecnológico no es homogénea, lo que se vive en cada aula presenta sus particularidades. Aunque también se encontraron algunos elementos comunes en cuanto a la convivencia en los salones de clase como, principalmente, la conformación de subgrupos informales o “bolitas”.

En las entrevistas grupales la mayoría de los alumnos, alrededor de dos terceras partes, perciben que en sus respectivas aulas se vive un buen clima de convivencia esto a pesar de la división en subgrupos informales que se vive en su interior.

EM5M2: En general sí todos se llevan muy bien, o sea cada quien tiene como su grupito y su tipo de amistad pero sí se llevan bien.

EM5V: Creo que igual, hay grupitos y, o sea creo que todos van a decir lo mismo, pero no, no se llevan mal y de hecho ya estamos como que tratando de integrarnos.

Pero la forma en que se conviven en las aulas no es estática, en la entrevistas se detectaron casos en los que a través de los semestres se va creando una mejor convivencia que permite la unión grupal.

Por su parte, la mayoría de los familiares también perciben un buen clima en las aulas que, de acuerdo con su opinión, permite que los alumnos se desenvuelvan de manera adecuada en los aspectos académicos.

Lo anterior es consistente con los resultados del cuestionario a estudiantes, en el que se les preguntó por la frecuencia en que reciben muestras de inclusión y aprecio por parte de sus compañeros de aula como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15. Inclusión y aprecio en el aula (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me comprenden	485	4.5%	16.9%	61.9%	16.7%
		21.4%		78.6%	
Me hacen sentir aceptado	483	3.5%	6.2%	41.2%	49.1%
		9.7%		90.3%	
Me invitan a participar en actividades	484	7.0%	15.1%	43.6%	34.3%
		22.1%		77.9%	
Me han ayudado en las tareas	483	6.2%	15.7%	42.7%	35.4%
		21.9%		78.1%	
Me dan muestras de aprecio	485	7.0%	16.1%	46.2%	30.7%
		23.1%		76.9%	
Hablan bien de mi	477	4.8%	17.2%	60.4%	17.6%
		22.0%		78.0%	

Elaboración propia.

Las tendencias en todas las preguntas, entre el 76.9% y el 90.3%, apuntan a que a los alumnos siempre y casi siempre los comprenden, los hacen sentir aceptados, los invitan a participar en actividades, los han ayudado en las tareas, les dan muestras de aprecio y hablan bien de ellos. Incluso un 49.1% dijo que siempre le hacen sentirse aceptado. Sin embargo, un 9.7% dijo que nunca y casi nunca le hacen sentirse aceptado, un 21.4% nunca y casi nunca se siente comprendido y 23.1% mencionó que nunca o casi nunca recibe muestras de aprecio. Similar a la otra tercera parte de los estudiantes entrevistados que perciben un mal clima de convivencia en sus aulas.

Los ejemplos que dan los entrevistados sobre el mal clima en el aula van desde los casos en que la división entre subgrupos inhibe la comunicación pero que no implica problemas o violencia entre ellos, otros grupos en los que la relación llega a las burlas o agresiones verbales, hasta un caso donde el clima del aula negativo llega a provocar el abandono escolar de estudiantes.

EM5V: Sí el grupo está muy dividido, de hecho entre grupos casi no se hablan es como cada quien en su grupo y hasta ahí.

EH5V: Hay grupitos pero no se dan a llevar a golpes, más bien así como a burlas y todo eso, pero así de pelearse, pelearse no.

EM5V: En mi grupo también hay pues grupitos pero sí es muy pesado el ambiente [...] o sea, por algo una compañera mía se tuvo que salir porque la verdad ya no aguantó el ambiente tan pesado en contra de ella y así, entonces si esta medio así el ambiente.

Algunos actores de la comunidad escolar identificaron variaciones en el clima del aula que se deben a la especialidad en que se encuentran cursando y más en específico por el porcentaje de hombres y mujeres que hay dependiendo de la carrera técnica que están cursando.

En el cuestionario se les preguntó a los alumnos sobre su percepción de la unión grupal (ver Tabla 16): el 57% respondió que nunca y casi nunca su grupo está unido, el 43% respondió que siempre y casi siempre.

Tabla 16. Unión grupal (N = 487)

Tu grupo está unido	Frecuencia	%	% agregado
Nunca	85	17.9	57
Casi nunca	186	39.1	
Casi siempre	175	36.7	43
Siempre	30	6.3	
Total	476	100	100

Elaboración propia.

Esto contrasta con lo que se muestra en la Tabla 17, ya si bien más de la mitad de los alumnos no perciben a su grupo unido, más de la tres cuartas partes (el 77.7%) considera que los estudiantes se ayudan unos a otros siempre y casi siempre.

Tabla 17. Cooperación entre pares (N = 487)

Los estudiantes se ayudan unos a otros	Frecuencia	%	% agregado
Nunca	16	3.4	22.3
Casi nunca	89	18.9	
Casi siempre	262	55.5	77.7
Siempre	105	22.2	
Total	472	100	100

Elaboración propia.

Contraste similar al que se manifiesta en el capítulo 4.2.2, en el que la unión es el valor que menos se percibe en el plantel, mientras que la amistad es el que más. Sin embargo, estos resultados que aparentan ser contradictorios, guardan consistencia con el hallazgo de los subgrupos informales, esto es, relaciones fuertes al interior de los subgrupos y desunión con el resto. Debido a la importancia percibida respecto a los subgrupos informales dentro de las aulas es que se realizó el siguiente sub-apartado para profundizar sobre ellos.

Subgrupos informales

Como ya se mencionó, el clima del aula varía de salón a salón, una constante es la aparición de subgrupos informales o “bolitas” dentro de cada aula, estos fueron un hallazgo que surgió durante las entrevistas con estudiantes que si bien puede llegar a ser

de sentido común no se había detectado a través de la revisión bibliográfica. Estos suelen estar conformados por entre dos y diez estudiantes, entre quienes se tejen fuertes lazos de amistad que en muchas ocasiones se refuerzan fuera del plantel escolar, por ejemplo, en la realización de tareas grupales o bien en fiestas y convivios. Los motivos de su formación y conformación parecen múltiples, por ejemplo, algunos actores se lo atribuyen a razones estructurales de la escuela como la cantidad de alumnos que hay en cada grupo. Una maestra comenta que algunos de estos subgrupos vienen conformados desde antes de ingresar al plantel con estudiantes que se conocen en ocasiones desde la infancia. Pero hay otros actores de la comunidad escolar que se lo atribuyen a motivos culturales, más específicamente a la afinidad en gustos, intereses y formas de ser. Tales gustos en común llevan a que las amistades se refuercen en espacios y tiempos extraescolares.

H5M2: Bueno por ejemplo en mi grupo los que nos juntamos somos varios, no sé cuántos somos, nos juntamos porque casi siempre que salimos juntos y nos juntábamos, pero los demás grupos es un grupo de chavas y otro grupo de otros chavos que tienen otros gustos diferentes, o sea que les gusta andar en patineta, les decimos hípsters [risas] pero son buenos chavos [risas en coro].

Para nombrar a los diferentes subgrupos surgen etiquetas como “nerds”, “fresas”, “populares”, “hípsters”, “rechazados”, entre otros; no obstante, los subgrupos en su interior no se perciben necesariamente como homogéneos y tampoco implica que exista mala relación con los demás subgrupos. No obstante, hay algunos estudiantes que quedan excluidos de estos subgrupos, a quienes se les denomina como los rechazados o los “rechas”. Hay quienes señalan que los rechazados son estudiantes que se autoexcluyen. Incluso hay docentes que corroboran estos casos de estudiantes excluidos y que perciben que la causa del rechazo es su propia forma de ser. En ocasiones por ser aplicados en los estudios.

El tema de la exclusión y la inclusión es medular respecto a la convivencia escolar, por lo que a continuación se le dedica un sub-apartado para exponer cómo se manifiesta en el bachillerato tecnológico del que se realizó el estudio.

La inclusión en el aula

La convivencia inclusiva consiste en el reconocimiento, valoración y atención de la diversidad y la pluralidad de todas las personas y sus características de género, raza, etnia, cultura, grupo social, religión, capacidades, entre otros. Implica el convivir y aprender junto a otros desde su diversidad, en busca de eliminar todas las formas de exclusión. Como ya se mencionó, más de tres cuartas partes de los estudiantes se sienten comprendidos, incluidos y apreciados por sus compañeros de aula. En la Tabla 18 se muestra que la exclusión en el aula es baja, en consonancia con los resultados sobre inclusión; sin embargo, las entrevistas señalan que aquellos que la sufren pueden llegar a abandonar sus estudios por tal motivo.

Tabla 18. Exclusión en el aula (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me ignoran	485	44.2%	46.8%	8.2%	0.6%
		91.2%		8.8%	
Me rechazan	482	71.6%	22.8%	4.6%	1.0%
		94.4%		5.6%	
Me han impedido participar en clases	479	79.3%	14.2%	3.6%	2.9%
		93.5%		6.5%	

Elaboración propia.

Los porcentajes de respuesta sobre si los alumnos se sienten ignorados, rechazados o que les hayan impedido participar en clases se inclinan a que nunca y casi nunca reciben muestras de exclusión por parte de sus compañeros en un promedio agregado de 93%. El promedio agregado de los estudiantes que se siente siempre y casi siempre ha recibido muestras de exclusión es de 6.9%.

El tema de la inclusión y la exclusión está íntimamente ligado al de la diversidad, sobre aprender a convivir con la diversidad, por lo que en las entrevistas se indagaron sobre algunas de sus manifestaciones. No se detectaron casos de exclusión a los estudiantes de comunidades aledañas a la ciudad de Aguascalientes que asisten al plantel. Hay un

caso de una estudiante con acondroplasia, la cual a razón de dos de sus maestros no es víctima de exclusión. Sin embargo, la situación con los estudiantes con preferencias sexuales distintas a la heterosexual es compleja ya que algunos estudiantes manifiestan que no se les excluye mientras que otros opinan que sí son víctimas de burlas y que inclusive, en veces, éstas son sistemáticas. Las opiniones van desde los docentes que los perciben como líderes, algunos estudiantes que mencionan que los toleran pero sólo hasta cierto punto, mientras algunos estudiantes señalan que no los toleran y lo justifican desde su perspectiva. El caso más grave que se detectó fue el de un estudiante del turno vespertino que abandono la escuela a causa de las burlas de sus compañeros de aula porque lo molestaban constantemente por ser gay.

EM5V: No pues yo digo que... por el caso de mi salón., al hombre sí lo trataban mal [gay], sí era de “mira ahí va el jotito, ahí va el puto” y en su cara, [...] le empezaron a poner en la libreta “puto, joto, joto” entonces dijimos, a mí no, pues cada quién con sus preferencias pero sí digo “¿por qué son así, pues sí él no les ha quitado nada” y más bien que el por eso se salió “no, yo ya me voy”.

Por otra parte, casi todos los entrevistados señalaron que la religión no es un tema por el que se trate diferente a las personas, aunque un estudiante comentó que recibe burlas y bromas de parte de sus compañeros por ser ateo.

En el bachillerato tecnológico la presencia de estudiantes con alguna discapacidad es escasa, los docentes y directivos tenían dificultades para recordar alguno, lo cual se debe a que se les suele derivar a otro plantel del subsistema que cuenta con aulas adaptadas para estudiantes que padecen alguna discapacidad visual, motriz, auditiva, intelectual y de lenguaje. Tampoco identificaron la presencia estudiantes indígenas o extranjeros.

La exclusión es en sí misma un tipo de violencia que daña a los estudiantes que la experimentan, además de ésta existen diversas formas y manifestaciones de violencia directa, sobre los cuales se expone en el capítulo 4.2.4.

Por otra parte, la convivencia en el aula no se da sólo entre alumnos sino también con los docentes, la cual es una relación que impacta de manera significativa en la percepción del clima de relaciones de la comunidad escolar.

La relación entre maestros y alumnos

Diversos actores de la comunidad escolar coincidieron en que la relación entre docentes y alumnos se da en términos de respeto mutuo con excepción de algunos casos particulares. Hubo diversos actores que comentaron que la relación docente-alumno depende de la forma de ser y el tipo de gestión pedagógica y disciplinaria de los maestros.

DHA2: Bien, bien, obviamente los profes más estrictos son los que tienen más mala fama , tú sabes que en esta etapa de adolescente, cuando los profes te aprietan, te provocan estudiar, te hacen batallar, son a los que no soportan y a los que te hacen mala fama.

Hubo estudiantes que mencionaron que incluso la relación entre ellos cambia dependiendo del docente que se encuentra frente a grupo. Algunos actores señalaron que la relación entre alumno y maestro se ve afectada negativamente por la materia que se imparte, en específico, que la relación con los docentes que imparten las materias de mayor reprobación como Física, Química y Matemáticas. Mientras que una maestra comentó que los casos en donde hay una mala relación docente-alumno se debe a la brecha generacional entre ambos. En las entrevistas, los estudiantes tenían una tendencia a mencionar los casos en los que la relación con los docentes es mala o incluso violenta, pero aun así mencionaron algunos ejemplos de la buena relación con sus profesores. Entre los aspectos que destacaron de los docentes con quienes tienen buena relación son: los apoyan en aspectos académicos y personales, los escuchan, son comprensivos, reconocen sus errores y saben pedir disculpas cuando es necesario.

Directivos, docentes, estudiantes y familiares coincidieron en que buena parte de los problemas entre maestros y alumnos se deben a desacuerdos con la forma en que se evalúa. Otros problemas que se mencionaron en las entrevistas son: cuando los docentes se desesperan porque perciben constante indisciplina de los alumnos; cuando los

alumnos que discrepan con los docentes muy estrictos y; cuando los estudiantes perciben que los docentes son inconsistentes con las reglas o tienen preferencias con algunos estudiantes.

Al preguntar sobre agresiones de parte de los estudiantes a los docentes comentaron de un caso en el que los estudiantes suelen llamar con un apodo ofensivo a uno de sus maestros. Otros estudiantes señalaron que no los ofenden directamente pero sí hacen comentarios ofensivos sobre los docentes sin que éstos se percaten.

Se detectaron algunos casos de violencia de los docentes o directivos hacia los estudiantes se documentan en el apartado [8D]: un prefecto que intimida a los alumnos, docentes que los insultan y un profesor que acosa sexualmente a sus alumnas los más mencionados. Estos casos de violencia hacia los estudiantes se comentan como excepcionales, porque como ya se mencionó la mayoría de los actores de la comunidad escolar perciben un clima de respeto entre docentes y alumnos.

Hasta aquí se presentaron los principales hallazgos sobre la convivencia en las aulas, a continuación se expone la convivencia en el espacio escolar.

4.2.2. Convivencia en el espacio escolar

En consistencia con lo expuesto en el capítulo anterior, la percepción sobre el clima de convivencia que se vive en general en el plantel es positiva. Entre los adjetivos que mencionaron directivos, docentes, estudiantes y familiares para describir el clima de relaciones del plantel se encuentran: adecuado, tranquilo, ordenado, bueno, sano, entre otros. Así mismo, diversos actores de la comunidad escolar coincidieron en que a comparación de otras instituciones el ambiente de la escuela es positivo, por ejemplo docentes que han estado trabajando en otros planteles, estudiantes que han estado conviviendo en eventos estatales con alumnos de otras escuelas o familiares que tienen a sus hijos en otros bachilleratos. Lo que guarda consistencia con los criterios de selección del plantel. Un docente explica que aspectos de la vida cotidiana del plantel le indican que existe una buena convivencia entre los estudiantes.

MHV3: Ah no, entre ellos parece que hay una convivencia excelente, sí se ve el gusto, como que dice uno “¿de veras vienen a estudiar o vienen a socializar?”. Se ven sobre todo aquí en la rutina escolar, en los traslados se ve gente, los vigilantes llevando flores, celebran todos los cumpleaños, en cualquier grupo están las felicitaciones, están los globos, a la menor oportunidad prenden la música y ya se hace la fiesta, o sea el ambiente escolar está agradable, en ese sentido sí.

Un grupo de estudiantes y una maestra coincidieron en que la convivencia y la socialización se vuelven la principal motivación para que los estudiantes asistan al bachillerato.

MMM2: ...yo considero que también o sea por la edad, por las características, etc., la opción de ellos es venir a socializar, entonces creo que es un punto de reunión, de reflexión, de para la socialización fuerte en esta edad y en este momento de sus vidas y percibo que es una relación respetuosa porque no me ha tocado ver nunca pleitos o agresiones a un grado fuerte, discrepancias fuertes, no.

Lo cual se confirmó a través del cuestionario a estudiantes como se muestra en la Tabla 19, se usó una escala numérica de 5 puntos en donde 1 significa que se experimenta el valor negativo y 5 el positivo. Al preguntar sobre el valor que más se vive en general en su escuela, en todos los reactivos el porcentaje de respuesta fue mayor de los indicadores positivos que de los negativos. Más de la mitad de los estudiantes percibieron en su escuela un clima de paz con 55.1%, de respeto con 53.1%, de buena comunicación con 52.6%, de aprecio con 52.3% y de cuidado con 50.5% y especialmente de amistad con un 78.5%.

Tabla 19. Actitud o valores que se viven en general en la escuela (N = 487)

<i>N, Válidos</i>	Actitudes y valores positivos	1 y 2	3	4 y 5	Actitudes y valores negativos
478	Falta respeto	9.6%	37.2%	53.1%	Respeto
478	Desconfianza	16.7%	34.5%	48.8%	Confianza
478	Desunión	32.2%	32.0%	35.8%	Unión
475	Abandono	11.8%	37.7%	50.5%	Cuidado
474	Desprecio	12.0%	35.7%	52.3%	Aprecio
473	Odio	12.5%	37.6%	49.9%	Cariño
475	Enemistad	5.3%	16.2%	78.5%	Amistad
474	Mala comunicación	14.7%	32.7%	52.6%	Buena Comunicación
478	Desacuerdo	13.6%	43.5%	42.9%	Acuerdo
479	Violencia	9.2%	35.7%	55.1%	Paz

Elaboración propia.

Sin embargo, los porcentajes de respuestas para el ítem intermedio, entre positivo y negativo, oscilan entre el 32% y el 37.7% excepto por el que indica “entre amistad y enemistad” que es de 16.2% y que indica “entre acuerdo y desacuerdo” que es de 43.5%. El ítem negativo que mayor porcentaje obtuvo fue el de desunión con un 32.2%. Los demás oscilaron entre 5.3% y 16.7%. La amistad es el valor que más se percibe mientras que la unión es el que menos. Lo que es consistente con el tema de los subgrupos informales o “bolitas” en el aula (ver el capítulo 4.2.1), los cuales se fortalecen los lazos de amistad entre sus miembros pero que tienden a aislarse de los demás subgrupos.

Con los resultados del cuestionario a estudiantes se puede afirmar que perciben que el clima escolar es más positivo que negativo, aunque alrededor de una tercera parte lo percibe como intermedio entre ambos.

Los espacios de socialización entre estudiantes de diferentes salones se dan durante el receso, en los clubes, cuando no tienen clases por ausencia de un profesor, en los partidos deportivos informales o incluso hay alumnos que entran a clases de otros grupos.

Diversos actores confirmaron que no existe mala relación entre grupos ni especialidades aunque una madre de familia comentó que sí llega a haber rivalidad y una maestra que

existe tolerancia. Entre los clubes deportivos también perciben que entre algunos existe cierta competencia pero también mencionaron ejemplos de colaboración entre sí. En cambio, varios miembros de la comunidad escolar en las entrevistas señalaron que existe un clima de relaciones distinto en el turno matutino y el turno vespertino. Paradójicamente, se detectó que en el turno vespertino se detectan más conflictos pero al mismo tiempo se percibe un clima de relaciones más cálido que en el matutino.

DDMM2: Sí, sí hay diferencias sí, pero éstas no tienen que ser todos negativos en la tarde, en la tarde [...] son más cooperativos. Tienen como que los lazos afectivos a nivel escuela hasta más fuertes que en la mañana, se favorece mucho por el “qué vámonos al cine, que no vino el maestro que esto, que lo otro” entonces se da un ambiente como quede más camaradería en el turno de la tarde, como que más así muy saludadores, se obtiene más del turno vespertino que del turno matutino... Las bronquillas que pudieran existir es precisamente por el turno, pues también se da más el alcoholismo, más las pintas para irse de cotorreo [...] pero porque el mismo ambiente se presta a que “no hubo clases, vámonos a pistear, que no sé qué, que no sé cuánto, yo pongo casa”, y en la mañana no se da a nadie se le antoja andar tomando a la una de la tarde por lo regular.

Algunos directivos y docentes corroboraron que en el turno de la tarde suele haber más conflictos. Las diferencias en el clima de relaciones algunos se las atribuyen a la personalidad y estilos de vida de los estudiantes y otros a que en la tarde hay menos control por parte de las autoridades (Ver [8B]).

Después de exponer el clima de relaciones que en general se viven en la escuela, en el siguiente apartado se presentan los principales hallazgos en el espacio socio-comunitario.

4.2.3. Percepción del ambiente de seguridad del espacio socio-comunitario

En el espacio socio-comunitario el clima de relaciones deja de circunscribirse a la comunidad escolar como en los dos espacios anteriores, en este espacio intervienen factores ajenos al plantel, por lo que más que hablar de percepción de la convivencia, para esta investigación, se decidió hablar de la percepción de la seguridad e inseguridad.

La Tabla 20 indica que la percepción de más de la mitad de los alumnos es que el espacio socio-comunitario del plantel no es peligroso, esto es, un 53.8% mencionaron que están en desacuerdo y muy en desacuerdo con que los alrededores del plantel son peligrosos; sin embargo, un 46.2% están de acuerdo y muy de acuerdo con que sí lo son.

Tabla 20. Percepción de inseguridad del espacio socio-comunitario (N = 487)

Los alrededores de la escuela son peligrosos	Frecuencia	%	% agregado
Muy en desacuerdo	84	17.4	53.8
En desacuerdo	176	36.4	
De acuerdo	154	31.9	46.2
Muy de acuerdo	69	14.3	
Total	483	100	100

Elaboración propia.

En las entrevistas, las opiniones de los diversos actores también fueron divergentes sobre si las zonas aledañas al bachillerato son seguras. Lo que se mostró como una constante es que el fraccionamiento en el que está inserto el plantel es seguro, más no los que le rodean, además de que señalan que hay un par de calles de la periferia del plantel por la que atraviesa un río, están poco iluminadas y son esas las que se perciben como inseguras. Un par de directivos comentaron que los estudiantes ya tienen identificadas las zonas de riesgo y las evitan.

En contraparte de la inseguridad en los alrededores, a los estudiantes en el cuestionario se les preguntó si se sienten seguros dentro de la escuela, cuyos resultados se presentan en la Tabla 21.

Tabla 21. Percepción de la seguridad escolar (N = 487)

En la escuela me siento seguro	Frecuencia	%	% agregado
Muy en desacuerdo	19	4	14.8
En desacuerdo	52	10.8	
De acuerdo	290	60.3	85.2
Muy de acuerdo	120	24.9	
Total	481	100	100

Elaboración propia.

Un 85.2% de los alumnos dijeron estar de acuerdo y muy de acuerdo con que se sienten seguros en el plantel, mientras que un 14.8% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo. Lo que es indicativo de que perciben de manera diferente al entorno y al interior del plantel. Un grupo de estudiantes dieron algunas razones por las que se percibe tal diferencia: que la escuela cuenta con vigilantes que tienen restringido el acceso de personas externas y que de igual manera se cuida que el alumnado permanezca en la institución hasta la hora en que terminan sus clases. Sobre las medidas que la escuela ha tomado para contrarrestar la inseguridad en el espacio socio-comunitario ver el siguiente capítulo (4.2.4).

Como ya se ha mencionado, la violencia escolar es un matiz que puede adquirir la convivencia en los centros educativos y representa su principal problemática, por lo que se decidió dedicarle un apartado dentro de la exposición de los resultados de la percepción de la convivencia.

4.2.4. Percepción de la violencia escolar

La violencia escolar directa es aquella que se puede visualizar y se presenta de manera física, verbal o psicológica en el plantel escolar, sus alrededores o en el trayecto que los estudiantes hacen entre su hogar y la escuela, aunque para este apartado se limita a la violencia en las aulas. Por motivos expositivos, este capítulo no se desagrega por espacios de observación sino que se divide en sub-apartados de acuerdo al tipo de violencia.

Violencia verbal

La Tabla 22 muestra la violencia verbal en el aula entre pares donde se incluye insultos, apodosos ofensivos y que hablen mal sobre los estudiantes.

Tabla 22. Violencia verbal en el aula entre pares (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me han insultado	483	58.4%	30.2%	8.5%	2.9%
		88.6%		11.4%	
Me han llamado por apodosos que me ofenden	484	71.3%	21.5%	4.8%	2.5%
		92.8%		7.3%	
Hablan mal de mi	473	45.6%	43.6%	7.2%	3.6%
		89.2%		10.8%	

Elaboración propia.

La violencia verbal entre pares es la que más se ejerce en el plantel, si bien se observa que los porcentajes tienden al nunca y casi nunca en los tres reactivos, el casi nunca habla de que alguna vez en los últimos 12 meses han sido víctimas de violencia verbal. Los alumnos que respondieron que siempre y casi siempre han sido insultados representan un 11.4%, los que han sido llamados por apodosos ofensivos un 7.3% y de quienes han hablado mal un 10.8%. Quienes contestaron que casi nunca representan un porcentaje considerable: insultados un 30.2%, llamados por apodosos ofensivos un 21.5% y que han hablado mal de ellos un 43.6%.

Lo que se descubrió a través de las entrevistas es que la violencia se tiende a normalizar, esto es, los estudiantes no la perciben como violencia sino como la forma en que regularmente se relacionan, lo que encaja con la definición de violencia cultural, ya que sirve como justificación para ejercer la violencia directa. Los insultos y las burlas se minimizan al considerarlas parte de las relaciones que se suscitan en el plantel.

EM5V: No, es que buenos somos así de que nos reímos por cosas, pero nunca es así de que golpearla o de que hacemos el grupito de la golpeamos, pues nos burlamos por cosas que hacen, somos, sí o sea yo también me considero que soy muy burlesca, o sea de que alguien dice algo y pues sí te ríes, normal, pero ya llegar al punto de golpearla, pues no...

Los apodosos forman parte de estas manifestaciones y no sólo los que ejercen la violencia verbal la normalizan sino también quienes la reciben.

EH3M: Sí... estás viendo al amigo y ¡ah, pulgoso! [risas]...o sea y también ellos de dicen.

EH3M: Shaggy, Vampirín, Zanahoria...

EH3M: Sí, no nos lo tomamos personal y así a pecho...

Hablar mal de otras personas es el tipo de violencia que mayor porcentaje presenta el plantel se vuelve una práctica que tal vez incomoda pero al no llegar a los golpes o agresiones directas se tiende a minimizar. La asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar provoca un círculo vicioso de reproducción de este tipo de violencia.

La violencia verbal está presente de manera en el espacio aula/curso del bachillerato; por su parte, en el espacio escolar también se ejerce pero en menor porcentaje. Comparando los porcentajes de respuesta de siempre y casi siempre, la violencia verbal en el espacio escolar disminuye respecto al espacio curso/aula los tres reactivos: insultos de 11.4% a 5.4%, los apodosos ofensivos de un 7.3% a un 2.8% y que hablar mal sobre el compañero de 10.8% a 7.5%. En este sentido, los que respondieron que nunca han sido insultados por compañeros de otros salones es 17.7% mayor a los recibidos de parte de compañeros de aula (76.1% contra 58.4%), los que nunca han recibido apodosos ofensivos es mayor por un 13.5% (84,8% contra 71.3%) y de quienes hablan mal es mayor en un 16.3% (61.9% contra 45.6%).

Aunque a primera vista, estos porcentajes serían indicativos de un mejor clima en el espacio escolar que en el espacio aula/curso también pueden ser señales de que hay menor interacción con los compañeros de otros salones que con los del propio. Otros casos de violencia verbal entre docentes y estudiantes se presentan en el apartado [8D].

Violencia física

Otra forma de violencia directa, la más visible, es la violencia física que consiste básicamente en golpes y empujones. Según sus respuestas en el cuestionario, el porcentaje de estudiantes que nunca han recibido golpes de parte de sus compañeros de

clase es de 93.2%; sin embargo el restante 6.8% que ha recibido golpes, siempre y casi siempre 1.4% y casi nunca 5.4%, se convierten en sucesos visibles para la comunidad escolar. Los golpes por parte de compañeros de otros salones se presentan en la Tabla 25, la que nos indica que quienes respondieron que nunca ascienden a 99.4% por el 93.2% del aula, los que contestaron que siempre y casi siempre también es menor, un 0.6% por un 1.4%. Diversos actores entrevistados coinciden en que los golpes en la escuela son poco frecuentes.

Los casos que se detectaron concuerdan en que ocurren en las canchas de la escuela, propiciadas por el roce que se da como parte de la actividad deportiva. Sin embargo, diversos actores señalaron que si bien son pocos los casos de golpes entre estudiantes del bachillerato suelen ocurrir en las afueras del plantel, en el espacio socio-comunitario. Los estudiantes evitan pelearse a golpes dentro de la escuela, ante lo cual se citan fuera de la institución para llevar a cabo la pelea, a la cual suelen acompañarles otros alumnos para observar la pelea, quienes se reúnen en círculo a su alrededor sin la intención de detenerla. Suelen ocurrir en área del río que corre por un lado del plantel, en un parque que se encuentra a menos de una cuadra, en el paso peatonal e incluso en la misma calle donde se encuentra el acceso a la escuela, en ocasiones se dan entre estudiantes de la escuela pero también ocurre que se den con estudiantes de otros planteles. La pelea termina cuando directivos o docentes se enteran del incidente y acuden al lugar. Eligen pelear afuera de la escuela en lugares que estén lejos de la vigilancia. Algunos actores de la comunidad escolar mencionaron que son más frecuentes los pleitos en el turno vespertino. Otro tipo de peleas en el espacio socio-comunitario son las que se presentan en los torneos deportivos en los que participan estudiantes de diferentes preparatorias.

La escuela toma medidas organizativas para abatir la presencia de pleitos: el reglamento escolar señala incluye a las riñas dentro o fuera del plantel como una falta grave, se solicita presencia de la policía a las horas de entrada y salida del plantel y se sanciona a los estudiantes involucrados.

Por otra parte, se da el fenómeno, especialmente entre hombres, de que como parte de las burlas e insultos con los que se relacionan regularmente se den golpes, empujones u otros tipos de agresiones, los cuales también se minimizan, se normalizan y pasan a formar parte de una cultura escolar como acciones que no se viven como violentas.

EH3M: A lo mucho tres del barrio [consiste en tres tipos de agresión: en golpear contra un tubo, meterle a un bote de basura y jalar de la ropa interior].

EH3M: Pues si lo metieron a él al bote...

EH3M: Es que nunca es todos contra uno, es por ejemplo, él empieza y el termina siendo el que sigue...

En los pasillos de la escuela ocasionalmente se presentan empujones y golpes leves que forman parte de las burlas con las que se relacionan especialmente los hombres y que tienden a naturalizarse. Algunos maestros naturalizan estos actos como propios de las relaciones entre estudiantes.

MHV3: A veces en los pasillos se ve... no, pero violencia, violencia así no, es el jugueteo, a veces entre los mismos hombres es natural que se avienten, pero de ello a una riña por decirlo así, a golpes fuera de lugar, o así que sea una agresión con coraje, creo que no estamos realmente en esa situación.

El hecho de que la naturalización de la violencia directa llegue hasta los docentes implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural. Aunque hay otros docentes del plantel que sí toman medidas ante estas acciones, por lo que no se puede afirmar que sea un fenómeno generalizado.

Daños materiales a pertenencias

La Tabla 23 agrupa las preguntas sobre los daños materiales a las cosas que se suscitan en el aula, se cuestiona sobre la frecuencia con que les esconden, rompen o roban sus pertenencias a los alumnos.

Tabla 23. Daños materiales en el aula (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me esconden cosas	476	57.8%	34.7%	5.8%	1.7%
		92.5%		7.5%	
Me rompen cosas	484	93.4%	5.0%	1.2%	0.4%
		98.4%		1.6%	
Me roban cosas	485	89.6%	8.2%	1.6%	0.6%
		97.8%		2.2%	

Elaboración propia.

A un 7.5% le han escondido cosas siempre o casi siempre en los últimos 12 meses, mientras que los que contestaron que casi nunca asciende a 34.7%. Ésta es una práctica que es una extensión de las burlas entre pares, la cual tiene como finalidad molestar a sus compañeros. El porcentaje de los alumnos a quienes les han roto sus pertenencias siempre o casi siempre es del 1.6% y casi nunca del 5%. En las entrevistas no se identificaron casos de esto, pero sí uno en el que estudiantes aventaron las mochilas del resto del grupo sin que se dieran cuenta los docentes. Los robos tienen un porcentaje de 2.2% para siempre y casi siempre y de 8,2% para casi nunca. Se menciona en las entrevistas que los objetos hurtados suelen ser calculadoras y celulares.

Los daños materiales a las pertenencias de los estudiantes en el espacio presentan menores porcentajes a los del espacio aula/curso, según los resultados del cuestionario a estudiantes. Para las respuestas siempre y casi siempre: esconder cosas tiene un porcentaje de 3.7% en el espacio escolar por un 7.5% en el espacio aula/curso, romper cosas un 0.6% por un 1.6% y robos un 1.1% por un 2.2%. En las entrevistas no se mencionaron específicamente daños a las pertenencias por parte de compañeros de otros salones, pero sí diversas menciones sobre robos a estudiantes en las afueras del plantel por parte de personas externas a la institución, esto es, en el espacio socio-comunitario. Robos que se presentan en especial en el turno vespertino y en los lugares donde hay poca vigilancia como baldíos o por la zona en donde se encuentra el río que corre al costado de la institución.

Violencia psicológica

Las amenazas en el aula se presentan en la Tabla 24 y se agrupan en cuatro preguntas, si se les amenaza como forma de intimidación, si lo hacen para que realicen cosas que no desean, si les obligan a realizar conductas de carácter sexual o si los amenazan con armas.

Tabla 24. Amenazas en el aula (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me amenazan para meterme miedo	485	96.7%	2.5%	0.4%	0.4%
		99.2%		0.8%	
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas, etc.)	485	99.2%	0.8%	0.0%	0.0%
		100.0%		0.0%	
Me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar	485	98.4%	1.2%	0.4%	0.0%
		99.6%		0.4%	
Me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)	485	98.8%	0.8%	0.0%	0.4%
		99.6%		0.4%	

Elaboración propia.

En las entrevistas sólo se detectó un caso de amenazas, en que un grupo de jóvenes suele amenazar con expresiones como “yo lo quebró” a otros estudiantes, aunque a razón de la maestra que comentó sobre el caso son inofensivas.

DDMM2: ...sea ahorita que yo estoy trabajando con los temidos “farrucos” digo “no son nada, son jóvenes igual que cualquiera”, como que de repente traen broncas atravesadas, uno de ellos andaba llore y llore aquí, ese que “yo lo quebró” y luego aquí “es que me puso el cuerno” y cosas así, no son, no hay tan malos, malos,

Las amenazas son el tipo de violencia en el aula que menos se ejerce en las aulas pero la gravedad de los casos como los relativos a las armas o agresiones sexuales no deben ser desdeñadas. Las amenazas en el espacio escolar son menos frecuentes que las que se presentan en el aula. En las entrevistas se detectaron un par de ejemplo de ello: el primer caso es el de un grupo de tres estudiantes mujeres intimidaban en la escuela durante el receso y fuera del plantel al momento de la salida a una estudiante, la llegaron a empujar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y la insultaban. La joven no denunciaba por miedo a represalias posteriores de parte de las alumnas. El motivo aparente fue porque hablaba con el novio de alguna de ellas; el segundo caso de amenazas ocurrió a las afueras del plantel y fue por parte de un grupo de estudiantes de otra institución escolar, quienes esperaron a un joven con un bate de béisbol al momento de la salida de clase, lo cual no llegó a golpes, el motivo fue por rencillas relacionadas con una estudiante.

Acoso sexual

En el espacio socio-comunitario, más en específico en los alrededores del plantel, diversos actores de la comunidad escolar señalaron que frecuentemente se dan casos de acoso sexual a las estudiantes de parte de personas externas al plantel. Los casos más recurrentes son de hombres exhibicionistas les muestran sus genitales e incluso han llegado a tocar sexualmente a las estudiantes. Los lugares varían: en el puente peatonal, en las calles aledañas a la escuela e incluso en la avenida principal que pasa a un costado de la escuela. Además de los exhibicionistas algunas estudiantes reciben acoso callejero por parte de hombres en el camino entre su hogar y la escuela. Un directivo señaló que hay quienes se detienen debajo del puente peatonal para observar a las estudiantes mientras suben las escaleras.

Un docente comentó el caso de un intento de violación a una estudiante que esperaba el transporte urbano en una de las calles aledañas al plantel, el cual no se concretó debido a que un operador de camión se dio cuenta e impidió el acto. La estudiante recibió ayuda psicológica por parte del plantel. Además, un directivo señaló el caso de una estudiante a la que violaron a la salida de clases en el fraccionamiento contiguo a la institución, caso del que no quiso señalar más detalles.

Ante la gravedad de la situación la institución ha respondido de manera organizativa para prevenir que se sigan repitiendo como hacer campañas para que las estudiantes salgan en grupo y cambiar el horario de clases del turno vespertino para que salgan más temprano, ya que identifican que estos casos se dan mientras más oscuras y solitarias estén las calles. También se tiene coordinación con la policía local para solicitar la

presencia de seguridad pública en las horas de salida de los estudiantes. No obstante hay directivos que señalan que el apoyo de la policía local no es el deseado. Incluso mencionaron una ocasión en que los propios docentes fueron quienes detuvieron a un exhibicionista. Un caso de acoso sexual de parte de un docente a sus alumnas se presenta en el apartado [8D].

Violencia a través de las TIC's

La violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) es un fenómeno relativamente nuevo y debido a que desde las primeras entrevistas distintos actores de la comunidad escolar manifestaron la presencia de ésta en el plantel fue que se decidió incluir una batería de preguntas, cuyos resultados se presentan en la Tabla 25, sobre el tema.

Tabla 25. Violencia a través de las TIC's (N = 487)

¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de aula?	N, Válidos	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
Me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto	485	92.6%	4.9%	1.3%	1.2%
		97.5%		2.5%	
Han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí	483	90.3%	6.6%	1.7%	1.4%
		96.9%		3.1%	
Han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse	484	98.6%	0.8%	0.0%	0.6%
		99.4%		0.6%	
He recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos	484	94.2%	3.9%	1.2%	0.6%
		98.1%		1.8%	
Me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mí	484	96.9%	2.5%	0.4%	0.2%
		99.4%		0.6%	

Elaboración propia.

El porcentaje de las personas que siempre y casi siempre han sido víctimas de violencia a través de las TIC's oscila entre 0.6% y 3.1%, los que respondieron casi nunca oscilan entre el 0.8% y el 6.6%. Esto contrasta con las entrevistas, en donde se hizo referencia a este tipo de agresiones de manera frecuente. El porcentaje de estudiantes que respondió haber sido insultado a través de las TIC's en el plantel es de 2.5% para siempre y casi

siempre y de 4.9% para casi nunca. Los familiares de los estudiantes suelen percatarse de este tipo de agresiones como las que se dan a través de servicios de mensajería instantánea.

Algunos actores de la comunidad escolar mencionaron las redes sociales a través de las cuales se ejerce violencia y señalaron que se trata en especial de aquellas que permiten el anonimato de los usuarios como Ask.fm, Facebook, Secret y WhatsApp. Lo que ocurre con Secret es que los estudiantes publican comentarios comprometedores y rumores (“quemones”) sobre otros alumnos del plantel. Facebook continúa siendo una plataforma donde se suscitan agresiones entre los estudiantes del plantel. Las fotografías acompañadas de texto, muchas veces con contenido ofensivo, se les denomina “memes” o fenómenos o acontecimientos de internet, son un medio por el cual los estudiantes se burlan y realizan comentarios ofensivos sobre sus compañeros. Un 3.1% de los estudiantes del plantel han sufrido este tipo de agresiones siempre y casi siempre, un 6.6% que casi nunca. Mientras que sólo un 0.6% dijo haber sido víctima de la publicación de videos con el objetivo de burlarse de ellos siempre y un 0.8% casi nunca. Dos maestras comentaron en sus respectivas entrevistas que la violencia a través de las redes sociales es más característica en las relaciones entre estudiantes mujeres.

Estas agresiones a través de las TIC's en el plantel se han llegado a presentar de manera sistemática en contra de algunos estudiantes, constituyéndose como casos de acoso escolar cibernético o *ciberbullying* que ha llegado a provocar que estudiantes deseen abandonar su estudios.

Si bien por parte de los docentes y directivos no se manifestó naturalización de este fenómeno, si hubo algunos casos en donde se le minimiza.

DMV3: Yo creo que se ha suscitado, pero es un acoso leve vamos a decirlo así, es un acoso que se hace por Facebook y las muchachas, incluso el semestre pasado tuvimos un caso de una muchacha que quería darse de baja y cuando se le preguntó por qué dijo que porque había un grupo de compañeras que le hacía la vida imposible e inmediatamente

tomaron cartas en el asunto, se citó a los padres de todo mundo, se habló con todos y la chica no se fue y el grupo siguió adelante.

En cambio, familiares y directivos consideraron que la ciberviolencia era un fenómeno serio en el plantel y tomaron medidas estructurales-organizativas para combatirla. La escuela detectó la violencia a través de las TIC's por medio de denuncias que los familiares de los estudiantes realizaron.

En otro tipo de agresiones que no se mencionaron en las entrevistas y sobre las que se preguntó en el cuestionario se tiene que un 1.8% siempre y casi siempre ha recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos, y que un 0.6% han sido amenazados con la publicación de contenidos en internet como forma de coerción para obligarles a realizar algo.

Los porcentajes de este tipo de violencia en el espacio escolar son similares a los ejercidos por compañeros de aula: de un 98.6% nunca han difundido videos para burlarse a través de las TIC's por compañeros de aula, mientras un 97.8% nunca por compañeros de otros salones; un 94.2% nunca ha recibido contenido obsceno a través de las TIC's de parte de sus compañeros de curso, mientras un 95.9% nunca de parte de alumnos de otros salones; un 96.9% nunca ha sido amenazado con difundir contenido sobre ellos por medio de las TIC's por compañeros de salón, mientras un 97.8% nunca por estudiantes de otros salones. Donde hubo mayor diferencia fue en los insultos a través de las TIC's un 92.6% nunca por compañeros de aula y un 96.1% nunca por compañeros de otros salones. De un 90.3% nunca han usado fotografías para burlarse a través de las TIC's por alumnos de su salón, mientras que un 97% nunca ha sido víctima de ello por compañeros de otros salones. En las entrevistas no se encontraron casos específicos de este tipo de violencia por compañeros de otros grupos.

El acoso escolar sistemático no sólo se presenta en las redes sociales, también se detectaron algunos casos de acoso en las aulas y la naturalización del fenómeno por actores de la comunidad escolar.

Acoso escolar

El acoso escolar o *bullying* se trata de una acción intencional persistente (Furlán y Spitzer, 2013), una forma de maltrato emocional repetido y sistemático (Eljach, 2011), en la que un estudiante (o un grupo de ellos) busca dañar física y psicológicamente a uno de sus pares. A través de las entrevistas se detectaron algunos casos de acoso escolar sistemático, dos de ellos que terminaron en el abandono escolar de los estudiantes que lo sufrían y uno en el que la alumna pidió su cambio de salón. Los dos casos de abandono fueron de un mismo grupo del turno vespertino en donde se indica que existe un ambiente negativo: uno fue el de una estudiante que era víctima de burlas constantes por su forma de ser; el otro caso de abandono por acoso escolar fue el de un estudiante que recibía insultos continuos por sus preferencias sexuales; el caso del cambio de aula de una estudiante, a razón de una docente, se debió a los ataques constantes por parte de un estudiante. Ambos casos de abandono por parte de estudiantes que sufrieron acoso escolar no fueron detectados por los docentes y quedaron impunes. Así como no han sido detectados el acoso escolar en otras ocasiones debido a lo sutil de las agresiones.

EM5M2: Pero en mi salón sí pero era como de una manera agresiva pasiva, o sea a lo mejor, pero sí le estaban afectando [las burlas sistemáticas a un estudiante], hubo un tiempo en el que sí se hizo un poquito más agresivo porque como que dijo “¡ya a la fregada, me están fregando mucho estos!”... No [se daban cuenta los maestros], no, porque era de una forma muy pasiva como de simplemente con ignorarlo gacho así de “oye esto”, “sí ya vete”, no tan agresivo pero había algunos que sí, entonces los maestros “tampoco a fuerza tiene que ella hacerle caso a él”.

En cambio el caso de la estudiante que pidió el cambio de salón sí fue detectado por las autoridades escolares y se actuó amonestando al estudiante que acosaba a su compañera y cambiando de grupo a la estudiante por petición de ella y actualmente el agresor se desenvuelve como encargado de un club, lo que, según la docente que comentó sobre el caso, le ha ayudado a regular su conducta. Sin embargo, se mencionaron otras ocasiones en las que se detectó el acoso escolar y la escuela tomó medidas disciplinarias distintas para cada ocasión. Uno de los casos se trataba del hijo de

un docente del plantel quien ejercía el acoso sistemático contra otros estudiantes y que gozaba de cierta impunidad hasta que una madre de familia de uno de los estudiantes agredidos llevó el asunto a instancias superiores (aunque no se aclaró a cuáles) con lo que terminaron dando de baja al agresor. Hay un grupo del turno matutino que algunos docentes perciben como un grupo con un mal clima y donde se presenta el acoso escolar, con este grupo la tutora trabajó dinámicas de conocimiento y de aprecio buscando generar empatía entre sus estudiantes y reflexionando sobre la convivencia en el aula, así como la canalización a asesoría psicopedagógica.

En la percepción de los estudiantes parece haber una línea delgada entre lo que se considera acoso escolar y lo que los estudiantes denominan como “carrilla” o molestarse, que parezca estar marcada porque ésta última es recíproca.

EH5M2: No, yo digo que no [hay acoso escolar].

EM5M2: Yo digo que sí. En tu salón si hay, no digas que no, porque tú eres uno de ellos.

EM5M2: ¿Bulleado o que haces *bullying*?

EM5M2: ¿Haces *bullying*?

EH5M2: O sea yo le hago a mis amigos [...] nos hablamos así fuerte pero ellos me contestan igual, es malo ¿verdad? pero así nos llevamos.

EM5M2: Es mutuo.

EM5M2: Que mala onda ¿no? que ya lo veas así como de “así nos llevamos”, o sea que ya ni siquiera identifiques que es algo malo y que no se debe de hacerlo, de “ah, pues así nos llevamos”.

Más allá de que no se le perciba como acoso escolar a las molestias constantes recíprocas, sobre lo que reflexiona la estudiante que cuestiona a su compañero es sobre la naturalización de la violencia, la naturalización de un clima de relaciones negativo.

Dicha naturalización de las burlas recurrentes alcanza a algunos docentes e incluso se llega a justificar.

DHA2: A mí eso del *bullying* me da risa, no me agrada que se le de tanta propaganda, el público siempre ha existido, el muchacho que se ríe, se burla, no tanto de que abuse

porque cuando abusa de ti pues denuncias pero pues la burla, la risa, el cotorreo siempre se ha dado, yo creo que en este tiempo se magnifica porque no se prepara a los muchachos a ser tolerantes a la frustración o haber que simplemente es un cotorreo...

Otra problemática que se viven en torno al acoso escolar en el plantel es que los estudiantes acosados no denuncian por miedo a represalias. La escuela busca prevenir el acoso escolar a través de estrategias tanto en las aulas como en la escuela en general como pláticas y conferencias sobre el tema. A los acosadores, además de sancionarles conforme al reglamento se les hace una cita con el área de orientación educativa para que se profundice sobre la problemática.

En este sentido, se les preguntó a los estudiantes en el cuestionario sobre si en su escuela se atienden adecuadamente los casos de intimidación o *bullying* como se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26. Atención a los casos de acoso escolar (N = 487)

	Frecuencia	%	% agregado
No ha habido casos	90	18.7	18.7
Nunca	37	7.7	32.0
Casi nunca	117	24.3	
Casi Siempre	147	30.6	49.3
Siempre	90	18.7	
Total	481	100	100

Elaboración propia.

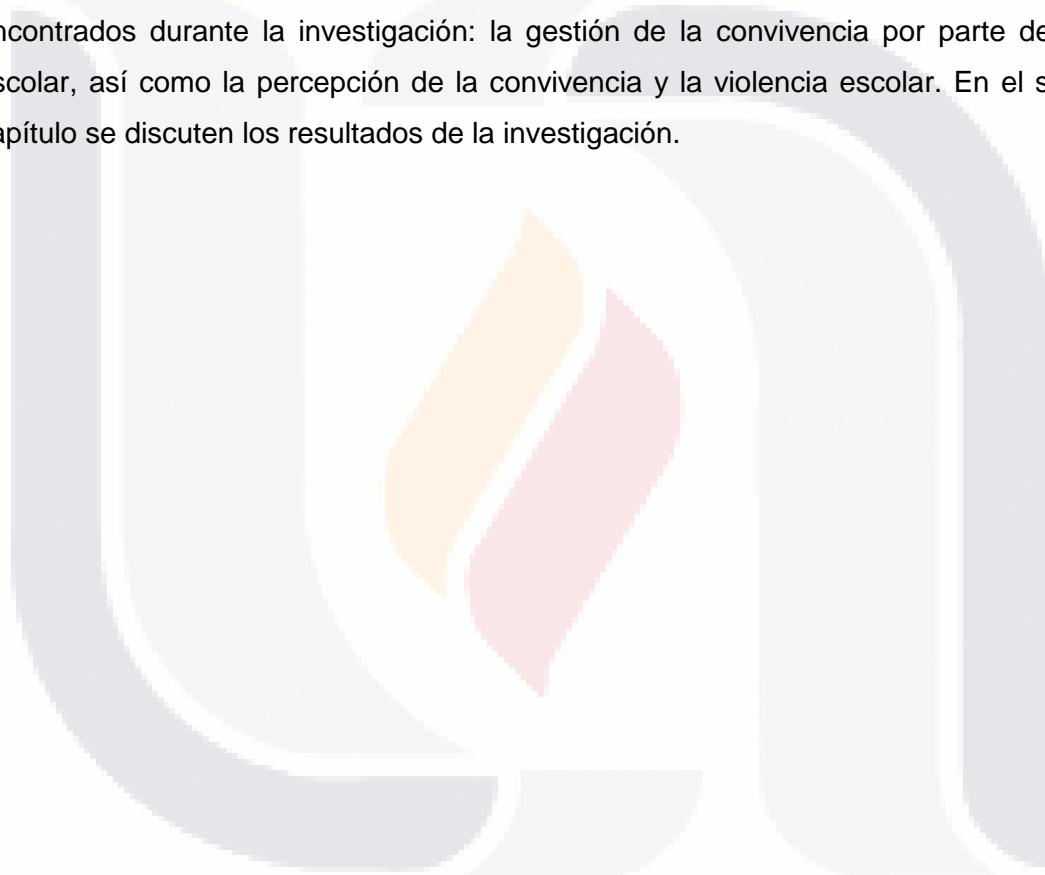
Un 18.7% de los estudiantes dijo que no ha habido casos de acoso escolar en la escuela, del restante 81.3% un 49.3% dijo que siempre y casi siempre se han atendido adecuadamente y un 32% que nunca y casi nunca.

Por otra parte, la regulación de la apariencia física de los estudiantes constituye un caso de violencia estructural, institucionalizada a través del reglamento escolar, ya que en base a un prejuicio o estigma sobre el uso de cabello “exótico”, los piercings y los tatuajes se les condiciona el acceso al plantel. También forma parte de la violencia estructural la impunidad que gozan algunos docentes y directivos ante el maltrato a los estudiantes,

quienes no reciben sanciones ante sus actos. Sobre estas formas de violencia se profundiza en el apartado [8D].

De tal forma, en este apartado se hizo patente la presencia de diversas manifestaciones de violencia escolar que, aunque no se presentan con una alta intensidad o frecuencia, logran impregnar de un matiz negativo a la convivencia escolar en el bachillerato tecnológico que se estudia en este trabajo.

Hasta este punto se presentaron, esencialmente de forma descriptiva, los resultados encontrados durante la investigación: la gestión de la convivencia por parte del centro escolar, así como la percepción de la convivencia y la violencia escolar. En el siguiente capítulo se discuten los resultados de la investigación.



5. Discusión de los resultados

En este capítulo se discuten los resultados del presente estudio con las principales investigaciones relacionadas con este estudio. Iniciando la discusión de los hallazgos de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico seleccionado en contraste con el “deber ser” que plantean los indicadores de la Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009), para después discutir los resultados relativos a la percepción tanto de la convivencia y la violencia.

Sobre la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar se coincide con la valoración de Palma (2011) en varios puntos: que resulta significativa y útil para el análisis de las propuestas de mejora de la convivencia y disminución de la violencia escolar; que sus tres dimensiones dan cuenta de una formación integral y coloca tópicos destacados para la educación ciudadana, incluyente y pacífica; que favorece la reflexión sobre cómo la escuela gestiona la forma en que los estudiantes aprenden a ser y convivir; permite pensar sobre la forma en que se administra la justicia dentro de la escuela; así como en que se deduce que puede ser útil también en el diseño de políticas, programas y experiencias de intervención desde una perspectiva integral de la convivencia escolar. Aunque necesita incorporar elementos de análisis como la gestión del espacio físico del plantel, así como en que es necesario incluir el análisis de la sustentabilidad de la gestión de la convivencia.

A continuación se contrastan los resultados de la presente investigación con cada uno de los cuadrantes de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) acompañados de una valoración sobre si la forma en que se gestiona la convivencia en el plantel cumple los aspectos deseados o esperados por cada indicador.

En la Tabla 27 se sintetizan los resultados de la investigación del cuadrante [1], es decir de la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” en el espacio aula-curso, en contraste con los indicadores de la Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009).

Tabla 27. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [1]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien común	Los salones presentan una marcada subdivisión, tienen diferentes matices de convivencia aunque en la mayoría es buena. Los estudiantes en contadas ocasiones se organizan como comunidad en pos de metas del bien común. Los proyectos grupales en este sentido son poco frecuentes o incluso nulos.
B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.	La planeación de la acción tutorial se realiza desde la dirección general del subsistema, el cual se adapta al plantel por la coordinación de tutorías. Su aplicación queda a consideración del tutor. Cerca de la mitad de los casos no la llevan a cabo y no son sancionados debido a cuestiones organizativas del subsistema.
C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso.	Los familiares no colaboran en proyectos que busquen fortalecer la unión grupal, en parte porque a los estudiantes no les agrada su presencia en actividades escolares, pero también por rechazo o escepticismo de parte docentes respecto a su participación.

Elaboración propia.

En el espacio aula/curso el ejercicio del liderazgo, la organización y la participación en torno a la convivencia escolar, es decir el cuadrante [1], es limitado e incluso insuficiente, ya que los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes, sólo la mitad de los tutores grupales buscan fortalecer la convivencia y los familiares no colaboran en ese sentido.

Por otra parte, en la Tabla 28 se resumen los resultados de este estudio del cuadrante [2], es decir de la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” en el espacio escolar.

Tabla 28. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [2]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.	Los documentos que funcionan como PEI contemplan de manera tangencial la convivencia, se enfocan a los aspectos académicos y en algunos puntos a la formación integral del alumnado. Aunque en el funcionamiento de la institución sí se incluyen aspectos relativos a una gestión de la convivencia.
B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)	El plantel no cuenta con un Plan de Convivencia Escolar, lo más cercano es el Reglamento Disciplinario, y las estructuras que revisan este reglamento son el Consejo Técnico.
C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.	La escuela cuenta con un equipo responsable que monitorea el cumplimiento del reglamento escolar, aunque los protocolos de actuación ante alguna falta son desconocidos por algunos actores. Las modificaciones se hacen través del Consejo Técnico.
D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.	La escuela efectivamente garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación del alumnado en proyectos escolares comunes (especialmente culturales y deportivos) pero se restringe su participación en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela.
E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.	El plantel garantiza las condiciones y mecanismos para el trabajo colegiado y la organización del profesorado, aunque los contenidos no son necesariamente relativos a crear un proyecto escolar inclusivo y democrático. Algunos docentes presentan resistencia y escepticismo a su efectividad del trabajo colegiado, otros los perciben de manera positiva.
F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.	Los familiares efectivamente tienen cauces de participación con la escuela; pero su participación en la toma de decisiones está restringida por la estructura del plantel.
G. El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental	Hay consejo escolar formado por docentes y directivos, con la participación de estudiantes seleccionados por ellos y sin familiares, cuya función es revisar el reglamento y casos graves de indisciplina. Esto es, coadyuvan a la coordinación y comunicación interestamental pero de manera acotada.

Elaboración propia.

El cuadrante [2] se cubre sólo en parte y de forma indirecta ya que la gestión de la convivencia escolar en los documentos oficiales tiene un papel mínimo, no hay plan ni equipo responsable estrictamente sobre la convivencia sino que se aborda a través de medidas disciplinarias y aunque hay condiciones y mecanismos para la participación de alumnos, docentes y familiares en el plantel, se restringe la participación en la toma de decisiones relativas a la organización de la escuela.

En la Tabla 29 se presentan los resultados del cuadrante [3], esto es, de la dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” en el espacio socio-comunitario.

Tabla 29. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [3]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.	El plantel cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas, empresas e instancias gubernamentales, con las que busca apoyo a la labor educativa y la ampliación del mundo de la escuela. Aunque en la percepción estudiantil no se refleja.
B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.	El plantel es hermético a la comunidad: no se ofrecen cursos, conferencias o actividades a los familiares ni a la comunidad en general, además por seguridad se prohíbe el paso de personas ajenas al plantel.

Elaboración propia.

El plantel escolar en el cuadrante [3] presenta contrastes, ya que cuenta con diversas redes de colaboración con organizaciones externas que efectivamente amplían el mundo escolar y la labor educativa del centro pero, al mismo tiempo, es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo para la comunidad, apelando principalmente al entorno inseguro.

En la Tabla 30 se abrevian los resultados de la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio aula/curso que corresponde al cuadrante [4].

Tabla 30. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [4]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales.	Aprender a convivir es un pilar que se aborda en las aulas y en la escuela por medio de diferentes estrategias pero de manera indirecta o tangencial.
B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.	Aprender a ser se aborda de manera transversal. Los programas de estudio incorporan elementos relacionados con éste y los alumnos perciben que sus clases coadyuvan a aprender a ser.
C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado.	La gestión pedagógica del aula debe ser a través del enfoque por competencias, el cual es aplicado por la mayoría de los docentes aunque otros se resisten y emplean un modelo tradicional. Lo mismo ocurre con la incorporación la formación de valores y actitudes prosociales y relaciones de cuidado.
D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.	La mayoría de los maestros sí estimulan la participación y el aprendizaje, hay otros que se resisten y otro que la inhiben.
E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.	Estudiantes con necesidades especiales son contados porque se les canaliza a otro plantel. A las alumnas embarazadas sí se les apoya pero no de manera institucionalizada. A los estudiantes con bajo rendimiento académico se les ofrecen asesorías, aunque se tiene la percepción de que casi nunca se les brindan.
F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.	La evaluación se debe realizar en base a las competencias a desarrollar, hay docentes que han adoptado ese enfoque y otros que continúan evaluando por medio de exámenes escritos. La mayoría tienen la percepción de que la forma en que evalúan sus profesores estimula sus logros, aunque hay ejemplos donde la evaluación desmotiva.
G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.	En la percepción de los estudiantes existe colaboración entre escuela y familia, aunque hay ejemplos de discordia entre ambos. La forma de colaboración más recurrente es la toma de acuerdos para mejorar el rendimiento de los alumnos con materias reprobadas.

Elaboración propia.

Respecto al cuadrante [4], el bachillerato tecnológico cumple en parte los indicadores de la Matriz UNESCO (Hirnas y Carranza, 2009) ya que en los planes de estudio se marca que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación pedagógica deben incorporar el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas pero en la práctica sólo una parte de profesorado, alrededor de la mitad, lo implementa en sus aulas, lo mismo ocurre con el estímulo al aprendizaje. En general se busca brindar apoyos al estudiantado en torno a

sus necesidades educativas, en especial a los alumnos con bajo rendimiento académico y a las estudiantes embarazadas, ya que estudiantes con otras necesidades se les deriva a un plantel especializado.

Por otra parte, en la Tabla 31 se exponen los resultados de la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio escolar, que atañe al cuadrante [5].

Tabla 31. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [5]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.	Los principios educativos fundamentales del subsistema contemplan el desarrollo de habilidades éticas y socioafectivas, aunque el plantel que se estudia sólo las contempla de manera subordinada.
B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.	El plantel dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes. Se priorizan aspectos administrativos pero también se abordan problemáticas sobre el rendimiento escolar. La atención a la diversidad pasa a segundo término porque se detectan pocos casos y las medidas especiales dependen del docente frente a grupo. La formación en valores se aborda principalmente en la academia de humanidades.
C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.	La escuela no cuenta con todos los apoyos físicos, materiales y humanos para la atención a la diversidad del alumnado; pero cuenta con algunos de ellos, hay casos en los que el plantel se adapta para incluirlos. Los recursos humanos de apoyo son los mismos que para el resto de los alumnos.
D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.	No hay espacios de participación voluntaria en formación en valores, más allá de la participación en los clubes.
E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.	No se detectaron formas de colaboración entre la escuela y la familia en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.

Elaboración propia.

En el cuadrante [5] se cumplen en parte los indicadores de la Matriz UNESCO, ya que los principios educativos fundamentales del subsistema al que pertenece el plantel incluyen como parte integral el desarrollo socioafectivo y ético del alumnado, pero en la labor colectiva del centro y el trabajo colegiado abordan de forma tangencial o indirecta, los espacios para su desarrollo se acotan a los clubes culturales y deportivos.

A continuación, en la Tabla 32 se exploran los resultados del cuadrante [6] que corresponde a la dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” en el espacio socio-comunitario.

Tabla 32. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [6]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.	El único apoyo extraescolar de E-A a los estudiantes fueron los asesores externos a los que acuden familiares para brindarles clases particularizadas a sus hijos.
B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos.	Los estudiantes no diseñan proyectos de servicio a la comunidad, esto lo realizan a través del servicio social.

Elaboración propia.

Es precaria la relación en el bachillerato tecnológico que se estudia en esta investigación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el espacio socio-comunitario, porque la escuela no tiene alianza extraescolares para el apoyo a los estudiantes con dificultades educativas y las experiencias de aprendizaje extramuros se circunscriben al servicio social que se brinda en instituciones gubernamentales.

En la Tabla 33 se exploran los resultados del cuadrante [6] que corresponde a la dimensión “El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina” en el espacio aula/curso.

Tabla 33. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [7]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.	La co-construcción del clima del aula no se da en el sentido de que estudiantes y docentes planeen y realicen conjuntamente acciones para mejorarla.
B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.	Los docentes toman medidas que buscan promover un clima de respeto, cooperación y solidaridad como los convivios, las visitas guiadas y la conformación de equipos diversos, aunque hay ejemplos de maestros que asumen actitudes intolerantes e irrespetuosas hacia el alumnado.
C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.	La co-construcción de las normas de disciplina y convivencia en el aula depende del docente frente a grupo, según los alumnos se les incluye más en la determinación de sanciones que en las reglas. La mayoría del alumnado percibe como justas y efectivas las medidas disciplinarias que implementan sus maestros.
D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos más graves de personalidad.	El plantel cuenta con diversos procedimientos (a través de los tutores, docentes, alertas en Control Escolar y de manera sistemática a quienes incurren en faltas graves al reglamento) para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos graves de personalidad.

Elaboración propia.

Sobre el cuadrante [7], en el bachillerato tecnológico los indicadores de la Matriz UNESCO se cumplen en diferentes grados: el clima de relaciones en las aulas generalmente no se co-construye explícitamente entre docentes y alumnos, aunque hay casos en los que sí. Las normas del aula aunque subsumidas al reglamento escolar dependen del profesor en turno. La resolución de conflictos depende de los actores involucrados excepto en casos graves donde se acude docentes o directivos. Los docentes y tutores efectivamente detectan a alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que puedan recibir apoyo.

En la Tabla 34 se discuten los resultados del cuadrante [8], que se refiere a la dimensión "El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina" en el espacio escolar.

Tabla 34. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [8]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.	La institución establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución, especialmente a través de los clubes culturales y deportivos, las quermeses y los eventos conmemorativos.
B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.	El clima de buen trato se le atribuye a múltiples causas, las relacionadas con la gestión escolar son: los programas y actividades que se implementan en la escuela, el reglamento escolar y la vigilancia estricta de la disciplina y la convivencia. Son pocos los conflictos entre alumnos y se suelen resolver a través de diálogo entre los implicados, cuando llegan a los directivos hay procedimientos de actuación en los que se escuchan a las partes y se investiga antes de tomar medidas.
C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.	El reglamento lo construye el consejo escolar en el que se incluyen docentes, directivos y estudiantes seleccionados. Está enfocado a regular la disciplina pero también contempla la mejora de la convivencia y el desarrollo de competencias sociales. Las sanciones no se enfocan en la reparación del daño moral, pero implican la toma de compromisos por parte de estudiantes. Hay algunas inconsistencias en su aplicación. El reglamento excluye a quienes no cumplen los lineamientos respecto a la apariencia física aunque directivos, docentes y familiares lo perciben como un elemento formativo.
D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.	En la institución existen casos tanto de discriminación, intimidación y abuso de poder hacia los estudiantes. La institución toma medidas para prevenir y atender algunos de estos casos, con resultados divergentes. En conflictos entre docentes y alumnos, después de ver los puntos de vista, los directivos urgen a los primeros a modificar su actuación, pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del propio subsistema. La discriminación en base a la apariencia física está institucionalizada a través del reglamento y es una práctica constante del subsistema.
E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.	El equipo directivo y docente establece cauces para la resolución de conflictos con los familiares, aunque la percepción de un clima de colaboración entre ambos está dividida.
F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.	El plantel cuenta con diversos programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, los cuales se manejan desde una perspectiva son incluyentes como: orientación educativa, becas, Construye T, Yo no abandono, Fomento a la Salud y el servicio médico escolar.

Elaboración propia.

En buena medida los indicadores del cuadrante [8] se cubren con respecto a lo que indica la Matriz UNESCO (Hirmas y Carranza, 2009): La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado efectivamente busca resolver problemáticas de indisciplina y violencia; también se busca la resolución de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actores pero

hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización de todo el subsistema, así como hay formas de discriminación institucionalizadas; además se cuenta con diversos programas para prevención de riesgos.

Para finalizar, en la Tabla 35 se discuten los resultados de la investigación sobre la dimensión “El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina” en el espacio socio-comunitario que corresponde al cuadrante [9].

Tabla 35. Gestión de la convivencia escolar. Cuadrante [9]

Indicador de la Matriz UNESCO	Observación empírica
A. El centro educativo establece cauces de colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.	La escuela efectivamente cuenta con vínculos con instituciones externas para atender a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo, tanto para problemas psicológicos, como para temas de alcoholismo o drogadicción; aunque son poco conocidos por los estudiantes.
B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.	El plantel cuenta con vínculos con instancias externas relativas a la práctica del deporte y la cultura, pero son básicamente competencias y torneos, más que apoyos institucionalizados.
C. El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia.	Se cuenta con apoyos económicos a las familias externos al plantel, los apoyos psicológicos son reducidos y esporádicos y dependen de la voluntad de los familiares.

Elaboración propia.

Los indicadores del cuadrante [9] se cumplen en buena medida en relación a lo deseado en la Matriz UNESCO, ya que el centro escolar tiene alianzas con servicios externos para la práctica del deporte y el desarrollo cultural del alumnado, así como con instancias que ofrecen atención y apoyo a estudiantes con problemas de conducta, violencia o se encuentran en situación de riesgo y el apoyo a las familias es principalmente a través de las becas. La valoración integral de la Matriz se desarrolla en el apartado relativo a las conclusiones.

Contrastando los resultados de la gestión de la convivencia con la propuesta de auto-diagnóstico desde la perspectiva de los docentes elaborada por Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013) se encontró lo siguiente en cuanto a cada una de las dimensiones propuestas por el instrumento:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- El reconocimiento y atención a la diversidad se encuentra en un nivel medio bajo debido a que sólo en pocas ocasiones se consideran las necesidades y diferencias individuales del alumnado, se deriva a estudiantes con necesidades especiales a otra institución aunque sí se atiende a estudiantes con bajo rendimiento académico y se dan facilidades a las alumnas embarazadas.
 - El buen trato se coloca en un nivel medio debido a que aunque la mayoría de los docentes se relacionan con los alumnos con respeto, hay docentes que insultan consistentemente a los estudiantes. Además aunque algunos maestros toman medidas para mejorar las relaciones sociales dentro de sus aulas hay otros que no tomen en cuenta este aspecto pedagógico.
 - Las normas se encuentran en un nivel medio alto debido a que para su elaboración se consulta a diversos miembros de la comunidad escolar aunque de manera restringida, además de que el reglamento es conocido por todos los actores del centro educativo y cuentan con procedimientos claros para su aplicación, aunque no se han incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas en la regulación de la disciplina.
 - La participación, la corresponsabilidad y la mejora de la enseñanza se coloca en un nivel medio debido a que la escuela promueve la participación del alumnado a través de actividades culturales y deportivas, se involucra a los familiares en para apoyar los alumnos con problemáticas diversas, pero se restringe el papel de ambos en la toma de decisiones organizativas. Además de que a través del trabajo colegiado se revisan las prácticas de enseñanza pero no todos los docentes lo aplican en sus aulas.
 - El manejo de los conflictos está en un nivel medio alto ya que hay procedimientos claros y conocidos por los diversos actores para la atención de los conflictos, además de que existe un ambiente en general positivo para resolverlos por la vía pacífica; sin embargo, hay algunos conflictos que no se resuelven debido a que por cuestiones sindicales no hay consecuencias para docentes que comenten faltas contra el alumnado.

En suma, de acuerdo con la escala conceptual propuesta por Fierro y cols. (2013) el bachillerato tecnológico se encuentra en un nivel medio alto que significa que “ha tomado

decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa” (p. 115).

En otro aspecto, sobre los niveles de intervención que plantean Fierro y cols. (2010) en torno a la gestión de la convivencia, el bachillerato tecnológico estudiado presenta lo siguiente:

- a) las *estrategias de contención* en el plantel dependen del personal que identifique las situaciones de riesgo, quienes en caso de que lo consideren grave lo derivan a la oficina de control escolar o a los directivos del plantel;
- b) las *estrategias de formación*, se cuenta con protocolos para la resolución de conflictos y un reglamento escolar claro, pero no hay acciones de mediación, la co-construcción de normas de convivencia la practican pocos docentes y el trabajo con la diversidad no se hace de manera sistemática y;
- c) las *estrategias de transformación* en la gestión de la convivencia son principalmente el promover un buen clima escolar a través de los clubes y los convivios, pero no se suele reflexionar sobre las prácticas institucionales que provocan o refuerzan la exclusión, descalificación, las burlas, el maltrato y la subordinación.

Por otra parte, respecto a la adjetivación de la convivencia escolar, al comparar los resultados de la investigación con los matices que la convivencia escolar puede tomar en los centros educativos de acuerdo con Fierro (2013) y Fierro y cols. (2013) se concluye lo siguiente:

- En cuanto a la convivencia democrática, en el bachillerato tecnológico estudiado se propicia la participación del alumnado y los familiares pero no la corresponsabilidad en la toma de decisiones, más bien hay subordinación a las decisiones del equipo directivo, además la participación del alumnado en la

elaboración de los reglamentos y normas es acotada tanto por la institución en el espacio escolar como por los docentes en el aula, además aunque los reglamentos cuentan con procedimientos y sanciones claras se encontraron algunas inconsistencias en su aplicación.

- Sobre la convivencia inclusiva, si bien en la escuela trata con igualdad a las personas independientemente del género, religión, grupo social y capacidades, la institución no tiene todos los recursos humanos y materiales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, se detectó un caso de discriminación a estudiantes por su preferencia sexual y restringe la apariencia física del alumnado, aunque sí se toman algunas medidas especiales de apoyo con alumnas embarazadas y estudiantes con bajo rendimiento. Sobre el reconocimiento del logro y esfuerzo de los alumnos depende del docente en turno, igual que el fomento del sentido de pertenencia al aula/curso y la unión grupal.
- Respecto a la convivencia pacífica, en buena medida las interacciones sociales en el plantel se dan en términos de aprecio, tolerancia y respeto, se promueve el diálogo y la negociación como vía para resolver los conflictos evitando que buena parte se resuelvan por vía de la violencia, además por diversas vías se busca la prevención y atención de situaciones de riesgo. Las áreas de oportunidad del bachillerato en este rubro son: incluir sanciones pedagógicas como la reparación del daño moral, la promoción de una cultura de paz y no violencia, así como buscar mecanismos para la reinserción a la comunidad escolar de alumnos con graves problemas de conducta.

Sobre los resultados sobre la violencia escolar, comparando los resultados de las formas de violencia directa que se ejercen en el bachillerato tecnológico con los resultados de la ENEIVEMS de 2007, que es la que se usó para seleccionar al plantel, se encontró lo siguiente: la violencia verbal (insultos, apodosos y hablar mal de las personas) es mayor en el centro educativo que la media nacional; en cuanto a la violencia psicológica (amenazas intimidantes, coercitivas, sexuales y con armas) los resultados son muy similares al promedio en EMS; mientras que se reportan porcentajes menores en el plantel respecto a

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los porcentajes nacionales en cuanto a violencia física (golpes) y a daños materiales a las pertenencias. Lo cual, coincidiendo con Aguilera y cols. (2007), se relaciona con que dos terceras partes del alumnado son mujeres quienes presentan niveles más altos de violencia verbal y menores de violencia física.

Respecto a los resultados que Muñoz (2014) encontró en escuelas secundarias de Aguascalientes se encontró en lo siguiente:

- La violencia verbal, como los apodos y burlas, también es la que más se ejerce en el bachillerato estudiado. Mientras que la violencia física en el plantel seleccionado es menor que la que se reporta en secundarias del Aguascalientes.
- Sobre el acoso escolar hay correspondencia sobre que hay casos en los que el personal de la escuela no se da cuenta de su existencia, también en que dos de cada diez alumnos consideran que hay una atención permanente a los casos de *bullying*.
- También hay similitudes en los hallazgos sobre la actuación de los docentes cuando detectan problemas de violencia escolar: para faltas menores se prefiere el diálogo y ante faltas mayores canalizarlos a los directivos, aunque en el bachillerato estudiado es más bien a control escolar que a la dirección.
- Las preocupaciones de los familiares en torno a la seguridad de sus hijos alrededor de las escuelas giran en torno a los terrenos despoblados que existen en las calles aledañas al plantel, así como sobre los hechos de violencia que sus hijos han sufrido en el entorno socio-comunitario, en el bachillerato estudiado más específicamente agresiones sexuales y robos.
- Sobre el impacto que las relaciones familiares tienen sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en el aula, hay coincidencia en que también en el bachillerato estudiado existe la percepción de que los problemas de violencia en la escuela son el reflejo de problemas relativos al ámbito familiar.
- La presencia institucional de organismos del Estado como Agua Clara y el DIF es una categoría de análisis de la realidad comunitaria y fungen un papel importante

en la escuela, aunque en el bachillerato más que en torno a la violencia escolar es en relación a la atención de alumnos en situación de riesgo.

En torno a la violencia estructural hay concordancia con Elijach (2011) en cuanto al modelo disciplinario que prevalece en las escuelas latinoamericanas con el adoptado en el bachillerato estudiado, esto es, cuando se les cuestiona sobre las trasgresiones que los reglamentos escolares hacen de los derechos del alumnado, como impedirles el acceso al plantel por su apariencia (piercings, tatuajes, tintes de cabello no tradicionales, cabello largo en hombres, entre otros) suelen excusarse en que se trata de una etapa formativa y que en algunos sectores industriales tendrán dificultades para encontrar empleo, sin que se reflexione que lo que se está fomentando con ello es la exclusión y la desvaloración de la diversidad en pos de la homogeneidad y la preparación de una mano de obra acrítica.

De tal forma que se corrobora la idea de Gómez y Zurita (2013) de que “la violencia escolar se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas” (p. 183), ya que incluso en una escuela con una satisfactoria gestión de la convivencia los diversos tipos y modalidades de violencia escolar se hacen presentes en el bachillerato tecnológico seleccionado.

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones generales del presente estudio, incluyendo una valoración general de los resultados respecto a la Matriz UNESCO.

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación sobre convivencia y violencia escolar en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes. Primero se presentan las conclusiones sobre la gestión de la convivencia escolar para después explorar su papel o relación con la percepción de la convivencia y la violencia escolar. Para finalizar, se hace una reflexión sobre la importancia de esta investigación, el logro de objetivos, sus alcances, limitaciones y las posibles líneas de investigación que se pueden derivar a partir de este estudio.

El papel de la gestión de la convivencia escolar

Como ya se ha comentado, en general, la percepción de la convivencia en el plantel es positiva. En las aulas, la convivencia se da principalmente en subgrupos informales que los alumnos conforman principalmente con sus compañeros de curso y la relación entre subgrupos varía en cada aula lo que influye directamente la percepción del clima de relaciones. Los espacios de socialización entre estudiantes de diferentes salones se presentan durante el receso, en los clubes o cuando no tienen clases; sin embargo, las relaciones que se suscitan en este espacio son menos frecuentes que en el aula sencillamente porque el tiempo que pasan en él es más reducido. Diversos actores coincidieron en que la convivencia en el turno matutino y vespertino es distinta, que de manera paradójica el clima de relaciones en la tarde es más cálido pero, al mismo tiempo, hay más problemáticas y conflictos. La opinión sobre el entorno escolar fue que el fraccionamiento donde se encuentra el plantel es tranquilo más no las zonas aledañas y algunas calles del perímetro de la escuela que están deshabitadas. Como era esperable dados los criterios de selección del plantel, la violencia escolar directa está presente en el plantel pero su frecuencia no es alta, aunque también se encontraron formas de violencia estructural como el control de la apariencia física y de violencia cultural como la invisibilización de la violencia verbal e incluso del acoso escolar.

En la Tabla 36 se exhibe de manera sintética, por dimensiones y por espacios, la forma en la que el bachillerato tecnológico seleccionado gestiona la convivencia escolar a través de los nueve cuadrantes de la Matriz UNESCO.

Tabla 36. Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar. Resultados

Niveles de observación	Espacio curso/aula	Espacio comunidad Escolar	Espacio socio-comunitario
Dimensiones de análisis	Sub-dimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	[1] Es poco común la organización del grupo en torno a metas compartidas de bien común. La mitad de los tutores fortalecen la organización grupal y el resto no realiza acción tutorial. Los familiares no colaboran en torno a proyectos grupales.	[2] El PEI sólo aborda de manera tangencial gestión de la convivencia pero en la práctica se toman diversas medidas. No hay plan ni equipo responsable sobre convivencia pero se aborda a través de medidas disciplinarias. Hay mecanismos para la participación de alumnos, docentes y familiares en la construcción del proyecto educativo pero de manera acotada.	[3] El centro educativo es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo comunitario. Si cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas que amplían el mundo escolar.
	Los procesos de enseñanza-aprendizaje	[4] Los planes de estudio indican que los procesos de E-A deben incorporar el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, en la práctica sólo una parte del profesorado lo implementa, igual ocurre respecto al estímulo al aprendizaje. Se busca brindar apoyos al estudiantado, en especial a alumnos con bajo rendimiento académico y a embarazadas.	[5] La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado abordan de forma indirecta el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado, los espacios para su desarrollo se acotan a los clubes culturales y deportivos.
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina		[7] El clima de relaciones en las aulas no se co-construye explícitamente entre docentes y alumnos. Las normas del aula dependen del profesor en turno. La resolución de conflictos depende de los actores involucrados excepto en casos graves. Los docentes detectan a alumnos en situación de riesgo y los canalizan..	[8] La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado busca resolver problemáticas de indisciplina y violencia. Se busca la resolución de conflictos a través del diálogo entre los actores pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del subsistema. Se cuenta con diversos programas para prevención de riesgos.

Elaboración propia en base a (Hirmas y Carranza, 2009)

De tal forma, al analizar por dimensiones la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico se concluye lo siguiente:

- La dimensión denominada “el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” sólo se cubre en parte en el bachillerato tecnológico estudiado debido a que ni las aulas, ni la escuela en general están organizadas de tal forma que se promueva la sana convivencia escolar de forma explícita (dándole su lugar como uno de los cuatro pilares de la educación) aunque sí se hace de forma indirecta a través de medidas disciplinarias. Además, aunque sí se promueve la participación de los diversos actores de la comunidad escolar, se hace de forma acotada en torno a la toma de decisiones sobre el PEI.
- La dimensión “el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” sólo se cristaliza en parte ya que si bien en los programas de estudio y en el modelo educativo del subsistema al que pertenece el bachillerato consideran el desarrollo valoral, socioafectivo y ético de los estudiantes, no todos los docentes lo llevan a cabo en sus aulas al preferir un enfoque pedagógico tradicionalista. Además, el plantel no está en condiciones de dar atención a la diversidad del alumnado aunque hace ajustes cuando es necesario.
- “El clima de relaciones, las normas de convivencia disciplina” es la dimensión que más se plasma en el desempeño del plantel, ya que se percibe un buen clima de relaciones y las normas y sanciones son claras y conocidas por la mayor parte de la comunidad escolar aunque están enfocadas a la disciplina más que a la convivencia y se perciben algunas inconsistencias en su aplicación.

En el análisis por espacios de observación se puede concluir lo siguiente:

- La convivencia en las aulas depende, en especial, de la forma en que se relacionan los distintos subgrupos informales de estudiantes que lo conforman. Algunos docentes toman medidas para mejorar la convivencia y fomentar aprendizajes prosociales en sus grupos pero hay otros que resisten.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- En el espacio escolar se toman diversas medidas para fomentar una sana convivencia escolar pero con un enfoque más bien disciplinario y con una participación del alumnado y sus familiares limitada en la toma de decisiones.
 - Con el espacio socio-comunitario se tiene una relación bipolar porque mientras que la escuela se vincula con diversas instituciones externas, especialmente gubernamentales, para ampliar el mundo escolar, pero al mismo tiempo es una escuela hermética a su entorno, ya que no funge como centro de desarrollo comunitario ni se realizan proyectos escolares en el entorno ante la percepción de inseguridad.

Aunque se detectaron algunos factores independientes de la gestión de la convivencia que influyen en la percepción de la convivencia en el centro educativo como la especialidad que estudian los alumnos, la proporción de hombres y mujeres, a que más de dos terceras partes del alumnado son mujeres y al turno que se cursa, en una inspección integral de los resultados de la investigación, en contraste con la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009) se concluye que la percepción positiva de la convivencia escolar que tienen los distintos actores de la comunidad educativa se debe, principalmente, al papel de la gestión escolar de la convivencia a las diversas actividades como clubes, convivios y conferencias que hace la institución, así como a las normas de disciplina claras y a los lazos con instituciones externas, lo que se conforma con los resultados positivos en la dimensión “el clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina”; sin embargo, diversas manifestaciones de violencia escolar se hacen presentes en el plantel: golpes, insultos, discriminación, exclusión, se limita el derecho a la identidad y hay abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos, además algunos actores naturalizan estas manifestaciones de violencia como parte de la cultura escolar, aspectos que se pueden interpretar como áreas de oportunidad en las que el bachillerato tecnológico puede trabajar a través de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar en torno a la promoción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

De tal manera que, siguiendo la escala conceptual propuesta por Fierro y cols. (2013), el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico estudiado es satisfactorio debido a que se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos, a que se realizan suficientes acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, que favorecen el buen trato y respeto mutuo, además de que hay atención constante de las conductas de riesgo a través de la participación de la mayor parte de los miembros de la comunidad escolar.

Para finalizar estas conclusiones sobre el papel de la gestión de la convivencia se presenta a manera de ejemplo la influencia e interrelación de ella con las relaciones sociales que se suscitan en el plantel y de manera más específica, en torno a la violencia escolar. Cuando los actores perciben la violencia directa como una situación perniciosa para la comunidad escolar se toman medidas estructurales-organizativas para lidiar con ella; por ejemplo, ante la inseguridad, la escuela reacciona haciendo modificaciones estructurales: cambiando los horarios de entrada y salida para que los alumnos del turno vespertino salgan más temprano; asociándose con Seguridad Pública para que patrullas hagan rondines en las horas de mayor movimiento y; haciendo campañas informativas promoviendo que los alumnos salgan acompañados y no transiten por ciertas zonas peligrosas.

En cambio, el hecho de que la naturalización de algunas formas de violencia directa, como los insultos y el acoso escolar, la realicen no solo los estudiantes sino que llegue hasta los docentes implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural, dicho de otro modo, cuando la violencia directa se naturaliza se le denomina violencia cultural y cuando esto ocurre inhibe a los actores de la comunidad escolar a tomar medidas estructurales-organizativas, esto es de gestión escolar de la convivencia, para combatirla, ver la Figura 7.



Figura 7. El papel de la gestión de la convivencia respecto a la violencia escolar.
Elaboración propia.

La asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar provoca un círculo vicioso de reproducción de la violencia, debido a que no se actúa al nivel de la gestión de la convivencia para prevenirla, atenderla o erradicarla. Pero se rompe el círculo de la violencia cuando como institución no se naturaliza la violencia sino que se está consciente de su gravedad y esto lleva a la gestión de cambios organizativos-estructurales para combatirla, estos cambios forman parte de la gestión de la convivencia, la cual entre sus objetivos centrales se encuentra la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar.

Conclusiones sobre la Matriz UNESCO

La Matriz UNESCO de Indicadores sobre Convivencia Escolar es un instrumento que contribuye al análisis integral de la convivencia, especialmente de los procesos formales e informales a través de los cuales las instituciones educativas la gestionan; sin embargo,

los indicadores que hablan de las prácticas relacionales entre estudiantes son los menos (como el [1A] y el [8A]).

La matriz deja fuera aspectos que influyen de manera importante en la convivencia escolar como los mecanismos de selección e ingreso, el perfil de opciones profesionalizantes que ofrece la escuela y las condiciones que impone el sistema educativo sobre el plantel. Hay indicadores cuyo contenido es transversal a toda la matriz (como el [4A] y el [4B]) que tratan las formas en que los docentes promueven aprender a convivir y aprender a ser, que son difíciles de abordar como mutuamente excluyentes con el resto de los indicadores. Otros indicadores se pueden fusionar (como el [5B] y [5C]), mientras que otros se pueden desagregar (como el [8B]) ya que las medidas para generar un clima de buen trato y la forma en la que se resuelven los conflictos pueden tratarse de forma separada. La matriz supone la existencia de diversidad en el plantel y no se desglosan sus tipos, además el hecho de la presencia o ausencia de diversidad impacta al resto de los indicadores.

Aun así, la Matriz UNESCO tiene un potencial heurístico para diagnosticar la forma en que los planteles gestionan la convivencia escolar de forma integral a través de sus tres dimensiones y espacios de observación. En este sentido, las dimensiones permiten distinguir procesos organizacionales, pedagógicos y normativos a través de los cuales los centros educativos pueden intervenir en la mejora de las relaciones que se suscitan en su interior, mientras que los espacios de observación ayudan a distinguir los lugares en los que se dan la interacciones y los actores involucrados, ya quienes conviven en el aula y quienes regulan el sitio cambian de un espacio de observación a otro.

Importancia, logro de objetivos, alcances, limitaciones y futuros estudios

A través de la presente investigación se logró el objetivo del estudio de describir de forma integral, a través de los indicadores de la Matriz UNESCO, el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico en sus aspectos organizacionales, del ejercicio del liderazgo, curriculares, relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, del clima escolar y de las normas de disciplina y convivencia en los tres niveles de observación,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

explorando la relación con la percepción de la convivencia que tienen los diferentes actores de la comunidad escolar en las aulas, en la escuela y en el espacio socio-comunitario, especificando los tipos de violencia que manifiestan en el plantel y sus alrededores.

La importancia de este estudio radica en que se trata de un trabajo que presenta resultados empíricos sobre la gestión de la convivencia escolar en un plantel de Educación Media Superior desde un enfoque integral sobre la temática. Se identificó la trascendencia de los subgrupos informales al interior de los salones, los cuales en buena medida condicionan la tanto la forma en la que se convive en la escuela como su percepción. Además, a partir del triángulo de la violencia de Galtung se conocieron condiciones culturales y estructurales que propician la aparición de violencia escolar directa. Se hizo patente la capacidad heurística de la Matriz UNESCO para el estudio de la gestión de la convivencia escolar desde un enfoque integral y ecológico y al mismo tiempo se esbozaron sus limitaciones para el estudio de las prácticas relacionales de convivencia escolar.

El alcance de esta investigación se limita a un estudio descriptivo de las prácticas y procesos que configuran la convivencia escolar en bachillerato tecnológico. En cuanto a la gestión de la convivencia, el plantel toma diversas medidas y cuenta con múltiples procesos que buscan promover una sana convivencia, aunque varias de estas medidas se ven limitadas porque existe una parte del personal docente que se resiste a los cambios organizacionales, de enseñanza-aprendizaje y normativos. Además se lograron detectar formas particulares de convivencia en las aulas como la organización informal del estudiantado en subgrupos dentro de los cuales las relaciones sociales son fuertes y generalmente estables mientras que la forma de relacionarse entre estos subgrupos es la que influye decisivamente en la percepción de la convivencia escolar. Al distinguir los tres espacios de observación se encontraron diversas formas de convivencia que se adoptan en torno al centro escolar ya que las relaciones dentro de cada aula son más frecuentes por compartir un mismo curso educativo, mientras que las interacciones en el espacio escolar con alumnos de otros salones son más esporádicas y giran en torno a actividades

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

culturales y deportivas, mientras que en el espacio socio-comunitario las relaciones giran en torno a los trabajos escolares y las fiestas. La violencia escolar también se manifiesta en los tres espacios de observación, dentro del plantel se encontraron manifestaciones de violencia directa, violencia estructural y violencia cultural, aunque conforme a la selección del plantel, su intensidad y frecuencia es relativamente baja.

La principal limitación de esta investigación fue que en la literatura al momento de realizar los instrumentos de recolección de información no estaban claramente definidas las prácticas específicas sobre la convivencia escolar sino sólo de manera muy general, a diferencia de las prácticas de violencia escolar que están especificadas en diversos textos e instrumentos nacionales e internacionales. Además de que la Matriz UNESCO se centra en indicadores de gestión escolar, mientras que los indicadores que tratan de las prácticas de convivencia son poco específicos. Por lo cual, en el apartado relativo a la percepción de la convivencia escolar se construyó principalmente de forma inductiva a través de los hallazgos en las entrevistas individuales y grupales a los actores de la comunidad escolar.

Hay diversas líneas de investigación sobre las que se puede profundizar a partir de los resultados de este estudio y algunas otras complementarias con las cuales se puedan comparar los hallazgos de esta investigación:

- Realizar estudios comparativos sobre el papel de la gestión de la convivencia en planteles con diferentes características: con distintos niveles de violencia, de diferentes subsistemas, entre escuelas rurales y urbanas, así como planteles con características similares pero de diferentes estados.
- Realizar una investigación extensiva sobre la gestión de la convivencia escolar con base a la Matriz UNESCO.
- Llevar a cabo un estudio etnográfico en donde se explore la forma en la que conviven los estudiantes de educación media superior.
- Hacer un estudio sobre la convivencia y su gestión a partir de implementar diagnósticos participativos en diversas instituciones.

- Indagar más sobre el tema de los subgrupos escolares.
- Profundizar en las formas de violencia estructural que se viven en los planteles y rastrear sus raíces en el sistema educativo.



Glosario

Convivencia escolar. Se denomina convivencia escolar a los procesos y prácticas que determinan la manera en que interactúan los distintos actores que constituyen la comunidad, en ella confluyen tanto la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que sirven como contexto para la acción.

Gestión de la convivencia. Hace referencia a los procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que promueven que la escuela sea espacio seguro, justo y libre de violencias

Convivencia democrática. Es aquella donde se promueve la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar en la toma de acuerdos colectivos y el desarrollo de habilidades para trabajar con otros como el diálogo y la cooperación. Implica la generación y participación en acciones colectivas, aprender a resolver los conflictos de manera pacífica, la construcción colectiva de normas y reglamentos en base a principios éticos. Su objetivo es que los alumnos sean miembros activos de la sociedad.

Convivencia inclusiva. Consiste en el reconocimiento, valoración y atención de la diversidad y la pluralidad de todas las personas y sus características de género, raza, etnia, cultura, grupo social, religión, capacidades, entre otros. Implica el convivir y aprender junto a otros desde su diversidad. Su meta es eliminar todas las formas de exclusión. “Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar” (Fierro y otros, 2013, p. 80).

Convivencia pacífica: Se construye a partir de la convivencia inclusiva y democrática, incluye un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida basados en los valores como la libertad, justicia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diálogo y entendimiento. Hace referencia a “la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y

atención de conductas de riesgo, el cuidado de los bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria” (Fierro y otros, 2013, p. 81).

Violencia escolar. Se refiere a aquellas acciones intencionales que dañan, intentan dañar o amenazan a otros individuos de la comunidad escolar, las cuales constituyen agresiones o afrentas evitables a las necesidades básicas (sobrevivencia, bienestar, identidad y libertad) de los actores educativos.

Violencia escolar directa. Es una forma de violencia escolar que se puede visualizar y se presenta de manera física, verbal o psicológica.

Violencia escolar estructural. Se refiere a las condiciones organizacionales de los centros educativos que impiden o limitan el goce efectivo de los derechos, la satisfacción de las necesidades y la autorrealización de las personas.

Violencia escolar cultural. Es un tipo de violencia escolar que engloba a cualquier aspecto cultural (dichos, refranes, prejuicios, mitos, arquetipos, símbolos, ideologías, aspectos religiosos, etcétera) que pueda ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural.

Bibliografía

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Banco Mundial (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. México: El Banco Mundial.
- Carrillo, J. C., Prieto Quezada, M. T. y Jiménez, J. (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 223-260. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Chaparro, A., Caso, J., y Díaz, C. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. [Reporte Técnico]. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/convivencia2012>
- Chaparro, A., Caso, J., y Díaz, C. (2013). *Desarrollo y validación de un instrumento para la evaluación de la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile, 12-14 junio. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/135/11>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Resultados sobre las y los jóvenes, México: CONAPRED.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (1999). *Manual de organización del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios. Con más de 1800*

- alumnos. *Dos turnos. Nivel 1*. México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*, Panamá: Plan International – UNICEF.
- Fierro, C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de paz de la UNESCO: Un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO Santiago, pp. 44-69.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM Ediciones.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 17-22.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 73-131. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-*

- diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 103-124.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, pp. 245-258. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 631-639.
- Furlán, A. (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlan, A., Alcántara, L. E., González Cuevas, E. L. y Trujillo, B. F. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En J. M. Piña, A. Furlan y L. Sañudo (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, pp. 259-288. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). Panorama internacional. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 39-71. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), pp. 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika: Gernika Gogoratz.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales* 7(13).
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 693-718.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 183-222. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, J. (2013a). Violencia a través de los medios de comunicación en estudiantes de educación media superior. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de*

Investigación Educativa, año 1, No. 1, 2013-2014. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/0288.pdf>

González, J. (2013b). Violencia en estudiantes de educación media superior. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 1, No. 1, 2013-2014.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/1683.pdf>

Gutiérrez, M. (2013). La exclusión y la violencia como condición que posibilita el ausentismo escolar. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 1, No. 1, 2013-2014.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/1096.pdf>

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry, 16*(6), pp. 455-468.

Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* Santiago de Chile: UNESCO-Red Innovemos.

Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos.* Santiago de Chile: Salesianos Impresores, pp. 56-136.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010 – 2011.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior.* México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda 2000.* México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010.* México: INEGI.

- Instituto Nacional de Salud Pública (2009). *Primera Encuesta Nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior*. Revista Este País, 217, pp. 28-36.
- Martínez, G., Álvarez, J. y González, A. (2013). Violencia interpersonal constante y prolongada: reacción de los sujetos ante el maltrato tipo bullying. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 1, No. 1, 2013-2014*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/1443.pdf>
- Martínez, M. A. (2012). Presentación. En PNUD (Ed.) *Construye T. Informe del programa 2010-2011*. México: PNUD.
- Martínez, F. (1997). Los tipos de investigación. *El oficio del investigador educativo*, pp. 137-147. Aguascalientes: UAA.
- Merino, J., Zarkin J. y Fierro E. (2013). Marcado para morir. *Revista Nexos en línea*. Recuperado el 27 de noviembre de 2013, de <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2204216>.
- 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*, pp. 1195-1228.
- Muñoz, G. (2014). *Proyecto educativo de intervención en violencia escolar para secundarias de Aguascalientes*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Secretaría de Seguridad Pública.
- Nava, J. y Méndez, M. (2013). Experiencias sobre la violencia: las voces de los adolescentes. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 1, No. 1, 2013-2014*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/0402.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud - Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

- Ortega, R., Del Rey, R., y Elipe, P. (2012), *Violencia escolar y bullying el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores*. En Furlán, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Palma, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. Santiago de Chile: ORELAC/UNESCO Santiago, pp. 70-113.
- Papadimitriou, G. y Romo, S. (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Papadimitriou, G. (2008). Convivencia Escolar, Ambientes de Aprendizaje y Rendimiento Académico. En *Primeras Jornadas de Investigación Educativa y Documentación de Experiencias Docentes 2007. Memorias*, pp. 15-22. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Papadimitriou, G. y Terán, E. (2010). Infraestructura educativa y vida escolar en Aguascalientes. En G. Papadimitriou (Coord.) *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de Aguascalientes, Aguascalientes*, pp. 201-232. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/pdf/AGUASCALIENTES.pdf>
- Pereda, A., Plá, S. y Osorio E. (2013) *Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento*. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 73-131. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Perris, A. (2008). El malestar en las aulas. En C. Mingote y M. Requena (Eds.) *El malestar de los jóvenes. Contextos, raíces y experiencias*, pp. 117-161. España: Ediciones Díaz Santos.

- Prieto, M., Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1027-1045.
- Ramos, J. (2013). Efectos del bullying en la deserción escolar en la educación medio superior. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año 1, No. 1, 2013-2014. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://127.0.0.1:4001/doc/2290.pdf>
- Rodríguez, J. (2004). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, colección "Cuadernos de la Igualdad", núm. 2, México: CONAPRED.
- Romo, S. (2005). Hacia una cultura del aprecio. *Espacios educativos*, (4), pp. 19-29.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s/f). *Nota metodológica de la encuesta*. Recuperado el 02 de diciembre de 2013, de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6709/1/images/metodologia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Antología de gestión escolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Becas*. Recuperado el 17 de mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/becas
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Yo no abandono*. Recuperado el 17 de mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Yo no abandono 1. Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014c). *Yo no abandono 10. Manual de redes sociales y su uso para prevenir y atender el abandono escolar en planteles de Educación Media Superior*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014d). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SiNaTA)*. Recuperado el 23 de mayo de 2015, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/sinata
- Secretaría de Educación Pública (2015a). *Comunicado 081. Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica: Tuirán*. Recuperado

el 24 de mayo de 2015, de <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/abril-2015/977-comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran>

Secretaría de Educación Pública (2015b). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Salud Pública (2009). *2da Encuesta de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior*. Informe del trabajo de Campo. Recuperado el 02 de diciembre de 2013, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6711/1/images/4_reporte_d_el_trabajo_campo.pdf

Secretaría de Educación Pública y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (s/f). *¿Qué es Construye T?*. Recuperado el 17 de mayo de 2015, de <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/ReduccionDePobreza/ConstruyeT/UNDP-MX-PovRed-CONSTRUYET-INFOSHEET-V11ago14.pdf>

Serrano, Á. (2010). Violencia Escolar. En J. Sanmartín Esplugues (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI - Centro Reina Sofía.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013a). *Biología: Biología; Ecología, Temas de Biología Contemporánea y; Temas de Ciencias de la Salud. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013b). *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013c). *Ética. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013d). *Física: I, II y Temas de Física. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013e). *Inglés: I, II, III, IV y V. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013f). *Lectura, Expresión Oral y Escrita: I y II. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013g). *Lógica. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013h). *Matemáticas: Álgebra; Geometría y Trigonometría; Geometría Analítica; Cálculo Diferencia; Cálculo Integra y; Probabilidad y Estadística. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013i). *Química: I, II e Introducción a la Bioquímica. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013j). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2013k). *Temas de filosofía. Programa de estudios. Bachillerato tecnológico. Acuerdo Secretarial 653*. México: COSDAC-DGETI-DGETA-DGECyTM-CECyTEs.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Reporte temático. Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado el 23 de noviembre de 2014, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior y Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (2013). *Estructura curricular del Bachillerato Tecnológico*. Recuperado el 03 de abril de 2015, de

[http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=361
&Itemid=698](http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=361&Itemid=698)

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Székely, M. (2008, abril). *1a Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. Recuperado el 23 de noviembre de 2014, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/6794/1/images/Anexo_1_EncuestaExclusionIntoleranciayViolencia_1.ppt

Székely, M. (2009). Avances y transformaciones en la educación media superior. *Este país*, 223, pp. 30-33.

Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression & Violent Behavior*, 18(2), 300-309. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.001

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, publicado en línea. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907.full.pdf+html>. doi: 10.3102/0034654313483907

Tuvilla, J. (2004a). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Tuvilla, J. (2004b). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*, España: Desclée de Brouwer.

Tuvilla, J. (2012). Cultura de paz y convivencia en los centros educativos. *Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar. Éxito educativo: aprender y enseñar a convivir*. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de: http://www.congresoconvivenciaescolar.es/materiales/5_Ponencias/Ponencias/Jos%C3%A9Tuvilla/CULTURA%20DE%20PAZ%20Y%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%28tuvilla%29.pdf

UNESCO (2012). *Informe de progreso. Educación para la Convivencia y una cultura de paz en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 5 de noviembre de 2013, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto Mexicano de la Juventud (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México: UNAM. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3221>

Velázquez, L. (2013). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002 – 2011*, pp. 223-260. México: ANUIES - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Leyes

Diario Oficial de la Federación de México (2015, 20 abril). Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública [en línea]. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.

Diario Oficial de la Federación de México (2015, 10 julio). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados [en línea]. Recuperado el 17 de octubre de 2015, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>.

Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes (2007, 12 marzo). Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes. Instituto de Educación de Aguascalientes [en línea]. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de: http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/leygraeducacion.aspx

Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes (2014, 17 febrero). Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes. Poder Judicial de Aguascalientes [en línea]. Recuperado el 13 de octubre de 2015, de: <http://www.poderjudicialags.gob.mx/servicios/legislacion/Ley%20para%20Prevenir,%20Atender%20y%20Erradicar%20La%20Violencia%20Escolar%20en%20el%20Estado%20de%20Aguascalientes.pdf>

Anexo A. Operacionalización de las entrevistas

A través de las siguientes tres tablas se presenta los tópicos que nutrirán a las guías de entrevista (a estudiantes, a docentes y a familiares) que corresponden a los indicadores de la Matriz UNESCO sobre Convivencia Escolar

El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar		
[1]	A. Los estudiantes se organizan como comunidad–curso en pos de metas compartidas de bien común	<ul style="list-style-type: none"> • Organización grupal <ul style="list-style-type: none"> ○ Proyectos ○ Convivios ○ Viajes ○ Organización estudiantil ○ Unión grupal
	B. El profesor responsable del grupo-curso planifica y desarrolla la acción tutorial para su organización y fortalecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades ○ Planeación ○ Fortalece la unión grupal
	C. El grupo de madres, padres y apoderados se organizan en torno a proyectos compartidos, fortaleciendo la organización del grupo o curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares <ul style="list-style-type: none"> ○ Proyectos con el grupo ○ Voluntarios con grupo ○ Fortalece unión grupal
[2]	A. El Proyecto Educativo Institucional contiene principios educativos fundamentales para la organización de la convivencia democrática y cultura de paz.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto institucional <ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Inclusión ○ Democracia ○ Promueve paz
	B. El equipo directivo y docente genera condiciones y estructuras para la realización de un Plan de Convivencia Escolar (PCE)	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Convivencia (o Disciplina) <ul style="list-style-type: none"> ○ Valores ○ Quienes lo diseñan
	C. Se constituye un equipo responsable que propone y monitorea el plan de formación en convivencia democrática y cultura de paz.	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo responsable de Convivencia (o Disciplina) <ul style="list-style-type: none"> ○ Actores ○ Actividades ○ Monitoreo ○ Principios: inclusión, democracia, paz?
	D. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la participación y organización del alumnado en pro de proyectos escolares comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad de alumnos <ul style="list-style-type: none"> ○ Elección de miembros ○ Rendición de cuentas ○ Representatividad ○ Actividades • Promoción de la participación juvenil <ul style="list-style-type: none"> ○ Proyectos ○ Toma de decisiones ○ Clubes

	<p>E. El centro escolar garantiza condiciones y mecanismos para favorecer el trabajo colegiado y organización de su profesorado en pro de un proyecto educativo inclusivo y democrático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones institucionales <ul style="list-style-type: none"> ○ Favorecen la organización docente ○ Favorecen el trabajo colegiado ○ Proyecto institucional inclusivo-democrático
	<p>F. El centro educativo garantiza condiciones y mecanismos para favorecer la organización y el aporte de las familias al desarrollo de un proyecto educativo inclusivo y democrático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela-Familia <ul style="list-style-type: none"> ○ Reuniones de padres de familia ○ Toma de decisiones ○ Colaboración en proyectos ○ Condiciones institucionales ○ contribución
	<p>G. El consejo escolar (formado por docentes, alumnos, directivos, familiares) favorece la participación, coordinación y comunicación interestamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo escolar <ul style="list-style-type: none"> ○ Existe? ○ Actores: docentes, alumnos, directivos, familia ○ Coordinación ○ Comunicación ○ Participación ○ Actividades
[3]	<p>A. La escuela genera redes de colaboración con organizaciones sociales, educativas y productivas que apoyan su tarea educadora y constituyen una ampliación del mundo de la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela-comunidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Redes: OSC, empresas, instituciones públicas ○ Apoyo educativo: talleres, cursos, conferencias ○ Actividades en conjunto
	<p>B. El centro educativo desarrolla una política de puertas abiertas a la comunidad local, como centro de apoyo al desarrollo social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puertas abiertas a la familia-comunidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Talleres, cursos, pláticas ○ Proyectos ○ Currículum relacionado con problemáticas • Servicio social <ul style="list-style-type: none"> ○ Contribución a la educación ○ Contribución a la comunidad
El currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje		
[4]	<p>A. Los estudiantes desarrollan competencias socioafectivas y éticas para APRENDER A CONVIVIR a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua en instancias de formación tradicionales (Consejos de cursos, orientación, religión, educación cívica y ética, derechos humanos, y/o actividades extraescolares).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a vivir juntos <ul style="list-style-type: none"> ○ Currículum? ○ Transversal? ○ Competencias Éticas ○ Competencias Socioafectivas ○ Educación en Valores ○ Educación en Derechos Humanos ○ Educación para la Paz ○ Educación Ciudadana ○ Actividades extraclase ○ Dinámicas de integración • Conflictos <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo, violencia, mediación, juicio ○ Talleres

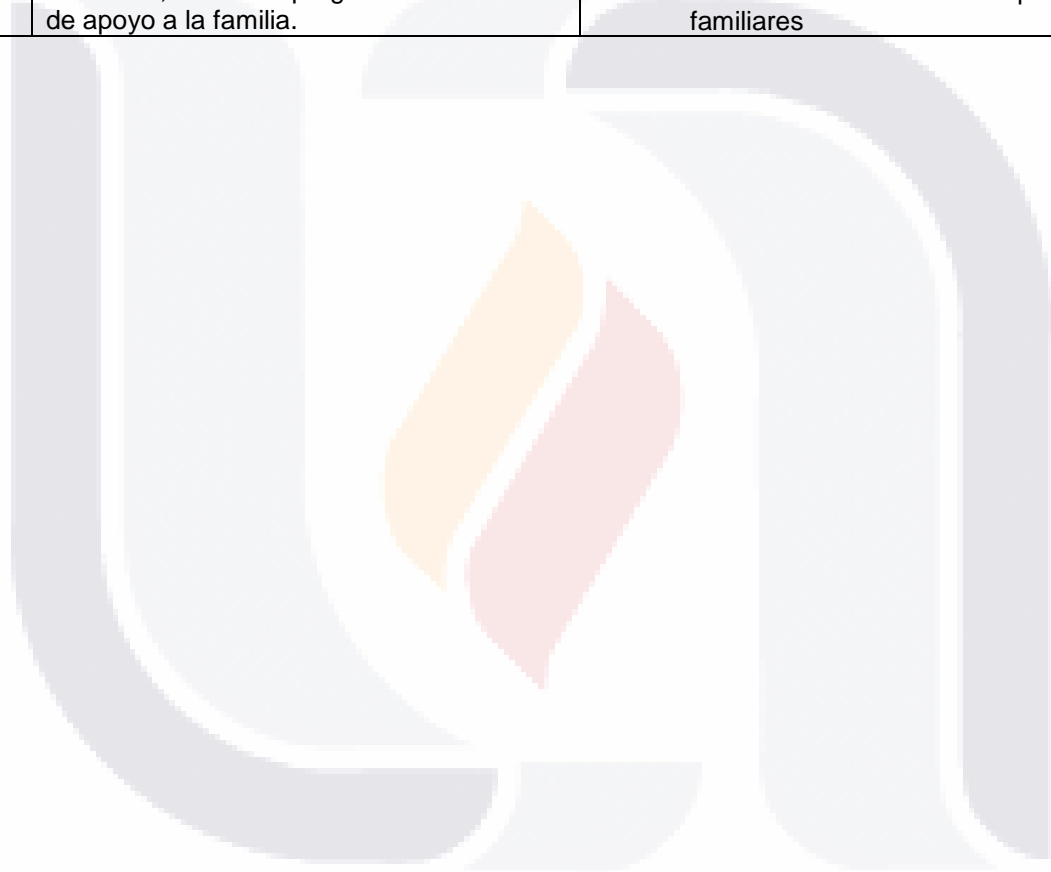
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Formación • Discriminación <ul style="list-style-type: none"> ○ Trato a la diferencia ○ Convivir con la diferencia en clase ○ Convivir con la diferencia en la escuela ○ Formación ○ Ejemplo
	B. Los estudiantes desarrollan competencias para APRENDER A SER personas íntegras, a través de las diversas asignaturas y de manera sistemática y continua, en las áreas de formación tradicionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Ser: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuerpo-Mente ○ Responsabilidad ○ Pensamiento crítico ○ Espiritualidad ○ Desarrollo integral de la persona
	C. La gestión pedagógica en el aula incorpora la formación de valores, actitudes prosociales y relaciones de cuidado.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pedagógica del aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexión de valores ○ Cooperación ○ Diálogo ○ Convivencia ○ Cuidado mutuo
	D. Los docentes estimulan la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de parte del docente <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje ○ Estímulo ○ Participación ○ Trato equitativo ○ Escucha
	E. Los docentes adoptan medidas de apoyo al aprendizaje y la participación en el aula de los alumnos con NEE.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo docente NEE <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje ○ Clases extra ○ Actividades extra
	F. La evaluación de aula estimula los logros de todos los estudiantes y su progresión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación <ul style="list-style-type: none"> ○ Flexible/Rígida ○ Estímulo ○ Motivación
	G. Docentes, padres y apoderados propician relaciones de colaboración para el apoyo a las necesidades educativas de sus hijos.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo educativo <ul style="list-style-type: none"> ○ Familiares ○ Colaboración docente-familia
[5]	A. Los principios educativos fundamentales contenidos en el PEI y Plan de Convivencia favorecen el desarrollo socioafectivo y ético, y el aprendizaje de todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Educativo Institucional y Plan Convivencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollo socioafectivo ○ Desarrollo ético ○ Aprendizaje de todos • Actividades escolares sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ Paz ○ Inclusión ○ Democracia ○ No violencia

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Derechos humanos ○ Resolución pacífica de conflictos ○ Igualdad y no discriminación ○ Cultura de la legalidad ○ Bullying ○ Relación padres e hijos
	B. El centro educativo dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para atender la diversidad y formar en valores.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo docente <ul style="list-style-type: none"> ○ Tiempos y espacios ○ Atención a la diversidad ○ Formación en valores
	C. El centro escolar cuenta con apoyos físicos, materiales y humanos para atender la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones para Discapacidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Rampas ○ Baños para discapacitados, ○ Acceso a las aulas ○ Acceso a la escuela ○ Transporte • Atención <ul style="list-style-type: none"> ○ Psicólogos ○ Orientadores ○ Atención médica
	D. El centro educativo ofrece a sus estudiantes espacios de participación y formación en valores a través de instancias de participación voluntaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de participación voluntaria <ul style="list-style-type: none"> ○ Formación en valores ○ Reflexión ○ Tipo de participación
	E. El equipo directivo y docente desarrolla acciones para la colaboración de los padres y apoderados en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones de colaboración Escuela-Familia <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizajes socioafectivos ○ Aprendizajes éticos
[6]	A. La escuela se asocia a programas y sistemas de apoyo extraescolares para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo interinstitucional <ul style="list-style-type: none"> ○ Atención a la diversidad social y cultural
	B. Los estudiantes diseñan e implementan proyectos de servicio en la comunidad, pertinentes al contexto sociocultural en el que están insertos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos comunitarios estudiantiles <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimientos del aula a la comunidad ○ Proyectos sobre necesidades de la comunidad
Climas de relaciones, normas de convivencia y disciplina		
[7]	A. La comunidad curso co-construye un clima de respeto, cuidado mutuo, cooperación y solidaridad.	<ul style="list-style-type: none"> • En el aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto ○ Cuidado mutuo ○ Cooperación ○ Solidaridad ○ Violencia ○ Inseguridad ○ Amenazas • Clima del aula

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto/ Falta de respeto ○ Confianza/ Desconfianza ○ Unión/ Desunión ○ Cuidado/ Abandono ○ Aprecio/ Desprecio ○ Cariño/ Odio ○ Amistad/ Enemistad ○ Buena comunicación/ Mala comunicación ○ Acuerdo/ Desacuerdo ○ Paz/ Violencia
	B. El profesor modela actitudes de valoración, confianza, solidaridad y respeto.	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesor promueve <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprecio ○ Confianza ○ Solidaridad ○ Respeto ○ Resolución de conflictos
	C. Docentes y estudiantes trabajan de manera colaborativa en la co-construcción de normas de convivencia, resolución de conflictos y disciplina en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ● Normas de convivencia-disciplina del aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Co-construcción ○ Determinación de consecuencias ○ Valores ● Resolución de conflictos del aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Participantes ○ Protocolo ○ Reflexión sobre las causas ○ Reflexión sobre las consecuencias ○ Búsqueda de alternativas de solución
	D. Los docentes aplican procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con dificultades de relación y problemas de conducta, en "riesgo social" o trastornos más graves de personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo y medidas del docente <ul style="list-style-type: none"> ○ Medidas de disciplina justas y adecuadas ○ Medidas para mejorar la conducta ● Apoyo a estudiantes con problemas <ul style="list-style-type: none"> ○ Acciones para mejorar el desempeño ○ Atención a problemáticas estudiantiles ○ Procedimientos ○ Detección ○ Contención ○ Derivación
[8]	A. El centro educativo establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución.	<ul style="list-style-type: none"> ● En el aula <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto ○ Cuidado mutuo ○ Cooperación ○ Solidaridad ○ Violencia ○ Inseguridad ○ Amenazas ● Clima escolar

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto/ Falta de respeto ○ Confianza/ Desconfianza ○ Unión/ Desunión ○ Cuidado/ Abandono ○ Aprecio/ Desprecio ○ Cariño/ Odio ○ Amistad/ Enemistad ○ Buena comunicación/ Mala comunicación ○ Acuerdo/ Desacuerdo ○ Paz/ Violencia
	B. El equipo directivo y el trabajo colegiado del profesorado acuerdan medidas para generar un clima de buen trato y resolución no violenta de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Equipo directivo y trabajo colegiado <ul style="list-style-type: none"> ○ Generar buen clima escolar ● Resolución no violenta de conflictos <ul style="list-style-type: none"> ○ Actúan como mediadores ○ Intervienen para resolverlos ○ No se enteran ○ Buscan prevenirlos
	C. La normativa de convivencia y disciplina se construye y funciona desde una perspectiva formativa e inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> ● Normativa de convivencia y disciplina: formativa? <ul style="list-style-type: none"> ○ Construcción ○ Desarrollo ● Resolución de conflictos directivos <ul style="list-style-type: none"> ○ Investigación previa ○ Se escucha a todas las partes ● Sanciones <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipos ○ Procedimiento ○ Suspensión ○ Expulsión
	D. El centro educativo previene y atiende casos de discriminación, intimidación y abuso de poder.	<ul style="list-style-type: none"> ● Atención institucional a casos de <ul style="list-style-type: none"> ○ Discriminación ○ Intimidación o bullying ○ Abuso de poder ○ Prevención?
	E. El equipo directivo y docente promueve un clima de colaboración con los padres y apoderados para la resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Resolución de conflictos Escuela-Familia <ul style="list-style-type: none"> ○ Se cita a los familiares? ○ Reglamento con participación de familiares? ○ Respaldo de las medidas disciplinarias
	F. Los programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, son inclusivos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Prevención y protección de alumnos en riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Programas ○ Tipo ○ Procedimientos ○ Inclusivos?
[9]	A. El centro educativo establece cauces de	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuela-Sociedad Prevención-Atención

<p>colaboración con instituciones y servicios externos, para la prevención, detección e intervención de problemas de conducta, vulnerabilidad y riesgo social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vínculos interinstitucionales ○ Alumnos con problemas de conducta ○ Alumnos en situación de vulnerabilidad ○ Alumnos en situación de riesgo
<p>B. El centro educativo se vincula con instancias deportivas, recreativas y culturales de la comunidad para apoyar el sano uso del tiempo libre de sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vínculos interinstitucionales <ul style="list-style-type: none"> ○ Deportivos ○ Recreativos ○ Culturales ○ Uso del tiempo libre
<p>C. El centro educativo procura la derivación y atención de estudiantes con dificultades familiares, mediante programas externos de apoyo a la familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vínculos interinstitucionales <ul style="list-style-type: none"> ○ Programas de apoyo a la familia ○ Atención a estudiantes con problemas familiares



Anexo B. Cuestionario sobre convivencia y violencia escolar²

[Insertar logo UAA]

Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Maestría en Investigación Educativa

Presentación

El presente cuestionario forma parte de una investigación sobre **Convivencia y violencia escolar en Educación Media Superior de Aguascalientes** que se está realizando por parte de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con el fin de obtener información sobre cómo son las relaciones sociales en tu escuela.

La información que proporcionas es **confidencial y anónima**, y será tratada con fines académicos y nadie podrá saber qué fue lo que contestaste en el cuestionario.

Tu **punto de vista** es importante para la investigación, pues a través de él podemos conocer diferentes aspectos sobre la convivencia en tu escuela desde la perspectiva de las y los estudiantes.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo que buscamos es conocer tu experiencia y opiniones sobre lo que pasa en tu escuela de la forma más clara y completa posible.

Se te **agradece** de antemano tu disposición a responder el cuestionario y el tiempo que le vas a dedicar.

Por favor, lee las instrucciones y procura contestar todas las preguntas.

Para mayor información, comunícate con el Lic. Héctor Manuel Rodríguez Figueroa al correo electrónico **convivencia_escolar_ag@outlook.com**

Área de uso exclusivo del encuestador			
FOLIO:	_____	ESC.:	_____
TUR.:	_____	APL.:	_____

² Se modificó el formato del cuestionario de forma que se ajustara a los márgenes requeridos para el documento de tesis.

PRIMERA PARTE

Proporciona tus datos o subraya tu respuesta según corresponda

- 1. Sexo: Hombre Mujer
- 2. Edad: ____ años cumplidos
- 3. Semestre ____ Grupo ____
- 4. ¿Cuál fue tu promedio de calificaciones en el semestre anterior al que estás cursando?
 - a) Menos de 5.9
 - b) Entre 6 y 6.9
 - c) Entre 7 y 7.9
 - d) Entre 8 y 8.9
 - e) Entre 9 y 10
- 5. Actualmente ¿en cuál de las siguientes situaciones te encuentras?
 - a) Sólo estudio
 - b) Estudio y estoy buscando trabajo
 - c) Principalmente estudio y hago algún trabajo
 - d) Principalmente trabajo y además estudio
- 6. ¿Con quién vives? (Puedes elegir más de una opción)
 - a) Padre
 - b) Madre
 - c) Hermanos y/o hermanas
 - d) Otros familiares
 - e) Otras personas que no son familiares
 - f) Sólo
 - g) Con amistades
 - h) Con mi pareja
 - i) En una casa de asistencia

**Marca con una X el círculo que corresponda a tu respuesta
(No es necesario rellenar los círculos)**

7. ¿Cuál es el nivel escolar de tu...	Papá	Mamá
(Sólo puedes elegir una respuesta para cada uno)		
a) Sin escolaridad (no fue a la escuela)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Primaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Primaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Secundaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Secundaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Preparatoria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Preparatoria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Técnico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Posgrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) No tengo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) No lo sé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Sin escolaridad (no fue a la escuela)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SEGUNDA PARTE

Marca con una X el círculo que corresponda a tu respuesta
 (Sólo puedes marcar una respuesta por inciso)
 (No es necesario rellenar los círculos)

1. Marca con una X **uno de los círculos de cada uno de los incisos**. Elige el que más se acerque a la actitud o valor que se vive en general en tu **escuela**. [8A] Ejemplo:

Ánimo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desánimo
Gusto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Disgusto

a)	Respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Falta de respeto
b)	Confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desconfianza
c)	Unión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desunión
d)	Cuidado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Abandono
e)	Aprecio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desprecio
f)	Cariño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Odio
g)	Amistad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Enemistad
h)	Buena comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mala comunicación
i)	Acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Desacuerdo
j)	Paz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Violencia

2. ¿Qué tan de acuerdo estás con los siguientes enunciados respecto lo que ocurre en tu **salón de clases**?

Salón de clases		Muy en desacuerdo	En des-acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a)	Tus clases contribuyen a tu desarrollo integral como persona (cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico) [4B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b)	Tus maestros se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos [4D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c)	En tu salón los maestros valoran de igual manera a todos los alumnos y alumnas [4D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d)	Cuando el profesor te evalúa te sientes motivado a seguir esforzándote [4F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e)	Docentes y familiares colaboran para apoyar el desempeño educativo de los alumnos [4G]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f)	Tus profesores ayudan a que en tu grupo haya relaciones de cuidado y atención entre compañeros [4C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g)	Las actividades que realizan tus docentes de grupo favorecen el fortalecimiento de la unión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

grupal [1B]

3. En tu salón de clases ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?

Salón de clases / Grupo escolar	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
a) Se ofrecen clases extra a los alumnos con problemas de rendimiento escolar [4E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tus profesores apoyan a los estudiantes con bajo rendimiento [4E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Los estudiantes se ayudan unos a otros [1A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Tu grupo en conjunto planifica actividades culturales, artísticas, deportivas y/o ambientales [1A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En tu grupo los estudiantes realizan proyectos a favor de la paz, democracia, inclusión, y/o derechos humanos [1A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Tu grupo está unido [1A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) En tu salón los estudiantes organizan convivios [1A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) En las clases se realizan dinámicas de integración grupal [4A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Tu grupo ha recibido talleres para aprender a resolver pacíficamente los conflictos [4A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) En el grupo se realizan actividades que fomentan la igualdad y la no discriminación a personas discapacitadas, indígenas, de otro color, etc. [4A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) La forma de enseñar de los maestros te permite reflexionar sobre tus valores [4C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Las actividades en clase te enseñan a cooperar, dialogar y convivir con otras personas [4C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Entre estudiantes y profesores se dialoga sobre los conflictos y se reconoce la responsabilidad de los implicados [7B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Las medidas de disciplina que aplican los profesores en el salón de clases son justas y adecuadas cada situación [7D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Los profesores toman medidas para mejorar la conducta y les da resultado [7D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Los profesores conversan con los alumnos que tienen problemas escolares o personales y les ayudan [7D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Los profesores realizan acciones para mejorar el desempeño académico de los alumnos y les funcionan [7D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Estudiantes y profesores, ante un conflicto, reflexionan sobre sus causas . [7C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Estudiantes y profesores, ante un conflicto, reflexionan sobre sus consecuencias . [7C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- t) Estudiantes y profesores, ante un conflicto, buscan alternativas de **solución**. [7C]

4. En tu **bachillerato** ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?

Escuela	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
a) La escuela permite a los familiares de los alumnos participar en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a la organización de plantel [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La escuela invita a los familiares a participar en reuniones de padres de familia [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En general, en tu escuela los estudiantes se ayudan unos a otros [8A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) La escuela crea condiciones para que los familiares participen en la elaboración e implementación de proyectos educativos [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En la escuela participas en actividades que te permiten reflexionar sobre tus valores [5D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Los familiares de los estudiantes asisten en las reuniones de padres de familia [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Los familiares de los estudiantes participan en actividades a las que se les invita de parte de la escuela [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. De acuerdo a tu experiencia ¿con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?

Escuela, Comunidad y Familias	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
a) En la escuela a los estudiantes les imparten cursos, talleres o conferencias personas de instituciones o asociaciones externas al plantel [3A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La escuela ofrece proyectos en conjunto con otras instituciones o asociaciones [3A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En la escuela se ofrecen cursos, talleres o proyectos a los familiares de los estudiantes o a la comunidad en general [3B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) La escuela se apoya con instituciones externas para atender a los estudiantes que se encuentran en situación vulnerable (discapacidad, pobreza) [6A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Los familiares se involucran en actividades que favorecen la unión grupal de los estudiantes [1C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Los familiares trabajan como voluntarios para colaborar con el grupo [1C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Con tus compañeros de clase se organizan proyectos para atender las necesidades de la colonia, comunidad o ciudad [6B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

h) El conocimiento adquirido en el aula se aplica al servicio de una necesidad o demanda de la colonia, comunidad o ciudad [6B]

6. ¿Qué tan frecuente se dan las siguientes situaciones con tus compañeros de **aula** y de **otros salones**? Marca con una X en los recuadros que corresponda.

N Nunca - **CN** Casi nunca - **CS** Casi siempre – **S** Siempre

Mis compañeros de....	aula [7A]				otros salones [8A]			
	N	CN	CS	S	N	CN	CS	S
N Nunca - CN Casi nunca - CS Casi siempre – S Siempre								
a) me ignoran								
b) me comprenden								
c) me rechazan								
d) me hacen sentir aceptado								
e) me han impedido participar en clases								
f) me invitan a participar en actividades								
g) me han ayudado en las tareas								
h) me han insultado								
i) me dan muestras de aprecio								
j) me han llamado por apodos que me ofenden								
k) hablan mal de mi								
l) hablan bien de mi								
m) me esconden cosas								
n) me han echado la culpa de algo que yo no hice								
o) me rompen cosas								
p) me roban cosas								
q) me pegan								
r) me amenazan para meterme miedo								
s) me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero (traer dinero, hacerles tareas, etc.)								
t) me obligan con amenazas a conductas de carácter sexual en las que no quiero participar								
u) me amenazan con armas (palos, navajas, etc.)								
v) me insultan a través de las redes sociales o mensajes de texto								
w) han usado fotografías mías en medios electrónicos con la finalidad de burlarse de mí								
x) han difundido videos sobre mí con el objetivo de burlarse								
y) he recibido llamadas, mensajes o correos electrónicos obscenos								
z) me han amenazado con publicar o difundir información, fotografías o videos relacionados conmigo con el objetivo de obtener algo de mi								

7. ¿Apruebas que en tu **salón de clases** haya personas de los siguientes grupos sociales? [4A]

Salón de clases	No	En parte	Sí
a) Personas con alguna discapacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) De otro color de piel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) De otra religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Con ideas políticas distintas a las tuyas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Extranjeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Enfermos de SIDA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Homosexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Lesbianas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Bisexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Con menos recursos económicos que los tuyos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Con tatuajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Chavos banda (Cholos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Culturas juveniles (punk, dark, rasta, hipster, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Ante cualquier **problema de convivencia** que haya sucedido entre los compañeros de la clase: [4A]

Entre los compañeros de la clase	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) Intentaste parar la situación si se trataba de un amigo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Intentaste hablar con las partes y analizar con ellos la situación para que hicieran las paces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pediste ayuda a un profesor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) No hiciste nada, aunque crees que debiste hacerlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) No haces nada, no es tu problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Intervienes aunque hagas más grande el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Cuál ha sido el comportamiento de los **profesores** ante cualquier problema que haya sucedido entre los compañeros de tu **escuela**? [8B]

Los profesores...	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) Trabajan para prevenir dichos problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) No se enteran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ignoran la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) No saben resolverlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Intervienen activamente para parar esos problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Actúan como mediadores para ayudarlos a resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Se puede contar con ellos para resolverlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes oraciones respecto lo que ocurre en tu **escuela**?

Escuela	Muy en desacuerdo	En des-acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a) En la escuela nos enseñan a apoyarnos y cuidarnos entre estudiantes aunque no seamos amigos cercanos [8A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ante los conflictos en la escuela, difícilmente se conversa y se dialoga para mejorar y resolver la situación [5C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En la escuela cuando no se está de acuerdo con las opiniones de las otras personas, se escucha y se respeta a la otra parte [8C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) En la escuela frente a los conflictos, se realiza investigación, antes de tomar medidas [8C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En la escuela se entrevista a todas las personas involucradas en un conflicto [8C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ante los conflictos en la institución, se cita a los padres de familia para buscar una mejor resolución [8E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) El reglamento de disciplina y/o convivencia se analiza en conjunto entre profesores, estudiantes y familiares [8E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Los familiares difícilmente están de acuerdo con las medidas formativas y disciplinarias tomadas por la escuela [8E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Alumnos, profesores, directivos y familiares desconocen con el reglamento escolar [5A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Tu escuela promueve que los alumnos organicen actividades colectivas en favor del grupo, la escuela o la comunidad [2D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes oraciones respecto a la relación entre **escuela, comunidad y familias**?

Escuela, Comunidad y Familias	Muy en desacuerdo	En des-acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
a) Lo que te enseñan en la escuela tiene relación con temas, intereses o problemáticas de tu colonia, comunidad o ciudad [3B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Los proyectos de servicio social contribuyen a la educación de los alumnos [3B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Los proyectos de servicio social contribuyen a la mejora de la comunidad [3B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Los familiares están interesados en participar en las actividades a las que se les invita de parte de la escuela [2F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Los alrededores de la escuela son peligrosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) En la escuela me siento seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. En tu opinión, en tu **escuela** se atienden adecuadamente los casos de...

[8D]	No ha habido casos	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
a) discriminación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) <i>bullying</i> (acoso escolar constante)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) insultos de docentes o administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) acoso sexual de docentes o administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) abuso de poder de docentes o administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Responde **Sí** o **No** según corresponda:

Salón de clases / Escuela	Sí	No	No lo sé
a) ¿En tu salón de clases los estudiantes junto a los maestros participan en la elaboración de las normas de disciplina o de convivencia? [7C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) En la escuela se suspende a los estudiantes en caso de faltas al reglamento [8C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En la escuela se expulsa a estudiantes por faltas graves [8C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ¿Los estudiantes participan en la determinación de consecuencias en caso de incurrir en una falta a las normas de disciplina o convivencia del salón de clases ? [7C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) ¿La escuela tiene instalaciones físicamente accesibles para todos (rampas, baños para discapacitados, etcétera)? [5C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) ¿La escuela cuenta con psicólogos, orientadores o personal especializado para atender las necesidades de los alumnos? [5C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) ¿La escuela tiene vínculos con instituciones externas que ayudan a los alumnos con problemas de conducta ? [9A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) ¿La escuela tiene vínculos con instituciones externas que ayudan a los alumnos que son vulnerables o que están en alguna situación de riesgo ? [9A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) ¿Los familiares participan en la elaboración del reglamento de la escuela ? [8E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) ¿La escuela ofrece actividades deportivas, culturales, artísticas y/o recreativas en colaboración con otras instituciones? [9B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) ¿La escuela tiene vínculos con programas o instituciones externas que ayudan a los alumnos con dificultades familiares ? [9C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) ¿El tutor de tu grupo realiza actividades para solucionar las problemáticas que se presentan en tu salón? [1B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) ¿Las actividades que se realizan en tutorías contribuyen a tu desarrollo integral como persona? [4B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS, TU TIEMPO Y TU ATENCIÓN!

Te reiteramos que tu participación es importante para nosotros, para el conocimiento de la convivencia y la violencia escolar y para la realización de la investigación.

Una vez más, en caso de que tengas cualquier duda o comentario, puedes comunicarte con el Lic. Héctor Manuel Rodríguez Figueroa.

Correo electrónico: **convivencia_escolar_aggs@outlook.com**

[Insertar logo UAA]

Anexo C. Carta permiso para realizar trabajo de Investigación

Aguascalientes, 20 de agosto de 2014.

LIC. OLGA RODRÍGUEZ FAYAD

DIRECTORA DEL CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS NO. 39

Yo, Lic. HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ FIGUEROA, con cédula profesional 6152850. Ante Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que como parte de mi tesis de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes solicito a Ud. permiso para realizar trabajo de Investigación en su Institución sobre “Convivencia y violencia escolar”. Previamente, durante el semestre anterior, acudí al plantel junto a la directora de mi trabajo de tesis, la Dra. Laura Elena Padilla González, donde hice entrega de un resumen del proyecto de investigación y una copia de una versión preliminar del cuestionario para estudiantes. Cabe señalar que se seleccionó su plantel debido a que obtuvo uno de los puntajes más bajos de violencia escolar de la región en los resultados de la *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia de EMS* con lo que se busca recuperar la forma en que se gestiona la convivencia escolar como una experiencia exitosa. Se anexa una propuesta de plan del trabajo de campo para su consideración.

Me pongo a su disposición en el teléfono móvil 4491044034 y al correo electrónico hectorrdzfig@outlook.com

Lic. Héctor Manuel Rodríguez Figueroa

Vo. Bo.
Dra. Laura Elena Padilla González
Directora de tesis

Anexo D. Protocolo para la aplicación del cuestionario

Por los tiempos que la escuela permitió y gestionó para la administración del cuestionario, se requirió de la aplicación simultánea en tres grupos, por lo que se pidió ayuda personas externas familiarizadas con la investigación.

Por ello se elaboró el siguiente protocolo de aplicación del cuestionario:

- Presentación breve (académica) del encuestador.
- Leer en voz alta la presentación.
- Decirles que pueden contactar al investigador para cualquier duda al correo convivencia_escolar_aggs@outlook.com
- Mencionar que se cuenta con la hora clase para contestarlo (50 min).
- Resaltar que es anónima y confidencial.
- Si tienen dudas sobre cómo se contesta una sección, responder.
- Especificar cómo funciona la pregunta 8 de la segunda parte.
- Si se tiene dudas sobre el significado de una pregunta, decir que la dejen en blanco y pasen a la siguiente.
- Recoger el cuestionario al terminar la sesión.
- Agradecer la participación y su tiempo.