



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**PRÁCTICAS DE REGULACIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA
CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS LIBRES DE VIOLENCIA EN SECUNDARIAS
GENERALES DIURNAS**

RAMÍREZ MORALES RICARDO

ASESOR DR. LEONEL PÉREZ EXPÓSITO
CO-ASESORA MARISOL PÉREZ RAMOS

FEBRERO 2021

Índice	
Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1 Sistema normativo escolar.....	10
1.1 Mecanismo externo de regulación social.....	13
1.2 Mecanismo interno de regulación social.....	16
1.3 Medidas de solución de conflictos	18
Capítulo 2 Prácticas de regulación de convivencia escolar.....	22
2.1 Prácticas de regulación de convivencia escolar de carácter democrático	23
2.2 Prácticas de regulación de convivencia escolar de carácter restringido	29
2.3 Prácticas de regulación de convivencia escolar permisivo (sin límites).....	34
Capítulo 3 Violencia escolar.....	36
3.1 Violencia como medio de socialización.....	38
3.1.1 Desviación tolerada.....	38
3.1.2 La violencia social.....	41
3.1.1 La violencia anti escolar	41
3.2 Violencia escolar como medio de solución de conflicto.....	42
3.3 Pérdida de autoridad simbólica motivo de la violencia contra el docente.....	46
Capítulo 4 Metodología	49
4.1 Definición de las variables	49
4.2 Diseño de la investigación	51
4.2.1 Fase cualitativa (Estudio de caso de corte etnográfico).....	51
4.2.2 Fase cuantitativa	55
4.2.2.1 Construcción y adaptación de los cuestionarios.....	56
Capítulo 5 Normatividad del plantel escolar.....	88
5.1 Características de los marcos normativos escolares	88
5.1.1 Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar.....	88
5.1.2 Reglamento escolar.....	90
5.1.3 Reglamento del docente y del tutor(a)	91

5.2	Sanciones.....	93
5.3	Dificultades para la implementación de la norma escolar.....	95
5.3.1	Articulación de los marcos normativos escolares.....	95
5.3.2	Acuerdos entre padre y/o madre de familia con el profesorado para la aplicación de sanciones.....	96
5.3.3	Coordinación entre las autoridades escolares sobre el seguimiento de sanciones.....	97
5.3.4	Participación del estudiantado en la elaboración de las normas escolares.....	98
5.3	Conclusión de la normatividad del plantel escolar.....	99
Capítulo 6 Prácticas de regulación de convivencia escolar.....		100
6.1	Prácticas de regulación de convivencia permisiva.....	101
6.1.1	Descripción de la fase cualitativa: La permisividad orientada a la convivencia disruptiva....	101
6.1.2	Resultados de la fase cuantitativa. Entre la permisividad y la disrupción.....	105
6.1.3	Conclusión de las prácticas permisivas de regulación de convivencia.....	109
6.2	Prácticas de regulación de convivencia restrictiva.....	109
6.2.1	Descripción de la fase cualitativa: La restricción como control y disciplina del comportamiento.....	110
6.2.2	Resultados de la fase cuantitativa: El comportamiento infractor como respuesta reactiva.....	118
6.2.3	Conclusión de las prácticas de regulación de convivencia restrictiva.....	125
6.3	Prácticas de regulación de convivencia flexible.....	126
6.3.1	Descripción de la fase cualitativa: Relaciones positivas con el estudiantado.....	126
6.3.2	Resultados de la fase cuantitativa: disciplina basada en el estudiante.....	134
6.3.3	Conclusión de las prácticas de regulación de convivencia flexible.....	139
Capítulo 7 Interacciones agresivas y violentas de la comunidad estudiantil.....		141
7.1	Descripción de la fase cualitativa: Interacciones agresivas y violentas en estudiantes.....	142
7.1.1	Interacciones agresivas.....	142
7.1.2	Violencia escolar como medio de solución de conflictos.....	147
7.1.3	Otras violencias.....	151
7.2	Resultados de la fase cuantitativa “Interacciones agresivas y violentas en el estudiantado”.....	154

7.2.3 Conclusión de las interacciones agresivas y violentas.....	163
Capítulo 8 Discusión y Conclusiones.....	165
8.1 Prácticas de Regulación de Convivencia Restrictiva.....	165
8.2 Prácticas de Regulación de Convivencia Permisiva.....	166
8.3 Prácticas de Regulación de Convivencia Flexible.....	168
8.4 Recomendaciones para líneas de intervención	170
8.5 Consideraciones para futuras investigaciones	172
Referencias	174
ANEXO 1 Nota metodológica de los análisis estadísticos	184
ANEXO 2 Tabla de Correlaciones entre las prácticas de regulación de convivencia escolar con violencia escolar	186
ANEXO 3 Formato entrevista profesorado y estudiantado	187
ANEXO 4 Cuestionario	190
ANEXO 5 Consentimientos informados.....	200

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la influencia de las prácticas de regulación de convivencia escolar que implementa la autoridad educativa y su influencia en la reducción de las manifestaciones de violencia.

Esta investigación fue realizada en dos etapas: la primera, consistió en un estudio de corte etnográfico donde el método de recolección fueron observaciones en el plantel escolar y entrevistas a actores claves con la finalidad de identificar las prácticas de regulación de convivencia y actos de agresión y/o violencia escolar; los resultados permitieron construir una propuesta de instrumentos para medir las variables antes mencionadas, mismos que fueron validados con una muestra de 142 estudiantes. En la segunda etapa, con base en los datos captados, se llevaron a cabo el análisis de frecuencias y el análisis de comparación de sexo con las variables definidas, asimismo se realizaron pruebas de correlación y de regresión logística y múltiple para determinar el grado y el tipo de asociación entre las variables inherentes a la gestión y prácticas de convivencia con las variables de actos agresivos y violentos en la comunidad escolar.

Los hallazgos y resultados muestran que las prácticas de regulación de convivencia restrictiva son implementadas con mayor frecuencia por la autoridad escolar. Este estilo de práctica conlleva a una disminución de los comportamientos disruptivos y agresivos del estudiante a corto plazo, ya que requieren la presencia de una autoridad que ejerza sanciones para adherirse al comportamiento esperado. Por otro lado, es menos frecuente que la autoridad escolar ejerza prácticas de regulación de convivencia permisiva debido a que incrementa los comportamientos disruptivos y agresivos en el estudiantado, como resultado, es más probable que se manifiesten actos violentos. Por consiguiente, ninguno de estos estilos de prácticas de convivencia favorece a la reducción de los comportamientos infractores en el estudiantado. En lo que respecta a las prácticas de regulación de convivencia flexible es poco frecuente este estilo de práctica en el profesorado. A pesar de su alcance para consolidar la autorregulación y la adherencia a las normas escolares por parte del estudiante, a su vez, implica una disminución del comportamiento disruptivo, agresivo y violento en el adolescente.

En definitiva, es necesaria la reflexión de las prácticas de regulación de convivencia escolar que se ejerce de manera cotidiana por parte de las autoridades escolares, con la finalidad de sensibilizar y modificar ciertas prácticas que pudieran incidir y en ocasiones agravar la violencia en la comunidad escolar. Por lo cual, estas reflexiones permitirían transitar a la consolidación de espacios democráticos, donde las acciones estén basadas en principios de inclusión, paz y democracia para el desarrollo integral del estudiante y la consolidación de relaciones de convivencia libres de violencia.

Introducción

En los últimos años, la violencia social en México ha sido una problemática constante, que en lugar de disminuir, se ha incrementado en el transcurso del tiempo. El predominio que han alcanzado los grupos del crimen organizado y las violaciones graves a los derechos humanos han mermado el tejido social y deteriorado las relaciones de convivencia de las y los ciudadanos.

La escuela se encuentra inmersa en este contexto de violencia, recientemente la cobertura mediática ha expuesto actos graves de violencia en los planteles escolares de educación básica, que anteriormente pasaban inadvertidos, convirtiéndose en un signo de alerta para la sociedad y comunidad escolar por los riesgos y consecuencias que conllevan para el estudiantado.

Diversas encuestas internacionales y nacionales de corte exploratorio refieren el problema. Según datos de la OCDE, México ocupa el primer lugar en casos de violencia escolar en educación básica, señala que más de 18 millones de estudiantes padecen violencia escolar, de los cuales, 40.24% presentan acoso escolar, 45% recibieron violencia de tipo verbal, psicológica, física y por medio de las redes sociales (Excélsior, 2019). Podemos observar que este dato aumentó con el devenir de los años; en 2013, el *Informe del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* de la OCDE reporta que el 10.8% de los encuestados refieren daño físico de estudiantes causado por violencia entre pares (lo que representaba el porcentaje más alto de las 33 naciones participantes).

De acuerdo con *La Consulta Infantil y Juvenil 2018* (INE, 2019), la población adolescente reporta que sufren más actos de maltrato y violencia en el ámbito escolar: 53.9% de 10 a 13 años y 53% de 14 a 17 años. Este dato es consistente con los resultados de la ECOPRED (INEGI, 2014 citado en UNICEF 2019, p. 45): en las escuelas, la presencia de burlas, acosos, exclusión, maltratos y peleas físicas son experiencias más comunes en los adolescentes de 14 años.

A pesar del número de encuestas de violencia escolar levantadas en recientes años, la mayoría carecen de datos explicativos que indaguen los factores de riesgo y motivos que subyacen al fenómeno, así como los factores protectores y las prácticas para prevenirla, atenderla y erradicarla. Por otra parte, no se indagan sobre las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar tras los actos violentos.

Tomando en cuenta los aspectos antes mencionados, esta investigación pretende indagar las prácticas implementadas por la autoridad escolar dirigidas a regular la convivencia escolar y atender los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos de la comunidad estudiantil. Por lo cual, uno de los ejes claves de análisis es la convivencia escolar, entendiendo esta última, como el proceso de interrelación entre una dimensión interpersonal y colectiva que comprende un intercambio de significados y prácticas

institucionalizadas que configuran y determinan la cultura escolar (Cerezo, 2011; Fierro, 2013).

Diversas investigaciones señalan que la convivencia escolar incide en la prevención e intervención de los comportamientos violentos del estudiantado (FECCO, 2001; UNESCO, 2008, 2009; SEPDEF, 2010). Es en la práctica institucional y del profesorado donde se construyen los espacios de convivencia y determinan los intercambios de socialización entre los miembros de la comunidad escolar. Por tal motivo, el interés de la presente investigación por comprender el *cómo* se implementan estas prácticas. Algunos autores han identificado tres estilos de prácticas de regulación de la convivencia en los planteles escolares (Abad, 2010; Pérez, 2009):¹

- Prácticas de convivencia autoritaria. La autoridad es quien propone las normas, regula las condiciones de aplicación, plantea las excepciones que considera necesarias y establece el sentido y finalidad, el estudiantado se limita a acatar lo establecido por la autoridad.
- Prácticas de convivencia democrática. Las actividades se encuentran destinadas a la inclusión de la comunidad educativa, se encuentra sustentada por la participación, la toma e implementación de decisiones, y la evaluación en el ejercicio de la convivencia.
- Prácticas de convivencia sin límites. Prevalece una ausencia de un planteamiento explícito sobre la forma en la gestión de la convivencia, se carece de programas, medidas concretas y planteamientos claros para mejorar la convivencia y solucionar conflictos emergentes en la escuela.

Algunos estudios han identificado la relación de ciertos estilos de prácticas de regulación de convivencia y su influencia con los comportamientos infractores a la norma por parte del estudiantado. Los hallazgos indican que las prácticas de convivencia autoritaria implementan excesivas medidas para controlar el comportamiento del estudiante, en cambio, las prácticas de convivencia permisiva carecen de un marco claro de regulación del comportamiento (Carpio de los Pinos, Tejero y García, 2013; Del Rey et al., 2009; López et al., 2013; Colombo, 2011; Muñoz, Savedra y Villata, 2007; Prieto, 2005; Vázquez et al, 2005; Caso, Díaz y Chaparro, 2013).

En el caso de las prácticas de convivencia autoritaria, Fierro (2013) menciona que las estrategias dedicadas exclusivamente a contener o atender las expresiones de violencia directa, si bien tienen un efecto inmediato a corto plazo, los resultados no son duraderos.

Con respecto a las prácticas de convivencia permisiva, Moreno (2016) señala que la falta de cumplimiento de la norma ocasiona que la convivencia se complique, como resultado, da lugar a comportamientos disruptivos y/o violentos que dificultan el desarrollo

¹ Dichas prácticas se abordarán de manera detallada en los capítulos conceptuales de la presente tesis. Por ahora, se enuncian brevemente para brindar un marco contextual al lector.

de la clase (Saucedo y Mejía, 2011). Esta situación trae consigo la pérdida de legitimidad de la autoridad del profesorado.

Por otra parte, el estudiantado percibe de manera positiva la convivencia, en planteles que implementan prácticas de convivencia democráticas, donde se privilegia el diálogo, la participación y la coherencia en el empleo de la norma. La convivencia de tipo vertical posibilita que el estudiantado incluya el punto de vista de la autoridad. Por lo cual, si en las actividades no se dirige la vida comunitaria hacia la co-construcción de metas de grupo para preservar el bien común, el alumno o la alumna será capaz de decidir con base a sus necesidades, tomando en cuenta las perspectivas del otro (UNESCO, 2008b).

En definitiva, las prácticas que implementan las autoridades escolares para regular el comportamiento de la comunidad estudiantil configuran los espacios de convivencia, y a su vez, inciden en los comportamientos transgresores a la norma. En otras palabras, la práctica docente está encaminada a fomentar el desarrollo moral, emocional y cognoscitivo del estudiante, de ahí reside su importancia, ya que es un factor protector en el estudiante, que coadyuva a afrontar las consecuencias y secuelas de la violencia en sus diversos ámbitos de expresión.

Indagar sobre las prácticas de regulación de la convivencia del profesorado cobra relevancia, ya que permite conocer el comportamiento relacional de la comunidad escolar y su influencia en la incidencia de actos disruptivos, agresivos y violentos del estudiantado. Por tal motivo, me planteo las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

- ¿Cómo influyen las prácticas de regulación de convivencia escolar que implementa la autoridad escolar en la reducción de las manifestaciones de comportamientos disruptivos, agresivos y/o violentos del estudiantado?

Con relación a la pregunta general, formulo las siguientes preguntas auxiliares:

- ¿Cuáles son los marcos normativos y las prácticas de regulación de convivencia escolar que emplea la autoridad escolar?
- ¿Cuáles son los comportamientos transgresores a la norma por parte del estudiantado?
- ¿Existe relación entre las prácticas de regulación de convivencia escolar con las manifestaciones de comportamientos disruptivos, agresivos y/o violentos del estudiantado?

Por lo cual, el objetivo de la presente investigación es:

- Analizar las prácticas de regulación de convivencia escolar que implementa la autoridad educativa y su influencia en la reducción de las manifestaciones de comportamientos disruptivos, agresivos y/o violentos del estudiantado.

A partir del objetivo general, se desprenden los sucesivos objetivos específicos:

- Describir los marcos normativos y las prácticas de regulación de convivencia escolar que emplea la autoridad escolar (directivos, orientadoras escolares, y profesorado).
- Describir los comportamientos transgresores a la norma por parte del estudiantado.
- Describir la influencia que mantienen las prácticas de regulación de convivencia escolar con la reducción o la incidencia de los comportamientos trasgresores a la norma del estudiantado.
- Determinar la existencia de relaciones estadísticamente significativa entre las variables que constituyen las prácticas de regulación de convivencia escolar con las variables de violencia escolar.

Partiendo de las preguntas y objetivos de la presente investigación. A continuación, esbozo los siguientes supuestos que brindan un marco explicativo para esclarecer la influencia de las prácticas de regulación de convivencia con las manifestaciones de comportamientos disruptivo, agresivo y/o violento del estudiantado.

Supuesto 1. Las prácticas de regulación de convivencia restrictiva conllevan a una disminución a corto plazo de los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos del estudiantado. Lo cual requiere que la autoridad escolar se encuentre presente y ejerza la consecuente sanción para que el estudiante se adhiera a la normatividad escolar.

Esta práctica de regulación de convivencia escolar sostiene un estado de malestar en la relación entre el docente y el estudiantado. Por un lado, el docente mantiene su autoridad mediante la agresividad y la violencia de tipo verbal contra el estudiante. Por otro lado, el estudiantado alberga frustración contenida que se externa mediante actos de violencia indirecta contra el plantel escolar y/o contra el mismo profesorado. En consecuencia, la falta de comunicación ocasiona que al profesorado se le dificulte intervenir para la solución de conflictos del estudiante, y en muchas ocasiones, esta es tardía, cuando el conflicto se degeneró en actos graves de violencia.

Supuesto 2: Las prácticas de regulación de convivencia permisiva inciden en el incremento de los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos del estudiantado, debido a la falta del ejercicio de la sanción de parte de la autoridad escolar para el comportamiento infractor del estudiante.

Dicha práctica ocasiona que el estudiantado mantenga un sentido de impunidad a la norma, de manera que predomina la norma social del grupo, normalizando los comportamientos disruptivos y violentos en relaciones horizontales e interacciones lúdicas que irrumpen con la cotidianidad de las actividades de la clase.

Supuesto 3: Las prácticas de regulación de convivencia flexible² fomentan la capacidad de autorregulación y adherencia a la normatividad escolar en el estudiantado. Por lo cual, disminuyen los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos.

Esta práctica de regulación privilegia el diálogo para que el estudiante reflexione sobre los motivos y las consecuencias de sus actos, de esta manera, muestra una mayor recepción del límite, y a su vez, es capaz de dirigir su comportamiento dentro de los marcos normativos. Por consiguiente, es más factible la prevención de situaciones de riesgo antes que se degeneren en actos graves de violencia física y emocional que lleguen a afectar la integridad del estudiante.

A partir de la exposición de los presentes supuestos, es menester señalar la estructura de los temas y contenidos que el lector encontrará en este documento.

El documento se encuentra estructurado por tres temáticas principales que brindan respuesta a las preguntas planteadas y a los objetivos de investigación. En primera instancia abordo el tema de los reglamentos escolares porque nos permite conocer el código de conducta, las medidas disciplinarias y las consecuentes sanciones ante el comportamiento infractor del estudiante. Por lo cual, se pretende que los reglamentos escolares brinden un marco común para que el profesorado regule los comportamientos del estudiantado. La segunda temática corresponde a las prácticas de regulación de convivencia escolar, en estas se encuentra la operatividad de estos marcos normativos con base a la interpretación y subjetividad de cada docente, es ahí donde surgen los diversos estilos de prácticas de convivencia que le otorgan de una identidad al docente con sus estudiantes. Como mencioné con anterioridad, el interés se centra en analizar la práctica docente y su relación con el comportamiento infractor del estudiante. La última temática corresponde a la descripción de las interacciones y comportamientos disruptivos, agresivos y violentos del estudiantado fuera de estos mecanismos normativos y disciplinares. Es decir, cómo se antepone la norma social del grupo estudiantil con las normas institucionales del plantel escolar, sus contradicciones y su complementariedad.

Con respecto a los contenidos del presente documento, se encuentra conformado por cuatro secciones.

La primera sección corresponde a un apartado conceptual constituido por tres capítulos, en que el lector encontrará las definiciones de los conceptos claves, los planteamientos teóricos que proporcionan un marco de referencia sobre el objeto de estudio y las investigaciones llevadas a cabo en el país sobre la convivencia y la violencia escolar. A continuación, describo una breve reseña de los contenidos de cada capítulo:

² En el trabajo de campo no observé un estilo de práctica de regulación de convivencia democrática como lo señala la literatura. En específico, prevalece una ausencia de acciones dirigidas a incentivar, involucrar y posibilitar la participación estudiantil en la vida escolar. Sin embargo, identifiqué algunas características pertenecientes a este tipo de prácticas de regulación y las agrupé en una nueva tipología que definí como práctica de regulación de convivencia flexible.

- El *Capítulo 1 Sistema normativo escolar* se encuentra organizado por una exposición conceptual y algunas investigaciones sobre la aplicación y características de las normas sociales, mecanismos de regulación interna y externa de las personas, así como, los procesos y los mecanismos alternativos en la solución de conflictos.
- El *Capítulo 2 Prácticas de regulación de convivencia escolar* expongo la definición, marcos teóricos e investigaciones de las prácticas de convivencia, está integrado por tres líneas temáticas correspondiente a cada tipo de práctica: democrático, restrictivo y permisivo:
 - En las prácticas democráticas describo las actividades y las condiciones que permiten ambientes de convivencia democráticos que sugieren los expertos de la materia en tres ámbitos de la participación: 1) En decisiones para la mejora de la escuela; 2) En la definición de las normas escolares y en la disciplina escolar; 3) En la formación del estudiantado para la solución de conflictos.
 - En las prácticas restrictivas inicio con la revisión histórica de los mecanismos de disciplina de Michel Foucault debido a que estos mecanismos continúan presentes en la disciplina escolar de carácter autoritario. Asimismo, presento investigaciones que indagan el sistema de creencias del profesorado quienes la implementan, las consecuencias que presenta en el estudiantado y relación con el comportamiento infractor.
 - En las prácticas permisivas recopiló algunas investigaciones que han descrito estos actos. Estos estudios coinciden en señalar que la principal característica es la inconsistencia para aplicar normas y sanciones por parte de la autoridad escolar. Esta situación conlleva una percepción de arbitrariedad de la norma en el estudiantado, creando las condiciones para establecer relaciones horizontales entre docentes-estudiantes e incrementando el comportamiento disruptivo de este último.
- En el *Capítulo 3 Violencia escolar* muestro los principales aportes conceptuales sobre el tema de violencia escolar; expongo las definiciones, características, tipos y ámbitos de la violencia, así como los actores involucrados. Así pues, considero la definición de la violencia escolar como un medio de socialización entre adolescentes de Dubet y Martucelli, estructuro las siguientes líneas temáticas partiendo de su tesis planteada e investigaciones realizadas: 1) la desviación tolerada, 2) la violencia social y 3) la violencia anti escolar. Agregó dos líneas temáticas a esta clasificación: 4) el uso de la violencia como medio de solución de conflictos, donde muestro los procesos del conflicto tomando en cuenta la parte cognitiva y emocional de la persona y las respuestas reactivas que ocasionan, y 5) la pérdida de autoridad del profesorado ya que es uno de los factores que incentiva la violencia contra esta figura.

La segunda sección concierne al *Capítulo 4 Metodología* en el cual expongo el diseño de la investigación, conformado por los siguientes puntos: 1) Construcción conceptual de las variables consideradas para el estudio; 2) La perspectiva metodológica, diseño y descripción

del procedimiento y análisis de las etapas cualitativa y cuantitativa y 3) Los resultados de la validación y adaptación de los cuestionarios empleados.

La tercera sección concierne al apartado analítico de los resultados, se encuentra conformada por tres capítulos, en que describo los hallazgos obtenidos por medio de la observación de las actividades del plantel escolar, las entrevistas a los actores claves, y la presentación de los resultados del levantamiento de los cuestionarios a una muestra de estudiantes. A continuación, relato una breve reseña de los contenidos de cada capítulo:

- El *Capítulo 5 Normatividad del plantel escolar* está conformado por dos líneas temáticas. La primera expone las características de los marcos normativos y sus correspondientes sanciones de los reglamentos escolares del plantel escolar. En el segundo apartado presento las opiniones y percepciones de la comunidad escolar con respecto a la implementación de estos instrumentos normativos.
- El *Capítulo 6 Prácticas de regulación de convivencia escolar* se encuentra organizada por los hallazgos la etapa cualitativa y los resultados de la etapa cuantitativa. En la primera, describo las características de las prácticas de regulación de convivencia de la autoridad escolar identificadas durante el trabajo de campo y la relación que mantienen con los actos disruptivos, agresivos y/o violentos en el estudiantado. La segunda contiene los resultados del análisis de frecuencia, el análisis de comparación por sexos de estudiantes y los modelos de regresión que muestra la asociación entre las prácticas de convivencia con las variables de violencia escolar.
- El *Capítulo 7 Interacciones agresivas y violentas de la comunidad estudiantil* describo las interacciones agresivas, actos violentos como medio de solución de conflictos, y otros tipos de violencia, como la sexual y la que se ejerce por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Así pues, presento los resultados del análisis de frecuencia y regresión de las variables correspondientes a violencia e interacción agresivas del estudiantado, así como los modelos de regresión que se conformaron para estas categorías.

La última sección corresponde al *Capítulo 8*, donde se encuentran las conclusiones y la validación de los supuestos planteados para dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Posteriormente, enuncio las limitaciones del presente estudio y futuras líneas de investigación. Cierro el capítulo enunciando las recomendaciones para acciones de intervención para la autoridad escolar, en tres aspectos: 1) participación en la elaboración de las normas escolares, 2) medidas para la solución de conflictos y 3) actividades para el desarrollo de habilidades sociales.

En *Anexos* se encuentran los siguientes documentos: 1) Nota metodológica de los análisis estadísticos; 2) Tabla de correlaciones de Pearson entre las prácticas de regulación de convivencia escolar con violencia escolar; 3) Guías de entrevistas y cuestionarios empleados para esta investigación y 4) Formato de consentimiento informado.

Ahora bien, para la justificación de la presente investigación tomo en consideración los dos enfoques del estudio de la convivencia (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013): a) El enfoque normativo-prescriptivo ya que se aborda la convivencia en función a la prevención de la violencia escolar; b) El enfoque analítico debido a que comprende la convivencia como fenómeno relacional, específicamente la gestión escolar. Respecto al enfoque analítico, como ya he mencionado, existe poca información en nuestro país, en especial con respecto a las prácticas enfocadas a regular la convivencia escolar por parte de las autoridades escolares, como son: los análisis del marco normativo institucional, los reglamentos que implementan cada profesor en particular y la cultura que constituye la convivencia escolar para la construcción de escuelas libres de violencia. Por lo cual, las prácticas de regulación de la convivencia como eje analítico y teórico se presentan como un asunto central.

Este estudio pretende identificar las prácticas que implementan la autoridad escolar dirigidas a regular la convivencia escolar y su influencia en la construcción de escuelas secundarias libres de violencia. Con base en lo anterior, a nivel micro los resultados recopilados ofrecerán un panorama situacional del contexto de convivencia y violencia escolar del plantel escolar para directivos, profesores y personal escolar que permitirá reflexionar sobre las prácticas que influyen en la convivencia y en la violencia; A nivel macro aportará al estado de conocimiento de la convivencia escolar. Así como, el desarrollo de intervenciones para establecer una convivencia positiva desde los tres ejes transversales que la constituyen: democracia, inclusión y cultura de paz.

Así pues, la presente investigación se clasifica en la línea de generación de conocimiento: Problemas y tendencias actuales en la Educación de la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la UAM Unidad Xochimilco. La importancia de abordar el tema reside en dos aspectos: 1) a partir de los resultados se emiten recomendaciones para la mejora de la práctica docente para la construcción de una convivencia escolar positiva, desde el aula hasta el plantel escolar y 2) la relevancia de fomentar espacios libres de violencia y la construcción de escuelas democráticas puede ser un factor de protección para las y los adolescentes ante los problemas de inseguridad y criminalidad en que se encuentra inmerso el país. Es decir, la escuela debe ser un espacio en que se trabaje la construcción de la ciudadanía y la civilidad con el estudiantado, desde un marco de respeto a las normas y a la adherencia a la disciplina positiva, como ejes rectores para el bienestar colectivo.

Capítulo 1 Sistema normativo escolar

Para comenzar el presente capítulo es necesario que retome la definición de norma presentada en el apartado de definición conceptual; cuando hablamos de normas debemos de entender que éstas brindan un marco regulatorio del comportamiento del individuo dentro de un contexto social determinado. Bajo este supuesto, Agnes Heller (1987) clasifica dos tipos de normas:

- Las normas abstractas son prescripciones de carácter universal situados en un tiempo determinado, por lo cual, tienen una validez parcial. Se caracterizan porque desarrollan determinados valores orientados a mantener una convivencia social. Para Coll (1999) su principal característica es que representan las expectativas que se tienen hacia el comportamiento del otro y de sí mismo. Aunque no se encuentran escritas de manera formal, estas son comprendidas por el grupo social.
- Las normas concretas son un sistema de usos que asume el sujeto por medio de prescripciones, a su vez, representan sistemas determinados de exigencias sociales. De este tipo de normas se desprenden las normas legales que establecen la manera en que se constituye una relación social determinada. De acuerdo con Vila-Coro (2010) para establecerlas es indispensable fijar los comportamientos deseables para dicha relación y las consecuencias tras la conducta inadecuada.

La diferencia entre ambos tipos de normas es que las primeras son dadas por un contexto social y cultural específicos, y las segundas son establecidas por una autoridad legal. En relación con el ámbito escolar, el marco normativo se encuentra clasificado dentro de las normas concretas ya que están establecidas por una autoridad legal para su aplicación, adhesión y seguimiento. Fierro (2006) retoma el concepto de normas concretas de Agnes Heller, y conceptualiza al reglamento escolar, como: *“El conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distintos tipos, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha”* (op. cit., p. 29).

Por otra parte, García (2002) indica que las normas escolares se encuentran estructuradas por los siguientes aspectos:

- El marco jurídico que es determinado por el Estado, donde encontramos las metas y fines del sistema educativo y la operatividad de la normatividad.
- La normatividad del reglamento interno escolar en que se encuentra los lineamientos de disciplina, rutinas y actividades cotidianas, derechos y obligaciones de los actores de la práctica escolar.
- La normatividad de las reglas de interacción que pueden ser implícitas y se formalizan en la experiencia cotidiana.

Para que el estudiantado se adhiera al sistema normativo de la institución escolar, es necesario que las autoridades escolares contemplen e implementen mecanismos de difusión y ejecución de las normas escolares centrados en la comunidad estudiantil.

En primer lugar, Meirieu (2001) señala que las reglas del juego institucional, así como las restricciones específicas de cada situación y de la disciplina enseñada, actúan en función de lo que supone que el otro sabe de lo que él se espera. Por ello, el pedagogo siempre tiene el deber de clarificar, tanto como establecer, los términos del contrato didáctico: la explicación de las expectativas de comportamiento, de las consignas referentes a cada tipo de trabajo, de las reglas de funcionamiento de la situación de aprendizaje y del grupo.

En relación con esta afirmación, Palomo (1989) indica que la explicación racional de parte de los adultos proporcionada a niños y adolescentes acerca de su comportamiento individual y con respecto a la interacción con sus compañeros favorece que sean más receptivos en acatar límites. El autor menciona: *“La racionalización de la disciplina en las relaciones sociales potencia el autocontrol del niño y convierte a éste, en un transmisor de las normas de los adultos”* (op. cit., p. 7).

En este sentido, Landeros y Chávez (2015) sugieren aspectos que la autoridad escolar debe tomar en cuenta para implementar el marco normativo en el plantel escolar: el destinatario debe conocer aquellas conductas que se consideran como falta a la norma, además de la sanción a la que será acreedor si incurre en ese comportamiento y los criterios de la aplicación de la sanción (la valoración del caso, la gravedad de sus consecuencias, el argumento de los involucrados, la recurrencia de la falta, el contexto en donde incurre la falta, por mencionar algunos).

Así pues, es indispensable promover condiciones para la equidad y participación estudiantil. Castro (2009) argumenta que los y las estudiantes deben de ser partícipes de la definición de las normas, así como, en el seguimiento en su aplicación, esto con la finalidad de mantener un principio coherente y que las faltas graves no queden impunes. Para que suceda, se debe contar con mecanismos de revisión periódica para analizar la eficacia y actualización de la norma. Asimismo, establecer canales de réplica, para que el estudiantado pueda ser escuchado y tenga voz para defenderse frente a la acusación de un acto cometido o para analizar si la sanción asignada es injusta (Landeros y Chávez, 2015).

En segundo lugar, Meirieu (2001) concibe a la sanción como la prolongación natural de las exigencias impuestas por la cultura de la vida colectiva. En este sentido, la sanción conlleva una función integradora, menciona lo siguiente: *“Un sujeto debe de aceptar pagar el precio para ser reintegrado en un grupo. Es preciso que el precio que haya que pagar sea aceptable. En cambio, una sanción accesible y cuyo resultado podrá ser valorado en una manera de ayudar al alumno a encontrar su dignidad. Igualmente, es preciso que la sanción tenga una significación que permita considerarla realmente reparadora. Finalmente, es preciso que la sanción sea lo suficientemente solemnizada, tanto en la decisión que la instaure como en el reconocimiento de su ejecución y de la reintegración en el grupo, para que su significación sea percibida claramente por el interesado y por el grupo”* (op. cit., p. 67).

Asimismo, la sanción tiene la función de asumir la responsabilidad de los actos de los sujetos que regula y no establecer una disciplina basada en la obediencia y en la coacción del comportamiento (Landeros y Chávez, 2015).

En relación con los estudios referente a los reglamentos escolares en educación básica. El informe realizado por Landeros y Chávez (2015) para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) muestra que los reglamentos de los planteles escolares mantienen las siguientes características en común: 1) no son documentos homogéneos que mantienen un contenido uniforme, 2) enfatizan la prohibición de conductas, 3) enfatizan conductas, actitudes o formas de ser esperadas, 4) enfatizan el equilibrio entre lo prohibido y lo esperado, 5) enfatizan derechos y obligaciones, 6) tienen mayor énfasis a la regulación del orden y la disciplina, 7) la palabra *respeto* en sus distintas variantes, 8) en el caso de secundaria, el intenso interés de las escuelas por regular la apariencia y el arreglo de los adolescentes, y 9) en los reglamentos, los docentes no aparecen como sujeto de normatividad pero sí mayoritariamente los estudiantes y en menor medida los padres y las madres de familia o tutores.

Por otra parte, estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por la SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. y la UNAM (Pérez, León y Labastida, 2016), los resultados aluden que las normas tienen mayor énfasis en la negación y prohibición. Por lo tanto, se encuentra ausente aspectos como la prevención y gestión del conflicto y la construcción de un clima escolar adecuado.

Por consiguiente, Esqueda y Perales (2013) a partir de su estudio realizaron una tipología de la adhesión del estudiante al reglamento escolar, identifican tres tipos: los estudiantes que cumplen con las normas establecidas, los que cumplen por temor a la sanción y aquellos que no las cumplen y aceptan la sanción mostrando actitudes indiferentes. Para Moreno (2016) esto último puede indicar una respuesta de crítica y resistencia a los lineamientos normativos impuestos. En cambio, para Míguez (2009) es producto del malestar escolar del estudiante, ocasionado porque el contexto escolar no les permite satisfacer sus expectativas e intereses.

Los resultados aportados por Saucedo, Pérez y Furlán (2011) añaden que los estudiantes sugieren que requieren de regulación externa por parte de la autoridad escolar. No obstante, está condicionada por el reconocimiento del estudiante, la cual está basada en el respeto, en la comunicación y en la motivación por aprender. En este sentido, para los autores, la construcción del sí mismo de los estudiantes se articula en el encuentro con los otros. Con respecto a ello, Fierro (2006) concluye que el elemento clave para que el estudiantado cambie su comportamiento infractor es que este se sienta valorado por la autoridad escolar.

En efecto, la función de la norma es regular el comportamiento del estudiante mediante mecanismos de coacción, esto con la finalidad de garantizar los derechos, la seguridad y la sobrevivencia del individuo y de la misma comunidad. Por lo cual, los mecanismos de regulación se encuentran presentes en los marcos normativos, en la medida que estos son aplicados, se vuelven en un continuo en el cotidiano del grupo, la comunidad y la institución, el individuo asimila y se adhiere a estos marcos.

En los siguientes apartados expongo dos tipos de regulación:

- Regulación externa, se encuentra establecida por relaciones jerárquicas a través del reconocimiento de las consecuencias de las acciones del sujeto, así mismo se constituyen por medio de la socialización enmarcada en relaciones de verticalidad que proporciona al individuo un sentido de pertenencia e identidad con un grupo social.
- Regulación interna, se refieren al desarrollo de principios éticos y morales de cada persona, y los recursos que cuenta para llevarlo a cabo.

1.1 Mecanismo externo de regulación social

Los mecanismos externos de regulación condicionan el comportamiento del individuo mediante el contrato y las normas del grupo. Para la elaboración del presente apartado tomé en cuenta dos teorías que no se contraponen y al mismo tiempo son complementarias. La primera pone énfasis en las consecuencias de los actos del sujeto y de esta manera puede dirigir sus acciones en el grupo (Dewey, 1916; Elias, 2001; Meirieu, 2004). La segunda se basa en los procesos de socialización que brinda al sujeto identidad y seguridad, por ende, se adhiere a las normas y valores del grupo (Dubet, 1998).

A continuación, expondré con más detenimiento cada una de ellas.

En cuanto a los mecanismos de regulación basados en las consecuencias, Nobeit Elias (1977) señala que las relaciones sociales se caracterizan por mecanismos de regulación y coacción que establecen los comportamientos de cada individuo. Dichos mecanismos actúan desde la infancia de las personas, su función consiste en inculcar hábitos permanentes de dominación a partir del reconocimiento de consecuencias. Esta situación conlleva a la consolidación de aparatos de autocontrol internos que actuarán automáticamente y que favorecerán la asimilación del orden instaurado por la civilización. En este sentido, este autor considera relevantes los procesos de coacción y regulación de los sujetos, debido que la sociedad no puede subsistir sin canalizar de esta manera los impulsos y las emociones individuales. Con respecto a ello, Pamplona menciona: *“El proceso civilizatorio coacciona a los individuos en un cierto sentido hacia formas de conducta que subliman la violencia o la derivan a experiencias en donde se sujeta a reglas explícitas de no hacer daño al otro”* (2013; p. 24).

La idea de consecuencia se encuentra conformada por diferentes aspectos de la esfera social. Meirieu (2004) sugiere que la regulación social se genera a partir de las actividades de las personas, de manera que conforma el entramado social. En palabras del autor; *“Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser conectado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos”* (op. cit., p. 22). A partir de esta afirmación se estipulan las siguientes características de la regulación social en el ámbito escolar.

- Guía: Implica la idea de ayudar mediante la cooperación y las capacidades naturales de los individuos guiados.

- Control: Denota el proceso en que el individuo subordina sus impulsos naturales a fines públicos o comunes.
- Dirección: Es un término más neutral y sugiere el hecho de que las tendencias de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispersadas sin finalidad.

En cuanto a los modos de dirección, Mierieu (2004) señala dos tipos:

El primer modo de dirección consiste en que la persona pueda contemplar las consecuencias de sus actos, si no es así, le será imposible dirigir sus actos inteligentemente. De manera que algunos tipos de acción son demasiado peligrosos para que puedan permitirse, entonces se recurre a la desaprobación directa. En relación con esta afirmación, Dewey (1916) menciona, si una persona no puede prever las consecuencias de sus actos y no es capaz de comprender las restricciones establecidas por el colectivo, entonces le será imposible conducir su comportamiento de acuerdo con las normas sociales, es decir, cualquier acto le es indiferente.

La segunda modalidad se refiere a los procesos de imitación, emulación y la necesidad de trabajar con el colectivo, como resultado, refuerzan el control. Estas prácticas podrán proveer adiestramiento, pero no educación. Las respuestas repetidas a estímulos recurrentes pueden fijar un hábito de actuar de un cierto modo. Pero si cada sujeto considera las consecuencias de sus propios actos, ejerciendo un influjo sobre los actos de los demás y tiene en cuenta las consecuencias de su conducta sobre sí mismo, entonces hay un espíritu común.

Por otra parte, este proceso consolida sujetos uniformes con ciertos intereses y características de personalidad de acuerdo con el grupo social. Al respecto, Páramo menciona: *“El joven, al tener que construir su “ser” en el “parecer” desarrolla una fascinación por lo igual que actúa contra la exigencia de diferenciación, la cual representa una tarea propia del desarrollo de la niñez o de la condición juvenil. Surge entonces en el joven la incapacidad para tolerar lo diferente”* (2016; p.102). Esta incapacidad por tolerar lo diferente será un factor para ejercer violencia en el otro que no es igual que él. Siguiendo este argumento, existe una falta de empatía y descalificación de aquel que es diferente, aludiendo una de las causas por el cual se ejerce *bullying* al estudiante diferente del grupo. Así pues, Moreno (2016) alude que es muy probable que los estudiantes solitarios sean blancos de acoso, a diferencia de aquellos estudiantes que tienen un sentido de pertenencia hacia un grupo.

Con respecto a los mecanismos de regulación basados en la experiencia de la socialización, Françoise Dubet y Danilo Martucelli (Dubet, 1998) centran la regulación social como resultado de los procesos de socialización que el estudiante mantiene con sus pares y la experiencia resultado de esta. A partir de las investigaciones realizadas en contextos escolares, los autores identifican tres lógicas de acción que dirigen el comportamiento del estudiante y que a su vez integra la experiencia escolar.

La primera es la lógica de integración (socialización) que es la interiorización de la cultura del estudiante, como resultado se adhiere o se opone a los valores, las normas y a las identidades del grupo o de la misma comunidad (Dubet, 1998).

Por consiguiente, la interacción entre los y las estudiantes durante la adolescencia se encuentra determinada por la conformación de la propia identidad y por la posición y/o la jerarquía de un individuo frente al grupo en diferentes contextos y situaciones (Pérez, León y Labastida, 2016). De ahí que el adolescente busca identificarse y sentirse reconocido por los pares, de este modo marca diferencia con los adultos, con otros adolescentes y el mundo infantil. Weiss (2012) indica que la identidad del joven se construye mediante la socialización que se genera por la interiorización de normas y valores del grupo social.

Por otro lado, el grupo de pares le aporta al joven un sentido de contención que apacigua -aunque sea parcialmente- esta angustia existencial derivada de no poder definir quién es (Páramo, 2016). Es decir, los procesos de socialización y la conformación de identidad transcurren en paralelo en esta etapa de la vida.

El segundo tipo de lógica es la estratégica (estrategia) que consiste en los recursos personales (habilidades sociales, emocionales, competencias, capacidades, etc.) del estudiante para afrontar diversas situaciones que se generan en el entorno escolar (Dubet, 1998). Para Moreno (2016), la lógica estratégica tiene la función de cubrir con las expectativas que las estructuras escolares les exigen, al mismo tiempo que coexisten de manera simultánea en un solo espacio la experiencia escolar y la experiencia juvenil.

Por último, está la lógica de la representación del sujeto (subjektivación) que se refiere a la subjetividad de cada estudiante provocado por una situación y genera un juicio de valor positivo (apego) o negativo (distanciamiento) del mismo (Dubet, 1998). Es decir, la subjetividad es la emancipación y elaboración de normas y valores propios en el grupo adolescente (Weiss, 2012).

En relación con esta lógica, Mejía (2012) señala que los adolescentes son agentes activos que construyen sus propios significados que son compartidos por medio de la participación. Esta autora señala: *“En su búsqueda de identidad, los adolescentes no se conforman con reproducir pasivamente los roles y normas de los adultos, ni aceptan las desigualdades estructurales de la escolaridad ni se rigen sólo por las relaciones formales de las instituciones educativas. Por el contrario, se resisten a ellas o las retan al producir sus propias normas y estrategias de relación social”* (op. cit., p. 58).

Por otro lado, las culturas juveniles se manifiestan en los planteles escolares por medio de la expresión de las experiencias compartidas de los jóvenes. Estas se definen como: *“La manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional”* (Feixa, 1998, p. 60 citado en Moreno, 2016).

En resumen, los mecanismos externos de regulación social descritos en este apartado provienen de diferentes sistemas sociales, ya sea de parte de una institución formal (plantel escolar) o por un colectivo de iguales (grupos juveniles). El conflicto puede suscitarse cuando el sistema normativo de ambos contextos entra en contradicción, como resultado, el individuo (el estudiante) expresa respuestas reactivas o pasivas para cada contexto social en el que se encuentra inmerso. Sin embargo, se debe considerar que la adhesión de los mecanismos de regulación del sistema social es producto del desarrollo moral y ético por parte del estudiante que a su vez es estimulado por la presencia o ausencia de estímulos cognitivos en su vida cotidiana. En el siguiente apartado abordaré con mayor detalle el tema de los mecanismos.

1.2 Mecanismo interno de regulación social

Los mecanismos internos de regulación se refieren a los principios éticos y morales de cada sujeto, este es un factor que influye en la comprensión y adhesión de los marcos regulatorios de un sistema social en particular. La teoría de Kohlberg ofrece un marco explicativo sobre el desarrollo moral, en este apartado presento los estadios morales que van desde los primeros años de la infancia, adolescencia y primera juventud del individuo, así como la descripción de los estímulos necesarios para favorecer este cometido.

Para Kohlberg (1992) los estadios se encuentran estructurados de la siguiente manera:

- Nivel preconventional (0-9 años). El individuo no ha llegado a entender y mantener las normas sociales convencionales, el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros. En este nivel se encuentra dos estadios:
 1. Moralidad heterónoma, consiste en evitar romper la norma únicamente por el castigo o el poder de la autoridad. Además, el sujeto mantiene un punto de vista egocéntrico al no considerar los intereses de los otros.
 2. Individualismo, finalidad instrumental e intercambio, en este estadio se sigue la norma por interés personal o de otra persona, se actúa para conseguir los propios intereses y necesidades, se genera conciencia que lo correcto es relativo porque todos los individuos tienen sus intereses que quieren satisfacer y esto lleva al conflicto.
- Nivel convencional (9-16 años). El término “convencional” se refiere a la conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser dadas por ellos. Las normas y expectativas sociales son algo externo del yo. Los estadios para este nivel son:
 3. Mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal, se actúa de acuerdo con las expectativas y roles que son asignados por otros, regularmente para mantener estereotipos de buena conducta. En este estadio se mantiene conciencia de los sentimientos compartidos y se desarrolla la empatía por los otros.
 4. Sistema social y conciencia, el individuo cumple con las obligaciones acordadas manteniendo el funcionamiento de la institución para evitar su colapso. De tal manera, el individuo realiza la distinción entre el punto de vista de la sociedad

quien define las normas y los roles y los motivos y acuerdos interpersonales en función con las relaciones sociales que estipula el sistema.

5. Nivel postconvencional (16 años en adelante). El individuo entiende y acepta las normas de la sociedad y el consentimiento está basado en principios morales generales. Además, la decisión de juzgar se realiza por principios más que por acuerdos. En este sentido, el yo se ha diferenciado de las normas y expectativas de otros y define sus valores según los principios auto escogidos. Está compuesto por los siguientes estadios:
 - Contrato social o utilidad y derechos individuales. El individuo toma consciencia de la variedad de valores y opiniones de las personas, como también de la relatividad de las normas creadas por contrato social, por lo cual, deben ser imparciales y objetivas para salvaguardar los derechos de todos. Además, consideran los puntos de vista legales y morales, reconociendo que a veces entran en conflicto.
 - Principios éticos universales. El sujeto sigue principios éticos auto escogidos que generalmente son universales como la justicia (la igualdad de los derechos y el respeto a la dignidad de los seres humanos) y mantienen un compromiso social hacia ellos. También, alberga un punto de vista moral donde considera a las personas como fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Según Kohlberg (citado en Palomo, 1989), el avance en cada nivel moral del individuo se encuentra determinado por estímulos ambientales, de esta manera los clasifica en dos rubros: a) Estímulos cognitivos para el desarrollo moral y b) Oportunidades para la adopción de roles, estos consisten en la comprensión de actitudes, sentimientos y desarrollo de empatía por otros.

En relación con la primera clasificación de estímulos, los que se encuentran en este rubro son los juicios morales aplicados a contextos y situaciones cercanas a los sujetos, la bondad de estos es que operan por medio de una serie de suposiciones que determinan como entender un problema en particular a partir de sus características específicas (Corredor y Pacheco, 2009). Un recurso utilizado para favorecer el juicio moral es el uso de dilemas morales, estos están constituidos por relatos de situaciones hipotéticas que muestran un conflicto de valores y necesidades donde se tienen que elegir una decisión para resolverlo (Linde, 2009). La importancia del uso del juicio moral radica en que permite la adquisición de una nueva perspectiva sobre una nueva situación en el niño, esto a su vez modificará las bases en que sustentan sus supuestos morales (Palomo, 1989).

Así mismo, los juicios morales pueden ser un indicador para valorar el desarrollo moral en que se encuentran los individuos. Sin embargo, Linde (2009) indica que se tiene que considerar las circunstancias del individuo ya que éstas pueden hacer que descienda niveles con respecto a sus juicios y que estos últimos están en función de sus deseos, necesidades, condicionamientos, consecuencias previstas, relaciones especiales con los implicados, etc.

En cuanto a la segunda clasificación de estímulos, el fomento de habilidades sociales a través de la práctica docente favorece el desarrollo moral del estudiante. Para Palomo (1989), los canales de comunicación y escucha activa del docente hacia los y las estudiantes son condiciones imprescindibles para lograr un clima de confianza para abordar intervenciones. Por otro lado, Ballester y Arnaiz (2001) sugieren la adopción de determinados enfoques metodológicos para trabajar valores educativos, como la clarificación de valores, estudio de casos, juegos cooperativos, juegos de simulación y la reflexión sobre curriculum oculto de valores y actitudes vividos en el plantel escolar.

En definitiva, la interacción de los y las estudiantes a estímulos que favorezcan el desarrollo moral es uno de los factores que incide en la asimilación, acatamiento y seguimiento de las normas escolares. Por lo tanto, la intervención educativa tendrá un contenido formativo basado en prácticas críticas y de reconocimiento de principios éticos que den sustento al sistema de regulación escolar (Landeros y Chávez, 2015). A partir de las medidas antes mencionadas, se espera que el estudiante consolide una moral autónoma que guiará sus acciones en la cotidianidad escolar. En relación con ello, Fierro y Carbajal (2003) menciona que el estado moral autónomo surge cuando el sujeto es capaz de tomar la perspectiva del otro y toma en consideración los intereses de los demás, de este modo establece modos de razonamiento orientados a la reflexión y a la solución de conflictos. Con respecto a esto último, la solución de conflictos estará determinada por la estructura cognitiva y moral de cada sujeto que dotará de un significado a las acciones del otro, y desplazará un abanico de actitudes y comportamientos destinados a encontrar una solución favorable. En el próximo apartado expondré con mayor detalle el proceso y las medidas orientadas para la solución de conflictos.

1.3 Medidas de solución de conflictos

En los anteriores apartados se abordó los mecanismos de regulación que constituyen el entramado de relaciones sociales entre los individuos y cuya función consiste en facilitar la adaptación de éstos en cada contexto en que interactúan. Tanto los mecanismos externos e internos establecen estilos y medidas de solución de conflicto.

En las últimas décadas las teorías sobre el conflicto cuestionan el paradigma negativo que lo considera como una situación indeseable y problemática que conlleva actos violentos para su solución. En vez de ello, promueven el conflicto como una oportunidad de crecimiento y de desarrollo moral y ético en el ser humano, abriendo alternativas no violentas para la transformación y solución del mismo. En el ámbito escolar, los marcos normativos establecen medidas de solución no violenta de conflictos, siendo el más empleado el entablar canales de comunicación entre las partes afectadas con la autoridad escolar para identificar y reflexionar acerca de los elementos que dan sustento al conflicto. En este sentido, es fundamental llevar a cabo procesos de concientización entre los involucrados con la finalidad que sean conscientes y dirijan ellos mismos el proceso de superación del conflicto (Calderón, 2009).

Así pues, se ha tratado de adaptar modelos de solución de conflictos para los centros educativos como el modelo de Crawford y Bodine (1996 citado en Álvarez y col., 2007) que

parte de la premisa en enseñar al estudiante a negociar, mediar y lograr consensos. A continuación, se dará una breve descripción de cada medida de solución, además se abordará otras medidas que no son consideradas dentro del modelo.

- **Negociación.** La negociación es una interacción o intercambio entre las partes del conflicto que tiene como objetivo obtener algo del otro a cambio de ceder también algo, cuya finalidad es resolver las diferencias mediante un acuerdo (Arellano, 2007). Las partes deben de distinguir su posición, interés y necesidades para aceptar concesiones y consolidar acuerdos que sean satisfactorios para los involucrados; de esta manera se logra evitar caer en una relación competitiva que agrave el conflicto (Pesqueira y Ortiz, 2010).

Sin embargo, cuando no se logra llegar a acuerdos mediante la negociación debido a la insatisfacción o la persistencia de malestar de las partes involucradas, se recurre a la conciliación y mediación para superar el conflicto. Cabe señalar, que la primera no es mencionada en el modelo de Crawford y Bodine pero es considerada por ser comúnmente utilizada en el plantel escolar donde realice el trabajo de campo para resolver conflictos entre los y las estudiantes.

- **Conciliación.** Para Pesqueira y Ortiz (2010), la conciliación consiste en una negociación donde será auxiliada por un tercero (experto en manejo de conflictos) que escuchará y reflexionará el caso y les brindará propuestas de solución que pueden ser decisivas en la superación del problema. No obstante, es importante que ambas partes consideren que son valorados sus intereses y que asimilen las propuestas realizadas por el experto, porque si alguno de ellos cuestiona la validez de las propuestas y lo asume como un condicionante para lograr el acuerdo, puede ocasionar que el conflicto siga latente.
- **Mediación.** Cascón (2001) señala que la mediación es requerida en aquellos casos donde los involucrados agotaron las alternativas de soluciones efectuadas por ellos mismos o porque la violencia y la incomunicación impiden que lo lleven a cabo. Al igual que la conciliación, la mediación requiere de un tercero (experto) que les ayude a construir el proceso de conflicto, con la única diferencia que este no facilita las propuestas de solución, sino que surgen y se construyen mediante el diálogo entre las partes, la función del mediador es dirigirlos para este fin. Al respecto, Pesqueira y Ortiz mencionan: *“Los principios de la mediación la han convertido en una metodología confiable que invariablemente respeta la voluntad de las partes y que se sustenta precisamente en la disposición por avanzar durante el proceso, donde el mediador como tercero experto adopta una actitud neutral ubicándose en una posición desde la cual mantiene la clara percepción de que no tener inclinación hacia alguna de las partes y sí en cambio, un interés genuino de facilitar las condiciones para que se generen opciones de solución que se traduzcan en la superación de la disputa”* (2010; p. 196). De modo que el acuerdo obtenido mediante la mediación del conflicto debe ser respetado por los involucrados. Por tal razón, Arellano (2007) menciona que deben quedar asentados de manera escrita, y ser revisados

periódicamente, enfatiza, que el respeto y el cumplimiento de los acuerdos deben enmarcarse en la autodisciplina y no como una manera de ejercer el control.

Las medidas antes mencionadas son aplicadas después que aconteció el conflicto y en casos extremos cuando sucedió un acto violento. Investigaciones referentes a los medios en la solución de conflictos aluden que los docentes se encuentran resistentes por adoptar e implementar nuevas acciones e incluir a las y los estudiantes en la solución de conflictos. A partir de una revisión sobre los programas de mediación estudiantil en el país, Carbajal (2013) concluye que en la mayoría de los programas algunos estudiantes se ofrecen como voluntarios o son seleccionados por la autoridad escolar para mediar los conflictos de sus compañeros, en cambio, otros programas en menor medida están orientados a incluir a todo el grupo estudiantil, tomando turnos para actuar como mediadores. Una de las probables consecuencias que se derivan de esta práctica es que los jóvenes no toman en cuenta a los profesores como mediadores para gestionar los conflictos entre pares, siendo mayoritariamente comunicado por los pares y en menor medida a los padres y las madres de familia (Castillo, Acosta y Noh, 2015). Así mismo, Valdés, Vera y Siqueiros (2011) identificaron que la autoridad no percibe como dañinas la violencia verbal entre estudiantes, el estudiantado reporta que este tipo de violencia no se previene, ni se interviene en el plantel escolar.

Otro factor, concierne al malestar escolar que mantiene el mismo estudiante, Páramo (2016) indica que cuando el individuo va perdiendo la capacidad de pensar su propia experiencia en la cotidianidad escolar establece mecanismos de evasión al conflicto por medio de la queja, el disgusto, la resistencia pasiva o activa, teniendo un margen poco racional de las situaciones.

Además de las situaciones antes mencionadas, la autoridad escolar sigue privilegiando medidas de exclusión para casos de infracciones graves del estudiante. Al respecto, Páramo (2016) señala que las medidas de solución de conflictos más utilizadas son sanciones de exclusión para estudiantes considerados como “violentos”. Esta práctica está sustentada por la creencia que la presencia del estudiante problema puede generalizar el mal ejemplo y el desorden en el aula hacia sus demás compañeros, de ahí que, esta medida aporta una “lección” de conducta para la comunidad estudiantil (Saucedo, Pérez y Furlán, 2011 Mejía, 2013). La lógica de este argumento es: *“más vale que uno solo salga de la escuela, que echar a perder un grupo completo”* (Fierro, 2006; p. 208). Por consiguiente, esta medida es valorada como efectiva para solucionar conflictos graves que se suscitan en el plantel escolar. No obstante, hay excepciones para que esta medida pueda ser considerada como son los casos de egreso del estudiante, salvo en estas situaciones la autoridad valora la permanencia del estudiante para que concluya el ciclo escolar (Fierro, 2005).

A pesar de que estas medidas se encuentran arraigadas en las prácticas escolares, la escuela no toma en cuenta diversos factores que están detrás del mal comportamiento del estudiante, por lo cual, la escuela culpabiliza al estudiante y esta medida excluye al estudiante de la comunidad escolar (Aguirre y Jacinto, 2015). Por otro lado, cabe aclarar que existen pocas investigaciones que centren la atención entre la relación de violencia con los procesos

de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno, factor que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo (Ochoa y Salinas de la Vega, 2013).

Por otra parte, se ha enfatizado que las autoridades escolares implementen medidas de provención y prevención que apoyen a los y las estudiantes para enfrentar de manera propositiva, constructiva y pacífica la situación conflictiva antes que se degenere en actos violentos. Sin embargo, la mayoría de las veces estas medidas no son tomadas en cuenta, ni aplicadas después que se suscitó un evento conflictivo violento. Diversos autores (Cascón, 2001; Laca, 2006; Arellano, 2007; Pesqueira y Ortiz, 2010) definen a la provención como el proceso por el cual se brindan recursos y habilidades sociales a los individuos para que afronten, transformen y superen el conflicto cuando apenas están comenzando, esto con la finalidad de sustituir los medios violentos por aquellos medios más asertivos y pacíficos. Por otro lado, una vez superado el conflicto es necesario que el mediador, conciliador o figura de autoridad identifique la existencia de daño emocional en los protagonistas, si es así, es fundamental que establezca canales de diálogo para restaurar y fortalecer las relaciones fragmentadas tras el conflicto (Pesqueira y Ortiz, 2010). Al respecto, Carbajal (2013) encontró programas de solución de conflictos basados en el principio de justicia restaurativa, donde el objetivo es la restauración de las relaciones dañadas tras el conflicto. Por medio de estas medidas se fomenta el diálogo constructivo con el otro, indispensable para establecer habilidades sociales como la comprensión, empatía y así asumir responsabilidades. Para la autora, estos aspectos constituyen la consolidación de comunidades educativas seguras y solidarias para una convivencia democrática.

En suma, el estudiantado se encuentra condicionado por los marcos normativos determinados por dos esferas sociales: La primera de ellas se refiere a la misma institución educativa y la segunda a las relaciones que van entretejiendo con los pares. Aunque estas esferas deben ser complementarias para la dirección óptima del comportamiento del estudiante, en la realidad, se contraponen y se resisten mutuamente. Cada una establece acciones ante el conflicto, desde medios pacíficos por medio del diálogo y el consenso, o en su defecto, mediante el acto agresivo y violento para lograr su solución.

Por ello, la importancia que la norma se construya con base en la participación de los mismos estudiantes, de esa manera la autoridad escolar se acerca a las experiencias y las lógicas de acción de los grupos adolescentes. Dichas normas se consolidarán a través del consenso con la finalidad que las y los estudiantes asuman la responsabilidad de sus actos y auto regule su propio comportamiento.

Capítulo 2 Prácticas de regulación de convivencia escolar

Antes de iniciar el siguiente capítulo, es menester definir el concepto de práctica. Para Miller y Goodnow (1995, citado en Saucedo, 2012) señala que la práctica son acciones repetidas, compartidas con otros dentro de grupos sociales. Asimismo, se encuentran investidas con expectativas normativas y con significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción (Miller y Goodnow, 1995).

La presente definición coincide con el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, el cual brinda un marco explicativo más amplio para su comprensión. Bourdieu y Passeron definen al *habitus* como: “*Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas*” (2005; p. 93). Para estos autores, la teoría del *habitus* es un principio unificador y generador de prácticas.

Posteriormente, Bourdieu y Wacquant utilizan dos elementos a través de los cuales es posible objetivar al *habitus*: *hexis* e *illusio*. La *hexis* o corporalidad, se refiere a la concreción de las acciones del *habitus*; responde a ¿qué se hace? y ¿cómo se hace?, es decir, las prácticas se hacen observables a través de la *hexis*. Por su parte, la *illusio* son las creencias e intereses que tiene el agente, es lo que lo motiva o impulsa en su actuar. *Hexis* e *illusio* se consideran indisociables, partes de un todo, complementos, de modo que en todo *habitus* hay una *hexis* y una *illusio* que se sostienen una a la otra (1995, citado en Gollás y Arias, 2015, p. 4).

Situando el concepto de práctica en el contexto escolar, esta guía los procesos sociales y culturales de la cotidianidad escolar. Fourtoul (2013) realiza dos distinciones, la primera se refiere a las políticas que son las orientaciones institucionales de las acciones. La segunda, son las acciones de los sujetos, estas son desarrolladas en las relaciones interpersonales que surgen en diferentes espacios escolares y otras están sujetas a procesos de planeación y gestión de la institución escolar.

Así pues, las prácticas que se generan entre los actores de la comunidad escolar dan sustento y denominación a la convivencia. Es decir, prácticas y convivencia se encuentran vinculadas en las acciones individuales y colectivas. En este sentido, Fierro define a la convivencia escolar como: “*Un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad*” (2013, pp. 9-10). Siendo la práctica donde la autora centra los pilares para la configuración de la convivencia escolar.

Una vez expuesto este referente conceptual, presento los aspectos que constituyen cada práctica de regulación de convivencia escolar de carácter democrático, restringido y sin límites, foco de interés de la presente investigación.

2.1 Prácticas de regulación de convivencia escolar de carácter democrático

Este tipo de prácticas constituyen una convivencia escolar democrática; para que se lleve a cabo es indispensable que la autoridad escolar implemente acciones que fomenten medios pacíficos, inclusivos y de participación entre los miembros de la comunidad escolar.

Existen diversas posturas sobre las condiciones que posibilitan una convivencia democrática. Por un lado, Apple y Beane (1999) mencionan que los ejes para construir una escuela democrática son:

- Libre circulación de ideas que permitan a las personas estar informadas.
- Certeza en la capacidad individual y colectiva para establecer posibilidades en resolver problemas.
- Capacidad de reflexión crítica y de análisis para la valoración de los conflictos o situaciones.
- La preocupación por el bienestar, dignidad y derechos de los individuos y de las minorías.
- La comprensión de que la democracia no es un ideal, sino un conjunto de valores que debemos vivir a lo largo de nuestra vida.
- La organización de instituciones que promuevan la vida democrática.

Por otro lado, Fierro y Fortoul (2011) a partir de un estudio comparativo de algunos países de Latinoamérica, incluido México, identifican las siguientes prácticas escolares para la mejora del aprendizaje y la construcción de la convivencia escolar democrática: participación de la comunidad escolar; consolidación de diálogos y acuerdos; desarrollo de proyectos, asesoramiento y apoyo por parte de la autoridad escolar y los padres y/o madres de familia; reconciliación y mediación de conflictos entre pares a partir del trabajo colaborativo; y, participación a nivel comunitario.

A partir de las prácticas antes mencionadas, Fierro (2013) propone las siguientes dimensiones para la constitución de una convivencia democrática en los recintos escolares. Además, señalaré algunas propuestas teóricas y datos de investigaciones para complementar cada aspecto.

Consulta y participación de la comunidad escolar orientadas a la elección de decisiones para la mejora del plantel escolar

A través de la Convención Internacional de los Derechos del Niño se establecieron las bases para la participación infantil como un derecho fundamental de los niños y las niñas. Por esta razón, el Estado tiene el deber de garantizar los canales y espacios de participación, así como considerar opiniones, propuestas y reflexiones que permita asumir en los menores de edad la toma de decisiones de los asuntos que les afectan e interesan (Zanabria, Fragosó y Martínez, 2007). Por medio de este documento se desglosan una serie de políticas públicas que permearon a las instituciones gubernamentales y en especial las instituciones educativas. Sin embargo, a casi tres décadas de distancia aún sigue prevaleciendo resistencia por adoptar

estos derechos en algunas instancias, cayendo en prácticas de simulación para solventar requisitos institucionales.

Antes que nada, para hablar de participación infantil y/o juvenil, se debe aludir al concepto de agencia para valorar el ejercicio de una verdadera participación. Para Pérez (2015), la agencia son instancias, órganos o arreglos sociales que canalizan la participación. Es decir, este término se encuentra relacionado con la autenticidad y autonomía de la participación, en otras palabras, niñas y niños y adolescentes son partícipes de la dirección del diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación de sus acciones de acuerdo con sus propios intereses.

Diversos autores han establecido criterios para valorar la autenticidad de la participación infantil y/o juvenil, uno de los pioneros en este rubro fue Hart (1993) quien propone una tipología de participación infantil, más adelante esta propuesta es retomada por Trilla y Novella (2001), considerando categorías relacionadas con las acciones y el grado de involucramiento de infantes y jóvenes en proyectos de participación y de esta manera agrupan los conceptos propuestos por Hart. Estas se encuentran estructuradas de la siguiente manera:

- Participación simple, el individuo es un espectador y no tiene injerencia en el diseño y decisiones del proyecto. En este nivel comprende los tipos de participación de: 1) Manipulación, se refiere cuando niñas, niños y/o jóvenes no comprenden la finalidad de sus acciones y los adultos no explican las intenciones de estas; 2) Decoración, tiene un fin utilitarista y no tienen injerencia en la organización de sus acciones.
- Participación consultiva, en ella la autoridad abre canales para considerar las opiniones, sugerencias y propuestas de los sujetos. En este nivel, encontramos integrados los tipos de participación de: 3) Simbolismo, los individuos tienen oportunidad de expresarse, pero tienen poca incidencia en sus acciones; 4) Asignado pero informado, se caracteriza porque las personas comprenden las intenciones del proyecto, tienen conocimiento de quienes toman las decisiones y la razón de ellas, cuentan con un papel significativo, una vez expuesto el proyecto se eligen voluntarios.
- Participación proyectiva, en esta modalidad, el individuo se convierte en agente y no se limita a ofrecer opiniones. Los tipos de participación que se encuentra en este nivel son: 5) Consultados e informados, el proyecto es diseñado y dirigido por adultos. No obstante, niñas, niños y adolescentes comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta; 6) Proyectos iniciados por los adultos en decisiones compartidas con niñas, niños y adolescentes. En esta modalidad comienza a generarse participación genuina debido que los proyectos son iniciados por los adultos, pero la toma de decisiones es compartida.
- Metaparticipación, los individuos toman la palabra y el derecho en la toma de decisiones en temas que anteriormente eran relegados. Este último nivel está constituido por los tipos de participación: 7) Iniciados y dirigidos por los sujetos, se

refiere cuando estos conciben y ejecutan proyectos con la ayuda de los adultos; 8) Proyectos iniciados por niñas, niños y adolescentes en decisiones compartidas con los adultos. En este tipo de participación, estos incorporan a los adultos a los proyectos que ellos mismos han diseñado e implementado.

En cuanto a los medios que debe de establecer la autoridad para que los y las estudiantes puedan participar, Lundy (2007; citado en Pérez, 2014) identifica cuatro dimensiones que posibilita el derecho de participación en niñas, niños y adolescentes: 1) El Espacio, que es el lugar para llevar a cabo la participación cuya característica es que sea incluyente y que otorgue seguridad al menor; 2) Voz, es el medio de expresión y reconocimiento de la participación; 3) La audiencia, grupo social que mantiene una escucha activa, incluyente y efectiva ante la participación de sus integrantes; 4) Influencia, radica en que la voz ejerza una influencia en el asunto de interés.

Además, se debe considerar la dimensión de la calidad en la participación, Pérez (2014; 2015) señala cuatro elementos relevantes para valorar la calidad en la participación en el contexto estudiantil:

- Repertorio, se refiere a la diversidad de acciones en que se lleva a cabo la participación.
- Autenticidad de participación, se basa en la conciencia del estudiante en relación con el contenido, propósito, realización y consecuencias de su participación.
- Eficacia, es la percepción que las demandas, opiniones y propuestas sean tomadas en cuenta por la autoridad escolar para su realización.
- Dominio de participación, se refiere a los aspectos en que se destinará la participación estudiantil, se encuentra comprendida en cinco aspectos:
 - Toma de decisiones (se encuentra relacionado con la gobernanza escolar, las decisiones pedagógicas y curriculares, y la definición de problemas comunitarios).
 - Resolución de conflictos.
 - Construcción de conocimiento (habilidades, actitudes y disposiciones de valores).
 - Resolución de problemas comunitarios.
 - Construcción identitaria (expresión de gustos, interés, pensamientos y sentimientos).

Como se puede observar: la finalidad y medios de participación son dos aspectos que son el andamiaje por el cual el menor de edad logra participar en el ambiente que le rodea. Por esta razón, diversas investigaciones han centrado su atención en su estudio y coinciden en señalar que en los planteles escolares se fomenta una participación de carácter pasivo en los estudiantes (Quinto, 2013; García, 2015; Pérez, 2014; Pérez, 2015).

Al respecto, García (2015) identificó que la participación estudiantil está enmarcada por límites impuestos por los docentes, en otras palabras, tiene una alta direccionalidad institucional. Por otro lado, Bosch y González-Monfort (2012) exponen que la participación

estudiantil tiene un carácter pasivo de parte de la comunidad estudiantil, asociándola con un comportamiento respondiente ante la respuesta solicitada por la autoridad: trabajo en grupo, tareas vinculadas con la asignatura y comisiones para actividades del plantel escolar. A su vez, la percepción del estudiante conforme a la participación es positiva cuando estos pueden opinar y defender sus razones, y si son tomados en cuenta y escuchados. Esta percepción puede estar sustentada por el trabajo cooperativo durante la clase.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por García (2015), este autor observa que las y los estudiantes tienen una percepción limitada de la participación, como levantar la mano para emitir un mensaje cuando es requerido por la autoridad.

Normas y reglamentos basados en principios éticos y consolidados de manera participativa, cuyo ejercicio sea de manera consistente y con sanciones de carácter formativo

Los reglamentos y normas sustentadas en la participación influyen en la disciplina y en las interacciones de la comunidad escolar. Este sistema de regulación proporciona un sentido de pertenencia entre los miembros hacia el colectivo, y a su vez, establece la dirección y lineamientos del comportamiento para la convivencia cotidiana.

En este sentido, en la disciplina hallamos la operatividad de las normas establecidas para el estudiantado. Para Dewey (1916) implica un saber hacer, por lo tanto, brinda los conocimientos sobre la acción a realizar, así como el dominio de recursos y medios existentes para llevarlo a cabo. Al mismo tiempo, las y los estudiantes reconocen y se apropian de las normas que regulan las interacciones, y de esta manera, logran dirigir sus acciones en el plantel escolar. Al respecto, Arellano (2007) menciona que la disciplina es la toma de conciencia de la necesidad de la norma, la cual está construida colaborativamente desde la comunidad y el estudiante interioriza sus principios y valores para regular su comportamiento. Por consiguiente, la escuela tiene la tarea de facilitar la comprensión de la norma y la participación de la comunidad estudiantil en el proceso de definición (Partepilo y Sosa, 2012).

Bajo la anterior premisa, el concepto del amparo de la ley frente al poder de Foucault cobra relevancia (Dussel, 2012), esta es una propuesta de disciplina donde coexisten acciones que limitan el poder por medio de leyes, técnicas racionales de gobierno y derechos inalienables del individuo. En el ámbito escolar, el término de ciudadano discípulo conlleva un cambio de paradigma del sometimiento a uno que cimienta las bases para la convivencia a través de un proceso de aprendizaje que involucran a docentes y estudiantes como sujetos de formación (Saucedo y Furlán, 2012). En suma, la disciplina es un elemento constitutivo en la formación del individuo y no una restricción para el desarrollo del estudiante.

Por otro lado, la disciplina que estoy señalando tiene injerencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partepilo y Sosa (2012) conciben a la disciplina como un conjunto de relaciones que se enseña y aprende: A nivel institucional articulan saberes, normas, distribución de funciones y estructuras de espacio y tiempo, y a su vez, integran la transmisión de conocimientos, la construcción de identidad de cada sujeto y la formación ciudadana del estudiante.

Las investigaciones referentes a la participación estudiantil para la elaboración de normas escolares concuerdan que los y las estudiantes no son tomados en cuenta para ello. Si bien, el concepto de democracia se encuentra presente en el curriculum pero en la práctica queda ausente en su concreción (Torres, 2015). Por otra parte, Pérez (2015) observa que se llevan a cabo algunas negociaciones informales entre las autoridades y la comunidad estudiantil. De ahí que la mayoría de éstas se encuentran establecidas en documentos institucionales sin ningún grado de participación de la comunidad estudiantil. Por otro lado, la capacidad de influir en las decisiones de asuntos escolares por parte de la sociedad de alumnos está restringida, y únicamente son consideradas como sugerencias o iniciativas por parte de la autoridad escolar. La mayoría de las ocasiones son aceptadas o rechazadas bajo el criterio de los directivos (Pérez, 2014; 2015). El autor concluye que el modelo de la sociedad de alumnos funciona bajo un esquema cerrado donde no hay espacios de participación dirigidos a estudiantes.

Manejo formativo de conflictos por medio de procesos de reflexión, mediación o arbitraje

En este tipo de prácticas se privilegian medidas de solución de carácter amplio que se caracterizan por: 1) reconocer la complejidad de las relaciones interpersonales, culturales e institucionales, 2) las relaciones entre docentes y estudiantes, 3) la promoción de una cultura de paz, aprendizaje y trabajo académico, y 4) la apertura de la institución hacia la cultura del estudiantado y la comunidad escolar (PREAL, 2003). Además, convergen los intereses individuales y colectivos encaminados a consolidar proyectos en común que brindan sentido a la vida en comunidad (Dewey, 1916).

En este sentido, la práctica docente busca entablar canales de comunicación, relaciones de confianza y vínculos afectivos con las y los estudiantes con el objetivo de buscar el origen de su comportamiento y consolidar acuerdos reales (Fierro, 2005).

Por consiguiente, López y Ávila (2009) sugieren que no es conveniente que el centro escolar niegue las situaciones de conflicto y de violencia escolar, sino que se deben analizar los valores que la escuela promueve, por lo cual, es necesario conceptualizar el conflicto de forma positiva para su solución, cuya finalidad sea fomentar el desarrollo moral en el estudiantado.

Siguiendo las dimensiones de la calidad de participación de Pérez (2014; 2015;) referente al dominio de la participación para la solución de conflictos, investigaciones han comprobado su eficacia para la disminución de la violencia escolar.

Mendoza (2014) implementó un programa de intervención basado en asambleas escolares operado por mecanismos democráticos como la votación estudiantil para la toma de decisiones, el registro de acuerdos y compromisos adquiridos durante las sesiones, la implementación del buzón de quejas para retroalimentar el proceso y las autoevaluaciones de las actividades efectuadas. Asimismo, este espacio tiene la finalidad de fomentar habilidades sociales entre estudiantes, como: el trabajo cooperativo y reflexión del comportamiento; comunicación de opiniones, sugerencias y propuestas desde un marco de asertividad y escucha activa. Además, introdujo actividades para fomentar valores como la

tolerancia, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado individual y del entorno. La autora obtuvo resultados favorables en la reducción de casos de violencia del plantel escolar.

Por otro parte, Zurita (2011) afirma que existe una relación entre la participación con la prevención y disminución de la violencia escolar, debido al involucramiento y la colaboración de diversos actores para externar sus opiniones, propuestas e intervenir en diversos asuntos escolares. Por el contrario, las intervenciones que consisten en acciones aisladas tienen menor incidencia en su reducción, ocasionado porque los padres y las madres de familia y estudiantes ocupaban un rol secundario en la toma de decisiones del plantel escolar.

A parte de la disminución de la violencia escolar, la participación se encuentra destinada hacia otros dominios que favorecen la solución de conflictos en el plantel escolar, a continuación, señalo las investigaciones referentes con ello.

En cuanto al dominio de construcción identitaria, Quinto (2013) observa que las actividades de recreación como las deportivas, artísticas y de entretenimiento fomentan un sentido de pertenencia en el estudiantado ante la comunidad escolar, y es donde el sentido de participación cobra relevancia en el adolescente.

Con relación a la toma de decisiones en el curriculum, Yonezawa y Makeba (2009) concluyen que la participación estudiantil en la evaluación de las actividades escolares proporcionaba retroalimentación para mejorar los procesos de enseñanza en clase. Por otra parte, Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010) denominaron secuencia de reflexión académica a las prácticas encaminadas a brindar espacios de diálogo donde los y las estudiantes comprendan, consideren, comparen, analicen, opinen, infieran, elaboren hipótesis, emitan juicios razonado o deduzcan conclusiones acerca de contenidos de enseñanza o de situaciones de la vida cotidiana del salón de clases o de la escuela. Las secuencias presentan distintos niveles de elaboración, que pueden ir desde la generación de una o dos preguntas que motivan la reflexión, hasta una práctica que implica un nivel superior de análisis y participación, de parte del estudiante. Por lo cual, el énfasis en la reflexión académicas favorecerá el mantener un comportamiento adecuado en clase y disminuir los niveles de indisciplina en el estudiantado.

En definitiva, un aprendizaje esperado o competencia establecida en los planes de estudio concierne en la formación de ciudadanos para la vida democrática. Por lo cual, se vuelve indispensable la convivencia escolar democrática por medio del ejercicio de una participación auténtica y de calidad en los y las estudiantes. Para Meirieu (citado en Alterman y Coria, 2012) la educación del ciudadano consiste en aprender a vivir junto a sus pares en un espacio y tiempo estructurado reconociendo la alteridad del otro, de manera que se construya el bien común y la capacidad del estudiante de pensar por el mismo. Por otro lado, la participación favorece la apropiación y el empleo de los recursos culturales para mediar sus acciones antes determinadas necesidades (Saucedo, 2006). En este sentido, Machado (2010) propone la posibilidad de pensar los espacios de participación como constituyentes y constitutivos de la cultura escolar, así como una oportunidad que permita construir espacios

para la dimensión de la acción, estos son aspectos fundamentales para la formación ciudadana. Para que esto se consolide, la autoridad escolar debe cuestionar la creencia de apatía e indiferencia que se le atribuye al estudiante, y debe explorar el contexto sociocultural y las fuentes de formación e información que constituyen el pensamiento del estudiante con la finalidad de analizar sus intereses en relación con el campo de lo político de la cotidianidad escolar (Batallán y Campanini, 2008). Por esta razón, la figura docente resulta clave para implementar este tipo de práctica, para que suceda debe trascender la resistencia al cambio, miedos, simulaciones, debilidades, desesperanzas o temor a más trabajo (Fierro y Fortoul, 2011).

2.2 Prácticas de regulación de convivencia escolar de carácter restringido

Esta práctica se encuentra arraigada en concepciones autoritarias del trabajo docente donde se establece relaciones asimétricas de poder entre profesor y estudiantes, cuya finalidad es consolidar el control del comportamiento de este último para llevar a cabo sin eventualidades las actividades escolares cotidianas.

Así pues, es importante aclarar la diferencia entre autoridad y autoritarismo. Para Gallo (2011 citado en Álvarez, 2014) la autoridad es la probabilidad de obtener obediencia a directrices específicas en un grupo determinado, en consecuencia, la respuesta de los integrantes de dicho grupo es de interés por obedecer la orden ya sea por factores internos (habitación inconsciente) o externos (acción racional orientado a fines). Esto último, conlleva que la autoridad logre legitimidad ante el grupo porque la voluntad de obedecer implica el reconocimiento y el consentimiento al mandato de la autoridad (Gallo, 2009). Por otro lado, el autoritarismo se basa en que la obediencia se logra sin el consentimiento, ni el consenso del subordinado, mediante la imposición y la restricción de la libertad (Ortíz, 2014). En otras palabras, es el abuso del ejercicio de poder para someter al otro. La diferencia de ambos conceptos es que el ejercicio de la autoridad debe de estar sustentado en la percepción de legitimidad, así se convierte en un aspecto constitutivo en la formación del joven estudiante. Sin embargo, las prácticas permeadas por el autoritarismo pueden implicar relaciones negativas entre ambos actores.

En cuanto a las características que conforman dichas prácticas, diversos autores (Pérez, 2009; Abad, 2010; Fierro, 2013; Carbajal, 2013) coinciden en identificar los siguientes aspectos que las definen:

1) Rol pasivo por parte del estudiante para las indicaciones de la autoridad escolar. La autoridad es quien establece el sentido y la finalidad de los reglamentos y normas escolares, así como las condiciones para su aplicación, de modo que el estudiante tiene un rol pasivo y receptor para acatar las indicaciones provenientes de la autoridad.

Con respecto a la participación estudiantil, esta se encuentra obstaculizada por dos situaciones: la primera es la organización cerrada de las actividades escolares en que se encuentra imposibilitada las interacciones entre los miembros del grupo y la segunda son las interacciones demasiados jerárquicas entre la autoridad y el estudiantado que se convierte en

una limitante para la construcción de espacios de participación autónoma y auténtica para la comunidad estudiantil (Bosch y González-Monfort, 2012).

2) El campo de acción se enfoca en las habilidades individuales o los síntomas de la violencia suscitados en el pasado, por consiguiente, la autoridad escolar no se encuentra interesada en las relaciones de los y las estudiantes que se deterioraron a partir del conflicto, ni en su construcción de relaciones de calidad en el futuro.

Con relación a estudios efectuados en solución de conflictos, Saucedo (2006) observa que la autoridad escolar no permite que las y los estudiantes asuman las consecuencias de sus acciones, ni promueven acciones en que aprendan a responsabilizarse de sí mismos, la intervención se centra en la presencia de los padres de familia, a la par que incrementan las medidas disciplinarias. Con respecto a ello, Rico (2015) identifica que la estrategia más utilizada por el docente para resolver estas situaciones es la contención, la cual consiste en detener las conductas conflictivas y posteriormente se aplica la sanción.

Por otra parte, se encuentran ausentes medidas de intervención orientadas a buscar las causas del problema del estudiante (Ochoa y Salinas, 2013; Pérez y Conlina, 2015), medidas de conciliación tras el conflicto, quedando latentes el malestar entre las partes afectadas (Rico, 2015). Asimismo, que la autoridad no se considera como posible elemento participe del problema (Ochoa y Salinas de la Vega, 2013).

3) La disciplina está basada en normas y sanciones, en otras palabras, en infracciones a la norma y consecuencias. Esto último se encuentra sustentado en el enfoque del aprendizaje operante, el uso del castigo ante un comportamiento infractor tiene la finalidad de disminuir la probabilidad de su ocurrencia en el futuro (Fierro, 2013). Así mismo, Castro (2009) menciona que el uso del castigo en el centro escolar se aplica cuando la falta cometida por el estudiante es considerada muy grave o reincide en el comportamiento infractor, como resultado la percepción de la autoridad queda limitada en las alternativas de medidas disciplinarias positivas, privilegiando el castigo como única vía de solución al conflicto.

En referencia con esto último, el empleo de la disciplina restrictiva es un pilar clave que sustenta estas prácticas de regulación, debido que despliega una serie de mecanismos que corrigen las acciones consideradas perturbadoras (Gómez, Zurita, et. al, 2011). Para ello, es necesario que la autoridad escolar establezca relaciones verticales con los y las estudiantes, de manera que le permita controlar sus comportamientos acordes al sistema normativo que ejecute. Al respecto, Gallo (2009) menciona que este tipo de disciplina se basa en la diferencia de poder que condiciona las relaciones de obediencia, mientras que el respeto formaliza y convierte en intangible dicha relación. Por ende, ambos conceptos se asocian con la idea de la autoridad del docente y el reconocimiento de una relación jerárquica.

Por tanto, considero pertinente retomar el análisis histórico sobre el uso de la disciplina realizado por Foucault (1975), que la conceptualiza como un mecanismo de control minucioso de las operaciones del cuerpo y que inculca relaciones de docilidad-utilidad en el individuo. El autor sitúa al concepto de disciplina en diversas instituciones sociales, como penitenciarias, psiquiátricos, y centros escolares, con respecto a esta última, señala lo

siguiente: *“Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que está sometido a él, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal. La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no debe ser interrumpido más que por señales”* (op. cit.; p. 193).

Cabe señalar que los mecanismos que describe el autor para la asimilación de esta disciplina “punitiva” aún siguen vigentes y es efectuado por las autoridades escolares que presentan prácticas de regulación de carácter restrictivo. A continuación, me detendré en explicarlo con detenimiento.

- La vigilancia jerárquica. Consiste en un mecanismo de coacción que se manifiesta mediante la observación, siendo aquel que lleva dicha función el que ostenta el poder hacia los observados, por lo cual la organización es representada bajo un modelo piramidal o de arriba hacia abajo.
- Sanción normalizadora. Se fundamenta en el uso del castigo por medio de procedimientos sutiles que conlleva las siguientes características: 1) Los comportamientos que se desvíen de la norma son objeto de castigo; 2) Debe ser esencialmente correctivo para disminuir las desviaciones; 3) El castigo en la disciplina no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción; 4) La distribución conforme los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias, las aptitudes, y también, castigar y recompensar.
- El examen. Combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. Implica una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. El examen lleva consigo todo un mecanismo que une cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación de saber. Contiene los siguientes elementos: 1) En cuanto poder disciplinario, ejerce haciéndose invisible y, por el contrario, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio; 2) La individualidad se transforma en un campo documental. La formación de toda una serie de códigos de individualidad disciplinaria que permiten transcribir y homogeneizar los rasgos individuales establecidos en el examen. Haciendo de cada individuo un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder.

En definitiva, la implementación de este tipo de disciplina tiene la finalidad de proporcionar un ambiente pasivo que permita el desarrollo pleno de la clase a través del orden, respeto y autocontrol del estudiante. Como resultado, estas condiciones facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Woolfolk, 1999 en Gómez, Zurita, et al., 2011).

Con respecto a investigaciones realizadas en este rubro reportan que una preocupación latente en el profesorado concierne que las y los estudiantes no acatan los señalamientos y normas establecidas, esta percepción refuerza sus actitudes autoritarias para obtener el control del grupo (Mejía, 2013; Torres, 2015).

Asimismo, presentan una percepción negativa de estos, Mejía (2013) encontró valoraciones de estudiantes tales como: individuos dependientes, inmaduros e irresponsables y necesitados de control externo. En relación con estos hallazgos, los resultados de la encuesta aplicada a docentes de secundaria por parte del SIJ-UNAM aluden que una cuarta parte de estos consideran que los estudiantes están desmotivados, y una tercera parte considera que se requiere implementar reglas y consecuencia a las y los estudiantes, además de las ya existentes (Moreno, 2016).

Por lo que se refiere a la oferta valoral, Fierro (2005) observa que el comportamiento disciplinado del estudiante consiste en la obediencia a las normas, como guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar y el respeto hacia la autoridad escolar y compañeros, entendido como dirigir su comportamiento de manera cordial. No obstante, las nociones de respeto y obediencia pueden ser tomadas como sinónimos por el docente. Cerón y Pedroza (2009) hallaron que el valor de la responsabilidad es considerado desde un sentido de obediencia del estudiantado, concerniente a los comportamientos que deben de realizar y aquellos que son considerados transgresores a la norma de la clase.

Por otro lado, los estudios realizados para conocer la respuesta de parte de los y las estudiantes ante esta práctica, indican que perciben a las normas como una imposición debido a sanciones y castigos y no comprenden el sentido y beneficio de estas (Verdeja, 2012). En relación con este dato, una tercera parte de una muestra de mil trescientos estudiantes alude que el orden establecido por el docente es por estos medios, estableciendo distinciones entre buenos y malos estudiantes (Del Tronco y Madrigal, 2013). Este tipo de práctica tiende a desvalorizar la figura del docente, Gómez y Hernández (2015) señalan que las y los estudiantes perciben al docente como alguien *enojón*, a causa de los intentos de este por mantener la disciplina mediante el grito y la llamada de atención durante la clase.

Acerca del desarrollo de las clases, Navarro (2007) identifica en la práctica docente, la persistencia de relaciones basadas en una comunicación unidireccional, la cual consistía en el abuso de explicaciones teóricas y dictados.

En lo que concierne en la subjetividad del estudiante, Lozano (2007) expone que el estudiantado percibe que son considerados por la autoridad escolar, como seres irresponsables e incapaces de decidir lo que les conviene y lo que no, por lo cual, se sienten rechazados por la dinámica escolar. De ahí que predomine un sentimiento de falta de inclusión para las actividades escolares, Del Tronco y Madrigal (2013) observan que aquellos estudiantes que perciben un orden escolar injusto, que no se sienten protegidos y/o que no se encuentran integrados a las dinámicas sociales y educativas propias de la comunidad escolar, probablemente ejerzan violencia en contra de la escuela. Sin embargo, este tipo de violencia repercute negativamente en las trayectorias académicas de estos estudiantes, y en ocasiones influyen en su deserción.

En definitiva, las valoraciones autoritarias, de sin sentido (absurdo), impertinencia o irracionales acerca de las prácticas escolares, pueden detonar en el estudiante diversas emociones en relación con dicha experiencia como la indignación, el miedo, la inseguridad, la vergüenza, el enojo, entre otras (Páramo, 2016).

Este malestar del estudiante puede presentar dos tipos de resistencias: pasivas y activas (Páramo, 2016).

- Las resistencias pasivas, se pueden reflejar en actitudes de apatía, aburrimiento o indiferencia que se demuestra en la negativa de no querer participar o no prestar atención a la clase. Otra respuesta de resistencia es el manejo propio de su apariencia personal a través de no acatar los lineamientos del uniforme, en el caso de las alumnas utilizar maquillaje y en el caso de los alumnos peinarse de manera extravagante (Lozano, 2007).
- Las resistencias activas, pueden manifestarse mediante actitudes de provocación y desafío que transgrede las normas escolares o comportamientos lúdicos para desrutinizar las clases (Mejía, 2012).

Conviene mencionar, que estos comportamientos son considerados por la autoridad escolar como faltas (incivildades) que serán objeto de sanción. Al respecto, Furlán (2003) señala que estos comportamientos son catalogados como indeseables y su reiteración moviliza al sistema punitivo existente en la escuela hacia los alumnos.

Los estudios recientes identifican la prevalencia de un clima escolar autoritario, las y los estudiantes presentan comportamientos indisciplinados y provocadores hacia la autoridad escolar (Del Tronco y Madrigal, 2013; Torres, 2015). Asimismo, Rico (2015) observó otros comportamientos presentes en la comunidad estudiantil, tales como: la irresponsabilidad en la entrega de tareas, juegos violentos, interrupciones en clase, falta de respeto al profesorado, no seguir las instrucciones y normas de la clase.

Con respecto al desarrollo moral del estudiante, Pérez (2016) identifica que este sistema de disciplina puede ocasionar respuestas adaptativas para “salir del paso” de las actividades escolares, por consiguiente, implica una contradicción entre lo que se espera del estudiante y lo que el estudiante considera adecuado para optimizar su estancia en la escuela. Por lo cual, el estudiante no reflexiona el valor de la norma, como resultado, no se fomenta su desarrollo moral autónomo.

En suma, a pesar de que esta práctica obtiene una respuesta favorable para la autoridad, ya que el comportamiento del estudiante se guía por medio de la obediencia y respeto, presenta algunas limitaciones para su desarrollo integral. Abad (2010) menciona algunas de ellas: 1) A pesar de que se castigue al alumno por la violación a la norma, este puede ser un reforzador para persistir en su conducta; 2) Olvida la diversidad del estudiantado (Todos tiene que cumplir la norma, pero no considera su capacidad para cumplirla. Por ejemplo, el nivel de educación moral); 3) Deposita todo el poder reeducativo en la aplicación de sanciones; 4) Desarrolla una moral heterónoma en el alumno (quienes se encuentran en este nivel moral cumple las normas en función de la existencia o ausencia de sanciones).

Otro elemento relevante es que las acciones están orientadas a cuestiones de seguridad en el espacio físico: iluminación, enrejado, mejoramiento de seguridad del tránsito y acceso a la escuela, limpieza y sanidad de los espacios, entre otros (PREAL, 2003).

Por esta razón, es importante que la autoridad escolar quien aplica estas prácticas reflexione los siguientes puntos: 1) El uso adecuado de las sanciones desde un enfoque formativo, en vez de punitivo, basado en una escala valorativa de transgresiones. Esto con la finalidad de no incurrir en arbitrariedades que, en lugar de solucionar el conflicto, lo empeore (Ross Epp y Watkinson, 1999). 2) Reflexionar la comunicación entre el docente y estudiante, e identificar posibles patrones agresivos o violentos en ellos. Un ejemplo es el acto de señalar negativamente al estudiante delante del grupo. Gallo (2009) señala que el acto de ridiculizar al estudiante frente a los compañeros a través de regaños o burlas cuando se genera un comportamiento trasgresor a la norma es una modalidad imperceptible de violencia verbal. Esto conlleva sentimiento de vergüenza que puede derivar el efecto Pigmalión, definido como la atribución del rol impuesto por el grupo, en consecuencia, la persona actúa conforme a ello. En pocas palabras, esta acción permite clasificar e identificar a las y los estudiantes conforme a su desempeño escolar y su comportamiento en una escala dicotómica en malos y buenos (Camargo, 1996).

A pesar, que esta práctica ya no tiene cabida por los cambios institucionales que permean a los planteles escolares, donde el estudiante es objeto de derechos y obligaciones, y la figura de autoridad tiene que procurar su desarrollo moral y ético. Aún se encuentra presente en los planteles escolares, el conflicto surge cuando algunas autoridades escolares no modifican las prácticas restrictivas del pasado, entrando en resistencia con los otros actores de la comunidad escolar, como pueden ser los padres y las madres de familia y/o los mismos estudiantes.

2.3 Prácticas de regulación de convivencia escolar permisivo (sin límites)

A diferencia de las prácticas de regulación descritas en los apartados anteriores, las prácticas de regulación de convivencia sin límites o carentes de normas no es un tema que se haya profundizado en el estado del arte. Como su nombre lo indica, se caracteriza principalmente por la ausencia de un planteamiento explícito de programas, normas y medidas disciplinarias para gestionar la convivencia escolar y solucionar los conflictos emergentes del plantel y los miembros de quien la integra (Abad, 2010).

Esta situación denota en una falta de compromiso por parte de la autoridad escolar con su práctica profesional y en la inconsistencia para aplicar la norma, además que conlleva una falta de claridad en los procesos de sanciones (Sús, 2005). En este sentido, Moreno (2016) indica que un ambiente escolar que se encuentra saturado de reglas que no se cumplen es tendiente a convertirse en un espacio donde la convivencia se complica.

Fierro (2003) observa que las normas cobran vigencia en razón a la reacción del docente cuando el estudiante las infringe. Por lo cual, la aplicación de la norma reside en situaciones de llamar la atención sin el seguimiento a la falta o sancionar a ciertos estudiantes y dejar de lado a otros que incurrieron en la misma falta. Esta práctica puede ocasionar que el estudiante perciba a la norma como arbitraria, imposibilitando su interiorización.

Por otra parte, para Moreno (2016) la arbitrariedad de la norma no solo reside en su incumplimiento, sino en la manera en que los jóvenes juegan con ellas, como límites para

trasgredir, como medios para establecer relaciones horizontales y ganar prestigio entre sus pares. En relación con ello, Páramo (2016) indica que la percepción del estudiantado con respecto a las normas es absurda. En este mismo estudio, identificaron que existe poca claridad sobre los criterios para aplicar la norma, por ende, la actitud del estudiante es violentar a la misma (Pérez. León y Labastida, 2016).

Otro elemento presente es la valoración negativa del estudiante acerca de la autoridad docente que se va manifestado en la falta de adhesión a las indicaciones de este a las actividades de la clase o señalamientos sobre su comportamiento. De ahí que prevalece una atribución desfavorable en la legitimidad de la autoridad del docente. Al respecto, el estudio realizado por Pérez y Lira (2016) reportan que más de una tercera parte de las y los estudiantes señalan que el profesorado requiere autoridad para disciplinarlos. Por consiguiente, Moreno (2016) alude que el docente refleja un autoritarismo endeble y superable con cierta facilidad por los estudiantes.

Como resultado, Saucedo y Mejía (2011) identifican que los y las estudiantes perciben inmediatamente a aquellos docentes que no establecen límites y conducción en clase, por lo cual aprovechan para llevar a cabo prácticas de diversión que derivan en comportamientos disruptivos que imposibilita el desarrollo de la clase. En otras palabras, prevalece un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia escolar.

Asimismo, esta dinámica repercute en el desarrollo de la clase, Lira (2013) observó dinámicas de invalidación recíproca entre docente y estudiante que funciona con un manejo de límites segmentado que permite ser interpretado por el estudiante como un espacio de libre albedrío. Proceso que describe el autor en la siguiente situación: El profesor identifica a los estudiantes problemáticos, por lo cual hace caso omiso a sus acciones y solo entabla comunicación con aquellos estudiantes que participan en clase. Ante esta respuesta del docente, los estudiantes por medio de su comportamiento verbal (comunicarse con otros) y corporal (dar la espalda al docente) demuestran invalidación hacia al docente.

Por otra parte, las características antes mencionadas pueden derivar en manifestaciones de violencia entre los mismos estudiantes o en última instancia contra el docente. Esta modalidad de violencia puede desembocar en una relación asimétrica de poder entre docente y estudiante, en que las jerarquías y límites se diluyen (Jiménez y Paya, 2001). Un incidente frecuente de este tipo de violencia hacia el docente se manifiesta por medio de comportamientos disruptivos que pueden ser actos aislados o persistentes de los mismos estudiantes que imposibilita las actividades en clase y el trabajo de sus compañeros, se presenta por medio de comentarios hirientes en voz alta hacia el profesor o ciertos compañeros, pequeñas agresiones físicas entre los pares y resistencia en acatar las normas de la clase (FECCCO, 2001).

Para concluir este capítulo, las prácticas de regulación de convivencia escolar no se encuentran establecidas de manera determinante en la práctica docente o institucional, si bien en algunos casos se presentan en su totalidad, puede ser que la autoridad adopte cada una de ellas de manera flexible y las adapte a las demandas inmediatas del contexto escolar. La

finalidad de cada plantel escolar es consolidar una convivencia democrática a partir de prácticas sustentadas en la participación, inclusión y paz entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, las investigaciones reportan que aún persisten prácticas de regulación de carácter restrictivo y sin límites hacia los y las estudiantes. Por esta razón, la reflexión de la práctica docente, como de la institucional se vuelve preponderante para corregir e implementar nuevas medidas que permita consolidar una sana convivencia.

Capítulo 3 Violencia escolar

Para un análisis más preciso del fenómeno de violencia escolar, es importante definir en qué consiste y cuáles son los principales elementos que la integran. Al respecto, Míguez (2012) señala que existe un debate generalizado en la confrontación de dos posturas que engloban la delimitación en la definición de violencia; por un lado, la definición restringida que se enfoca a considerar únicamente la violencia física y aquellas faltas graves que rompen con las leyes establecidas; en otro aspecto, tenemos las definiciones de carácter amplio que abarcan todas las violencias sutiles e imperceptibles como son la violencia psicológica, emocional, simbólica y estructural.

Con respecto a la definición de la violencia por uso del poder, Prieto menciona: *“La agresión constituye una conducta violenta con características especiales como su reiteración y una relación de poder asimétrica”* (2005; p. 1008). En relación con la anterior definición, la Organización Mundial de la Salud define a la violencia como: *“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (2002; p. 5).

Para Foucault, todas las relaciones sociales son relaciones de poder, de modo que, cada individuo tiene necesidades e intereses concretos que puede o no compartir con los demás. El conflicto reside en la lucha de poder, cuando los intereses de dos o más partes chocan o se contradicen (Jacinto y Aguirre, 2014).

Por otra parte, González (2017) toma en cuenta los siguientes aspectos para una definición analítica de la violencia: 1) Pluralidad, no hay violencia, sino violencias; 2) Pragmatismo, resultado de un ejercicio, ocasiona afectaciones; 3) Agonismo, se realiza en un campo de relaciones de poder; 4) Territorialidad, se desarrolla en un escenario de operaciones específicas; 5) Compatibilidad, se reconoce como un medio de acción entre otros. 6) Autorreferencialidad, elabora sus propias razones, discursos e identidades. 7) Reversibilidad, agentes, medio y fines variables.

A partir de la aproximación teórica que nos brindan estos autores, la definición de la violencia, y específicamente la violencia escolar resulta un concepto que se encuentra constituido por diferentes aspectos y se ubica en contextos sociales determinados. La violencia está contenida en una relación en que tiene un antecedente, interpretación, intención, y direccionalidad. Fernández (2003) indica que el tipo de daño pueden ser físico

(peleas físicas o agresión con algún objeto), verbal (amenazas, insultos y apodos) y psicológica (discriminación o exclusión) dirigido a un miembro de la comunidad escolar, ya sea un adulto o un compañero.

Al respecto, Gómez (2015) lleva a cabo una conceptualización de la violencia escolar de la siguiente manera.

- Del maestro hacia los alumnos, como un recurso de poder para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula. Referente a ello, Castro (2009) señala que las relaciones de poder basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas, no obstante, aún predomina en los planteles escolares una dominante tradición punitiva.

Aunado a ello, la prevalencia de relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes puede estar perjudicando el desarrollo de la comunidad estudiantil (Gómez, 2005).

- Entre los alumnos, forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente.

Según Míguez y Adela (2007, citado en Gallo, 2009), algunos estudiantes llevan a cabo los siguientes actos de agresión y/o violencia: uso de la fuerza física, robo, lesiones, extorsiones, violación a las normas académicas, incivildades e infracciones a las reglas de convivencia, transgresión hacia las relaciones con la comunidad escolar mediante palabras ofensivas, actos físicos, etc., y el hostigamiento y/o acoso contra un miembro de la comunidad escolar. Cabe señalar, que para identificar casos de acoso escolar se debe contar con los siguientes aspectos: 1) Relación de dominio-indefensión entre el abusador y el victimario; 2) La presencia de actos de violencia verbal, física o psicológica y, 3) Los actos han de perpetuarse en el tiempo (Carbonell y Peña, 2001).

- De los alumnos hacia el docente, representa un recurso de poder que busca restarle autoridad, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control del aula y lograr legitimidad entre sus compañeros y compañeras. Los comportamientos disruptivos pueden ser interpretado por el docente como una agresión a su persona. Se puede considerar en esta modalidad de violencia actos como: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula (FECCO, 2001).

A parte de los actos disruptivos, las acciones consideradas como actos vandálicos contra la escuela también son consideradas en esta categoría. Esta situación es producto de la violencia sistémica de la sociedad en la que pertenecen el estudiantado, que se manifiesta mediante la destrucción de las instalaciones del plantel escolar y posesiones del profesorado o atentados contra la integridad del personal escolar (Saucedo y Mejía, 2011).

Para entender la violencia escolar debemos tomar en cuenta tanto la concepción restringida como la concepción amplia de la violencia, así como indagar la subjetividad que

incida al acto violento, como es la percepción, la interpretación y la motivación e intencionalidad de las personas partícipes en ella.

En este sentido, en los siguientes apartados expongo tres situaciones presentes en el uso de la violencia por parte del estudiante: la primera como un medio de socialización y subjetividad entre la comunidad escolar. La segunda como un esquema para la solución de conflictos, entendiendo como un proceso que conlleva una escalada asimétrica de agresiones que desemboca en peleas físicas como parte de un ritual. Por último, la violencia que el estudiante o padre de familia ejerce contra el docente tras la pérdida del valor simbólico de la autoridad.

3.1 Violencia como medio de socialización

Retomando la teoría de las lógicas de acción de Dubet y Martucelli revisadas en el apartado anterior de normas sociales. Dubet (1998) aplica esta teoría al objeto de la violencia escolar, argumenta que se encuentra determinada por dos elementos: 1) Por las acciones y hechos que objetivamente se conciben como violentos y 2) Por la percepción, representaciones y las interpretaciones de los mismos sujetos construyen de estos hechos. Por lo cual, Pérez, León y Labastida (2016) distingue dos situaciones que presentan aspectos distintos: el hecho que sucede (de características agresivas y/o violentas) y la percepción de su significado mediada por diversas variables: contexto social, relaciones, actitudes, etc. Por esta razón, es complicado categorizar un comportamiento dentro del rubro de violencia escolar, sin tener en consideración los aspectos que la anteceden.

Por consiguiente, el autor propone tres tipos de lógicas que influyen en la generación de violencia escolar: la desviación tolerada, la violencia social y la violencia anti escolar. A continuación, ofrezco una descripción detallada de cada una de ellas.

3.1.1 Desviación tolerada

Se entiende por desviación tolerada a un tipo de violencia que tiene un cierto margen de tolerancia en la comunidad educativa y que puede manifestarse mediante prácticas ritualizadas, que a su vez se encuentran inmersas en la cotidianidad de la vida escolar. Según Dubet (1998; p. 37): *“La formación de una desviación tolerada se basa en una fuerte complicidad cultural, un profundo acuerdo sobre normas y transgresiones. A fin de que en el juego la norma se constituya, es necesario que los actores sean capaces de interpretar las transgresiones y saber cuándo se supera el límite del límite”*. Al respecto, Meireiu (2004) indica que la violencia siempre ha existido en los centros escolares, pero se encontraba estipulada en acuerdos implícitos entre las y los estudiantes.

En relación con ello, Paramo (2016; p.11) señala: *“Que el llevarse pesado en las escuelas puede ser interpretado como un tipo de violencia que responde al conjunto de agresiones cotidianas que acontecen en el ámbito de la convivencia estudiantil que incluyen las burlas, las palabras hirientes, las faltas de respeto, los empujones y los jalones que de alguna manera, están naturalizadas y toleradas colectivamente, y que sólo cuando rebasan ciertos límites es que se visibilizan, se nombran y se identifica a sus actores”*.

Por otro lado, Guzmán (2012) menciona que el conflicto de parte de los adultos surge cuando estos comportamientos que podrían ser catalogados como tradicionales y considerados dentro de un margen de tolerancia, son interpretados como actos violentos. En palabras de Dubet: *“Una de las dimensiones y significados de la violencia hoy en día se debe a la desaparición de las zonas de desviación toleradas y el debilitamiento de la complicidad cultural entre profesores y estudiantes”* (op. cit.; p. 37). Por esta razón surge un conflicto generacional en que la brecha cultural ocasiona la ruptura de los canales de comunicación, por ende, el profesorado no comprende los significados de los comportamientos de los y las estudiantes, corriendo el riesgo de descontextualizar los actos normados entre los pares e interpretarlos como actos violentos. Al respecto, Meireu (2004) señala que en la actualidad las anteriores reglas de interacción de comportamientos tolerados han volado en pedazos sin que se hayan definido, ni establecido claramente unas nuevas reglas.

Entre las acciones violentas que pueden ser consideradas en el pacto de desviación tolerada, se encuentran:

1) Las peleas son parte de la horizontalidad entre los jóvenes por este medio se gestionan conflictos, se establecen límites, construyen espacios y definen roles de liderazgos y grupos sociales (Moreno, 2016). Por lo cual, la pelea es una forma de afirmación, de posición de prestigio y predominio para el vencedor o una derrota para el perdedor que lo avergonzará con sus pares (Saucedo y Mejía, 2011).

Según Páramo (2016), las conductas con mayor prevalencia entre los estudiantes son peleas físicas seguido por agresiones de carácter verbal. Una norma que aún sigue vigente entre las y los estudiantes es el tradicional “nos vemos a la salida” para las peleas físicas (Pérez, León y Labastida, 2016). Sin embargo, las peleas físicas están determinadas por las relaciones de amistad, siendo un factor que involucra a los grupos de pares en este tipo de violencia (op. cit. p. 56).

2) Juegos de carácter violento y agresivo. Se refiere a las dinámicas de interacción entre estudiantes enmarcadas en juegos agresivos o violentos. Por consiguiente, reconocen la agresión como tal, pero se encuentra pactado en la norma de “llevarse” y “aguantar”, en consecuencia, la mayoría del estudiantado aceptan esta dinámica para integrarse al grupo (Saucedo, 2006; Jacinto y Aguirre, 2014; Pérez, León y Labastida, 2016).

Saucedo y Mejía (2011) mencionan que este tipo de norma está sustentada por los siguientes principios: se define como un juego entre compañeros y compañeras, está prohibido delatarse con los adultos y la intensidad de las agresiones tiene un límite que lo establece las y los involucrados. Por consiguiente, esta dinámica permite la naturalización de la agresión y/o violencia como un medio de interacción cotidiana entre estudiantes en el plantel escolar.

Ahora bien, estos comportamientos se generan en espacios donde está ausente la figura de la autoridad escolar o hay poca supervisión de ésta. Por lo tanto, estos espacios son apropiados para externar su comportamiento sin restricciones. Al respecto, Moreno (2016)

menciona que los espacios donde los estudiantes hacen “relajo” son las horas libres donde la mirada de la autoridad está ausente y pueden llevar a cabo sus relaciones horizontales.

Entre las interacciones enmarcadas en juegos reportadas en las investigaciones son: insultos, burlas y apodos (Castillo, 2011; Ochoa y Salinas de la Vega, 2013), el juego de correteadas como una medida de distracción muy recurrente entre alumnos (Mejía, 2015), golpes físicos (Saucedo y Mejía, 2011; Ochoa y Salinas de la Vega, 2013). Esto último, se encuentra pautada por actividades ritualizadas que representan “*guerritas*” y forman parte de la construcción de la masculinidad y a su vez establecen niveles de jerarquía entre estudiantes (Mejía y Weiss, 2011). Dentro de estas interacciones, Del Tronco y Madrigal (2013) señalan que los estudiantes emplean comúnmente agresiones físicas, mientras que las alumnas utilizan usualmente violencia verbal.

No obstante, Castillo (2011) identifica que las víctimas interpretan los actos de robar, coaccionar y acosar sexualmente como dinámicas de juego. A partir de ello, infiere que en ocasiones la claridad de distinguir entre juegos y abusos puede ser difusa entre los actores.

En los casos de violencia sexual, existen pocas investigaciones que aborden esta problemática. Por lo cual, Martínez (2005) señala que este tipo de violencia transcurre inadvertida para la autoridad escolar. Además, que es más frecuente las estudiantes quienes reciben este tipo de violencia, generalmente se manifiesta con tocamientos de partes de su cuerpo y acoso sexual.

Por otro lado, las muestras de afecto e interés entre estudiantes heterosexuales pueden estar enmarcadas en interacciones agresivas. Mejía (2015) observa que este tipo de interacción entre estudiantes tiene la finalidad de explorar al sexo opuesto por medio del contacto físico de carácter lúdico. Estas acciones contienen normas específicas que estipulan los límites de interacción.

En cuanto a las relaciones de poder, Gollás y Arias (2015) identificaron que es por medio del juego que se otorga poder en el estudiantado. Por lo tanto, se contrapone con el ejercicio de poder del profesorado, ya que la norma limita o impide el juego, y a su vez, el juego anula a la norma. Asimismo, Moreno (2016) señala que la transgresión de la desviación tolerada por parte de la autoridad escolar puede ser un factor para etiquetar cualquier interacción agresiva como violento, o en el peor de los casos etiquetarlo como *bullying* -sin negar casos de esta índole-. Como consecuencia se victimiza o culpabiliza a los jóvenes.

En suma, la sanción por parte de la autoridad escolar puede ser percibida por el estudiantado como una injusticia, ocasionando una sensación de malestar porque limita su socialización. Las actitudes que muestran pueden ser de rebeldía, inconformidad y afrenta contra la disciplina escolar (op. cit.). En este sentido, el adolescente muestra resistencia a la norma de los adultos y la búsqueda de comportamientos lúdicos sea un medio para romper con la rutina de la dinámica institucional (Mejía, 2012). Ante estos comportamientos, la percepción de la autoridad escolar es de considerarlo inseguros y detonantes de riesgo para los estudiantes (Páramo, 2016).

3.1.2 La violencia social

Dubet (1998) distingue un tipo de violencia que no es propiamente escolar, sino que viene de fuera y entra en la escuela, es decir, es una violencia social que invade la escuela y la desestabiliza. Para este autor, la violencia social proviene de tres mecanismos:

- El agravamiento de las condiciones de vida. Provocado por el aumento de desempleo y la precariedad laboral que repercute en los procesos de control social y el aumento del índice de pobreza. Estas condiciones generan un escenario incierto para visualizar el futuro de las nuevas generaciones.
- La educación de masas. A partir de la década de los setenta en Francia comienza la apertura de la escuela a nuevos grupos sociales, paulatinamente esta situación influye en borrar las diferencias entre el mundo juvenil y el mundo escolar (Guzmán, 2012). En este sentido, la escuela comienza a interactuar con problemas de índole social (pobreza, delincuencia y violencia).
- Pérdida de legitimidad en la escuela. Las situaciones antes mencionadas afectan la legitimidad de la institución escolar, debido a que la escuela no puede garantizar a los padres de familia y estudiantes la integración de los estudiantes al mundo social (laboral). En este sentido, el imaginario colectivo de la educación como fuente de movilidad escolar queda derrumbado ante las nuevas crisis sociales.

3.1.1 La violencia anti escolar

Dubet (1998) distingue un tipo de violencia escolar, que no solo emana de la escuela, sino que la genera la propia escuela. La dificultad de este tipo de violencia es el negar su existencia porque esto conllevaría a aceptar que la escuela jerarquiza, selecciona y ordena a las y los estudiantes. En consecuencia, produce ganadores y perdedores (Guzmán, 2012).

Para Dubet, una escuela basada en la competencia y en la meritocracia no es una escuela justa porque premia a los ganadores y desprecia a los perdedores, y no considera que las condiciones de las y los estudiantes puedan ser desiguales. En consecuencia, estos juicios de valor se convierten en estigmas impuesto en los jóvenes, y en última instancia se niega sus capacidades para cumplir con el modelo del buen estudiante. Cuando un joven o grupo es estigmatizado, una manera de escape de la etiqueta es devolver la afrenta contra los que lo estigmatizaron (Dubet, 1992).

Dubet (1998) señala los siguientes puntos a considerar para hacer frente a la violencia escolar:

- Partir de la premisa que la violencia puede estar generada por la falta de espacios de desviación tolerada, de ahí que, es importante abrir la escuela al contexto social del estudiante.
- El centro escolar debe reafirmar la normatividad, la disciplina y la legitimidad de la institución para hacer frente a la violencia social que permea a la escuela. Para llevar

a cabo este orden, debe ser justo y percibido como tal por los diversos actores de la comunidad escolar.

- El reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos que tienen derecho a protestar, quejarse y ser escuchados. La autoridad escolar debe identificar qué aspectos pueden ser discutidos por el estudiantado y considerar actitudes obstinadas que imposibilite abrir canales de diálogo y negar los puntos de vista de otros actores.

Para terminar este apartado, la propuesta del autor sugiere que la institución escolar debe generar espacios donde permita la desviación tolerada entre la comunidad estudiantil. Asimismo, debe de considerar y reflexionar la influencia de la violencia social en los comportamientos del estudiante, así como el análisis de la valoración de las prácticas institucionales y docentes, y si estas son transmisoras de violencia hacia los estudiantes. Por ello, es indispensable que la escuela abra espacios de diálogo, discusión y reflexión acerca de las experiencias que viven los y las estudiantes, de ahí que tenga un marco explicativo a sus dinámicas de interacción de manera que construyan de manera participativa los límites y normas acordes a la situación de los jóvenes.

3.2 Violencia escolar como medio de solución de conflicto

En el apartado anterior, se abordó la teoría de las lógicas de violencia, estas premisas están sustentadas en normas sociales establecidas por los mismos estudiantes y en su mayoría son estilos de interacción entre ellos. Sin embargo, qué sucede cuando la agresión trasciende los límites tolerados por la norma o la intención sea causar daño, someter o en su defecto ser un medio de defensa ante la violencia del otro. En otras palabras, cuando el estudiante utiliza violencia para solucionar un conflicto con sus pares.

En el presente apartado explicaré el concepto y proceso de conflicto. Es una situación que manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por los involucrados, ocasionando que no puedan lograr simultáneamente sus fines (Arellano, 2007). Por otro lado, Galtung (citado en Calderón, 2009) señala que el conflicto se basa en los siguientes rubros: 1) crisis y oportunidad, 2) un hecho estructural, 3) una situación de objetivos incompatibles, 4) no se solucionan sino se transforman, 5) implica una experiencia holística, 6) es una dimensión estructural de las relaciones y 7) una forma de relaciones basadas en poder.

En este sentido, el conflicto es considerado un proceso y se encuentra estructurado en las siguientes fases (Cascón, 2001): la primera consiste en el choque y el antagonismo de las necesidades del ser humano, la segunda fase es provocada por la falta de medidas de solución al conflicto donde paulatinamente se degenera en una crisis que puede manifestarse en actos violentos; cuando se llega a esta situación estamos hablando de la tercera fase. Por lo tanto, cuando el conflicto se encuentra en la tercera fase es complicada su solución porque las relaciones entre las partes involucradas se encuentran muy deterioradas y no están dispuestas a colaborar para la superación de éste.

Para Galtung (2003), el proceso del conflicto se encuentra condicionado por las dimensiones internas (cognitiva y emocional) y externas (comportamiento). A continuación, menciono cada una de ellas:

- **Contradicción.** Consiste en la definición y percepción del conflicto constituida por los involucrados y que conllevan a elegir un estilo de afrontamiento. Para Laca (2006), son las creencias generadas las que determinan como se inclinará a actuar las personas, de modo que, se construye un “esquema conflictivo”.
- **Actitudes.** Son los sentimientos y pensamientos de las partes involucradas en el conflicto, también incluyen la percepción que tienen del otro y de sus propias finalidades. Por ende, las actitudes hacia el conflicto van a repercutir en el estilo de afrontamiento. Al respecto, Cascón (2001) retoma el modelo del ciclo conflictivo de Webne, e indica cinco actitudes presentes durante el proceso del conflicto:
 - **Competición.** La relación se encuentra marcada en la competición entre las partes involucradas donde se pierde el interés hacia la persona porque lo que importa es ganar para que el otro pierda.
 - **Acomodación.** La respuesta ofrecida se caracteriza por no confrontar a la otra parte del conflicto donde se pierde los objetivos e intereses del individuo para que el otro gane y obtenga sus intereses. Según Pesquería y Ortiz (2010) cuando se dan relaciones desiguales de poder puede ser un factor para elegir este estilo de afrontamiento, donde se generan relaciones de control y sometimiento por parte del que posee el poder hacia la parte agredida.
 - **Evasión.** No interesan los objetivos de las partes del conflicto ocasionando que la relación se deteriore y aumente la escalada del problema al no enfrentarlo.
 - **Cooperación.** Se logra subsanar la relación entre los afectados, así como la búsqueda en la obtención de los objetivos particulares.
 - **Negociación.** Se trata de que ambas partes logren sus objetivos en la medida de lo posible.
- **Comportamiento.** Se refiere al comportamiento y finalidades de las partes involucradas en el conflicto. Está estipulado en dos aspectos; la búsqueda de intereses en común o si el comportamiento se encuentra orientado a perjudicar y dañar al otro. Por lo tanto, Galtung (2003) señala que el conflicto comienza a manifestarse cuando se externa mediante el comportamiento y surge en un plano consciente y observable. Por lo cual, las actitudes y la contradicción representan el nivel latente del conflicto.

A partir de las anteriores afirmaciones, el uso de la violencia es ocasionada por esquemas conflictivos o estilo de afrontamiento que recurren a la violencia, que generalmente es determinada por la norma del contexto sociocultural y el grupo social que normalizan el uso de la violencia física ante la ofensa y en momento de mucha ira (Mejía y Weiss, 2011).

Esta situación denota la falta de medidas pacíficas y constructivas de solucionar el conflicto por parte del estudiante. Jacinto y Aguirre (2014) mencionan que, si la cultura no

brinda recursos adecuados para solucionar los conflictos de manera constructiva, con seguridad se recurrirá a la violencia.

En cuanto a la relación que entablan las partes involucradas denotan una actitud de competición que paulatinamente va aumentando la escalada de agresión, que a su vez detonan en situaciones de violencia, son en estas situaciones en que las relaciones se encuentran fragmentadas entre los involucrados y es complicado llegar a una solución pacífica.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que en la adolescencia, a las y los estudiantes se les dificultan regular sus comportamientos ante la ira, ya que su capacidad para controlar impulsos todavía se encuentra en formación (Dubet, 2006). Sin embargo, Gómez y colaboradores (2011) refieren que hay que tomar con cautela la relación entre conflicto y violencia y no considerarla como causa y efecto, porque existen diversos factores que pueden determinar el surgimiento de esta última.

A continuación, presento investigaciones que muestran que las peleas físicas son un medio predilecto para solucionar conflictos en los estudiantes. Además, realizo un breve esbozo de los detonantes que inciden para su manifestación.

En planteles escolares de educación básica, Núñez, Castro y Bonilla (2015) identifican que la mayor parte de la violencia reportadas por los estudiantes es de tipo reactivo, esto quiere decir que la violencia ejercida está en función de la percepción de la violencia recibida. Mientras que la violencia de tipo instrumental, entendida como aquella realizada deliberadamente y sin provocación y destinada para conseguir un fin, se encuentra menos representada.

Asimismo, Granados (2015) indica que la pelea física está determinada por el valor simbólico de una posición ante el grupo que demuestra ante los demás, y a su vez, representa prestigio y poder en el grupo de pares. Por otro lado, el ritual de la pelea física está fomentado por los mismos estudiantes, debido que estos presionan o motivan a los contrincantes para que peleen. Aunque, el grupo puede intervenir en la pelea física cuando esta alcanza grados excesivos o cuando el rival queda en clara desventaja (Mejía y Weiss, 2011).

Con respecto a las peleas físicas entre las estudiantes en los planteles escolares. La investigación llevada a cabo por Mejía y Weiss (2011) identificaron que las estudiantes presentan violencia de tipo simbólica como insultos, miradas despectivas y rumores, pero también utilizan peleas físicas como golpearse con puños y pleitos concertados, siendo un tipo de violencia considerada anteriormente específica de los estudiantes. En consecuencia, los autores indican que el concepto de feminidad está cambiando, constituyéndose con base en intercambios caracterizados por la competencia, confrontación, uso de la fuerza física, predominio y proactividad.

Uno de los motivos identificados para desencadenar la violencia física es ocasionado por las relaciones de pareja. Al respecto, Granados (2015) identifica que las relaciones de pareja tienen un sentido de propiedad, como si el otro fuera un objeto. Como consecuencia, cuando el otro es objeto de interés romántico, el estudiantado utiliza la fuerza física para

defender lo que es “suyo”. Este factor puede ser uno de los tantos motivos para llevar a cabo una pelea física en la comunidad estudiantil.

Con respecto a la violencia a través de las tecnologías de información y comunicación, engloba diversas modalidades para violentar, así como tipos específicos de violencia que en los últimos años se han conceptualizado. En términos generales, Álvarez y colaboradores la conceptualizan como: “*Aquella conducta intencionada con la que se causa daño o un perjuicio a través de las tecnologías de la información y comunicación, principalmente teléfono móvil e Internet*” (2011; p. 21). En este sentido, actualmente las y los estudiantes no requieren de un espacio físico para comenzar a agredir, intimidar o violentar al compañero, si existe un ciberespacio para llevarlo a cabo (Valverde, Fajardo y Cubo, 2014).

Entre las modalidades del uso de las TIC para violentar al otro se han identificado principalmente el *ciberbullying* y el *dating violence*. Para Garaigordobil, el *dating violence* es el acoso entre parejas de adolescentes, donde prevalece el chantaje emocional. Por consiguiente, es considerado un factor que influye posteriormente en la violencia de género. Por otro lado, el *ciberbullying* consiste en el acoso indirecto al otro mediante el uso de correos electrónicos, mensajería instantánea y redes sociales, cuya característica es que el agresor puede ocultar su identidad. Con respecto a esto último, este tipo de violencia se caracteriza porque los agresores pueden permanecer en el anonimato, situación que facilita la reiteración de los ataques, puede ser un aliciente para actuar, y llevar acciones que no harían en otras circunstancias. En consecuencia, es más complicado que la conducta sea castigada (Álvarez, et. al, 2011; Castro, 2012).

En lo que se refiere a las agresiones por medio de las redes sociales, Castillo, Acosta y Noh (2015) identificaron que la respuesta de los estudiantes ante una agresión es devolver la afrenta, pero también hay respuestas menos agresivas, como borrar el comentario o bloquear al contacto.

Una práctica común en los últimos años es que los compañeros graben las peleas del estudiantado y posteriormente los suban en las redes sociales para su difusión. Al respecto, Granados (2015) observa que los estudiantes que incitaban que sus compañeros se pelearan eran los que grababan la pelea y después la subían a las redes sociales (Facebook) o páginas públicas de video (YouTube), de esta manera se guardaba la evidencia del espectáculo y el pleito perduraba más tiempo en la memoria colectiva. En pocas palabras, esta situación tiene la característica de revivir el episodio violento una y otra vez, y a su vez, que trascienda más allá de la cotidianeidad escolar (Álvarez, et. al, 2011; Velázquez, 2013).

La violencia por medio de las TIC debe ser un foco de intervención atendido por las autoridades escolares debido a los siguientes aspectos:

- Las redes sociales representan un espacio predilecto de sociabilidad entre los jóvenes que está desplazando la interacción presencial en otros espacios (Moreno, 2016).

- En la medida que más jóvenes se apropien de los recursos que le ofrecen las tecnologías de la información es probable que se incremente la violencia online (Tokunaga, 2010 citado en Velázquez, 2013).

Es por ello, que la autoridad escolar debe considerar este tipo de faltas e integrarlas en los reglamentos escolares, junto con normas y medidas disciplinarias enfocadas a brindar atención a este tipo de violencia (Castro, 2012).

Para cerrar este apartado, la tarea de las instituciones y autoridades escolares es intervenir en los esquemas conflictivos de los y las estudiantes y llevar a cabo el cambio de paradigma. Para ello, se debe aceptar el conflicto como un proceso constitutivo e inseparable en la vida del ser humano; el considerar que no existe o que se debiera evadir a toda costa resulta ingenuo, el punto que aborda diversos autores (Cascón, 2001; Galtung, 2003) es que se debe educar a los individuos para transformar los medios violentos comúnmente utilizados a medios dialógicos para resolver los conflictos suscitados. Lo importante es cómo se resuelve el conflicto, no si existe o no.

3.3 Pérdida de autoridad simbólica motivo de la violencia contra el docente

A nivel institucional, Dubet (2006) reflexiona sobre la transición y las nuevas funciones que han adoptado las instituciones públicas en las últimas décadas. Este nuevo paradigma delega la jerarquía simbólica “superior” que embestía a la autoridad para ser considerado ante los demás como otro igual. La escuela no queda aislada de este enfoque, y son los y las docentes quienes paulatinamente han cedido su autoridad, porque la institución ya no garantiza el principio de superioridad. Al mismo tiempo que el estudiante es considerado como un sujeto de derechos y obligaciones, por lo cual, la institución escolar debe velar por que estos sean respetados.

En relación con esto último, Gallo (2009) menciona que los cambios en las relaciones entre los adultos y menores de edad han influido en las relaciones con las figuras de autoridad, y el caso de los docentes no ha sido una excepción, mermando los esquemas de disciplina escolar tradicional. Anteriormente, uno de los factores que apoyaban la inculcación de la autoridad escolar eran los padres y las madres de familia, mediante la instrucción del estudiante para acatar a todos los señalamientos del profesor. Hoy en día, este discurso ha cambiado, y ahora estos inculcan en sus hijos que el profesor debe respetarlos (Meirieu, 2002).

Aunado a esta situación, los derechos de los docentes se han difuminado en los últimos años, ocasionado por las campañas de descalificación de su práctica docente. Al respecto, Páramo señala: “...*Hay un desgaste de la figura del profesor en la medida que hoy se le cuestiona como entidad transmisora de conocimiento... Como resultado, un importante sector docente se siente deslegitimado, devaluado, debilitado y cercado por los estudiantes y los padres de familia, así como por las múltiples demandas institucionales[...]*” (2016; p. 57). Claro ejemplo son las campañas de desprestigio que se han suscitado tras la reforma educativa y laboral del 2013, en la cual se le atribuye al docente la responsabilidad de todos los males del sistema educativo. En consecuencia, esta situación ha influido en restar valía

en la figura de autoridad del docente y por ende han entorpecido sus funciones profesionales en el centro escolar (Gómez y Hernández, 2015).

En este sentido, es probable que esta situación sea el móvil de algunos casos de conflictos y manifestaciones de violencia hacia los y las docentes. Sin embargo, el conflicto reside en que el docente se resiste ante estos cambios y por consiguiente no se adapta a la nueva situación, ni busca nuevos recursos que le brinden respuestas para afrontarlos, sino que se arraigan a las viejas prácticas institucionales (Dubet, 2006). Como resultado, refuerzan prácticas de autoridad indolentes y ensimismada en la postura del profesor frente al grupo (Moreno, 2016), siendo consideradas estas prácticas por los nuevos paradigmas del siglo XXI como arbitrarias e injustas para el educando (Lira, Sánchez y Rodríguez, 2013).

En cuanto a las investigaciones, Gómez y Hernández (2015) indican que en nuestro país existen pocas investigaciones sobre la violencia de estudiantes u otros actores de la comunidad escolar hacia el docente. Quizás esto se deba a que los y las docentes prefieren guardar en silencio las violencias de las cuales son objeto. Gómez (2015) concluye en su estudio, que a pesar de ser un problema que ha ido creciendo, algunos docentes no lo reconocen por la vergüenza que esto produce, pues es una forma de evidenciar que hay complicaciones en su trabajo y en cómo lo realizan.

Al respecto, Páramo (2016) señala que los problemas cotidianos de los estudiantes pueden ser interpretados por los mismos docentes como una afrenta violenta hacia su función profesional y a su persona. Este malestar puede ser expresado de manera activa o pasiva por el docente, siendo percibido por el estudiante y ejerciendo actitudes o comportamientos para obtener beneficios de esta situación.

Aguirre y Jacinto (2015) observan que frecuentemente la violencia hacia el docente por parte del estudiante es de tipo verbal a través de groserías y apodosos. Sin embargo, algunos estudiantes entrevistados aluden que la violencia es ejercida únicamente hacia los profesores que tienen un mal trato con ellos. También identificaron algunos profesores que expresan una respuesta reactiva ante la violencia, entrando en las dinámicas del adolescente.

Por otro lado, diversas investigaciones (Mejía, 2013; Gómez y Hernández, 2015; Moreno, 2016) coinciden en identificar el malestar docente hacia los padres de familia, debido que perciben que se convierten en un obstáculo para desempeñar su práctica profesional. Los docentes señalan dos aspectos para sustentar esta afirmación: la inconsistencia de límites por parte de la autoridad parental en la educación de sus hijos y la falta de apoyo para colaborar en conflicto concernientes con la escuela (Mejía, 2013; Moreno, 2016). Los resultados reportados por Gómez y Hernández (2015) se deben tomar con atención porque los docentes aluden que la relación con los padres de familia ha ido empeorando conforme han pasado los años, aunado al hecho que señalan algunos casos de reclamos y amenazas de golpes hacia su persona.

En conclusión, la violencia escolar se concibe como una construcción subjetiva para cada individuo, y a su vez, es determinada por el grupo y el contexto social en el cual se encuentra inmerso. Así pues, existe una tendencia por normalizarla en las prácticas cotidianas

cuya finalidad son la obtención de propósitos y objetivos específicos. En este capítulo profundicé en dos aspectos del uso de la violencia: 1) Como una guía para dirigir acciones del individuo en búsqueda de la aceptación y aprobación social; 2) Como un estilo de afrontamiento de conflictos para la obtención de soluciones inmediatas. Por consiguiente, partiendo de las afirmaciones anteriores, las acciones de prevención y mitigación de los actos violentos deben estar orientadas no solamente al comportamiento sino también a aquellas violencias imperceptibles que tiene una incidencia en dañar al otro. También, debe implementar estrategias que incidan en la modificación de los estilos de socialización y afrontamiento violentos y debe promover medidas que garanticen la integridad física, moral y psicológica de los actores de la comunidad escolar (autoridad y estudiantes).

Capítulo 4 Metodología

En el presente capítulo describo el diseño de la investigación y sus correspondientes etapas cualitativas y cuantitativas, se encuentra organizado en dos apartados. En primer lugar, defino las variables conceptuales correspondientes a la convivencia escolar y a los comportamientos transgresores a la norma. Posteriormente, expongo el diseño de la investigación con sus correspondientes fases cualitativa y cuantitativa, en cada una describo el método de recolección, el procedimiento y análisis de los hallazgos.

4.1 Definición de las variables

A continuación, defino conceptualmente las variables enunciadas en la pregunta y objetivo de investigación. Cabe destacar, que para la definición tomo en consideración las propuestas de diversos autores para construir un concepto *ad hoc* a los intereses de la presente investigación.

Convivencia escolar

- **Práctica.** Se entiende por práctica a las acciones repetitivas que son socializadas en un contexto determinado y cotidiano (Miller y Goodnow, 1995), éstas se encuentran estructuradas de tal manera que organizan y generan actos (Bourdieu y Passeron, 2005).

La práctica se encuentra establecida mediante las expectativas normativas (Miller y Goodnow, 1995), las creencias e intereses que presenta el agente (Bourdieu y Wacquant, 1995).

- **Regulación social.** Se refiere a los mecanismos que establecen directrices de comportamientos a partir del reconocimiento de las consecuencias de los actos de las personas (Dewey, 1916; Elias, 1977; Meirieu, 2004). De esta manera se inculcan hábitos de autocontrol (Elias, 1977).

La regulación social se encuentra determinada por la socialización y la experiencia colectiva (Dubet, 1998); se expresa mediante expectativas, exigencias, aprobaciones y descalificaciones del grupo social hacia el individuo (Meirieu, 2004).

- **Normas.** Son principios sociales que regulan la acción de los individuos en el interior de un sistema, indicando qué acciones son deseables y cuáles no para cada papel y situación concreta (Ibañez, 2004).

- **Convivencia escolar.** Se entiende como el proceso de interrelación entre una dimensión interpersonal y colectiva que comprende un intercambio de significados político-narrativo y prácticas institucionalizadas que configuran y determinan la cultura escolar (Cerezo, 2011; Fierro, 2013).

Algunos autores (Pérez, 2009; Abad, 2010; Fierro, 2013) identifican las siguientes prácticas de regulación de convivencia escolar:

- Práctica de Regulación de Convivencia Autoritaria. Se caracteriza porque la autoridad es quien propone las normas, regula las condiciones de aplicación, plantea las excepciones que considera necesarias y establece el sentido y finalidad de éstas; el estudiantado únicamente se limita a acatar lo establecido. Esta práctica se basa en el uso del castigo como medio para disminuir los comportamientos infractores.
- Práctica de Regulación de Convivencia Democrática. Se distingue por la construcción de una convivencia inclusiva. La participación es la base donde se sustenta esta práctica; la comunidad escolar se involucra en la reflexión, la toma de decisiones, la puesta en funcionamiento y la evaluación del desarrollo de la convivencia. Fierro (2013) señala las siguientes características que conforman una convivencia democrática:
 - Normas y reglamentos: El contenido se orienta en principios éticos, contruidos de manera participativa, aplicados de manera consistente y justa, cuyas sanciones tienen un carácter formativo.
 - Consulta y participación de la comunidad escolar en decisiones orientadas a la mejora de la escuela.
 - Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, mediación o arbitraje.
 - Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.
- Práctica de Regulación de Convivencia Permisiva. Se caracteriza por la falta de un planteamiento explícito sobre la forma de la gestión de la convivencia, es decir, se carece de marcos normativos y medidas concretas para regular la convivencia y solucionar los conflictos. Asimismo, prevalece una ausencia del ejercicio de la autoridad por parte del profesorado, de ahí que la aplicación de la norma sea de manera aleatoria o inexistente.

Comportamientos transgresores a la norma

- **Disrupción.** Se refiere a comportamientos con los que el estudiantado dificulta al profesorado impartir su clase, y al resto del grupo estudiantil seguirla con aprovechamiento (Chafouleas et al., 2010; Hulac y Benson, 2010 citado en Álvarez et al., 2011).
- **Agresividad.** Es la acción orientada a oponer resistencia a las influencias del medio enmarcada en una dimensión interpersonal (Corsi, 1997).
- **Violencia.** Es una relación de poder (Prieto, 2005) que tiene un antecedente, una interpretación, una intención y una direccionalidad, para causar daño en el otro (Gómez, 2017). Ésta se manifiesta de manera directa, mediante actos físicos y

verbales, o de manera indirecta, por medio de actos simbólicos y psicológicos (Fernández, 2003; Míguez, 2012).

4.2 Diseño de la investigación

La perspectiva metodológica corresponde al método mixto, debido a que proporciona un panorama con mayor comprensión y explicación del planteamiento del problema.

Teddlie y Tashakori definen los métodos mixtos como “*tipos de diseños en que se utilizan los enfoques CUAL y CUAN en las preguntas, métodos de investigación, recopilación y análisis de datos procedimientos, y/o inferencias*” (2009, p. 711).

Cabe señalar que los datos CUAL y CUAN tiene el mismo grado de prioridad en este estudio. Sin embargo, para fines de producción metodológica, el diseño mixto elegido es *Exploratorio Secuencial Derivativo*; este diseño se caracteriza por una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida por una segunda fase donde se recaban y analizan datos cuantitativos sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014; Teddlie y Tashakori, 2009). A continuación, expongo en qué consistió cada fase de la presente investigación, describo los métodos de recolección empleados, el procedimiento de captación y los análisis de los datos, para finalizar señalo los resultados de validación y construcción de los cuestionarios empleados.

4.2.1 Fase cualitativa (Estudio de caso de corte etnográfico)

El presente estudio de caso³ es de corte etnográfico porque conlleva a una participación abierta o encubierta del investigador en la vida diaria de las personas, haciendo acopio de cualquier dato que sirva para dar claridad sobre el tema en que se centra la investigación (Hammersley y Atkinson, 2003). Entre los métodos de recolección de datos se utilizaron:

Observación

La observación consiste en el registro sistemático de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Hernández y Mendoza, 2018).

Procedimiento: En primera instancia solicité el permiso del directivo de la escuela secundaria general diurna para realizar el estudio, explicando los objetivos y alcances de la investigación. Posteriormente, conversé con las orientadoras educativas para coordinar la actividad de observación y ser designado con las profesoras y grupos.

³ Para Stake (1998), el estudio de caso se centra en el estudio de una particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

En los meses de Octubre y Noviembre del 2015 llevé a cabo las observaciones en grupos estudiantiles de primero, segundo y tercer grado en las siguientes asignaturas:

- Grupo de primer grado escolar con las profesoras de Matemáticas y Formación Cívica y Ética.
- Grupo de segundo grado con la profesora de Matemáticas y el profesor de Formación Cívica y Ética.
- Grupo de tercer grado con las profesoras de Español y Formación Cívica y Ética.

Durante 23 días realicé observaciones de campo en el plantel escolar. Para la observación en el aula, las profesoras me asignaron un pupitre ubicado en los extremos del salón para contar con una visión panorámica de las relaciones e interacciones que tenían lugar durante la clase.

Descripción del contexto: Los salones de clases son amplios, las ventanas se encuentran enrejadas y no cuentan con cortinas. La distribución de los pupitres se encuentra en filas. Cabe mencionar que el número de estudiantes de primer grado es mayor con más de 40 estudiantes, a diferencia de los otros grados. En contraste, los grupos estudiantiles de segundo y tercero se encuentran conformados por 30 a 35 estudiantes.

Entrevista

La entrevista cualitativa se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En la entrevista por medio de las preguntas y respuestas se logra la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado en Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). Para este estudio utilicé la entrevista semiestructurada para la recolección de datos.

Procedimiento: Para conocer las experiencias acerca de las prácticas de regulación de convivencia escolar y las manifestaciones de violencia en el interior del plantel escolar realicé entrevistas semi-estructuradas a actores claves de la comunidad escolar.

En el mes de abril del 2016 me presenté para solicitar la autorización de las entrevistas al profesorado con quienes realicé la observación en el aula. Asimismo, entrevisté a otros actores de la comunidad escolar, como el director, la subdirectora, la orientadora educativa y algunos estudiantes del plantel escolar.

En relación con esto último, en total fueron seis estudiantes entrevistados, dos estudiantes de cada grado escolar con la condición de que fueran seleccionados tres estudiantes con buen desempeño escolar y tres con problemas de comportamiento o bajo desempeño escolar. Esto con la finalidad de contrastar su percepción de experiencias sobre las prácticas de convivencia y violencia del plantel escolar.

Las entrevistas fueron realizadas en las horas de servicio de las profesoras. Con respecto a las entrevistas del estudiantado, la autoridad escolar solicitó permiso a sus profesores para que autorizaran la entrevista durante la hora de clase.

Para ambos actores, les apliqué un formato de consentimiento informado⁴, mencionando brevemente el propósito de la investigación y la confidencialidad de sus respuestas.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de abril y mayo del 2016, todas fueron grabadas en audio; en total fueron cinco entrevistas a docentes con una duración aproximada de 50 minutos⁵. Las entrevistas a directivos presentaron una variación en su duración; la entrevista con la subdirectora duró 60 minutos, en cambio, la entrevista al director duró 3 horas, siendo realizada en dos sesiones. En el caso del estudiantado tuvieron una duración más corta, entre 12 a 15 minutos, aproximadamente.

Elección del estudio de caso

Llevé a cabo el estudio de caso en una secundaria localizada en la colonia Unidad Habitacional Foviste Zaragoza de la Alcaldía Iztapalapa por las condiciones y contexto de riesgo en donde se encuentra inmerso este plantel escolar.

De acuerdo con el señalamiento del titular de la dependencia del Ministerio Público y la Fiscalía para Adolescentes, Iztapalapa es una demarcación donde se concentra el mayor número de delitos cometidos por menores de edad. Asimismo, el estudio de “Prevención Social de las Violencias en la Atención a Alumnas y Alumnos de Escuelas Secundarias de Iztapalapa” revela que los principales problemas que enfrentan dichas escuelas son: drogadicción (50%), pandillerismo (40%), violencia y acoso escolar (70%) (Fuentes, 2014). Con respecto a la violencia escolar, en los últimos años este plantel mantiene un número considerable de videos en el portal de YouTube de peleas de estudiantes.

Para el ciclo 2014-2015, la escuela de la alcaldía de Iztapalpa contaba con 59 profesores frente a grupo y 522 estudiantes, de los cuales, 215 corresponden a primer grado, 173 de segundo grado y 134 de tercer grado (SNIE/SEP, 2015). Cabe destacar que se observa una disminución de estudiantes conforme van pasando los grados escolares.

Análisis de datos cualitativos

Para llevar cabo el análisis de los hallazgos obtenidos por los métodos de observación y entrevistas, realicé transcripciones de todos los registros y audios. A partir de ello, identifiqué codificaciones para obtener categorías y códigos emergentes que pudieran brindar marcos explicativos a la pregunta y objetivo de investigación (ver Tabla 1). Para este fin utilicé el programa computacional Atlas ti v.7.

⁴ En el Anexo 5 se encuentran los consentimientos informados empleados para esta investigación.

⁵ La profesora de FCyE de primer año se negó a la entrevista porque tenía problemas con el director, y no quería tener represalias.

Tabla 1

<i>Categorías de análisis</i>		
Categorías	Sub-categorías	Descripción
Prácticas de regulación de convivencia permisiva.	Ausencia de sanciones.	La ausencia de sanciones y consecuencias ante la infracción reiterada de la norma por parte del estudiantado.
	Ausencia de jerarquía entre docentes y estudiantes.	Es la relación horizontal entre el estudiantado y profesorado; caracterizada por la ausencia de la autoridad del último.
	Interacciones agresivas y/o violentas contra el profesorado.	Son los actos de agresión y violencia del estudiantado contra el profesorado ocasionado por la ausencia de límites normativos y relacionales.
Prácticas de regulación de convivencia restrictiva.	Creencia de estudiantes difíciles.	Es la creencia que asume el profesorado; al considerar que el estudiante es una persona conflictiva.
	Vigilancia constante en estudiantes.	El profesorado asume que las medidas de vigilancia en el estudiantado mitigarán el comportamiento trasgresor a la norma.
	Tolerancia cero ante el comportamiento autónomo del estudiante.	Es la aplicación de la sanción inmediata ante cualquier comportamiento autónomo del estudiante (levantarse de su asiento o hablar con su compañero(a)) que no implique ambientes disruptivos en la clase.
	Medidas basadas en la exclusión	Es el tipo de sanción dirigida a separar al estudiante del grupo de pares ante la constante incidencia de su comportamiento infractor o por faltas graves a la normatividad escolar.
	Agresión y/o violencia verbal del docente a estudiantes.	Son los actos de violencia verbal del profesorado hacia el estudiante como medio disciplinario.
Prácticas de regulación de convivencia flexible.	Límites del docente hacia el estudiantado.	El profesorado ejerce su autoridad y establece límites permeables con el estudiantado que posibilita la comunicación entre ambos actores.
	Tolerancia basada en comportamientos situados.	Es el ejercicio de la sanción tomando en cuenta la justificación del comportamiento de parte del estudiantado.
	Participación abierta.	El profesorado establece canales de participación que incentiva la actitud del estudiante para participar en las actividades de la clase.
	Medidas disciplinarias dirigidas propositivamente al estudiantado.	El profesorado asume un rol de mediador ante los conflictos del estudiantado; enfocando su intervención en el comportamiento manifiesto de los actores involucrados.
Interacciones agresivas.	Agresiones físicas como medio de juego.	Se refiere a los actos agresivos en dinámicas de juego entre el estudiantado que son regulados por las normas sociales del grupo adolescente.
	Agresión verbal como medio de comunicación.	Son los actos agresivos de tipo verbal del estudiante hacia su compañera o compañero; con la finalidad de incomodarlo o molestarlo.

Tabla 1

<i>Categorías de análisis</i>		
Categorías	Sub-categorías	Descripción
	Tolerancia permitida.	Es el límite entre estudiantes que determina si un acto agresivo es percibido dentro una dinámica de juego o se encuentra dirigido a dañar.
Violencia escolar como medio de solución de conflictos.	Peleas físicas.	Son actos de violencia física (golpes, patadas, rasguños, etc.) entre estudiantes; con la finalidad de resolver un conflicto.
	Involucramiento del estudiantado en las peleas de sus compañeros y compañeras.	Es la participación del estudiantado en las peleas físicas de sus compañeros ya sea como observadores o instigadores de la disputa. En algunos casos, intervienen en la pelea en favor de algunos de sus compañeros(a).
	Motivos que incitan la pelea física.	Son las situaciones que instigan las peleas físicas entre estudiantes.
Violencia escolar.	Violencia sexual.	Son los actos violentos de contacto que incluyen tocamientos de las partes íntimas ejercido por un estudiante hacia su compañera o compañero; sin el consentimiento de éste último.
	Violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación.	Son los actos de violencia a través de los medios digitales en el que un estudiante insulta, difunde rumores o intimida a su compañero o compañera de clases.

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

4.2.2 Fase cuantitativa

Elección de la muestra

La muestra es no probabilística, es decir, la elección de los elementos depende de las características de la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, la muestra corresponde a la clase de casos-tipo porque el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad de la estandarización (op. cit., p. 430).

Seleccioné una escuela de la alcaldía de Iztapalapa, ya que reporta altos niveles de violencia escolar en la Ciudad de México de acuerdo con las denuncias registradas por el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuraduría de Justicia del D.F. (Pazos, 2012). La muestra se conformó por adolescentes cuya edad oscila entre los 12 y 15 años.

Aplicación de la batería de instrumentos

Solicité el apoyo de la subdirectora para seleccionar a los grupos de estudiantes participantes. Una vez integrada la batería de instrumentos, en el mes de junio realicé una prueba cognitiva de los cuestionarios a nueve estudiantes del plantel escolar con la finalidad de conocer los tiempos de aplicación, los enunciados o palabras que no se comprendían, así como propuestas para ajustes de mejora de los cuestionarios. Posteriormente, la prueba piloto fue aplicada a quince estudiantes, cinco estudiantes por cada grado escolar.

En julio del 2016, apliqué de manera grupal los cuestionarios a 142 estudiantes con un tiempo aproximado de 45 a 60 minutos. En un primer momento, les comuniqué los objetivos de la investigación y reiteré el carácter anónimo y voluntario de sus respuestas. Posteriormente, mencioné las instrucciones para su llenado. Cabe señalar que las instrucciones y forma de aplicación fueron las mismas en todos los grupos.

Análisis

El análisis de los datos obtenidos de cada cuestionario fue realizado a través de estadística descriptiva e inferencial. Llevé a cabo pruebas de asociación, utilizando coeficiente de correlación de Pearson y coeficiente de regresión logística y lineal para cada una de las variables consideradas para este estudio. Para la validación y estandarización de los reactivos emergentes obtenidos en la fase cualitativa se sometió a un análisis factorial exploratorio. Los análisis estadísticos se realizaron a través del empleo del paquete estadístico SPSS.

4.2.2.1 Construcción y adaptación de los cuestionarios

La batería de instrumentos se encuentra conformada por cuatro cuestionarios. Con base en los hallazgos obtenidos de la fase cualitativa elaboré el Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar (PRCE) y el Cuestionario de Interacciones de Agresión y Violencia entre Estudiantes de Secundaria (IAVES). Por otra parte, retomé el Cuestionario de Convivencia Escolar a Alumnos de las Escuelas Secundarias Diurnas (Caso, Díaz y Chaparro, 2013) y el Cuestionario de Violencia Escolar (*CUVE-3 ESO*) (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013) ya que son instrumentos estandarizados con datos de validez y confiabilidad utilizados en investigaciones de convivencia y violencia escolar con población adolescente a nivel secundaria. A continuación, describo como se construyeron, validaron y adaptaron los cuestionarios antes mencionados.

Validación de los cuestionarios para evaluar las prácticas de regulación de convivencia escolar e interacciones agresivas y violencia en el estudiantado

A partir del análisis de las categorías y los códigos obtenidos de la fase cualitativa, definí y construí las dimensiones e ítems correspondientes a las variables de las prácticas de regulación de convivencia escolar y algunas dimensiones complementarias para la variable de violencia escolar. El Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar (PRCE) tiene como objetivo evaluar las prácticas de regulación de convivencia escolar percibidas por el estudiantado; fue conformado por 103 ítems con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas veces, frecuentemente, siempre) y 16 dimensiones construidos conceptualmente (ver Tabla 1). Por otro lado, el objetivo del Cuestionario de Interacciones de Agresión y Violencia entre Estudiantes de Secundaria (IAVES) evalúa las interacciones agresivas que percibe el estudiantado; se encuentra compuesto por 23 reactivos y 4 dimensiones conceptuales (ver Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Variables	Dimensiones	Ítems		
Práctica de regulación de convivencia escolar flexible	Interacciones positivas entre docentes y estudiantes	9. Los profesores(as) explican claramente sus clases.		
		10. Los profesores(as) mantienen una comunicación respetuosa con nosotros.		
		11. Platicamos con los profesores(as) acerca de nuestros problemas.		
		12. Los profesores(as) dialogan con nosotros acerca de los problemas que suceden en la escuela.		
		13. Tenemos confianza con nuestros profesores(as).		
		14. Los profesores(as) nos motivan.		
		79. Los profesores(as) establecen orden para lograr trabajar en la clase.		
		Fomento a la convivencia	a la	4. Aprendemos a convivir mejor con la ayuda de nuestros profesores(as).
				5. Se promueve el respeto entre nosotros.
				6. Se promueve el apoyo entre nosotros.
7. Se promueve la resolución no violenta de conflictos.				
Iniciativa del estudiante para participar.		8. Se promueve la comunicación entre nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores.		
		29. Nos encontramos interesados en participar.		
		30. Consideramos que nuestras opiniones son tomadas en cuenta por los profesores(as).		
		44. Participamos por nuestra propia iniciativa.		
Dirección de la participación de estudiantes.	de la de	45. Participamos porque nos gusta hacerlo.		
		33. La votación de una propuesta para lograr acuerdos.		
		37. Cuidamos las instalaciones de nuestra escuela.		
		38. Mejoramos la convivencia escolar mediante actividades deportivas, culturales o recreativas.		
		39. Mejoramos las relaciones entre nosotros.		
		41. Únicamente en los temas revisados en la clase.		
		43. Debido a que es parte de la evaluación de la clase.		
		46. Proponemos actividades de trabajo para la clase.		
Adhesión a la sociedad de alumnos.		47. Expresamos nuestras opiniones y/o comentarios acerca de la clase.		
		34. La sociedad de alumnos nos representa para comunicar propuestas y/o quejas que suceden en la escuela.		
		35. Existe comunicación con la sociedad de alumnos.		
		36. La sociedad de alumnos ha cumplido sus propuestas.		
Participación en la implementación de la norma.	en la de la	1. Nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores colaboramos para que esta escuela funcione.		
		48. En nuestra escuela solo hay un mismo reglamento que todos los profesores(as) siguen.		
		56. Todos colaboramos para el cumplimiento del reglamento escolar.		

Tabla 2

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Variables	Dimensiones	Ítems
		57. Las autoridades escolares nos explican el motivo del reglamento escolar.
		58. Las autoridades escolares solicitan nuestra opinión para la creación e implementación del reglamento escolar.
		62. Todos colaboramos para el cumplimiento de las normas del aula.
		63. Los profesores(as) nos explican el motivo de las normas del aula.
		64. Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para la creación e implementación de las normas del aula.
		65. Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para establecer los lineamientos de trabajo para la clase.
		67. Ante una posible sanción, los profesores(as) nos permiten justificar nuestro comportamiento en la clase.
	Consistencia de la norma.	51. El reglamento aclara lo que está permitido. 52. Conocemos el reglamento.
		60. Ante una posible sanción, las autoridades escolares nos permiten justificar nuestro comportamiento en la escuela.
	Valoración positiva a la norma.	72. Son tolerantes. 73. Son justas. 74. Son necesarias. 75. Tiene una razón de ser. 76. Previenen comportamientos de riesgo entre nosotros. 77. Los reportes son una sanción adecuada. 78. La suspensión es una sanción adecuada.
	Manejo de conflictos por parte de la autoridad escolar.	94. Cuando sucede un conflicto entre nosotros, la autoridad escolar investiga las causas que lo provocaron. 95. Cuando sucede un conflicto, la autoridad escolar platica con nosotros para lograr acuerdos. 96. La autoridad escolar se interesa en reparar las relaciones fragmentadas tras un conflicto entre nosotros. 97. La autoridad escolar establece sanciones a compañeros(as) que rompen con las normas de la escuela. 98. La autoridad escolar nos cambia de salón si presentamos conflictos con nuestros compañeros(as). 99. La autoridad escolar cambia de salón a compañeros(as) que rompen con las normas de la escuela.
Práctica de regulación de convivencia escolar restrictiva.	Interacciones negativas entre docentes y estudiantes.	15. Los profesores(as) hacen bromas que nos resultan ofensivas. 16. Tratamos al profesor(a) como uno de nuestros compañeros(as).

Tabla 2

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Variables	Dimensiones	Ítems
		17. Los profesores(as) nos llaman la atención mediante comentarios negativos.
		18. Los profesores(as) son poco tolerantes con nuestro comportamiento.
		19. Los profesores(as) nos gritan.
		20. Los profesores(as) etiquetan a algún compañero(a) debido a su comportamiento y/o desempeño escolar.
	Valoración negativa a la norma.	69. Son prohibitivas. 70. Son para castigar. 71. Son injustas.
	Empleo de disciplina restrictiva.	61. Ante una infracción menor al reglamento escolar, somos sancionados. 68. Ante una infracción menor de la norma del aula, somos sancionados. 80. Debemos permanecer sentados y/o en silencio para no ser sancionados. 81. Cuando una persona externa entra al salón, debemos levantarnos de nuestro asiento. 82. Sentimos que estamos constantemente vigilados. 83. Debemos encontrarnos ocupados, cuando el profesor no está vigilándolos. 84. Los profesores(as) nos cambian de asiento por nuestro comportamiento en la clase. 85. Los profesores(as) consideran el comportamiento de algún compañero para bajar su calificación. 86. Los profesores(as) revisan nuestro aspecto físico y el uniforme escolar.
Práctica de regulación de convivencia escolar permisiva	Inconsistencia de la norma.	49. Los profesores(as) aplican su propio reglamento, independientemente del reglamento de la escuela. 50. Los profesores(as) incluyen otras normas de las ya establecidas por el reglamento escolar, sin tomarnos en cuenta. 54. Algunas normas de la clase no se aplican. 55. Algunos compañeros(as) acumulan reportes y/o citatorios sin ser sancionados. 59. Las autoridades escolares aplican injustamente reportes y citatorios. 66. Los profesores(as) aplican injustamente reportes y citatorios. 92. La autoridad escolar desconoce el conflicto entre estudiantes hasta que se manifiesta en violencia física. 93. La autoridad escolar nos aplica sanciones sin conocer los motivos de nuestras acciones.
	Empleo de disciplina permisiva.	87. Los profesores(as) permiten ocasionalmente que hablemos con compañero(a) durante la clase. 88. Los profesores(as) permiten ocasionalmente que nos levantemos de nuestro asiento.

Tabla 2

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Variables	Dimensiones	Ítems
		89. Los profesores(as) permiten que tomemos agua y/o alimentos durante la clase.
		90. Los profesores(as) permiten que nos prestemos útiles o materiales para el desarrollo de las actividades de la materia.
		91. Los profesores(as) nos recompensan por nuestro buen comportamiento durante la clase.
	Manejo de conflictos entre estudiantes por medio de la violencia	40. Nos ponernos de acuerdo para resolver problemáticas de la escuela.
		100. Mis compañeros(as) utilizan la violencia física como medio para resolver sus conflictos.
		101. Mis compañeros utilizan la violencia física como medio de defensa ante la violencia recibida por algún compañero(a).
		102. En algunos conflictos de mis compañeros(as), se involucran otros compañeros(as) para defenderlo(a).
		103. Cuando sucede un conflicto entre nosotros, platicamos para lograr solucionarlo.
Interacciones entre los actores en la escuela	Estudiantado	3. Somos tolerantes con la manera de pensar y actuar de nuestros compañeros(as).
		31. Logramos organizarnos para lograr acuerdos.
		32. Podemos trabajar con nuestros compañeros(as).
	Profesorado	21. Los profesores(as) se llevan bien entre ellos.
		22. Los profesores(as) mantienen amistades con sus compañeros maestros.
		23. Los profesores(as) presentan conflictos entre ellos.
		24. Los profesores(as) hablan mal de sus compañeros(as) maestros(as).
	Apoyo de los padres-madres o tutores hacia el estudiante.	25. Mi papá/mamá o tutor me apoyan con los útiles escolares y materiales que solicitan en la escuela.
		26. Mi papá/mamá o tutor me apoyan con mis tareas o trabajos escolares.
		27. Mi mamá/papá o tutor están al pendiente de mis calificaciones y/o comportamiento en la escuela.
		28. Mi mamá/papá o tutor se interesan en resolver las problemáticas de la escuela.

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Tabla 3

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES)

Variables	Dimensiones	Ítems
	Detonadores de conflicto escolar entre estudiantes	104. Por mirar feo a mis compañeros(as).
		105. Por conflictos de mí grupo hacia otros grupos.
		106. Por tomar objetos pertenecientes a mis compañeros(as) sin su consentimiento.

Tabla 3

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES)

Variables	Dimensiones	Ítems
		107. Por trasgredir el límite tolerado de agresión física y/o verbal entre compañeros(as).
		108. Por andar con la expareja o pretendiente de su compañero(a).
		109. Por problemas vecinales o del barrio.
	Interacciones agresivas entre estudiantes	110. Nos golpeamos a manera de juego, sin que nos sintamos agredidos.
		111. Nos insultamos a manera de juego, sin que nos sintamos ofendidos.
		112. Nos aventamos objetos de manera de juego.
		113. Nos reímos de algún compañero(a) cuando es insultado o golpeado.
		114. Nos acusamos en juego con los profesores(as).
		115. Mis compañeros(as) rompen las normas escolares para llamar la atención.
		116. Mis compañeros(as) agreden para expresar interés por su compañero(a).
		117. Algunos compañeros(as) realizan bromas de tipo sexual que incomodan a su compañero(a).
	Puntos ciegos	121. Rompen las normas escolares.
		122. Juegan con sus compañeros(as).
		123. Corren y/o gritan.
		124. Agreden físicamente a sus compañeros(as).
		125. Insultan verbalmente a sus compañeros(as).
		126. Rayan las bancas o paredes del salón de clases.
Violencia escolar	Violencia sexual entre estudiantes	118. Algunos compañeros(as) realizan comentarios con insinuaciones sexuales que incomodan a su compañero(a).
		119. Algunos compañeros(as) recargan sus partes íntimas hacía el cuerpo de su compañero(a).
		120. Algunos compañeros(as) tocan las partes íntimas del cuerpo de su compañero(a) sin su consentimiento.

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Procedimiento

A partir del análisis de los resultados, verifiqué que las frecuencias de respuestas fueran mayores a cero por cada reactivo, encontré que todos muestran esta condición. Consecuentemente, revisé que el valor de asimetría y curtosis por reactivo no excediera el valor límite de aprobación;⁶ En el primer cuestionario se eliminaron 6 reactivos que no cumplieron este requisito. En el segundo cuestionario, todos los reactivos cumplieron con los criterios de asimetría y curtosis.

Posteriormente, realicé un análisis de confiabilidad mediante el análisis de alfa de Cronbach por cada dimensión construida conceptualmente. En el primer cuestionario se

⁶ La asimetría dentro del rango de -1 a 1 es aceptable; La Curtosis dentro del rango de -3 a 3 es aceptable

eliminaron 14 reactivos que disminuían la confiabilidad de cada dimensión de la escala. En el segundo cuestionario no se eliminó ningún reactivo.

Análisis factorial exploratorio del cuestionario PRCEES

Los reactivos que mostraron una buena consistencia se integraron al análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales y rotación Varimax, la prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)⁷ tiene un valor de 0.802, valores de X² de 2595,194 y una significancia p >.000. En la tabla 4 se muestra el resumen de las características y la decisión tomada por cada reactivo.

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES) Tabla 4

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Interacciones entre los actores en la escuela.	3	2.63	.821	-.087	-.500	No	Eliminado
	21	3.22	.745	-.482	-.697	No	Eliminado
	22	3.20	.777	-.466	-.905	No	Eliminado
	23	1.49	.692	1.61	3.04	No	Eliminado
	24	1.59	.818	1.43	1.60	No	Eliminado
	31	2.94	.869	-.140	.112	Sí	Organización estudiantil
	32	3.25	.738	-.550	-.601	Sí	Organización estudiantil
Interacciones positivas docentes y estudiantes	9	3.23	.757	-.707	.026	No	Eliminado
	10	3.28	.828	-.948	.166	No	Eliminado
	11	2.13	.969	.581	-.571	Si	Disciplina flexible
	12	2.86	.896	-.258	-.814	Si	Disciplina flexible
	13	2.56	.918	.033	-.827	Si	Disciplina flexible
	14	3.03	.967	-.629	-.660	Si	Disciplina flexible
	79	3.06	.823	-.724	.204	No	Eliminado
Interacciones negativas docentes y estudiantes.	15	1.64	.862	1.24	.724	No	Eliminado
	16	2.21	1.02	.410	-.942	No	Eliminado
	17	2.52	1.18	.052	-1.52	No	Eliminado
	18	2.43	.985	.222	-.957	No	Eliminado
	19	2.20	.917	.549	-.405	No	Eliminado
	20	2.28	1.00	.298	-.973	No	Eliminado
Apoyo de los padres-madres o tutores hacia el estudiante.	25	3.75	.624	-2.78	7.83	No	Eliminado
	26	3.04	.971	-.590	-.775	No	Eliminado

⁷ La prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es válido si es mayor a 0.5

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Tabla 4

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Empleo de disciplina restrictiva.	27	3.46	.847	-1.39	.852	No	Eliminado
	28	3.00	.960	-.439	-.993	No	Eliminado
	61	2.54	.904	.048	-.774	Sí	Sanciones arbitrarias e injustas
	68	2.46	.994	.274	-.995	Sí	Sanciones arbitrarias e injustas
	80	2.77	.920	-.130	-.927	Sí	Disciplina restrictiva
	81	3.19	.922	-.774	-.536	No	Eliminado
	82	2.73	.960	-.171	-.962	Sí	Disciplina restrictiva
	83	2.70	.921	-.260	-.732	Sí	Disciplina restrictiva
	84	3.19	.850	-.727	-.343	No	Eliminado
	85	2.77	.933	-.225	-.866	No	Eliminado
Empleo de disciplina permisiva.	86	2.78	.961	-.034	-1.19	No	Eliminado
	87	2.43	.878	.122	-.655	Sí	Disciplina permisiva
	88	2.41	.892	.189	-.673	Sí	Disciplina permisiva
	89	2.11	.943	.404	-.795	Sí	Disciplina permisiva
	90	2.42	-	.244	-.875	Sí	Disciplina permisiva
	91	2.13	-	.423	-.766	No	Eliminado
Iniciativa del estudiante para participar.	29	3.00	.781	-.634	.317	No	Eliminado
	30	2.90	.902	-.333	-.781	Sí	Organización estudiantil
	44	2.82	.894	-.250	-.761	Sí	Actitud a la part. est.
	45	2.85	.899	-.119	-1.03	Sí	Iniciativa a la part. est.
Adhesión a la sociedad de alumno.	34	3.09	.798	-.864	.663	No	Eliminado
	35	2.89	.809	-.444	-.153	No	Eliminado
	36	2.69	.893	-.195	-.688	No	Eliminado
Dirección de la participación de estudiantes.	33	3.11	.754	-.793	.806	No	Eliminado
	37	2.51	.788	.153	-.402	No	Eliminado
	38	3.03	.825	-.514	-.312	Sí	Organización estudiantil
	39	2.98	.829	-.415	-.466	No	Eliminado

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar para estudiantes de secundaria (PRCEES)

Tabla 4

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Participación en la implementación de la norma.	41	2.90	7.84	-.273	-.403	No	Eliminado
	43	3.02	.767	-.419	-.220	No	Eliminado
	46	2.47	.928	.164	-.815	Sí	Iniciativa a la part. Est.
	47	2.82	.920	-.237	-.860	No	Eliminado
	1	2.70	.744	.346	-.770	No	Eliminado
	56	2.58	.893	.196	-.827	Sí	Part. en la imp. norma
	57	2.70	.975	-.150	-.994	Sí	Part. en la imp. norma
	58	2.39	1.01	.105	-1.07	Sí	Part. en la imp. norma
	62	2.54	.822	.041	-.511	Sí	Part. en la imp. norma
	63	2.72	.878	-.180	-.672	Sí	Part. en la imp. norma
	64	2.59	.961	-.119	-.919	Sí	Part. en la imp. norma
Consistencia de la norma.	65	2.61	.930	-.099	-.834	Sí	Part. en la imp. norma
	67	2.44	.971	.279	-.909	Sí	Part. en la imp. norma
	48	3.00	.825	-.307	-.766	No	Eliminado
	51	3.21	.898	-.908	-.075	No	Eliminado
	52	2.97	1.05	-.526	-1.06	No	Eliminado
Inconsistencia de la norma.	60	2.55	.986	.018	-1.02	No	Eliminado
	49	2.51	1.02	-.019	-1.11	No	Eliminado
	50	2.30	.960	.333	-.795	No	Eliminado
	54	2.33	.865	.169	-.259	No	Eliminado
	55	2.77	1.06	-.604	-1.20	No	Eliminado
Valoración positiva a la norma.	59	2.37	1.12	.216	-1.33	Sí	Sanciones arbitrarias e injustas
	66	2.32	1.10	.295	-1.22	Sí	Sanciones arbitrarias e injustas
	92	2.51	.905	.037	-.762	No	Eliminado
	93	2.13	.917	.515	-.478	No	Eliminado
	72	2.72	.738	-.681	.428	No	Eliminado
	73	2.83	.825	-.521	-.061	No	Eliminado
	74	2.99	.767	-.657	.477	No	Eliminado
	75	3.08	.719	-.475	.116	No	Eliminado

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Valoración negativa a la norma.	76	2.94	.844	-.597	-.061	No	Eliminado
	77	2.77	.910	-.453	-.505	No	Eliminado
	78	2.84	.888	-.475	-.411	No	Eliminado
	69	2.54	.822	-.192	-.470	No	Eliminado
	70	2.41	.876	.060	-.676	No	Eliminado
Manejo de conflictos por parte de la autoridad escolar.	71	2.30	.849	.520	-.223	No	Eliminado
	94	2.83	.899	-.193	-.876	Sí	Manejo de conflicto autoridad
	95	2.96	.941	-.603	-.513	Sí	Manejo de conflicto autoridad
	96	2.87	.866	-.416	-.448	Sí	Manejo de conflicto autoridad
	97	3.04	.902	-.418	-.777	No	Eliminado
Manejo de conflictos entre estudiantes por medio de la violencia	98	2.77	.992	-.196	-1.08	No	Eliminado
	99	2.77	.889	-.078	-.887	No	Eliminado
	40	2.75	.855	-.193	-.607	No	Eliminado
	100	2.68	1.00	.000	-1.16	Sí	Manejo de conflicto estudiantes por medio de violencia
	101	2.69	.797	-.013	-.847	Sí	Manejo de conflicto estudiantes por medio de violencia
Fomento a la convivencia inclusiva y pacífica.	102	2.84	.988	-.196	-1.18	Sí	Manejo de conflicto estudiantes por medio de violencia
	103	2.57	.885	-.077	-.867	Sí	Eliminado
	4	2.82	.828	-.421	-.234	Sí	Fomento de convivencia
	5	2.71	.822	.037	-.698	Sí	Fomento de convivencia
	6	2.89	.873	-.182	-.939	Sí	Fomento de convivencia
	7	2.65	.867	-.125	-.640	Sí	Fomento de convivencia
	8	3.10	.727	-.265	-.707	Sí	Fomento de convivencia

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

A partir del análisis factorial exploratorio se eliminaron 42 reactivos, constituyendo 41 reactivos que se adecuaron a los factores propuestos por el análisis. El Alfa de Cronbach de todo el cuestionario es de 0.869.

En la tabla 5 se encuentran los reactivos que conforman el primer factor correspondiente a participación estudiantil; está conformado por 19 reactivos con un Alfa de 0.892 y con una varianza explicada de 23.33%; en este factor se integraron tres dimensiones: 1) Participación en la implementación de la norma con 8 reactivos que evalúan el involucramiento de los estudiantes para la creación y ejecución de la norma; 2) Organización estudiantil cuenta con 4 reactivos enfocados a medir el grado de colaboración entre estudiantes; 3) Iniciativa a la participación en estudiantes consta de tres reactivos que miden la disposición de los estudiantes para participar en el centro escolar.

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar (Participación estudiantil) Tabla 5

Ítems Participación estudiantil	Dimensiones que la integran			Total
	Participación en la implementación de la norma	Organización estudiantil	Iniciativa a la participación en estudiantes	
65 Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para establecer los lineamientos de trabajo para la clase.	.832			
64 Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para la creación e implementación de las normas del aula.	.756			
58 Las autoridades escolares solicitan nuestra opinión para la creación e implementación del reglamento escolar.	.753			
67 Ante una posible sanción, los profesores(as) nos permiten justificar nuestro comportamiento en la clase.	.645			
63 Los profesores(as) nos explican el motivo de las normas del aula.	.605			
56 Todos colaboramos para el cumplimiento del reglamento escolar.	.567			
62 Todos colaboramos para el cumplimiento de las normas del aula.	.550			
57 Las autoridades escolares nos explican el motivo del reglamento escolar.	.532			
32 Podemos trabajar con nuestros compañeros(as).		.731		
31 Logramos organizarnos para lograr acuerdos.		.670		
30 Consideramos que nuestras opiniones son tomadas en cuenta por los profesores(as).		.601		
38 Mejoramos la convivencia escolar mediante actividades deportivas, culturales o recreativas.		.564		
45 Participamos porque nos gusta hacerlo.			.851	
44 Participamos por nuestra propia iniciativa.			.666	
46 Proponemos actividades de trabajo para la clase.			.567	
Varianza				25.24%

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar (Participación estudiantil) Tabla 5

Ítems Participación estudiantil	Dimensiones que la integran			Total
	Participación en la implementación de la norma	Organización estudiantil	Iniciativa a la participación en estudiantes	
Alfa				.892

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La tabla 6 muestra 11 reactivos que integran el segundo factor referente a las interacciones entre docente y estudiante, cuenta con un Alfa de 0.717 con una varianza explicada de 17.04%, se encuentra conformada por tres dimensiones: 1) Disciplina flexible con 4 reactivos que evalúan la relación positiva que el estudiante mantiene con los profesores; 2) Disciplina permisiva cuenta con 4 reactivos que miden los comportamientos de los estudiantes que son tolerados por el docente y que a su vez no perturban el orden escolar; 3) Disciplina restringida constituido por 3 reactivos que evalúa prácticas docentes de características autoritarias.

Cabe señalar, que los reactivos enfocados a evaluar la disciplina carente de límites fueron eliminados con base en el análisis factorial exploratorio, por lo cual no se integraron al instrumento.

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar (Interacciones entre docente y estudiante) Tabla 6

Ítems Interacciones entre docente y estudiante	Dimensiones que la integran			Total
	Disciplina flexible	Disciplina permisiva	Disciplina restringida	
13 Tenemos confianza con nuestros profesores(as).	.840			
11 Platicamos con los profesores(as) acerca de nuestros problemas.	.820			
14 Los profesores(as) nos motivan.	.628			
12 Los profesores(as) dialogan con nosotros acerca de los problemas que suceden en la escuela.	.543			
88 Los profesores(as) permiten ocasionalmente que nos levantemos de nuestro asiento.		.812		
89 Los profesores(as) permiten que tomemos agua y/o alimentos durante la clase.		.703		
87 Los profesores(as) permiten ocasionalmente que hablemos con compañero(a) durante la clase.		.698		
90 Los profesores(as) permiten que nos prestemos útiles o materiales para el desarrollo de las actividades de la materia.		.653		
80 Debemos permanecer sentados y/o en silencio para no ser sancionados.			.848	

83 Debemos encontrarnos ocupados, cuando el profesor no está vigilándolos.	.564	
82 Sentimos que estamos constantemente vigilados.	.543	
Varianza		17.04%
Alfa		.717

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La Tabla 7 presenta los reactivos que constituyen el tercer factor del instrumento que miden solución de conflictos en la comunidad escolar, tenemos 15 reactivos con un alfa de 0.644 y con una varianza explicada de 23.91%. En este factor se extraen cuatro dimensiones: 1) Fomento a la convivencia escolar que está constituido por 5 reactivos enfocados a medir la percepción de acciones que favorecen la convivencia entre los estudiantes con la comunidad escolar; 2) Manejo de conflictos por la autoridad escolar, cuenta con tres reactivos orientados a evaluar las acciones de la autoridad para atender conflictos entre estudiantes; 3) Sanciones arbitrarias e injustas, consta de cuatro reactivos que miden la actitud del estudiante hacia la aplicación arbitraria de la norma; 4) Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes está compuesto por tres reactivos dirigidos a evaluar este rubro.

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar (Solución de conflictos en la comunidad escolar) Tabla 7

Ítems Solución de conflictos	Dimensiones que la integran				Total
	Fomento a la convivencia escolar	Manejo de conflictos por la autoridad escolar	Sanciones arbitrarias e injustas	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	
6 Se promueve el apoyo entre nosotros.	.786				
5 Se promueve el respeto entre nosotros.	.764				
7 Se promueve la resolución no violenta de conflictos.	.666				
8 Se promueve la comunicación entre nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores.	.484				
4 Aprendemos a convivir mejor con la ayuda de nuestros profesores(as).	.472				
94 Cuando sucede un conflicto entre nosotros, la autoridad escolar investiga las causas que lo provocaron.		.718			
96 La autoridad escolar se interesa en reparar las relaciones fragmentadas tras un conflicto entre nosotros.		.716			

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Practicas de Regulación de Convivencia Escolar (Solución de conflictos en la comunidad escolar) Tabla 7

Ítems Solución de conflictos	Dimensiones que la integran				Total
	Fomento a la convivencia escolar	Manejo de conflictos por la autoridad escolar	Sanciones arbitrarias e injustas	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	
95 Cuando sucede un conflicto, la autoridad escolar platica con nosotros para lograr acuerdos.		.640			
66 Los profesores(as) aplican injustamente reportes y citatorios.			.754		
68 Ante una infracción menor de la norma del aula, somos sancionados.			.752		
59 Las autoridades escolares aplican injustamente reportes y citatorios.			.744		
61 Ante una infracción menor al reglamento escolar, somos sancionados.			.718		
100 Mis compañeros(as) utilizan la violencia física como medio para resolver sus conflictos.				.793	
101 Mis compañeros utilizan la violencia física como medio de defensa ante la violencia recibida por algún compañero(a).				.776	
102 En algunos conflictos de mis compañeros(as), se involucran otros compañeros(as) para defenderlo(a).				.673	
Varianza					23.91%
Alfa					.644

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La tabla 8 muestra las correlaciones entre las dimensiones definidas por el análisis factorial exploratorio con los siguientes datos: alfa, media, DE y sesgo. La dimensión de Participación en la implementación de la norma presenta mayor consistencia en las correlaciones con otras dimensiones con puntuaciones arriba de 0.40. Las dimensiones que presentan una única correlación por debajo de 0.20 son: Sanciones arbitrarias e injustas y Manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiantes.

Los valores alfas para cada dimensión oscilan entre 0.78 a 0.71, la dimensión Participación en la implementación de la norma cuenta con el alfa superior a 0.88 y la

dimensión Disciplina restringida cuenta con un alfa menor a 0.51. La dimensión Organización estudiantil presenta la media más alta (M= 3.02), seguido por Manejo de conflictos por la autoridad (M= 2.88) y Fomento a la convivencia escolar (M= 2.83). El sesgo es aceptable para todas las dimensiones porque es menor a 1.

Correlaciones Alfas, medias, desviación estándar y sesgo del Cuestionario (PRCEES)

Tabla 8

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	a	M	D.E	Sesgo
Part. en la implementación de la norma	1										.882	2.57	.677	.089
Organización estudiantil	.547	1									.763	3.02	.638	-.523
Iniciativa a la participación en estudiantes	.442	.451	1								.716	2.71	.724	-.130
Disciplina flexible	.497	.396	.302	1							.788	2.64	.733	-.048
Disciplina permisiva	.158	.060	.251	.156	1						.723	2.33	.679	.000
Disciplina restringida	.196	.065	.144	.143	.249	1					.514	2.73	.664	.062
Fomento a la convivencia escolar	.392	.481	.271	.297	.044	.031	1				.745	2.83	.580	-.073
Manejo de conflictos por la autoridad	.517	.411	.331	.361	.047	.113	.345	1			.770	2.88	.746	-.445
Sanciones arbitrarias e injustas	-.082	-.159	-.027	-.083	.149	.186	-.100	-.165	1		.785	2.42	.807	.274
Manejo de conflictos est.	-.061	-.132	-.057	.140	.059	.127	-.083	.093	.299	1	.722	2.73	.772	.112

Participación en la implementación de la norma (1); Organización estudiantil (2); Iniciativa en la participación (3); Disciplina flexible (4); Disciplina permisiva (5); Disciplina restrictiva (6); Fomento a la convivencia (7); Manejo de conflicto por parte de la autoridad (8); Sanciones arbitrarias e injustas (9); Manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes (10).
Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Análisis Factorial Exploratorio del Cuestionario IAVES

Los reactivos que fueron considerados para esta escala se incluyeron en el análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de componentes principales y rotación Varimax, la prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tienen un valor de 0.864, valores de X^2 de 1398.690 y una significancia $p > .000$. La Tabla 9 muestra el resumen de las características y la decisión tomada por cada reactivo.

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES)

Tabla 9

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Interacciones agresivas	104	2.35	.984	.240	-.932	Sí	Detonadores de conflicto
detonadores de conflicto.	105	2.91	.882	-.259	-.864	Sí	Detonadores de conflicto
	106	2.28	.970	.304	-.857	No	Eliminado
	107	2.73	.939	-.153	-.907	No	Eliminado

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Interacciones agresivas de manera de juego.	108	2.60	1.08	-.089	-1.27	Sí	Detonadores de conflicto
	109	2.44	1.07	.097	-1.24	Sí	Detonadores de conflicto
	110	2.68	1.04	-.196	-1.15		Interacciones agresivas juego
	111	2.80	.893	-.266	-.707	Sí	Interacciones agresivas juego
	112	2.61	.989	-.165	-.984		Interacciones agresivas juego
	113	2.48	1.01	.161	-1.07	No	Eliminado
	114	2.32	.956	.116	-.951	No	Eliminado
Violencia sexual entre estudiantes.	115	2.43	1.02	.153	-1.07		Interacciones agresivas juego
	116	2.32	.972	.203	-.929	Sí	Violencia sexual entre estudiantes
	117	2.13	1.03	.511	-.888	Sí	Violencia sexual entre estudiantes
	118	2.18	1.06	.401	-1.08	Sí	Violencia sexual entre estudiantes
	119	2.07	1.00	.616	-.693	Sí	Violencia sexual entre estudiantes
Punto ciego de agresiones.	120	1.92	1.04	.820	-.582	Sí	Violencia sexual entre estudiantes
	121	2.44	1.00	.134	-1.04	Sí	Punto ciego
	122	2.76	.989	-.261	-.986	Sí	Punto ciego
	123	2.79	.952	-.215	-.954	Sí	Punto ciego
	124	2.24	.982	.323	-.896	Sí	Punto ciego
	125	2.45	1.02	.115	-1.11	Sí	Punto ciego
	126	2.77	1.04	-.248	-1.18	Sí	Punto ciego

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Durante el análisis factorial exploratorio se eliminaron 4 reactivos que no se adecuaron en los factores, conformando 19 reactivos para la escala. El Alfa de Cronbach de toda la escala es de 0.897.

El primer factor está constituido por una sola dimensión que evalúa la percepción de violencia sexual entre estudiantes, se encuentra conformado por 5 reactivos con un Alfa de 0.893 y con una varianza explicada de 20.70% (ver tabla 10). Cabe señalar que únicamente un reactivo perteneciente a la dimensión de interacciones agresivas entre pares se agrupó en esta dimensión, este reactivo refiere al uso de agresiones para denotar interés romántico entre estudiantes.

El segundo factor evalúa las interacciones agresivas entre estudiantes, se encuentra conformado por 14 reactivos con un Alfa de 0.872 y con una varianza explicada de 44.78%, en este factor se integraron tres dimensiones: 1) Punto ciego de agresiones, con 6 reactivos que evalúan comportamientos infractores ante la ausencia de vigilancia por una figura autoridad; 2) Interacciones agresivas de manera de juego, con 4 reactivos que indican la prevalencia de juegos con características agresivas y/o violentas; 3) Interacciones agresivas detonadoras de conflictos, con 4 reactivos orientados a evaluar las posibles situaciones que pueden detonar en conflictos entre estudiantes (ver tabla 10).

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES) Tabla 10

Ítems	Dimensiones que la integran	Total
Violencia sexual	Violencia sexual entre estudiantes	
117 Algunos compañeros(as) realizan bromas de tipo sexual que incomodan a su compañero(a).	.855	
118 Algunos compañeros(as) realizan comentarios con insinuaciones sexuales que incomodan a su compañero(a).	.841	
119 Algunos compañeros(as) recargan sus partes íntimas hacia el cuerpo de su compañero(a).	.827	
120 Algunos compañeros(as) tocan las partes íntimas del cuerpo de su compañero(a) sin su consentimiento.	.813	
116 Mis compañeros(as) agreden para expresar interés por su compañero(a).	.671	
Varianza		20.70%
Alfa		.893

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES) (continuación) Tabla 10

Ítems	Dimensiones que la integran			Total
Interacciones agresivas	Punto ciego de agresiones	Interacciones agresivas de manera de juego	Interacciones agresivas detonadoras de conflicto	
126 Rayan las bancas o paredes del salón de clases.	.779			
121 Rompen las normas escolares.	.768			
125 Insultan verbalmente a sus compañeros(as).	.758			

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Interacciones agresivas para estudiantes de secundaria (IAVES) (continuación) Tabla 10

Ítems	Dimensiones que la integran	Total
Interacciones agresivas		
122 Juegan con sus compañeros(as).	.734	
124 Agreden físicamente a sus compañeros(as).	.701	
123 Corren y/o gritan.	.697	
111 Nos insultamos a manera de juego, sin que nos sintamos ofendidos.	.840	
110 Nos golpeamos a manera de juego, sin que nos sintamos agredidos.	.830	
112 Nos aventamos objetos de manera de juego.	.715	
114 Nos acusamos en juego con los profesores(as).	.429	
108 Por andar con la expareja o pretendiente de su compañero(a).	.793	
104 Por mirar feo a mis compañeros(as).	.701	
109 Por problemas vecinales o del barrio.	.677	
105 Por conflictos de mí grupo hacia otros grupos.	.637	
Varianza		65.49%
Alfa		.897

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La Tabla 11 presenta las correlaciones entre las dimensiones de la escala, el alfa, media, DE y asimetría obtenidos por cada dimensión. La dimensión Interacciones agresivas de manera de juego tiene mayor consistencia en sus correlaciones que se encuentran entre 0.37 a 0.46. Seguido por la dimensión Violencia sexual con correlaciones entre 0.31 a 0.40. Las dimensiones Punto ciego de agresiones e Interacciones agresivas detonadoras de conflictos presentaron correlaciones entre 0.31 a 0.46.

Las dimensiones Violencia sexual entre estudiantes y Punto ciego de agresiones presentaron mayor grado de fiabilidad con un Alfa de 0.893 y 0.874, respectivamente. Las demás dimensiones presentan un grado menor de fiabilidad que oscila entre 0.79 y 0.73.

La dimensión Interacciones agresivas de manera de juego presenta la media más alta (M= 2.60), seguida por las dimensiones Punto ciego de agresiones (M= 2.57) e Interacciones agresivas detonadoras de conflicto (M= 2.57). Muestra una media menor en la dimensión de Violencia sexual entre estudiantes (M= 2.12). El valor del sesgo obtenido para cada dimensión es menor a 1.

Dimensiones	1	2	3	4	A	M	D.E	Sesgo
Violencia sexual entre estudiantes	1				.893	2.12	.856	.471
Punto ciego de agresiones	.409	1			.874	2.57	.784	.081
Interacciones agresivas de manera de juego	.433	.463	1		.798	2.60	.767	-.077
Interacciones agresivas detonadoras de conflicto	.313	.378	.456	1	.730	2.57	.750	.232

Violencia sexual entre estudiantes (1); Punto ciego de agresiones (2); Interacciones agresivas de manera de juego (3); Interacciones agresivas detonadoras de conflicto (4).

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Propiedades de medición del Cuestionario de Convivencia Escolar Versión Reducida y Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE3-ESO)

Realicé una revisión exhaustiva de los instrumentos utilizados en otros estudios para medir la prevalencia de estilos de convivencia escolar y tipos violencia escolar en comunidades estudiantiles de educación básica. Con base a los objetivos y variables establecidas de la investigación, seleccioné dos instrumentos que cuentan con datos de validez y confiabilidad para su aplicación: 1) Cuestionario de Convivencia Escolar a Alumnos de las Escuelas Secundarias Diurnas (Caso, Díaz y Chaparro, 2013) y 2) Cuestionario de Violencia Escolar (*CUVE-3 ESO*) (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013).

El Cuestionario de Convivencia Escolar (Caso, Díaz y Chaparro, 2013) tiene como objetivo identificar los tipos de convivencia escolar, está conformado por 31 ítems con cuatro opciones de respuestas (nunca, pocas veces, frecuentemente y siempre). La escala presenta tres dimensiones: Inclusión, Democracia y Paz (ver Tabla 12), con un índice de consistencia interna de 0.930, 0.907 y 0.919, respectivamente, y en su conjunto explican el 45.3% de la varianza. La validación fue realizada con estudiantes de nivel secundaria del estado de Baja California, México.

Tabla 12

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Convivencia Escolar

Variables	Dimensiones	Ítems
Convivencia escolar	Inclusión	C1. Los profesores(as) de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.
		C2. En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.
		C3. En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.
		C4. En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.
		C5. En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.

Tabla 12

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Convivencia Escolar

Variables	Dimensiones	Ítems
		C6. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.
		C7. En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director nos atiende.
		C8. En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.
		C9. En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo aunque las cosas no nos salgan bien.
		C10. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.
		C11. En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.
		C12. En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.
	Democracia	C13. Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.
		C14. Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.
		C15. Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.
		C16. En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.
		C17. En mi escuela, los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.
		C18. En mi escuela, hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).
		C19. En esta escuela, los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.
		C20. En esta escuela, los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.
		C21. En esta escuela, nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
		C22. En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.
	Paz	C23. En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
		C24. Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tiene el acoso o la violencia escolar.

Tabla 12

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Convivencia Escolar

Variables	Dimensiones	Ítems
		C25. En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.
		C26. Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
		C27. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
		C28. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
		C29. En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).
		C30. En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.
		C31. En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El Cuestionario de Violencia Escolar Versión 3 para educación secundaria (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2011) validado en población estudiantil de la provincia de Asturias, en España. El cuestionario evalúa la frecuencia de diferentes tipos de violencia escolar realizada por el estudiantado y el profesorado, está conformado por 44 afirmaciones tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). Muestra las siguientes dimensiones (ver Tabla 13): Violencia verbal del alumno hacia el alumno conformada por 4 reactivos, Violencia verbal del alumno hacia el profesor constituida por 3 reactivos; Violencia física directa y amenazas entre estudiantes con 5 reactivos, Violencia física indirecta por parte del alumno conformada por 5 reactivos, Exclusión social constituida por 4 reactivos, Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación con 10 reactivos, Disrupción en el aula integrada por 4 reactivos y Violencia del profesor hacia el alumno por 9 reactivos. Los autores reportan una consistencia apropiada del cuestionario con un alfa de 0.939.

Tabla 13

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-3 ESO)

Variables	Dimensiones	Ítems
Violencia escolar	Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado	V1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras. V2. Los estudiantes hablan mal unos de otros. V3. Los alumnos(as) ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras. V4. Los alumnos(as) insultan a sus compañeros o compañeras. V5. Los alumnos(as) hablan con malos modales a los profesores(as).

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-3 ESO)

Variables	Dimensiones	Ítems
	Violencia verbal del alumnado hacia profesorado	V6. Los alumnos(as) faltan al respeto a sus profesores(as) en el aula. V7. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.
	Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	V8. Los alumnos(as) protagonizan peleas dentro del recinto escolar. V9. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar. V10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar. V11. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas. V12. Algunos alumnos(as) amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarlos u obligarlos a algo.
	Violencia física indirecta por parte del alumnado	V13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo. V14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras. V15. Algunos estudiantes roban cosas de los profesores(as). V16. Algunos alumnos(as) esconden pertenencias o material de los profesores(as) para molestarlos intencionalmente. V17. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias de los profesores(as).
	Exclusión social	V18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas. V19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su lugar de origen. V20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas calificaciones. V21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.
	Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	V22. Ciertos estudiantes publican en Twitter, Facebook... ofensas, insultos o amenazas a los profesores(as). V23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter, Facebook... V24. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras. V25. Hay estudiantes que publican en Twitter, Facebook... comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros. V26. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras. V27. Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores o profesoras con el teléfono celular, para burlarse.

Dimensiones e ítems del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-3 ESO)

Variables	Dimensiones	Ítems
		V28. Hay alumnos que graban o toman fotos a compañeros(as) con el celular para amenazarlos o chantajearlos.
		V29. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.
		V30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.
	Disrupción en el aula	V32. Los alumnos(as) dificultan las explicaciones de los profesores(as) hablando durante la clase.
		V33. Los alumnos(as) dificultan las explicaciones del profesor(a) con su comportamiento durante la clase.
		V34. Hay alumnos(as) que ni trabaja ni deja trabajar al resto.
	Violencia del profesorado hacia el alumnado	V35. Los profesores(as) tienen desagrado a algunos alumnos o alumnas.
		V36. Los profesores(as) tienen preferencias por ciertos alumnos o alumnas.
		V37. Los profesores(as) castigan injustamente.
		V38. Los profesores(as) ignoran a ciertos alumnos o alumnas.
		V39. Los profesores(as) ridiculizan a los alumnos(as).
		V40. Los profesores(as) no escuchan a sus alumnos(as).
		V41. Hay profesores y profesoras que insultan a los alumnos(as).
		V42. Los profesores(as) bajan la calificación a algún alumno o alumna como castigo.
		V43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.
		V44. Los profesores(as) amenazan a algún alumno o alumna.

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Procedimiento

Ambos instrumentos fueron aplicados para una muestra de estudiantes de nivel secundaria. En un primer momento, verifiqué que las respuestas de frecuencias para cada reactivo fueran mayores a cero. Además, los valores de asimetría y curtosis por cada reactivo no excedieron los límites de aprobación, por lo cual, se consideraron todos los reactivos de ambos instrumentos para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio (ver tablas 14 y 15).

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Convivencia Escolar

Tabla 14

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)
Inclusión.	1	2.97	.743	-.375	-.077	Sí	Inclusión
	2	3.20	.819	-.616	-.579	Sí	Inclusión
	3	2.74	.864	.065	-.924	Sí	Inclusión

Resumen de las características y la decisión por reactivos del Cuestionario de Convivencia Escolar

Tabla 14

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis	Factorial	Decisión (incluido en el factor o eliminado)	
Democracia.	4	2.94	.909	-.564	-.424	Sí	Apoyo de la autoridad	
	5	2.47	.831	.203	-.502	No	Eliminado	
	6	3.07	.831	-.660	-.051	Sí	Inclusión	
	7	2.94	.936	-.360	-.941	Sí	Apoyo de la autoridad	
	8	3.20	.880	-.857	-.126	Sí	Inclusión	
	9	2.68	.896	-.213	-.676	No	Eliminado	
	10	2.45	.986	.117	-.993	Sí	Apoyo de la autoridad	
	11	3.01	.899	-.503	-.655	Sí	Involucramiento de los padres de familia	
	12	3.33	.778	-1.02	-.559	Sí	Involucramiento de los padres de familia	
	13	3.04	.882	-.649	-.288	Sí	Democracia	
	14	3.01	.863	-.417	-.689	Sí	Democracia	
	15	2.89	.916	-.505	-.509	Sí	Democracia	
	16	2.99	.834	-.197	-1.02	Sí	Democracia	
	17	3.11	.851	-.638	-.348	No	Eliminado	
	18	3.04	.728	-.277	-.423	Sí	Involucramiento de los padres de familia	
	19	2.65	.990	-.195	-.981	Sí	Democracia	
	20	2.87	1.00	-.427	-.926	No	Eliminado	
	21	2.95	.878	-.350	-.760	Sí	Apoyo de la autoridad	
	Paz.	22	3.02	.879	-.550	-.473	Sí	Paz
		23	2.84	.872	-.393	-.476	Sí	Paz
		24	2.89	.946	-.333	-.915	Sí	Paz
25		2.90	.870	-.397	-.535	Sí	Paz	
26		2.85	.922	-.306	-.819	Sí	Paz	
27		3.02	.871	-.499	-.561	Sí	Paz	
28		2.96	.929	-.453	-.761	Sí	Paz	
29		2.94	.873	-.473	-.469	Sí	Paz	
30		2.97	.899	-.479	-.615	Sí	Paz	
31		2.50	.988	.112	-1.01	Sí	Paz	

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Resumen de las características por reactivo del Cuestionario de Violencia Escolar

Tabla 15

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
Violencia verbal del alumno hacia el alumno.	1	3.30	1.23	-.073	-1.09
	2	3.51	1.15	-.197	-1.05
	3	3.61	1.09	-.243	-.853
	4	3.50	1.15	-.319	-.763
Violencia verbal del alumno hacia el profesor.	5	3.25	1.33	-.080	-1.13
	6	2.98	1.28	.163	-1.02
	7	2.82	1.26	.316	-.865

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes.	8	2.99	1.29	.206	-1.06
	9	2.96	1.28	.140	-.109
	10	3.08	1.26	.003	-.990
	11	2.88	1.29	.087	-1.04
	12	2.27	1.35	.641	-.948
Violencia física indirecta por parte del alumno.	13	2.89	1.44	.187	-1.28
	14	2.88	1.37	.219	-1.16
	15	2.32	1.38	.659	-.852
	16	2.41	1.33	.695	-.620
	17	2.37	1.32	.713	-.652
Exclusión social.	18	2.68	1.30	.393	-.937
	19	2.72	1.34	.334	-1.03
	20	2.44	1.24	.660	-.472
	21	2.50	1.31	.628	-.621
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.	22	2.71	1.38	.288	-1.08
	23	3.03	1.31	.063	-1.07
	24	2.51	1.40	.526	-.951
	25	2.90	1.43	.146	-1.31
	26	2.86	1.30	.110	-1.07
	27	2.63	1.37	.435	-1.07
	28	2.39	2.39	1.31	-.647
	29	2.61	1.35	.404	-1.02
	30	2.49	1.28	.447	-.895
	31	2.82	1.33	.220	-1.13
Disrupción en el aula.	32	2.84	1.31	.228	-1.08
	33	2.96	1.32	.135	-1.13
	34	3.13	1.32	.012	-1.13
	35	2.56	1.31	.473	-.922
Violencia del profesor hacia el alumno.	36	2.96	1.37	.177	-1.19
	37	2.58	1.46	.449	-1.20
	38	2.61	1.41	.379	-1.18
	39	2.45	1.47	.527	-1.17
	40	2.56	1.41	.475	-1.10
	41	2.33	1.36	.649	-.819
	42	2.70	1.34	.392	-.990

Dimensión	No. Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
	43	2.18	1.34	.830	-.620
	44	2.02	1.36	1.13	-.050

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Convivencia Escolar

En un primer momento, realicé el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax para evaluar la validez conceptual del instrumento, la prueba de esfericidad de Bartlett e índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tiene un valor de 0.908 con valores de X^2 de 1870, 704 y una significancia $p > .000$. Se eliminaron tres reactivos mediante el análisis, conformando 28 reactivos.

A partir del análisis factorial exploratorio se generaron dos nuevas dimensiones a parte de las dimensiones originales del cuestionario. La primera corresponde a Paz, su contenido versas sobre acciones de la institución escolar encaminadas a reducir la violencia, fue la única dimensión que su estructura de reactivos quedó intacta, por lo tanto, se encuentra conformado por 10 reactivos con un Alfa de 0.888 y una varianza explicada de 15.11%. La segunda dimensión Democracia evalúa la participación de los estudiantes en temas relacionados con el centro escolar, cuenta con 5 reactivos con un Alfa de 0.837 y una varianza explicada de 13.64%. La tercera dimensión Inclusión consta de 5 reactivos relacionados a medir prácticas de inclusión de estudiantes en el contexto escolar, cuenta con un Alfa de 0.732 y una varianza explicada de 10.24%.

Las últimas dos dimensiones de acuerdo con el AFE se desprenden de las dimensiones de convivencia inclusiva y democrática. La cuarta dimensión Apoyo de la autoridad escolar se orienta a evaluar principalmente el apoyo de la figura del director, cuenta con 4 reactivos con un Alfa de 0.754 y una varianza explicada de 9.85%. La última dimensión Involucramiento de los padres de familia mide el apoyo que brindan estos en aspectos referentes al plantel escolar, consta de 4 reactivos con un Alfa de 0.759 con una varianza explicada de 9.58%. En su conjunto, el cuestionario tiene una varianza explicada de 58.45% y tienen un Alfa de Cronbach de 0.939 (ver tabla 16).

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Convivencia Escolar

Tabla 16

Ítems	Dimensiones que la integran					Total
	Paz	Democracia	Inclusión	Apoyo de la autoridad escolar	Involucramiento de los padres de familia	
24. Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tiene el acoso o la violencia escolar.	.739					

Ítems	Dimensiones que la integran					Total
	Paz	Democracia	Inclusión	Apoyo de la autoridad escolar	Involucramiento de los padres de familia	
29. En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).	.651					
28. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.	.642					
25. En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.	.635					
27. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.	.605					
23. En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.	.550					
31. En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.	.511					
22. En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.	.510					
30. En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.	.506					
26. Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.	.467					
15. Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.		.784				
19. En esta escuela, los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.		.690				
14. Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.		.643				
16. En mi escuela, se toman en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.		.607				
13. Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.		.503				
1. Los profesores(as) de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.			.620			
2. En mi escuela se atienden a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.			.619			
3. En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.			.577			

Ítems	Dimensiones que la integran					Total
	Paz	Democracia	Inclusión	Apoyo de la autoridad escolar	Involucramiento de los padres de familia	
6. En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.			.519			
8. En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.			.497			
7. En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director nos atiende.				.777		
21. En esta escuela, nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.				.744		
4. En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.				.617		
10. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.				.430		
11. En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.					.417	
18. En mi escuela, hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).					.714	
17. En mi escuela, los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.					.697	
12. En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.					.649	
Varianza						58.45%
Alfa						.939

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La tabla 17 expone las correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario de Convivencia Escolar, el Alfa, media, DE y asimetría obtenidos por cada dimensión. Las correlaciones entre las dimensiones son adecuadas presentando altos niveles que oscilan entre 0.54 y 0.67. La dimensión Paz presenta correlaciones entre 0.52 y 0.625. La dimensión de Democracia y Apoyo de la autoridad escolar presentan correlaciones por debajo de 0.59. En cambio, la dimensión Inclusión tiene una correlación fuerte con Relación docente-padres de familia, las demás dimensiones de esta última dimensión presentan correlaciones entre 0.51 a 0.62. En cuanto a las medias de las dimensiones, la media más alta es por parte de la dimensión de Relación docentes-padres de familia (M= 3.13) y la media más baja en Apoyo de la autoridad escolar (M= 2.77). El sesgo de todas las dimensiones es negativo, además que todos son menores a 1 por lo cual son aceptables.

Correlaciones Alfas, medias, desviación estándar y sesgo del Cuestionario Convivencia Escolar VR Tabla 17

Factores	1	2	3	4	5	A	M	D.E	Sesgo
Paz	1					.888	2.86	.927	-.311
Democracia	.621	1				.837	2.92	.942	-.398
Inclusión	.622	.594	1			.732	2.87	.901	-.558
Apoyo de la autoridad escolar	.521	.523	.606	1		.754	2.77	.958	-.303
Relación docentes-padres de familia	.625	.542	.698	.514	1	.759	3.13	.789	-.405

Paz (1); Democracia (2); Inclusión (3); Apoyo de la autoridad escolar (4); Relación docente-padres de familia (5)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Violencia escolar (CUVE3-ESO)

Llevé a cabo el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax y normalización con Kaiser para evaluar la validez conceptual del CUVE3-ESO. Cabe mencionar que por medio del análisis quedaron excluidas 3 dimensiones: Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Exclusión social, Disrupción en el aula. Además, se agruparon en una única dimensión Violencia verbal del alumno hacia el alumno y Violencia verbal del alumno hacia el profesor agrupando 7 reactivos, mostrando un alfa de 0.897 y una varianza explicada de 14.55%. La dimensión de Violencia a través de las NTIC’S mantuvo todos los reactivos conforme a la versión original, presenta un alfa de 0.933 y una varianza explicada de 21.36%. La dimensión de Violencia del profesor hacia el alumno también tiene consistencia en razón a su estructura original, aunque el análisis eliminó 2 reactivos, tiene un alfa de 0.927 y una varianza explicada de 16.76%. La última dimensión corresponde a violencia física indirecta por parte del alumno, sus contenidos evalúan actos vandálicos del estudiante hacia la institución, también presentó una consistencia similar con la estructura original de la dimensión, aunque se integró un reactivo de violencia física conformando 6 reactivos, el alfa obtenido es de 0.894 con una varianza de 15.57% (Tabla 18).

Análisis factorial exploratorio para el Cuestionario de Violencia Escolar

Tabla 18

Ítems	Factores que la integran				Total
	1	2	3	4	
25 Hay estudiantes que publican en Twitter, Facebook... comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.	.813				
29 Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.	.812				
23 Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter, Facebook...	.787				
30 Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.	.711				
31 Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros o compañeras con el celular, para burlarse	.708				
27 Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores o profesoras con el teléfono celular, para burlarse.	.677				

Ítems	Factores que la integran	Total
26 Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.	.665	
28 Hay alumnos que graban o toman fotos a compañeros(as) con el celular para amenazarlos o chantajearlos.	.664	
22 Ciertos estudiantes publican en Twitter, Facebook... ofensas, insultos o amenazas a los profesores(as).	.615	
24 Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	.519	
36 Los profesores(as) tienen preferencias por ciertos alumnos o alumnas.	.557	
39 Los profesores(as) ridiculizan a los alumnos(as).	.826	
37 Los profesores(as) castigan injustamente.	.806	
40 Los profesores(as) no escuchan a sus alumnos(as).	.803	
38 Los profesores(as) ignoran a ciertos alumnos o alumnas.	.799	
41 Hay profesores y profesoras que insultan a los alumnos(as).	.746	
42 Los profesores(as) bajan la calificación a algún alumno o alumna como castigo.	.671	
16 Algunos alumnos(as) esconden pertenencias o material de los profesores(as) para molestarlos intencionalmente.	.767	
15 Algunos estudiantes roban cosas de los profesores(as).	.766	
17 Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias de los profesores(as).	.752	
14 Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	.656	
13 Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	.638	
9 Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.	.501	
7 Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.	.512	
6 Los alumnos(as) faltan al respeto a sus profesores(as) en el aula.	.579	
4 Los alumnos(as) insulta a sus compañeros o compañeras.	.819	
2 Los estudiantes hablan mal unos de otros.	.810	
1 Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	.786	
3 Los alumnos(as) ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	.783	
5 Los alumnos(as) hablan con malos modales a los profesores(as).	.572	
Varianza		68.27%
Alfa		.956%

Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (1); Violencia del profesor hacia el alumno (2); Violencia física indirecta por parte del alumno (3); Violencia verbal (4)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Es preciso mencionar que las nuevas dimensiones que arrojaron los AFE fueron las que tomé en cuenta para realizar los análisis estadísticos de carácter descriptivo e inferencial. Con excepción de las variables de violencia escolar del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-3 ESO) (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013); A partir de los resultados obtenidos del análisis factorial exploratorio, se perdieron dimensiones relevantes de la estructura original del instrumento. Estas dimensiones fueron: Violencia física directa y

amenaza entre estudiantes, Exclusión social y Disrupción en el aula. Es preciso aclarar que la integración en una única agrupación de las dimensiones de Violencia verbal entre estudiantes y Violencia verbal del estudiante hacia el profesor carece de sentido conceptual. Por esta razón, consideré que el resultado propuesto por el AFE afectaba las pruebas de asociación porque no permitía realizar los análisis de relación correspondientes con las prácticas de regulación de convivencia escolar. Por tal motivo, tomé la decisión de considerar la estructura original del instrumento para cumplir con los objetivos planteados para esta investigación.

Por último, en la tabla 19 expongo las correlaciones entre las dimensiones de la estructura original del instrumento, el Alfa, media, DE y sesgo obtenidos. La dimensión Exclusión social con Violencia física indirecta presenta una correlación mayor ($r= 0.798$). La dimensión Violencia verbal del alumno hacia el alumno con Violencia del profesor hacia el alumno presentan una correlación baja ($r= 0.273$). La mayoría de las correlaciones oscilan entre valores de 0.33 a 0.63, siendo la dimensión Violencia a través de las NTIC'S que presentan correlaciones bajas.

Los valores de alfas para cada dimensión oscilan entre 0.82 a 0.93, llama la atención que la dimensión Violencia a través de las NTIC'S cuenta con el alfa más alta de 0.933 y la dimensión de Disrupción en el aula cuenta con el alfa más baja de 0.820. La media más alta es Violencia verbal del alumno hacia el alumno ($M= 3.53$) y la media más baja corresponde a la Violencia indirecta por parte del alumno ($M= 2.40$). Cabe señalar, que el sesgo es aceptable para todas las dimensiones.

*Correlaciones Alfas, medias, desviación estándar y sesgo del Cuestionario de Violencia Escolar*⁸ Tabla 19

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	a	M	D.E	Sesgo
Violencia verbal del alumno hacia el alumno	1								.868	3.53	1.18	-.316
Violencia verbal del alumno hacia el profesor	.531	1							.905	3.00	1.33	.108
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	.596	.633	1						.821	3.00	1.31	.077
Violencia física indirecta por parte del alumno	.331	.601	.585	1					.897	2.40	1.31	.568
Exclusión social	.458	.623	.587	.798	1				.848	2.50	1.33	.669
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	.380	.341	.343	.361	.363	1			.933	2.94	1.30	.086

⁸ Violencia verbal del alumno hacia el alumno (1); Violencia verbal del alumno hacia el profesor (2); Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (3); Violencia física indirecta por parte del alumno (4); Exclusión social (5); Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (6); Disrupción en el aula (7); Violencia del profesor hacia el alumno (8)
Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Correlaciones Alfas, medias, desviación estándar y sesgo del Cuestionario de Violencia Escolar⁸ *Tabla 19*

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	a	M	D.E	Sesgo
Disrupción en el aula	.401	.517	.562	.628	.600	.635	1		.820	2.63	1.31	.361
Violencia del profesor hacia el alumno	.273	.378	.449	.558	.580	.504	.646	1	.931	2.49	1.34	.451

Capítulo 5 Normatividad del plantel escolar

El presente capítulo se encuentra estructurado en dos apartados. En el primer apartado muestro una revisión de los reglamentos escolares para identificar las características de los lineamientos normativos y sus correspondientes sanciones. Estos documentos normativos se encuentran dirigidos a regular la disciplina escolar, la violencia y agresión estudiantil y el comportamiento del estudiante en la asignatura. El segundo apartado recupera las opiniones y percepciones de las autoridades escolares y la comunidad estudiantil con respecto a la implementación de las normas y sanciones, así como los factores que dificultan la implementación del marco normativo. En este trabajo de campo identifiqué las siguientes dificultades para llevar a cabo esta tarea: 1) La articulación de los marcos normativos; 2) Los acuerdos entre los padres y/o madres de familia con el profesorado para la aplicación de sanciones; 3) La coordinación entre las autoridades escolares para el seguimiento de las sanciones; y 4) La falta de participación del estudiantado en la elaboración de las normas escolares.

El capítulo expone que las normas y sanciones establecidas en los reglamentos escolares tienen un carácter prescriptivo y son implementadas de manera vertical sin tomar en cuenta los contextos y las condiciones específicas de los destinatarios. La percepción de la comunidad escolar coincide en considerarlas como normas rígidas donde no hay cabida a la participación de los actores para la elaboración de los reglamentos, sin ello, no hay un compromiso real para la adhesión y cumplimiento a la norma.

Esta situación puede ocasionar actitudes de resistencias en los actores escolares para acatar la normatividad escolar. En el caso del docente, se observa la persistencia de prácticas disciplinarias “tradicionales” (privilegiando prácticas de exclusión) sin considerar las características de la población adolescente. Por otra parte, la comunidad estudiantil asume una actitud pasiva ante la norma para comprender su significado ya que no le es significativa.

5.1 Características de los marcos normativos escolares

5.1.1 Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar

El Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar⁹ establece las medidas disciplinarias, derechos, compromisos, responsabilidades y comportamientos esperados del estudiantado compatibles con la edad y el nivel de educación (preescolar, primaria y secundaria).

Así pues, el deber de la autoridad escolar es aplicar los reglamentos de manera responsable, respetando la dignidad y derechos de las y los estudiantes.

⁹ SEB/SEP. (2015). Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública. Disponible en: < <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/08/marco-de-referencia-sobre-la-gestion-de-la-convivencia-escolar-desde-la-escuela-publica.pdf> >.

Para educación secundaria, el marco para la convivencia se encuentra estructurado en tres apartados:

- Objetivos y divulgación del documento.
- Derechos y deberes del estudiantado.
- Faltas y medidas disciplinarias.

El Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar establece 59 faltas que regulan el comportamiento de la comunidad estudiantil, estas se encuentran clasificadas de la siguiente manera:

- Disciplina escolar:
 - Conductas de indisciplina leves.
 - Conductas que perturban el orden y la convivencia.
 - Conductas que altamente perturban el orden de la clase.
- Violencia y agresión:
 - Conductas discriminatorias orientadas a causar daño físico, emocional o psicológico a otros debido a sus características físicas, discapacidades, preferencias de religión u orientación sexual, etc.
 - Conductas violentas enfocadas a causar daño físico, emocional o psicológico al otro.
 - Conductas con alta probabilidad de causar daño físico a integrantes de la comunidad escolar.
 - Conductas agresivas de índole sexual:
 - 1) Verbal (comentarios, insinuaciones o proposiciones que denoten una sugerencia sexual).
 - 2) Física (coerciones físicas para realizar actividades sexuales sin el consentimiento de la parte afectada y que atentan a su dignidad).
- Delitos
 - Conductas de riesgo y posesión, consumo o distribución de sustancias tóxico-adictivas.
 - Conductas de riesgo por posesión de armas blancas (armas punzocortantes y productos químicos).
 - Conductas de riesgos por posesión de armas de fuego (pistolas de imitación o de municiones y uso de explosivos).

Las medidas disciplinarias se implementan de acuerdo con la gravedad de la falta del estudiante. En un primer momento, la figura de autoridad dialoga con el estudiante para el cese de su comportamiento infractor, y si se requiere se convocan a los padres y/o madres de familia. Si la falta es grave, se procede a separar al estudiante de su grupo y se canaliza a otros espacios escolares para que realicen actividades de sus asignaturas, de servicio

comunitario, o en su defecto, se solicita el consentimiento del adulto responsable del estudiante para suspenderlo y enviarlo a su casa. Por faltas se recomienda la suspensión de uno y tres días, ante frecuentes incidencias máximo cinco días. Sin embargo, si la falta trasgrede la seguridad de la comunidad escolar se sugiere el traslado del estudiante a otro plantel escolar.

Para comportamientos de estudiantes que atentan contra el bienestar de la comunidad escolar, se sugiere canalizarlos(as) a instancias especializadas para que les brinden la atención correspondiente (medicas, psicológica y/o psiquiátrica).

Ante faltas relacionadas a comportamientos “*antisociales*”, como daños a la propiedad de la escuela, lesiones o robos. Los padres y las madres de familia y/o tutores pagaran el daño efectuado de su hijo(a). En casos de actos delictivos (posesión de sustancias tóxicos-adictivas y portación de armas) se requerirá la intervención de la Secretaría de Seguridad Pública.

En resumen, el marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar es una guía para que las autoridades escolares conozcan “cómo” proceder ante una infracción del estudiante y determinar la sanción correspondiente. La operatividad de dicho marco es sustentada institucionalmente por la Secretaría de Educación Pública, siendo un respaldo legal para el ejercicio de la disciplina. Por consiguiente, del marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar se desprenden los demás instrumentos normativos, como son: el reglamento escolar y el reglamento docente. A continuación, expongo las medidas disciplinarias, sanciones y la operatividad de estos documentos normativos.

5.1.2 Reglamento escolar

El reglamento escolar de la escuela secundaria 303 Frida Kahlo ciclo escolar 2015-2016 contiene normas específicas dirigidas al estudiantado y a los padres y madres de familia. Para los primeros, las normas se encuentran organizadas en dos ejes: disciplina y comportamientos violentos. En seguida, describo con mayor detalle cada lineamiento normativo.

- Asistencia y puntualidad. Se especifica la hora de entrada, el tiempo de tolerancia, y sanciones ante retardos. Después de 3 retardos, el estudiante será acreedor a un citatorio y si reincide en los retardos se “conminará” a un cambio de turno.
- Uso completo del uniforme escolar y presentación física adecuada de acuerdo con los criterios escolares.
- Mantener en buenas condiciones cuadernos y libros.
- Adhesión a la disciplina escolar:
 - Está prohibido que el estudiantado se bese dentro del plantel escolar. Ante la falta y reincidencia se aplicará el marco de convivencia escolar.¹⁰
 - El estudiantado podrá salir de la clase siempre y cuando cuenten con el consentimiento del profesor(a) y deben tener la tarjeta de circulación.

¹⁰ Aunque esta falta no se encuentra establecida en el Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar

- Durante el receso el estudiantado no debe permanecer en los salones.
- Está prohibido el uso de aparatos electrónicos u otros objetos ajenos al material escolar. La escuela no se hace responsable del robo y extravío de éstos.
- Las interacciones violentas entre estudiantes se encuentran prohibidas (ante la presencia de estos comportamientos serán remitidos a orientación escolar y se levantará un reporte para su seguimiento). Entran en esta categoría actos vandálicos, pleitos y consumo de bebidas alcohólicas.

Como se puede observar, la mayoría de las normas del reglamento escolar se concentran en medidas disciplinarias que responden a necesidades específicas del plantel escolar. Por ejemplo, la norma del uso “obligatorio” del uniforme escolar, los directivos y docentes justifican este lineamiento porque permite la identificación del estudiante como un miembro del plantel ante una eventualidad (si sufre un accidente en la vía pública o que no asista a la escuela para “irse de pinta”).

Con respecto a las medidas normativas para los padres y las madres de familia están dirigidas a asistencia a reuniones escolares, por ejemplo: las evaluaciones bimestrales y citatorios. Además, deben verificar el aseo personal de su hijo o hija que porten correctamente el uniforme escolar y el contenido de la mochila.

El reglamento escolar prescribe los lineamientos normativos dirigidos a la comunidad estudiantil, padres y madres de familia. Sin embargo, no enuncian los derechos a los que son acreedores estos actores, como su derecho en la participación en la toma de decisiones que concierne al plantel escolar. Por otro lado, cabe mencionar que la autoridad escolar se encuentra ausente como objeto de regulación de este documento normativo.

Como mencioné con anterioridad, el reglamento escolar se encuentra supeditado al Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar. No obstante, el reglamento del docente y/o tutor(a) tiene más autonomía en establecer normas y sanciones acordes a la práctica docente y al contexto del grupo estudiantil.

5.1.3 Reglamento del docente y del tutor(a)

El reglamento del docente y del tutor(a) se encuentra establecido de manera escrita al inicio de cada ciclo escolar, y al mismo tiempo, se manifiesta en la práctica docente. Identifiqué tres contenidos de estos documentos normativos:

- Lineamientos de trabajo para la asignatura, como: criterios para las actividades, las evaluaciones, etc.
- Comportamientos disruptivos¹¹.

¹¹ Por comportamiento disruptivo se entiende como todo tipo de comportamiento (físico y/o verbal) que interrumpa el desarrollo de las actividades de la clase.

- Medidas para solucionar conflictos.

Por otro lado, el reglamento del tutor considera normas específicas para el grupo tutorado. La finalidad está orientada a fomentar la responsabilidad en el estudiantado con respecto a la higiene, disciplina y solución de conflictos, entre otros temas.

En el caso de la profesora 2, observé esta autonomía en el reglamento, por ejemplo, una medida que implementó fue que en cierto periodo de tiempo realiza la revisión de los siguientes aspectos:

- Identificación de autolesiones en brazos de estudiantes.
- Revisión de cabello para prevenir la propagación de pediculosis en el grupo estudiantil.
- Protección del inmobiliario (las y los estudiantes colocan un pedazo de tela encima de la mesa del pupitre).

Cabe mencionar que las normas antes mencionadas no son aplicadas a los demás grupos que imparte clase, únicamente son ejercidas para su grupo tutorado. No obstante, esta práctica puede estar matizada por la comunicación que mantenga con el colega docente en temas concernientes al grupo estudiantil. Esta comunicación posibilita que se aplique un mismo marco normativo en común. La profesora 1 alude dicha situación:

Profesora 1: Pues yo lo que hago en cada salón, como cada salón tiene su tutor, yo lo que sí sigo es el reglamento que tenga cada tutor en el salón, ya a partir de ese reglamento. Hasta ahorita yo no he hecho ninguna adecuación de los reglamentos que tengan los profesores, cualquier cambio que los profesores haga nos comunican en consejo técnico o en las reuniones de grado. Entonces, ya se hace comentarios en específico de alumnos, entonces, ahí en fuera del reglamento que yo sigo en mi clase es el mismo que siguen los tutores.

En cambio, ante la ausencia de comunicar los lineamientos normativos de la asignatura o de tutoría puede ocasionar molestia o conflicto, debido que puede contradecir o descalificar la práctica del compañero(a) docente. Esta situación se muestra en la siguiente nota de campo:

Durante la clase, la profesora 6 cuestiona al grupo estudiantil las razones del cambio de asiento. Una alumna menciona que la profesora 5 los reubicó por el promedio obtenido en la última evaluación. Tiempo después, la profesora 5 pide permiso para ingresar al salón y entregar unas notificaciones a algunos estudiantes. La profesora 6 comenta a la profesora 5 por qué los estudiantes se encontraban sentados de manera diferente a como ella los había ordenado, ya que con esta ubicación de lugares estaban más "indisciplinados". La profesora 5 respondió que era una medida que había optado por la calificación obtenida en el periodo de evaluación y le ofreció una disculpa por no darle aviso y le sugirió volverlos a cambiar para evitar dicho comportamiento en clase. La profesora 6 señaló que iba a dejar a los estudiantes con esta organización de asientos, pero si continuaban con el mismo comportamiento iba a cambiarlos de lugar.

En esta breve nota se observa la falta de comunicación, cuando se aplica una misma estrategia y se buscan fines distintos (*disciplina vs aprovechamiento*). Aunado al hecho, que exponen el conflicto entre docentes delante del grupo estudiantil.

En resumen, el reglamento del docente-tutor presenta cierta autonomía para establecer lineamientos normativos específicos acordes a las necesidades del contexto y características del grupo estudiantil. Como he mencionado, las sanciones de los reglamentos

se encuentran establecidas por el marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar y el mismo reglamento escolar. En el siguiente apartado presento una descripción de las sanciones de los marcos normativos.

5.2 Sanciones

Las siguientes sanciones se aplican en los tres marcos normativos anteriormente descritos. Estas sanciones se encuentran redactadas de manera escrita en el marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar y constantemente se enuncian verbalmente por la autoridad escolar. Cabe señalar que las sanciones se aplican en razón al grado de severidad de la infracción del estudiante, se contemplan las siguientes:

- Llamada de atención. Consiste en señalar el comportamiento infractor del estudiante para el cese de este.
- Reporte. Por medio de esta sanción, el prefecto registra de manera escrita la falta del estudiante. Tiene un carácter acumulativo para la acreción a sanciones más severas.
- Citatorio. La sanción se aplica dependiendo de la gravedad de la falta, como son actos de violencia física contra el estudiante y el docente o la acumulación de tres reportes por otras faltas.

Consiste en solicitar la presencia del padre y la madre de familia o tutor en orientación escolar para comunicarles la falta de su hijo, para que posteriormente se logren acuerdos para el cese del comportamiento infractor.¹²

La orientadora escolar describe la aplicación de esta sanción:

Orientadora escolar: Es muy práctico, primero hacemos que él nos escriba de su puño y letra en una hoja que fue lo que pasó, cuál fue la agresión, cada una de las partes lo deben de describir y abajo de ese escrito o ese reporte hacemos un compromiso, “ahora, a ver muchachos hagámoslo de la mejor manera para no tener otras situaciones”. Incluso, hemos solicitado que se disculpen y si ambas partes están de acuerdo así lo ponemos en el compromiso, se pide una disculpa, las dos partes aceptan y ahora me comprometo a respetar a mi compañero o compañera según se trate y evitar situaciones futuras. Si se presentará una nueva situación, avisar a un profesor y si ellos se rehúsan a avisar, entonces, una vez que se da la investigación, incluso, se aplicará una sanción porque ahora el diálogo sería con los papás, y ellos lo aceptan, ellos incluso hasta se comprometen que sí, que se aplique el reglamento en un segundo momento.

Según la orientadora escolar, la finalidad de esta sanción es que externen los pormenores del incidente y que el estudiantado reflexione sobre las consecuencias de sus actos para el cese de su comportamiento infractor, que se concreta en la firma de compromisos. Aunque, la finalidad de esta práctica es contar con antecedentes que brindan respaldo institucional y que permite el proceder a sanciones suspensión o en última instancia aplicar la expulsión ante futuras transgresiones de la norma escolar por parte del estudiantado.

¹² Este es el método más utilizado por el plantel escolar para la solución de conflictos entre estudiantes y del estudiante hacia el/la docente.

La profesora 3 comenta una situación donde aplicó la firma de acuerdos para resolver un conflicto entre estudiantes:

Profesora 3: *...Pero, el hecho de que hubiera ciertas problemáticas en el grupo y que yo decidiera llamar al padre de familia y fue lo que te comenté al principio, el no confrontarlos, pero sí tienen que firmar tal acuerdo. Al principio, una mamá sobre todo, que estaba rejega “a que no iba a firmar”, ya se le explicó, “mira se tiene que hacer para que su hija quede respaldada porque en ese caso, si la otra chica firma se está comprometiendo, pero yo no le puedo decir a la otra chica que se comprometa si su hija y como usted como representante de su hija no se compromete a dar lo mismo”. Entonces, “aquí no es para afectar, sino para beneficiar, además al final es una situación que ellos tienen desde primer año que están arrastrando, yo pude detectarla a través de las peticiones que las demás chicas hicieron y bueno, yo quiero dar esa solución, pero si usted no quiere, no se le puede obligar, entonces, se pasa el dato a orientación, y a su vez a subdirección”. Entonces, ya la señora firmó, al principio se seguía sintiendo el ambiente tenso porque ya era de que tuve que firmar por tu culpa. Pero qué crees ya después esas chicas ahorita se hablan, entonces, no se hablan como las mejores amigas, pero sí hay una convivencia bien armónica, bien a gusto...*

El presente caso muestra que los acuerdos fueron consolidados de manera coercitiva entre las involucradas (estudiantes y los mismos padres y madres de familia), como resultado puede haber poca o nula disposición para colaborar. Aunque disminuyó el comportamiento hostil entre las estudiantes, esto pudo ser influido por el miedo a las consecuencias por romper el acuerdo más que en la comprensión del mismo comportamiento.

En los casos que no se presenta el padre y/o madre de familia. La autoridad escolar retiene la boleta de calificación del estudiante, como consecuencia estos tienen que atender el citatorio para que puedan firmar la boleta bimestral de su hija o hijo. La subdirectora refiere el siguiente caso:

Subdirectora...*En la mañana vino una señora muy molesta y vino a decirnos una queja, porque ella ya se tenía que ir a trabajar y que nada más le quitábamos el tiempo, que no podía firmar la boleta porque estaba en orientación. Entonces, le digo: “sí señora, efectivamente su boleta está en orientación, tiene que esperar a la orientadora porque la orientadora está atendiendo a otros padres familia”, “es que me quitan el tiempo”, “no señora, no le estamos quitando el tiempo, solo le quiero decir que ya le hemos dado tres citatorios y usted no se ha presentado, es por ello que ahora decidimos retirar la boleta para hablar con usted e indicarle cuál es la situación con su hijo”. Entonces, nuestro deber es informarle, y voltea a ver al niño y le dice porque no le dio los citatorios, o sea, desde ahí ya venía el malestar, cuando yo le explico todo esto, me dice: “maestra tiene razón, una disculpa”.*

Ante estos casos, llama la atención que los mismos padres y madres de familia asuman actitudes similares que sus hijos o hijas, ya que requieren la llamada atención de la autoridad escolar para cumplir el reglamento escolar.

- Suspensión. Consiste en excluir al estudiante de sus actividades escolares y de su grupo de pares. Dicha sanción presenta dos modalidades:
 - Cambiar al estudiante a otro grupo.
 - Canalizar al estudiante para que realice actividades escolares en la biblioteca o en su casa durante dos a tres días.

Cabe mencionar con respecto a la segunda modalidad, que no se aclara en qué consisten estas actividades escolares y cómo subsanan los temas revisados en las

demás asignaturas en los días en que se ausenta el estudiante.

- **Expulsión.** Se aplica cuando son actos de violencias físicas y/o delictivas que atenten contra la integridad de cualquier miembro de la comunidad escolar. La autoridad escolar recomienda al padre y/o madre de familia que cambie a su hijo o hija de turno o plantel escolar dependiendo de la gravedad de la falta. Sin embargo, el proceder de esta medida queda en el criterio del padre o la madre de familia.

Para el director este tipo de medidas han funcionado, expone lo siguiente:

Director: [...] *En este ciclo escolar hemos tenido un problema grave entre varones, se peleó un alumno de segundo con uno de tercero, terminó el de segundo por retirarse de la escuela y el de tercero está advertido de que sí hace otra, va a hacer retirado de la escuela. Ha ayudado esta advertencia porque se ha dedicado en sus materias y las va sacando, después de casi ir reprobando todo, parece que la va a liberarla [...]*

En el presente caso, la advertencia de expulsión puede ser un recurso para obtener un cambio de comportamiento en el estudiante. No obstante, si la amenaza no llega a ser cumplida ante un próximo incidente debido a la negación del padre y la madre de familia o por la falta de atención de la autoridad escolar, puede generar una sensación de impunidad que puede incrementar el comportamiento infractor en el estudiante.

5.3 Dificultades para la implementación de la norma escolar

En este apartado muestro las dificultades que refieren las autoridades escolares y el estudiantado para la implementación y adhesión a las normas escolares. Si bien hay un reconocimiento de este problema de parte de la comunidad escolar, hay una carencia de acciones dirigidas a solventarlos.

5.3.1 Articulación de los marcos normativos escolares

La autoridad escolar presenta dificultades para articular los marcos normativos institucionales con los reglamentos internos, por consecuencia, puede generar la percepción de impunidad cuando se implementa la norma. Muestra de ello, es la siguiente situación:

Director: [...] *Aquí en la tarde, llega una alumna sin el uniforme de educación física, la maestra subdirectora agarra y le dice a la alumna: “vete a tu casa, te cambias y regresas, aquí te espero para darte la entrada”. La alumna vive pasando la calle en las unidades, se va la alumna y una hora después regresa con la mamá, que: ¿porque la habían regresado por el uniforme?, que no es obligatorio el uniforme. Bueno, el escándalo llega a la supervisión de zona y la supervisión de zona se ve obligado a levantarle un acta administrativa a la subdirectora, al director, y la orientadora, queda asentado en su expediente porque no tenían por qué haber regresado a la alumna. Y de ahí se agarró la señora para decir: “que se van a agarrar en contra de mi hija”, entonces, la quiero en la mañana, la pasan en la mañana, y entonces, el supervisor dijo, le quitamos el problema a los de la tarde y la mandamos a la mañana, y me la manda. Con la situación que no tenían que exigirle el uniforme porque el uniforme que iba a traer era el de la tarde, y bien quitada de la pena la señora logró su cometido que era pasarla a la mañana y no le compró el uniforme a la alumna [...]*

La práctica de la subdirectora puede ser considerada un acto de exclusión contra la estudiante. Sin embargo, ¿bajo qué principio condujo su acción?, si estaba guiado por el

reglamento escolar. Si es así, hay un problema, ya que los marcos normativos institucionales descalifican ciertos lineamientos del reglamento escolar, como el uso del uniforme escolar.

Otro aspecto, es la percepción restrictiva que mantiene la autoridad escolar sobre las medidas disciplinarias que establece el Marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar. El director señala lo siguiente:

Director: [...] *Si no está dentro de estas normas que plantea aquí, porque es enunciativa dirían, es enunciativa más no limitativa, pero sí limita porque sí no está aquí. Sí la actividad de conducta no está explícitamente mencionada aquí no le podemos hacer nada, oficialmente no podemos hacer nada, y vienen las diversas conductas, por ejemplo: me escupió en la cara y no viene aquí escupió en la cara, entonces, no lo puedo sancionar, a ese grado se llega [...]*

Hay una visión maniqueísta en esta afirmación. Por un lado, se percibe que el marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar limita al reglamento escolar en las normas y sanciones. Por otro lado, el marco es tomado de manera literal como un manual operativo para identificar faltas y aplicar sanciones, esto otorga un respaldo “institucional” a la autoridad escolar en el uso de sanciones.

En este sentido, los marcos normativos son aplicados de manera vertical, y no están sujetos al diálogo con la comunidad escolar. Asimismo, la autoridad escolar sigue conservando medidas disciplinarias “tradicionales” que anteriormente eran factibles para regular el comportamiento del estudiantado, tal es el caso, del uso de las sanciones de exclusión (suspensión y expulsión).

5.3.2 Acuerdos entre padre y/o madre de familia con el profesorado para la aplicación de sanciones

El marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar establece que las sanciones de suspensión y de expulsión en el estudiante, deben contar con la autorización del padre y la madre de familia. En algunas ocasiones, estos últimos rechazan la aplicación de estas medidas, siendo motivo de malestar en el docente. Al respecto, el director y la profesora 3 exponen lo siguiente:

Director: [...] *Sí. Sin embargo, hay aspectos que la SEP no contempla, en el manual está bien, aparecen los posibles actos sancionables, pero en todos le ponen que el alumno no puede ser suspendido de clases y en casos muy graves, entonces, se suspende dentro de la escuela o si es súper grave ya lo puede uno retirar a su casa, pero en todos ellos, debe de dar un consentimiento el papá, es ahí donde empieza el problema [...]*

Profesora 3: *Si el papá dice no me lo llevo, porque yo trabajo, no hay quien lo cuide, porque ya saben, y han leído lo que les conviene. Entonces, aquí se tienen que quedar con el alumno, lo mandan a trabajo en biblioteca, cada profesor les deja una actividad, de matemáticas, español, historia y el chico tiene que hacerlas en biblioteca, a lo mejor un día, dos días lo que había impuesto en orientación, y eso sería también, por un lado. Cuando el papá está de acuerdo y tiene la disposición, que dice bueno no trabajo, me puedo llevar a mi chico, se lo lleva. Pero el papá es el que dice: “no, porque a lo mejor va a ser un premio en lugar de un castigo”, porque así me tocó con alguna mamá, yo tuve que convencerla para que se llevará a cabo, pero si la señora se hubiera puesto pesada, no se hubiera podido suspender, nos vamos a trabajar aquí en biblioteca.*

[...] *Y creo que el peor enemigo en lugar del chico es el papá, a lo mejor el chico puede decir bueno maestra no estoy de acuerdo, pero está bien, pero en cambio el papá, ya te quiere aventar derechos humanos y no sé qué tantas instituciones [...]*

Se observa, el malestar de la figura de autoridad ocasionado por la resistencia del padre y la madre de familia en acatar las medidas disciplinarias, asumiendo una actitud rígida y el empleo de estrategias de convencimiento hacia los progenitores para que se puedan emplear estas sanciones. Aunado a ello, la percepción que mantienen de los padres y madres de familia es de actores que no apoyan a la autoridad escolar y que en ocasiones pueden perjudicar a su hija o hijo, al mismo tiempo, que complican el trabajo del docente.

A pesar de este conflicto, el profesorado se resiste en considerar otras sanciones alternativas, apegándose al sistema disciplinario tradicional donde no se consideraba a los padres y las madres de familia, ni a los mismos estudiantes.

5.3.3 Coordinación entre las autoridades escolares sobre el seguimiento de sanciones

Las profesoras y la orientadora escolar coinciden en señalar la dificultad de registrar los reportes del estudiantado, esto ocasiona un sesgo en el seguimiento de las faltas del estudiantado. Al respecto, la profesora 1 y la orientadora escolar coinciden en señalar dicha situación:

Profesora 1: [...] Nos han dicho en dirección, pues dense su tiempo, un día para bajar los reportes pero si ya están escritos acá, es volverlo a escribir y volverlo a buscar y si son 5, 10 o 15, esos 15 que son 5 reportes en la semana cuanto me voy a tardar un viernes en anotarlos, una clase completa y yo estoy dando mi clase, siento que es un poco complicado y de parte de orientación yo optaría un lunes o un viernes revisar los cuadernos de reportes, checar quienes son las personas que tienen un historial conflictivo, entonces, ellos ya los conocen [...]

Orientadora escolar: Sí, a lo mejor lo que nos hemos atorado es en darle seguimiento a esa norma o a ese reglamento porque a veces no coincide con lo que hay en el cuaderno de reportes, con la norma y ahí es una de las grandes limitantes que tenemos. Nosotros como orientadoras nos damos cuenta de que a veces todos los tutores, hay un tutor por grupo, no revisa constantemente su cuaderno de reportes y entonces, eso limita el seguimiento de su acuerdo o de su reglamento en el salón, por ejemplo, si hablamos de que no debe de haber cinco reportes por período, veo yo el cuaderno y resulta que hay como 10, y ni siquiera se ha hablado con el papá, ahí es cuando hay muchas fallas.

Debido a la falta de coordinación de los registros del profesorado a prefectura, estos no son registrados en orientación escolar, de manera que genera dificultades para dar seguimiento a las faltas del estudiantado. Los directivos y las orientadoras escolares delegan la tarea en el tutor de cada grupo estudiantil. No obstante, el profesorado presenta resistencia en aceptar la función, argumentando que invierte demasiado tiempo en registrar los reportes cuando están dando clases.

Se observa que ninguna de las partes asume la responsabilidad de esta función, por lo cual, se manifiesta en un posible conflicto latente que no es resuelto.

5.3.4 Participación del estudiantado en la elaboración de las normas escolares

Durante la estancia escolar del estudiantado, únicamente en el primer año escolar se realiza una actividad en que participan para la elaboración de las normas en la materia de español. Esta práctica no tiene continuidad para realizarla en los grados subsecuentes. La profesora 5 refiere lo siguiente:

Entrevistador: *¿Y los chicos han expuesto sus ideas para crear su normatividad?*

Profesora 5: *En primer grado, por ejemplo, en español hay un tema de los primeritos, que el proyecto es ese: "Hagamos nuestro reglamento interno". Entonces, bueno los chicos proponen cosas que no se pueden realizar, venir vestidos de ropa civil, peñarnos como queramos. Cuestiones que hay que estarles explicando que eso no podemos ponerlo en el reglamento. Por ejemplo, bueno lo del uniforme que es muy controversial, pero le cuento el caso: Atropellaron a un chico en las cercanías de por aquí, aquí hay muchas escuelas, ¿Cómo identificaron a este chico? por el uniforme, por el escudo escolar, y les digo si este chico hubiera tenido su credencial pues rápido localizan de donde es. Entonces, se les explica eso de venir de ropa de civil. Y sí hay veces que en algunas cositas que están dentro de lo posible se puede hacer, sí se les permite, pero otras sí de plano se les explica porque, y ya más o menos entienden los chavos.*

Uno de los propósitos de la actividad es llevar a cabo un encuadre del reglamento escolar con el estudiantado de nuevo ingreso. A partir de las propuestas de las normas de las y los estudiantes, el docente expresa que comportamientos están permitidos y cuáles no. Para la autoridad escolar, las propuestas de normas permiten comportamientos que trasgreden al reglamento escolar, como el uso del uniforme. Por esta razón, la subdirectora menciona que no se han abierto espacios para que el estudiantado participe en la elaboración de los reglamentos. No obstante, considera retomar esta actividad en el próximo ciclo escolar para homogeneizar las medidas disciplinarias para los tres grados. Al respecto, menciona:

Subdirectora: [...] *Sí, el próximo año la intención es que en las juntas de grado se establezca eso, un criterio común, con los de primero, segundo y tercero. Se elabore solo un reglamento y de ahí salgan las medidas disciplinarias, y que eso sea lo que rija dentro del escuela.*

Otra dificultad presente es la de contar con espacios para que la comunidad estudiantil participe en la elaboración de la norma y que sea tomada en cuenta en los reglamentos escolares. Al hablar de condiciones me refiero a los mecanismos para dialogar y justificar la viabilidad de las propuestas de normas para que sean sometidas a consensos y se consoliden acuerdos.¹³ Sin embargo, en la narrativa de la autoridad escolar queda ausente el generar condiciones para realizar esta actividad.

La aplicación de la norma de manera impositiva sin tomar en cuenta las necesidades y opiniones del estudiante conlleva a la incompreensión de la misma. Muestra de ello, son las opiniones del estudiantado con respecto a la norma; el estudiantado reconoce que existe un reglamento pero que únicamente sirve para prohibir su comportamiento. Así pues, desconocen cuál es su función, únicamente saben que deben cumplir normas, sin saber sus razones.

¹³ Las autoridades escolares requieren entablar canales de diálogo con la comunidad estudiantil sobre las propuestas normativas, para que estos puedan exponer, discutir y reflexionar sus beneficios y consecuencias para la integración en los reglamentos escolares

5.3 Conclusión de la normatividad del plantel escolar

Los reglamentos escolares son instrumentos prescriptivos implementados de manera vertical que responden a las necesidades institucionales en lugar a las necesidades específicas de cada actor escolar.

Ante la carencia de acciones de inclusión y participación de toda la comunidad escolar para la elaboración de los reglamentos escolares, los marcos normativos no toman en cuenta las características particulares y contexto de sus destinatarios. Por lo cual, la comunidad escolar muestra actitudes de resistencia para adherirse y hacer valer la norma.

Por un lado, la autoridad escolar (directivos, profesorado, orientadoras escolares y prefectos) continúa persistiendo en prácticas disciplinarias basadas en la exclusión social y en fomentar el miedo a las consecuencias en el estudiantado. Así mismo, es palpable su resistencia en delegar su autoridad hacia otros actores como son los padres y las madres de familia o los mismos estudiantes. Por ello, se mantiene una percepción negativa con estos últimos para involucrarlos en la elaboración de la norma.

La falta de espacios de participación no solo compete a la comunidad estudiantil, sino al mismo profesorado. Existe una falta de comunicación para establecer acuerdos con respecto a las normas internas en el grupo estudiantil y en el seguimiento de sanciones (reportes). Ante esta dificultad, puede ocasionar descalificación entre la práctica docente del colega e impunidad en el ejercicio de la norma.

Aunque los padres y las madres de familia no fueron objeto de estudio en esta investigación. La percepción del profesorado es considerarlos como un obstáculo, en lugar de un aliado para la implementación de la disciplina. Por tanto, los canales de comunicación con los padres y las madres de familia únicamente son utilizados para este propósito: solo por llamadas de atención o para la autorización de una sanción.

Por otro lado, la ausencia de procesos de reflexión del significado de la norma y la participación en la elaboración y seguimiento de la normatividad escolar imposibilita que el estudiantado comprenda su significado y la importancia acatarla para el beneficio de la convivencia escolar de toda la comunidad escolar. Sin ello, muestra una actitud de apatía, pasividad y en ocasiones de trasgresión a la misma norma.

Ahora que he expuesto un panorama general de los reglamentos escolares con sus características y la percepción que mantiene la misma comunidad escolar de los instrumentos, estos elementos nos permiten establecer un marco de referencia para comprender de qué manera estos reglamentos son implementados dentro de la práctica cotidiana del profesorado dirigida a regular la convivencia y el comportamiento del estudiante. A continuación, abordaré el presente propósito.

Capítulo 6 Prácticas de regulación de convivencia escolar

La práctica docente es el medio por el cual se implementa la normatividad y la disciplina escolar, y al mismo tiempo, se establecen relaciones situadas en la cotidianidad entre la autoridad escolar con el estudiantado. Este tipo de configuraciones proporciona una identidad a la convivencia escolar.

Se entiende por disciplina escolar a las prácticas pautadas que señalan los comportamientos que son tolerados de aquellos que ameriten una sanción. Estas acciones están encaminadas a lograr un ambiente favorable para el desarrollo de la clase y una sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

Para identificar esta dinámica relacional, realicé observaciones de corte etnográfico en las instalaciones del plantel escolar y en las clases del docente.

La literatura hace alusión a estilos y prácticas de convivencia democrática, autoritaria y “sin límites” en los planteles escolares. Sin embargo, en el trabajo de campo identifiqué que estos estilos no son puros, sino que presentan características heterogéneas, esto es así porque se encuentran matizados por la subjetividad particular de la figura de autoridad de quien la implementa.

Si bien, en el trabajo de campo, observé prácticas de regulación de convivencia autoritaria y “sin límites”.¹⁴ Es preciso mencionar que no identifiqué un estilo de convivencia democrático como lo señala la literatura. No obstante, encontré prácticas de regulación que tienen características en común con el estilo democrático; éstas las definí como prácticas de regulación de convivencia flexible.

Ahora bien, la premisa del presente capítulo es que las prácticas de regulación de convivencia escolar influyen en el comportamiento disruptivo, agresivo y violento del estudiantado. En este sentido, dichas prácticas inculcan la adhesión de la normatividad escolar y la disciplina en el estudiante, configurando su comportamiento y actitudes como respuesta a dichas prácticas, y a su vez, influye en las relaciones que establezcan con la comunidad escolar.

El lector encontrará en este capítulo la descripción de las características de cada práctica de regulación de convivencia escolar anteriormente mencionadas y las respuestas comportamentales que manifiesta el estudiantado. Por tal motivo, presento tres apartados de prácticas de regulación de convivencia con su respectiva fase cualitativa; en ésta realizo una narrativa que muestra el trabajo de observación y las entrevistas realizadas con actores claves. Por otra parte, la fase cuantitativa expone los resultados del instrumento¹⁵ aplicado a la

¹⁴ Las prácticas de regulación de convivencia “sin límites” fue nombrada prácticas “permisivas” debido que la autoridad implementa normas y sanciones de manera inconsistente que puede ocasionar un sesgo en su implementación.

¹⁵ Las descripciones de la fase cualitativa sirvieron de insumo para la construcción del presente instrumento.

comunidad estudiantil sobre la valoración de las percepciones de prácticas de regulación de convivencia y violencia escolar

En ambas fases -cualitativa y cuantitativa- expongo la relación que mantiene las prácticas de regulación de convivencia del docente con los comportamientos agresivos y violentos del estudiantado.

6.1 Prácticas de regulación de convivencia permisiva

Las prácticas de regulación de convivencia permisiva se caracterizan porque la autoridad escolar no aplica el reglamento escolar, por consecuencia, no ejerce sanciones ante la infracción de la norma por el estudiantado. Este tipo de práctica ocasiona comportamientos disruptivos y agresivos en ciertos estudiantes, que dificulta el desarrollo de la clase y es un factor de riesgo para posibles accidentes en el espacio escolar.

6.1.1 Descripción de la fase cualitativa: La permisividad orientada a la convivencia disruptiva

En este apartado expongo las categorías de análisis de la fase cualitativa que constituyen las prácticas de regulación de convivencia permisiva, que son: 1) Ausencia de sanciones; 2) Ausencia de jerarquía entre docentes y estudiantes; 3) Interacciones agresivas y/o violentas contra el profesorado.

6.1.1.1 Ausencia de sanciones ante la infracción a la norma

La ausencia de sanciones y consecuencias ante la infracción reiterada a la norma ocasiona una percepción de impunidad en el estudiantado, como resultado, continúa incurriendo en dicho comportamiento. Las sanciones que no son aplicadas ante la infracción de la norma son los reportes y citatorios. A continuación, describo los escenarios en que suceden estas prácticas.

En el salón de clases, identifiqué este tipo de práctica con el profesor 4 que imparte la clase de Formación Cívica y Ética a estudiantes de segundo grado. Durante la clase, el grupo estudiantil incurre en diversos comportamientos disruptivos. Ante esta situación, es frecuente que el profesor ignore estos comportamientos siempre y cuando no interrumpen de manera abrupta la clase. Cuando esto sucede, les llama la atención, algunos estudiantes cesan su conducta y fingen acatar la instrucción, pero una vez que están fuera del foco de atención del profesor, inmediatamente vuelven a realizar el mismo comportamiento.

En esta materia, las y los estudiantes asumen una actitud cínica y relajada. Esta situación se demuestra en la siguiente nota de campo:

Durante la clase, los estudiantes interrumpen mediante reiterados ruidos la instrucción del profesor 4, ante esta situación, menciona lo siguiente:

Profesor 4: *Ustedes son los únicos que deciden qué hacer con su vida [...] si les interesa el estudio, si les interesa informarse, si quieren seguir con el juego, seguir cotorreando [...] adelante es tú decisión. Sí siguen*

diciendo groserías, faltando respeto, imitando cosas para quedar bien con los demás, con los cuates. Es decisión de ustedes, es el reflejo de la educación de su casa, ok. Entonces [...]

Una vez terminado el discurso del profesor, algunos estudiantes comienzan a reírse.

Profesor 4: *¿Cuál es la risa?*

Alumno: *No sé.*

(El profesor realiza un gesto de incomodidad y continúa con la clase).

Entre los comportamientos disruptivos más frecuentes que presentan los estudiantes son: levantar la voz, pararse de sus asientos, gritar o decir groserías a sus compañeros y compañeras, subirse a las sillas y correr dentro del salón de clases.

Específicamente, son los hombres quienes incurrir en actos de violencia. En cuanto a la violencia verbal, es recurrente que, en la clase, griten con voz “aguda” los apodos de los compañeros con la finalidad de molestarlos ya que el ofendido no puede identificar quien o quienes fueron los que lo agredieron. Con respecto con la agresión física, se generan dinámicas de juego mediante puñetazos en los hombros y “zapés” en la cabeza de los compañeros. Asimismo, se avientan objetos, que van desde una “bola” de papel hasta la mochila de algún compañero.

Cabe señalar, las interacciones que involucran comportamientos impulsivos pueden ser un factor de riesgo que pueden ocasionar accidentes en los estudiantes, claro ejemplo de ello es la siguiente nota de campo:

Un alumno se sube encima de la espalda de su compañero, al no lograr sujetarse se resbala y cae, pero coloca sus manos para evitar golpearse en el rostro, una vez que se levantó, repite el comportamiento tratando de subir nuevamente a la espalda de su compañero. El profesor se percata de ello, y le dice que le va a quitar el 10 que obtuvo, si no se comporta. Sin embargo, no aplica la sanción y la estudiante continua con su comportamiento.

Por otra parte, en relación con las actividades propias de la asignatura, el profesor 4 permite que el grupo estudiantil entregue tareas después de la fecha establecida y sin que esto sea motivo de amonestación.

Así mismo, las autoridades del plantel escolar no citan a los padres y/o las madres del estudiante que acumuló más de tres reportes para notificar el inadecuado comportamiento del estudiante. La profesora 1 alude esta situación:

Profesora 1: *[...] hay chicos que tienen hasta tres o cuatro hojas llenas de reportes y ninguna sanción. Entonces, el reglamento dice que al tercer reporte por conducta se hace una sanción, y hay alumnos que no. Entonces, los alumnos como ven que no hay consecuencia, entonces, ellos siguen igual. Eso sería lo único que cambiaría o aportaría a la situación [...]*

Como mencioné en el capítulo anterior, el sesgo en la aplicación de la norma se debe a la ausencia de coordinación de las autoridades escolares para pasar los reportes del cuaderno de prefectura al cuaderno de orientación educativa.

En suma, cuando la normatividad no es aplicada puede ocasionar que los límites de respeto entre docentes con estudiantes se difuminen y se generen relaciones horizontales

donde se encuentren ausentes las jerarquías y los roles de cada actor antes mencionado. A continuación, expongo con mayor detalle esta situación.

6.1.1.2 Ausencia de jerarquía entre docentes y estudiantes

Las relaciones interpersonales que mantiene el profesor 4 con sus estudiantes carecen de trato jerárquico y son horizontales. Por consiguiente, el grupo estudiantil no percibe al profesor como una figura de autoridad, muestra de ello, es la resistencia para seguir las instrucciones del profesor cuando incurren en un comportamiento disruptivo.

En cambio, el profesor 4 tiene una valoración positiva respecto a la relación que conlleva con sus estudiantes, de ahí que, interpreta que existe comunicación y confianza con los mismos. Al respecto menciona:

Entrevistador: *¿Cómo es la relación con tus estudiantes?*

Profesor 4: *Es buena, yo veo que inclusive es muy buena, hay jóvenes que me tienen demasiada confianza, me han contado cosas que ni a sus padres le han dicho, señoritas y jóvenes, quiere decir que me tienen confianza, que les ha gustado los temas que abordamos y se acercan a contarme cosas muy íntimas.*

Entrevistador: *¿Por qué cree que le tienen esa confianza?*

Profesor 4: *Soy muy abierto a decir las cosas, cuando se habla de ciertos tabúes socialmente o temas que se manejan como tabúes, son muy abierto porque se tienen que manejarse así, sinceramente son como se deben de manejar esos temas.*

La percepción del profesor respecto a las relaciones de confianza con sus estudiantes puede estar influida por el trato horizontal que mantiene con el grupo estudiantil. Ejemplo de ello, es que permita que lo llamen por su nombre, así como realizar breves bromas durante la clase. Estas acciones encuentran una respuesta positiva del estudiante con el docente, pero influye de manera negativa en la actitud que asumen para las actividades de la materia.

Las estudiantes entrevistadas con buen aprovechamiento escolar tienen una valoración negativa de las y los docentes que bromean con estudiantes mediante apodosos o sobrenombres, como consecuencia, el grupo no respeta su autoridad. Con respecto a ello, la alumna de tercer grado menciona:

Alumna 6: *Algunos profesores toman demasiada confianza y se llevan muy pesado con los alumnos, yo lo he visto. Pierden disciplina, pues mucho más así.*

Entrevistador: *¿Y cómo es el ambiente en la clase?*

Alumna 6: *Pues muy pesado, se torna muy pesado [...] Pues siento que, en mi manera de pensar, siento que pues, ¡¿qué ética de los maestros?! ¿No? ¡Qué poca ética que tienen!, porque pues ellos deben poner el ejemplo, por eso son maestros ¿no?, y dar el ejemplo de que pues: “Yo soy aquí mayor y tú me debes que respetar”.*

En este sentido, mantener esta práctica puede ocasionar que el docente se encuentre inmerso en las dinámicas de convivencia “llevada” del grupo estudiantil y pierda el trato respetuoso con estos últimos. El director alude lo siguiente:

Director: *Ahí sí es muy diverso el asunto, hay profes que se llevan muy bien con los chicos y que logran mantener la situación, nos vamos a llevar bien, pero tú eres alumno y yo soy maestro. El alumno no debe de perder esa visión, ni tampoco, el maestro. Hay profes que empiezan logrando esa parte, pero luego el profe va*

perdiendo, cómo que no pintó bien la raya, hasta donde llegar, a veces es el profe quien la brinca o a veces es el alumno, y ahí empezamos a tener problemas...

Un aspecto relevante que enfatizan las autoridades escolares es el establecimiento de límites para el estudiantado, donde el profesorado debe asumir el rol de “autoridad”. Sin ello, puede ser objeto de actos de violencia de parte del estudiantado.

6.1.1.3 Interacciones agresivas y/o violentas contra el profesorado

Las profesoras entrevistadas aluden que en ocasiones los directivos no implementan medidas normativas adecuadas cuando son objeto de actos de violencia. Asimismo, reconocen que algunos de sus colegas docentes no establecen límites (normativo y relacional) con sus estudiantes, lo que ocasiona un ambiente propicio para actos de violencia contra el profesorado.

Aunque son pocos los casos reportados en el ciclo escolar, la mayoría de los actos de violencia son de tipo verbal, cuando el estudiante insulta al docente, y este último responde al insulto. No obstante, existen casos esporádicos en que se suscitaron actos de violencia física del estudiante hacia las y los docentes. A continuación, muestro tres casos aludidos por las autoridades escolares.

Caso A

Orientadora escolar: [...] *La señora no viene, ahorita tenemos un citatorio pendiente con ella, hay una falta de respeto ante una maestra, es maestra de matemáticas y la señora no viene, ¿cómo nos arreglamos con la señora?, ¿cómo nos arreglamos con el niño? Yo platicando con el niño le preguntaba: ¿a qué vienes a la escuela?, nada más vienes a ocasionar ese tipo de accidentes de amenazas, de agredir, ahora físicamente a la maestra, le aventó un resistol a la maestra, es una falta de respeto grave, el niño se queda callado, dice que no lo iba aventar a la maestra, sino que lo iba aventar al bote de basura y argumenta que no vio a la maestra, cuándo el bote de basura no se ve desde su lugar y la maestra sí se ve [...]*

Director: [...] *De agresiones de alumnos a maestros. Nada más, tengo uno de un alumno que agarró un pritt y se lo aventó a la maestra. Ese alumno tiene problemas de bullying, anda golpeando a todo el mundo y que la mamá no acepta, ya dialogué con la señora, es imposible, la mamá está necia que su hijo necesita terminar la secundaria, y hágale como quiera, él tiene que terminar la secundaria, el problema es que no hace nada [...]*

Caso B

Profesora 3: [...] *te decía que supe que con una maestra hasta le aventaron piedras cuando ella volteo, nadie, según nadie había sido, pero fue un problema que tuvo con unos chicos de tercero que ya no están y que en su momento salieron por otras cuestiones. No fue por ese conflicto que la institución haya determinado llevar a cabo el reglamento y salen, fue por otras situaciones [...]*

Caso C

Director: [...] *El año pasado, un alumno acusó a un maestro de que lo había pellizcado en las tetillas. Pero, cuando la señora se enteró de que el alumno le había dado un zape al profe, más bien que en algunas clases le dio sus zapes, la señora le bajó. Agresiones mutuas en donde el profe perdió el control de grupo y el alumno se pasó de listo. Hablamos con el profe, con los alumnos de ese grupo y lo solucionamos de la mejor manera, no de la manera ortodoxa, pero sí de la manera que nos beneficia a nosotros y benefició a los alumnos. Alguien me diría, es que tendrías que haber corrido al maestro, OK, lo corro y quién va a dar a la clase de historia porque se va a tardar mínimo seis meses en mandarme al profe.*

En relación con el último caso, esta dinámica de interacción violenta coloca al docente al mismo nivel relacional con el estudiante y pierde su figura simbólica como docente, al ser considerado por el adolescente como una persona igual que él.

Cabe mencionar que los reglamentos escolares no establecen lineamientos normativos donde indique el código de comportamiento del profesorado y las pautas a seguir cuando suceden actos de violencia contra su persona.

Ahora bien, qué sucede cuando el perpetrador es el mismo padre y/o madre de familia. La orientadora educativa comparte su experiencia:

Orientadora escolar: [...] *Ahorita, por ejemplo, yo estoy un tanto preocupada porque tengo el caso de un niño de 2ºA que su mamá está muy molesta conmigo y ha llegado a amenazarme, pero su niño es muy flojo, muy irresponsable, muy irrespetuoso, muy intolerante, no trabaja, no hace la menor indicación, nada, nada. Entonces, para esto, está reprobando el pequeño porque no trabaja, su mamá muy molesta dijo que yo tengo la culpa de que el niño fuera mal, yo no tengo la culpa de que el niño no trabaje, pero la señora a mí me hace responsable de eso, en la firma de boletas anterior en Enero y Febrero me amenazó, me dijo: “Aquí es maestra pero que allá afuera somos iguales”.*

Entonces, ahí dice uno ¿cómo le hago?, porque se ha hablado con el pequeño y el niño dice no, que él reconoce que está mal, que no quiere trabajar, pero tampoco hace nada, entonces, es difícil, ¿cómo le hago? para motivarlo, “haber” saca tu cuaderno y escribe, porque no escribe ni la fecha.

[...] *Eso no tiene mucho tiempo fue desde marzo, yo la verdad sí me sentía un poco insegura cuando pasó. Los profesores me dijeron que lo reportara, “ve y protégete como cualquier ciudadano, levanta un acta contra la señora por si te pasa algo”, incluso, el director me llegó a comentar. Hasta la fecha yo no lo he hecho, digo si lo va a hacer ya lo hubiera hecho, ya pasó mucho tiempo, pero sí tengo esa espinita, yo digo: “pero si no hice nada malo” (la orientadora escolar comienza a sollozar) [...]*

Esta situación muestra la falta de apoyo del plantel escolar con docentes que son objeto de violencia ejercida por un miembro de la comunidad escolar. Se observa, que el conflicto se asume como un problema que le compete a la docente, y que debe resolverlo de manera individual, relegando la situación en el ámbito de lo privado.

Ante estos actos de violencia, el plantel escolar no cuenta con un protocolo que especifique cuales son las medidas disciplinarias ante actos violentos de algún actor de la comunidad escolar contra el profesorado. Así pues, estas medidas deben de involucrar a los directivos y la planta docente para el seguimiento de dichos casos.

6.1.2 Resultados de la fase cuantitativa. ¹⁶Entre la permisividad y la disrupción

6.1.2.1 Análisis descriptivo

En este apartado expongo los porcentajes de las variables que integran el modelo de regresión de disrupción en el aula. Cabe mencionar, que las presentes variables se encuentran en relación con las prácticas de regulación de convivencia permisiva.

¹⁶ En el Anexo 1 presento una nota metodológica sobre los análisis estadísticos; con la finalidad que el lector tenga mayor comprensión de las pruebas y coeficientes empleados

En cuanto a la disciplina permisiva, el estudiantado encuestado percibe una menor frecuencia de este tipo de prácticas de parte de la autoridad escolar. Considerando los reactivos que constituyen esta variable, más de la mitad del estudiantado refiere que es poco frecuente que el profesorado permita este tipo de comportamientos en el salón de clase.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la disciplina permisiva

*Tabla 20
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
87. Los profesores(as) permiten ocasionalmente que hablemos con compañero(a) durante la clase.	14.1% (20)	40.8% (58)	33.1% (47)	12% (17)
88. Los profesores(as) permiten ocasionalmente que nos levantemos de nuestro asiento.	14.8% (21)	42.3% (60)	30.3% (43)	12.7% (18)
89. Los profesores(as) permiten que tomemos agua y/o alimentos durante la clase.	31% (44)	35.9% (51)	24.6% (35)	8.5% (12)
90. Los profesores(as) permiten que nos prestemos útiles o materiales para el desarrollo de las actividades de la materia.	16.9% (24)	41.5% (59)	24.6% (35)	16.9% (24)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Para la variable involucramiento de padres de familia, se observa que el estudiantado tiene una percepción positiva de la participación de los padres y las madres de familia en las actividades escolares. Es de especial atención, el reactivo 12. *En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen*, las y los estudiantes reportan que es de manera frecuente (37.3%) y que siempre sucede (49.3%).

Frecuencia absoluta y relativa sobre el involucramiento de los padres de familia

*Tabla 21
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
11. En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.	5.6% (8)	22.5% (32)	36.6% (52)	35.2% (50)
12. En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.	2.8% (4)	10.6% (15)	37.3% (53)	49.3% (70)
17. En mi escuela, los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.	4.2% (6)	18.3% (26)	39.4% (56)	38% (54)
18. En mi escuela, hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).	1.4% (2)	20.4% (29)	51.4% (73)	26.8% (38)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Aunado a ello, la prueba Chi-cuadrada para la dimensión involucramiento de padres de familia; identificó diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del estudiantado, siendo las mujeres (21.8% en frecuentemente y 27.5% en siempre) quienes más perciben este acto, en comparación con los hombres (19% en frecuentemente y 9.2% en siempre).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión de involucramiento de padres de familia y sexo del estudiante Tabla 22

Variable		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
Involucramiento de padres de familia.				10.72	.013**
Nunca	Recuento	1	1		
	% del total	.7%	.7%		
Pocas veces	Recuento	18	12		
	% del total	12.7%	8.5%		
Frecuentemente	Recuento	27	31		
	% del total	19%	21.8%		
Siempre	Recuento	13	39		
	% del total	9.2%	27.5%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Con respecto a la disrupción en el aula, se observa que 4 de cada 10 estudiantes perciben actos alusivos de disrupción de parte de sus compañeros. En específico, el reactivo 34. *Hay alumnos(as) que ni trabaja ni deja trabajar al resto*, el 21.8% refiere que siempre sucede y el 16.9% alude que es de manera frecuente.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la disrupción en el aula

Tabla 23
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
32. Los alumnos(as) dificultan las explicaciones de los profesores(as) hablando durante la clase.	17.6% (25)	28.2% (40)	21.8% (31)	17.6% (25)	14.8% (21)
33. Los alumnos(as) dificultan las explicaciones del profesor(a) con su comportamiento durante la clase.	14.8% (21)	27.5% (39)	21.8% (31)	19% (27)	16.9% (24)
34. Hay alumnos(as) que ni trabaja ni deja trabajar al resto.	12% (17)	23.2% (33)	26.1% (37)	16.9% (24)	21.8% (31)
35. Los profesores(as) tienen desagrado a algunos alumnos o alumnas.	25.4% (36)	30.3% (43)	18.3% (26)	14.8% (21)	11.3% (16)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

6.1.2.2 Modelo de regresión logística y múltiple: disrupción en el aula

A partir del análisis de regresión logística se obtuvo un modelo donde las estimaciones resultaron significativas ($X^2= 6.37$; $p= .606$) por ende presenta la ausencia de diferencias entre los valores observados y los esperados. Además, tiene un valor de R cuadrado de Negelkerke de 0.518. Las variables que se integraron al modelo fueron: disciplina permisiva, relación docente-padres de familia y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes¹⁷, todas las variables presentan betas significativas y contribuyen a clasificar al 78.8% de los casos. Por lo tanto, la presencia de estas variables independientes: disciplina

¹⁷ La presentación de los resultados del análisis de frecuencia para la variable manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiante se muestra en el Capítulo 3 Interacciones agresivas y violentas en la comunidad estudiantil.

permissiva en 0.404 y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes en 0.482, aumentará la variable dependiente disrupción en el aula en dichos valores. En cambio, la presencia de la relación docentes-padres de familia en -0.385 disminuirá en este valor la disrupción en el aula.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre disrupción en el aula Tabla 24

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Disciplina permisiva	.404	6.67	.010*	1.49	(1.10, 2.03)
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.482	7.44	.006**	1.61	(1.14, 2.28)
Involucramiento de los padres de familia	-.385	4.24	.039*	1.47	(1.01, 2.12)
Constante	-.772	.074	.786	.462	

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Para el análisis de regresión múltiple, en primera instancia realicé el análisis de correlación de Pearson para la variable independiente disrupción en el aula. Dicha variable presenta relaciones positivas con manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiantes ($r= 0.279$, $p<0.01$). Sin embargo, presenta una relación baja con disciplina permisiva ($r= 0.166$, $p<0.05$). Esta variable manifiesta relaciones significativas con valores negativos moderados con organización estudiantil ($r= -0.244$, $p<0.01$), participación en la implementación de la norma ($r= -0.218$, $p<0.01$) y por último con democracia ($r= -0.207$, $p<0.05$)¹⁸.

El modelo de regresión múltiple de disrupción en el aula consideró las variables independientes con correlaciones positivas: disciplina permisiva y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, esta última cuenta con mayor peso en el modelo de la regresión¹⁹.

Factores que intervienen en la predicción de la variable disrupción en el aula Tabla 25

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	β
Disrupción en el aula	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.355	.112	.248**
	Disciplina permisiva	.240	.097	.196*

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Los presentes resultados coinciden con las descripciones de la etapa cualitativa, la disrupción en el aula se encuentra ocasionada por la disciplina permisiva del profesorado y por la falta de atención de los padres y las madres de familia en los asuntos escolares de sus hijos e hijas. Si bien, los actos que componen la disciplina permisiva están orientados a permitir una cierta autonomía en el estudiantado, sin el adecuado ejercicio de la norma de

¹⁸ En Anexo 1 se encuentra la Tabla 63 de Correlación de Pearson entre las prácticas de regulación de convivencia escolar (variables independientes) y violencia escolar (variable dependiente) consideradas para este estudio.

¹⁹ Las dos variables en su conjunto explican el 16.3% de la varianza ($F=6.47$, $p=.000$).

parte de la autoridad escolar y sin la adhesión de esta por parte del estudiantado, se convierte en un factor que influye en el comportamiento disruptivo.

6.1.3 Conclusión de las prácticas permisivas de regulación de convivencia

La percepción de impunidad del estudiante es consecuencia de la falta de aplicación de la norma y su correspondiente sanción. En consecuencia, se incrementa el comportamiento agresivo y disruptivo enmarcado en relaciones de juego (echar relajo).

La prevalencia de estos ambientes ocasiona la pérdida de autoridad del docente y que se propicien relaciones verticales en el grupo estudiantil. Aunque, en algunos casos prevalece una relación de confianza entre profesor-estudiante, tiende a ser inestable porque se carece de respeto. El riesgo que esto conlleva es que se pierdan los límites de ahí que sea más probable los actos de violencia y accidentes que pongan en riesgo la integridad del docente y estudiantes.

Así pues, el plantel escolar no tiene protocolos de acciones sobre cómo proceder ante actos de violencia por parte del estudiantado, padres/madres de familia, o hasta de un mismo colega contra el profesorado. Por consiguiente, este tipo de conflictos es resuelto por el docente en el ámbito privado debido que se le adjudica responsabilidad por su inadecuado trato con los demás actores escolares. Y no es visto como un problema “sistémico” que concierne a la comunidad docente y al mismo plantel escolar.

Con respecto a la fase cuantitativa, la disrupción en el aula puede tener mayor frecuencia en espacios donde el docente mantenga una disciplina permisiva, carencia en el involucramiento de padres y madres de familia con las actividades escolares y sea cotidiana el uso de violencia para la solución de conflictos entre estudiantes.

Cabe señalar, que la prevalencia de disrupción en el aula es alta en el plantel escolar, por lo cual, el seguimiento del ejercicio de la norma y sanción se vuelve indispensable, tomando en cuenta la disciplina que emplea el docente y que es apoyada por los padres y madres de familia.

6.2 Prácticas de regulación de convivencia restrictiva

Las prácticas de regulación de convivencia restrictiva se identifican por medidas disciplinarias dirigidas a controlar el comportamiento del estudiantado y evitar mediante sanciones conductas disruptivas y agresivas/violentas durante la clase. La respuesta del estudiante es pasiva y receptiva hacia las indicaciones y sanciones que la autoridad establezca.

Sin embargo, la eficacia de estas medidas es de corto plazo ya que el comportamiento no perdura en un periodo prolongado de tiempo, esto es ocasionado por que el estudiante requiere la presencia constante de la autoridad para regular su comportamiento, ante la ausencia del profesor es incapaz de autorregularse manifestando comportamientos infractores a la norma.

Por otro lado, la relación entre docente y estudiante se caracteriza por ser distante por la falta de comunicación generando un clima de malestar para ambas partes. Por un lado, el docente muestra signos de desgaste por mantener la autoridad rígida, por otro lado, el estudiante expresa frustración contenida por las medidas disciplinarias a que es objeto.

6.2.1 Descripción de la fase cualitativa: La restricción como control y disciplina del comportamiento

En el presente apartado, expongo las categorías de análisis cualitativo que conforman la práctica de regulación de convivencia restrictiva: 1) Creencia de estudiantes difíciles y su influencia en las relaciones docente-estudiante; 2) Vigilancia constante en estudiantes; 3) Tolerancia cero ante el comportamiento autónomo del estudiante; 4) Medidas basadas en la exclusión; y 5) Agresión y/o violencia verbal del docente a estudiantes.

6.2.1.1 Creencia de estudiantes difíciles y su influencia en las relaciones docente-estudiante

Cabe señalar que la implementación de las prácticas de regulación de convivencia restrictiva se encuentra justificada por la creencia que el estudiante es “conflictivo”. Algunas profesoras identifican que en el segundo grado escolar del nivel de secundaria se concentran mayores conflictos con el estudiantado.

Con relación a la presencia de esta creencia, la profesora 3 menciona lo siguiente:

Una vez terminada la clase, la profesora 3 sale del salón y su rostro presenta secuelas de cansancio. Al caminar junto a ella por los pasillos, me platica que ese grupo es difícil (pequeñas risas nerviosas). Menciona son como “demians todos”. Al llegar al patio, la profesora se despide y se dirige a la sala de maestros para dar atención a una madre de familia.

En otra sesión, al término de la clase, platicué un momento con la profesora, retomando el tema del grupo, sin cuestionarle, menciona que tiene que ser autoritaria porque si no es así, no hacen caso los estudiantes. Posteriormente, se despide y se dirige a la dirección.

Esta creencia refuerza este tipo de prácticas, como resultado se obtiene la respuesta pasiva del grupo estudiantil debido a las medidas de control. Sin embargo, mantener este tipo de práctica posiblemente conlleve un desgaste emocional en el docente ocasionado por mantener una figura de autoritaria intransigente que no tiene ningún tipo de vulnerabilidad.

Retomando el caso de la profesora 3 reconoce que sus medidas le han sido funcionales. Al abordar el tema de la autonomía del estudiante para la participación de las normas, se observa una actitud de resistencia en adoptar esta actividad, refiere lo siguiente:

Entrevistador: *¿Le ha otorgado al estudiante libertad para que ellos elijan ciertos lineamientos de la normatividad?*

Profesora 3: *No, en ese sentido no, porque trato de que [...] no sean injustos. El hecho de decir debo de respetar a mis compañeros, no creo que sea algo injusto y sí lo someto a consideración, entonces, habrá el que diga que es una exageración. Entonces, he tratado de basarme en el reglamento de modo que favorezca el respeto, la buena convivencia en el grupo, que no sea arbitraria, que no sea para afectarlos o atropellar su dignidad o sus principios de ellos, ahí no soy condescendiente, ese es el reglamento nos apegamos a él y lo firmamos.*

Esta afirmación parte del supuesto que el estudiantado no comprende valores, tales como el respeto y que muestra resistencia para aceptar lineamientos de convivencia, como el respetar a sus compañeras y compañeros.

El construir una imagen negativa del otro tiene un impacto en las relaciones que establezcan docentes y estudiantes. Este tipo de relaciones son caracterizadas por su distanciamiento afectivo/emocional y solo concerniente a actividades académicas. Por otra parte, se privilegia más las actividades individuales que las actividades grupales, por el temor que la relación entre pares genere comportamientos disruptivos.

La profesora 3 es consciente de la relación negativa que mantiene con ciertos estudiantes, y que se debe a las medidas disciplinarias que implementa, señala lo siguiente:

Entrevistador: *¿Cómo es la relación con sus estudiantes?*

Profesora 3: *Buena, como todo, hay estudiantes que se acercan a platicar y que me siguen, manteniendo una buena comunicación. Pero hay otros estudiantes que me aborrecen, tal vez, debido al trabajo en clase y las normas y sanciones que implemento no es de su agrado. Pero el trato con el estudiante es bueno, durante la clase resuelvo sus dudas y preguntas.*

Por parte de la profesora 3, presenta una actitud de desconfianza en las justificaciones que expresan las y los estudiantes acerca de su comportamiento. Muestra de ello, es la siguiente situación:

Al comienzo de la clase, dos estudiantes ingresan al salón después de la profesora 3, estos le comentan que estaban con el profesor de la anterior clase. La profesora menciona lo siguiente:

Profesora 3: *Vayan a prefectura y digan esto, por favor: que el maestro, así textual Fabián, que es nuestro tutor no quiso extendernos un documento que avalará que nosotros estábamos con él. Entonces, la maestra de matemáticas no nos permite la entrada.*

Los estudiantes salen del salón. Al poco tiempo, llega el profesor 4 para exponer a la profesora que los alumnos se encontraban con él.

Profesor 4: *Los estaba reportando.*

Profesora 3: *Es que vinieron a decirme que no querías extender este papel.*

Profesor 4: *No, pues yo solo les dije que yo no hago escritos de gente que se porta mal y que se están aventando.*

Profesora 3: *Pero ya viniendo tú, significa que estaban contigo, para que no se preste a malas interpretaciones, porque estaban diciendo: “que dice, el maestro que no va a hacer nada”.*

Profesor 4: *Que los bajé porque quise.*

Profesor 3: *Ok maestro, está bien.*

El profesor se retira del salón. La profesora continúa con la clase.

Por otro lado, identifiqué que los estudiantes que tienen bajo desempeño escolar o comportamientos disruptivos muestran una actitud de hostilidad hacia la profesora, pero se encuentra reprimida y no es manifiesta. La presente nota de campo alude esta situación:

La profesora le pregunta al alumno acerca de los criterios de evaluación, este no le contesta debido a que desconocía los criterios. La profesora da la indicación a la alumna que le asigne un reporte, argumentando que no pone atención a la clase. Ante la sanción, se observa al estudiante molesto, y dice en voz baja: “reporte por no contestar”, acto seguido, con intensidad ralla su pupitre con una pluma, sin que la docente se dé cuenta de ello.

Como se observa, el estudiante busca otros medios para canalizar la frustración producto de la sanción aplicada arbitrariamente.

En cuanto a las actividades escolares. En la clase de la profesora 3, las y los estudiantes levantan su mano para poder externar opiniones, dudas y respuestas a actividades. La profesora decide a quien otorgarle la palabra, de esta manera asegura que la actividad se desarrolle de manera ordenada, y a su vez, que haya silencio, ya que evita que los y las estudiantes participen en voz alta ocasionando un clima disruptivo en la clase. Por lo cual, una mayoría de estudiantes no participan, de manera que repercute en el desempeño de la asignatura.

En suma, la creencia del adolescente conflictivo se encuentra insertada en el imaginario del adulto y es perpetuada generación tras generación. Que el profesorado establezca “etiquetas” al adolescente ocasiona que no se consideren medidas alternativas de trato con el estudiantado, y que esta sea caracterizada por el acompañamiento académico y socioemocional, en la escucha activa y el diálogo entre ambos actores.

6.2.1.2 Vigilancia constante en estudiantes

La vigilancia constante hacia los y las estudiantes por parte de la autoridad escolar o por sus compañeros es un aspecto característico de este tipo de prácticas, cuya finalidad es evitar comportamientos disruptivos y actos agresivos y violentos que coloquen al estudiantado en riesgo.

Ahora bien, la figura de autoridad parte del supuesto que en la medida que el estudiante reciba mayor vigilancia se evitará el comportamiento infractor. Esta medida es implementada por todas las autoridades escolares del plantel, desde los directivos hasta la plantilla docente. La subdirectora menciona lo siguiente:

Subdirectora: [...] Nos hemos podido coordinar, con los maestros en clase y con los prefectos, y con los maestros que tienen servicio. Porque también está la otra parte de no dejar a los grupos solos, aquí lo importante es no dejar a los grupos solos, siempre deben de estar con algún maestro [...]

Esta indicación es llevada a cabo por diversas figuras de autoridad y son aplicadas en el patio escolar en la hora del receso, en los pasillos y afuera de los sanitarios. Para la hora del recreo, cada docente se le asigna un día específico para que desempeñen la actividad de vigilancia.

Por otra parte, en las Juntas de Consejo Técnico y las Reuniones Colegiadas se notifican los casos de estudiantes con problemas de conducta y/o aprovechamiento escolar con el objetivo de que los docentes observen y refuercen las medidas disciplinarias para estos estudiantes. La profesora 1 comenta esta situación:

Profesora 1: Entonces, hemos tenido que tomar con ciertos alumnos medidas, se comenta en Consejo Técnico, "saben que, fulanito de tal le pega mucho a tal", "entonces no lo sienten juntos" o "manténgalos vigilados", "chequen bien cualquier cosa que hagan es reporte porque son alumnos que así son", entonces, nos ponemos de acuerdo, si se hace conocimiento para que tengamos especial atención con ciertos chicos que tienen problemas de conducta.

En el aula, identifiqué dos casos de profesoras que implementan dos modalidades distintas de vigilancia hacia el estudiantado.

El primer caso corresponde a la medida de vigilancia por pares realizada por la profesora 2, esta consiste en designar a una alumna para vigilar al grupo estudiantil, su pupitre es colocado cerca de la puerta del salón. Durante la clase, constantemente observa a sus compañeros y compañeras, en una libreta anota quienes infringieron alguna norma de la clase. Esto con la finalidad de que la profesora cuente con evidencias del comportamiento del estudiante para presentarlo al padre o madre de familia.

No obstante, esta medida disciplinaria establece distinciones entre estudiantes, como consecuencia, la alumna se asume como autoridad ante el grupo estudiantil. Pero, en qué medida afecta las relaciones interpersonales con sus compañeras y compañeros por asumir esta función.

En contraste, el segundo caso emplea la vigilancia tradicional llevada a cabo por la profesora 3. Esta profesora asume este rol, sancionando al estudiante ante cualquier comportamiento disruptivo o autónomo que suceda durante la clase.

A pesar de las medidas de vigilancia ya mencionadas, identifiqué la existencia de puntos ciegos donde el profesorado no vigila el comportamiento del estudiante. En el salón de clases sucede cuando el docente revisa cuadernos o tareas, el grupo estudiantil aprovecha el momento para pararse de sus asientos o platicar en voz alta con sus compañeros y compañeras. Cuando la profesora se percata de ello, comienza a aplicarles sanciones o administrarles más carga de actividades. En relación con esto último, la profesora 3, les solicita la lectura de ciertas páginas del libro de texto, realizar ejercicios o márgenes del cuaderno. La premisa es mantenerlos ocuparlo para evitar comportamientos disruptivos.

En definitiva, la vigilancia funge como mecanismo externo para que el estudiantado regule su comportamiento al sentirse observado por una figura de autoridad escolar y al mismo tiempo se le sanciona ante cualquier comportamiento fuera la norma establecida. Sin embargo, las y los estudiantes se vuelven dependientes de la presencia de la autoridad para que se adhieran a la norma. Por consiguiente, ante la ausencia de docentes, prefectos y directivos, el estudiantado no tiene razones para respetar la norma porque no han construido un significado de respeto de las medidas normativas.

Por otro lado, la restricción del comportamiento del estudiantado puede llegar a ser sublimada en otros espacios escolares donde no haya límites normativos y donde las autoridades escolares sean permisivas, como resultado expresan de manera desmedida comportamientos que infrinjan el reglamento escolar.

6.2.1.3 Tolerancia cero ante el comportamiento autónomo del estudiante

El profesorado quien implementa este estilo de práctica de regulación de convivencia adopta una actitud de cero tolerancia ante cualquier comportamiento autónomo del estudiante,

aplicando sanciones de manera inmediata, como llamar la atención y levantar reportes. Las sanciones son aplicadas a comportamientos como levantarse del asiento sin autorización o no prestar atención a la clase. Así pues, estos comportamientos no interrumpen el desarrollo de la clase. En la siguiente nota de campo, la profesora 3 asume esta actitud:

La profesora 3 llama la atención a Alan porque se levantó de su asiento, le dice a la alumna que lleva la lista de reportes que lo anote. Argumentando que se levantó en clase e interrumpió el ambiente de trabajo. Acto seguido pide que se anote en la lista a otro estudiante aludiendo que está molestando a sus compañeros y no trabaja en la actividad.

Ante estas actitudes que asumen ciertos docentes, el estudiante entrevistado de primer grado refiere lo siguiente²⁰:

Entrevistador: *¿Has tenido o tienes un profesor que te desagrade o te caiga mal?*

Alumno 1: *Sí, porque la manera de educar no es nada más mandar citatorios a lo tonto. En este ejemplo vamos a poner, que estás parado y te pone un citatorio o un reporte, cuando es injusto.*

[...] Pues algunos profesores caen mal por ese tipo de cosas, que te ponen citatorio por nada, y nada más es un profesor el que lo hace, porque todos rigen de una manera diferente [...]

A pesar de su inconformidad, este estudiante propone que las sanciones sean basadas en parámetros y que sean aplicadas a comportamientos disruptivos.

Alumno 1: *Levantarse, yo digo que levantarse a pedir algo a un compañero no es problema, o levantarse a tirar la basura. Pero ya levantarte para platicar y no hacer las cosas ya está mal. Pero cuando te ponen citatorio de algo que no estás haciendo mal porque no estás des cumpliendo ninguna de las normas.*

[...] Por ejemplo, uno quiere que se cumplen las normas, una norma de no comer, y el profesor si los ve, les dice que guarden eso, y el otro únicamente les mandan citatorio, yo de cierta manera creo que lo entienden de diferente forma porque en la clase antes de eso debe de haber una advertencia, una causa y una consecuencia, yo digo que antes debería de haber una advertencia, en medio de eso [...]

Como se puede observar en los casos presentados, la sanción se aplica a comportamientos que no están transgrediendo el desarrollo de la clase, y no presentan características agresivas o violentas que atenten con la integridad del docente y compañeros.

Por consecuencia, que la actitud de tolerancia cero provocan una respuesta pasiva en el grupo estudiantil. No obstante, para que mantenga este tipo de comportamiento requiere la presencia del docente. En las siguientes notas de campo se muestra esta situación:

Caso A

En todas las sesiones, cuando finaliza la clase y la profesora 3 se retira del salón de clases, el grupo estudiantil externa comportamientos que irrumpen con los lineamientos de disciplina: se levantan de sus asientos, gritan, se avientan objetos, corren dentro del salón, se suben a la silla o mesa y en el caso de los alumnos juegan de manera agresiva golpeando el cuerpo de su compañero. Dichos comportamientos desde la perspectiva de la figura de autoridad generan un clima de desorden y cesan estos cuando el profesor en turno ingresa al salón para impartir la clase o aparece el prefecto atraído por el ruido del salón.

Caso B

En una sesión, la profesora 2 no se presentó a la clase, la prefecta condujo al grupo a la biblioteca para que realizaran actividades de lectura y los dejó solos para dar aviso a la subdirectora. El comportamiento de los y las estudiantes cambió radicalmente a como se comportaban en la observación de clase. Algunos alumnos se empujaban entre sí, hablaban en voz alta, otros gritaban. Además, un estudiante introdujo la mitad de su cuerpo en las rendijas de los barandales protectores de los pasillos, al observar esto el profesor de educación física

²⁰ Estudiante entrevistado de primer grado con buen desempeño académico

inmediatamente le llamó la atención, señalando que sacara su cuerpo, tiempo después el estudiante fue acreedor a un reporte.

En ambas situaciones las y los estudiantes muestran una actitud y comportamiento pasivo durante la clase. Sin embargo, este comportamiento no es perdurable sin la presencia de las profesoras. Esto quiere decir, que la efectividad de este tipo de prácticas de regulación de convivencia es a corto plazo debido que el estudiante no transfiere este comportamiento sumiso a otros espacios, ni con otros actores escolares. Es decir, genera una respuesta adaptativa en razón al perfil de la autoridad escolar y de las prácticas que implementen.

Por otra parte, la sanción debe ser de manera inmediata, siendo una de las más comunes el bajar la calificación del estudiante por “mal comportamiento”. En las siguientes notas de campo identifiqué dos modalidades en que se implementa este tipo de sanciones:

Caso A

Profesora 2: En cada término de bimestre, los y las estudiantes mencionan las llamadas de atención que tuvieron durante este periodo a la profesora, esta toma nota y a partir de ello, baja décimas a la calificación final.

Caso B

Profesora 3: La profesora solicita a las y los estudiantes un peso para el examen, y se dispone a cobrar el dinero, en este intervalo de tiempo, los alumnos(as) empiezan a tener diversos comportamientos, como platicar en voz alta, levantarse de sus asientos y un alumno avienta a la pared a su compañero a manera de juego. En esta ocasión, la profesora no llama la atención al grupo.

Pero cuando aplica el examen, únicamente reparte la prueba a unos cuantos estudiantes. Una alumna pregunta porque no tiene examen, ante el silencio de todo el grupo. La profesora responde que estaban en el relajo y que por eso sólo a los alumnos que se portaron bien les entregó la prueba. Posteriormente, transcurridos 13 minutos de haber comenzado la prueba entrega los exámenes restantes con excepción de 2 alumnos (los que estaban jugando a aventarse). Después de 6 minutos más les entrega la prueba. Además de esta acción, la profesora marcó algunos exámenes con un asterisco, se desconoce el motivo de ello, pero es probable, que sea una manera de identificar a los estudiantes que tuvieron una conducta indisciplinada para otra futura sanción.

En el primer caso, la docente establece la sanción con antelación con el grupo estudiantil, así pues, ya se encuentra enterados que las faltas de indisciplina bajaran décimas a su calificación. En cambio, en el segundo caso, las y los estudiantes no esperaban la sanción y se desconciertan por las consecuencias directas al examen, siendo que esta es una norma emergente y no establecida con anterioridad. Así pues, algunos estudiantes se cuestionan ¿por qué razón son sancionados?, la respuesta del docente es concreta con un “ya sabes” o con un prolongado silencio.

En la junta del Consejo Técnico Escolar se abordó el tema de este tipo de sanción, un docente invitado de otro plantel escolar señalaba que esta medida tendría que ser orientada en las actitudes del estudiante con la asignatura y no en el comportamiento. Aunque, el docente no aclara de manera operacional a que se refiere con dicha “actitudes” y cuáles son los parámetros de observación cualitativa y cuantitativa para valorarla.

En definitiva, es recurrente la ausencia de diálogo entre el estudiante con el docente, donde el primero argumente las razones que motivaron el acto y subsiguiente comportamiento. Sin este medio de comunicación ocasiona un sentido de ambigüedad en la aplicación de las sanciones. Si la autoridad escolar no enmarca los límites de comportamiento

para el estudiante, se niega el proceso de comprensión del adolescente para que comprenda la relación de causas y consecuencias de su comportamiento.

6.2.1.4 Medidas basadas en la exclusión

Como había descrito en el capítulo 1 Normatividad Escolar, las sanciones de exclusión son frecuentemente aplicadas ante la constante incidencia del comportamiento infractor o en faltas graves del estudiantado. Así pues, las prácticas restrictivas de regulación adoptan este tipo de sanción.

Una modalidad de sanción de exclusión fue aplicada por el profesorado de segundo grado con los estudiantes con comportamientos disruptivos y agresivos, esta medida consistía en cambiarlos de sus grupos de origen y reubicarlos a otro grupo. En esta actividad participaron los grupos de segundo año, a excepción del grupo 2°E por que la tutora indicó que su grupo no contaba con estudiantes conflictivos.

A una semana que se llevó a cabo esta medida, en la clase de la profesora 3 observé a dos estudiantes que estaban situados en cada rincón del salón, me daba la impresión de que se encontraban aislados ya que no estaban integrados en el grupo estudiantil y mostraban nula socialización con sus pares. Al finalizar la clase, me acerqué a uno de estos estudiantes y le pregunté ¿qué pensaba acerca del grupo?, dijo que el grupo era muy “desastroso”.

Dos meses después de la implementación de esta medida, preguntaba a la profesora 3 y al profesor 4 sobre los resultados de esta medida. Coinciden en señalar que disminuyeron los conflictos y comportamientos disruptivos en su respectivo grupo tutorado.

Sin embargo, algunos padres y madres de familia decidieron cambiar a sus hijos de turno o de plantel escolar. Además, el resto de los estudiantes cesaron su comportamiento infractor, pero no fue significativo para aumentar su aprovechamiento académico.

Por otra parte, esta medida es utilizada por las orientadoras educativas cuando hay un conflicto “grave” entre estudiantes para evitar una escalada de violencia o cuando el estudiante incide en constantes faltas de disciplina.

En definitiva, la eficacia de este tipo de sanciones radica en el valor que el adolescente atribuye al grupo de pares, en otras palabras, se priva de aquello importante y significativo para estos, se aíslan y de esta manera evitan la atención de sus compañeros y compañeras, que es un elemento relevante que refuerza y mantiene el comportamiento infractor.

6.2.1.5 Agresión y/o violencia verbal del docente a estudiantes

Las prácticas de regulación de convivencia restrictiva conllevan actos de violencia verbal que transitan desapercibidas en las dinámicas del aula. Por su eficacia a corto plazo ocasiona que el profesorado persista en mantenerla a pesar de las consecuencias que conlleva a nivel relacional con el estudiante.

Como he mencionado, las llamadas de atención son una sanción que comúnmente es empleada por el profesorado. No obstante, su ejecución es diferente en cada docente, desde levantar la voz o gritarle al estudiante. La connotación despectiva en el contenido del mensaje dirigido al estudiante puede ser un indicador para identificar la violencia verbal. En la presente nota de campo se muestra esta situación:

Me encontraba sentado esperando la siguiente clase. En ese momento, escuche gritos provenientes del salón de al lado. La profesora le gritaba a un estudiante: ¡Salte!, el adolescente obedece la instrucción, aproximadamente 40 minutos permaneció parado hasta el término de la clase. En ese intervalo de tiempo, el estudiante se movió de la puerta, nuevamente la profesora le vuelve a gritar: ¡te dije que en la puerta!, el estudiante obedece la indicación. Una vez que terminó la clase, le permite el acceso para hablar con él.

Otra modalidad de esta violencia sucede cuando las profesoras realizan comentarios despectivos o sarcásticos sobre el comportamiento o cierta característica de algún estudiante, como consecuencia provoca la risa de sus compañeras y compañeros. Esta situación se ejemplifica en los siguientes casos:

Caso A

Al comienzo de la clase, la profesora 6 brinda indicaciones para comenzar la clase. Algunos estudiantes no prestan atención, levantan la voz. La profesora llama la atención a una estudiante.

P6: *La otra niña no deja de verse en el espejo no es la hora de la belleza, tampoco.*

Grupo: (provoca las risas de estudiantes).

P6: *Pero tampoco has sacado el cuaderno.*

Grupo: (risas).

Ante este señalamiento, se sonroja la estudiante.

Caso B

Durante la clase, la profesora 3 pregunta al grupo estudiantil acerca de un concepto de los ejercicios del libro de texto. En ese momento, un alumno se burla de su compañero. La profesora interrumpe la actividad y llama la atención de este alumno:

P3: *Fabián, ilumínanos.*

Grupo: (Risas).

Profesora 3: *Por favor[...] digo porque estás muerto de la risa [...] No es justificación chicos. De verdad no es justificación. Porque yo quiero creer que si se mueren de la risa es porque saben la respuesta. Díganos la respuesta.*

Fabián: *Que lo van pagando [...]* (Silencio del estudiante, se muestra avergonzado).

Profesora 3: *Qué quiere decir, entonces. No es justificación que te estés riendo, porque uno de dos, o es de nervios o estás faltando el respeto a tu compañero. Ya te dije que aquí no está permitido eso, porque además de estar trabajando con matemáticas, ¿trabajamos con qué?*

Grupo: *¡Con respeto!*

La profesora continúa con la explicación de los ejercicios que van a realizar los alumnos(as).

Cabe cuestionar, si el profesorado es consciente del efecto que tiene esta medida disciplinaria en el estudiante, y de qué manera legítima o naturaliza su aplicación, ya que puede estar sustentada por su contexto formativo (formación profesional, historia de vida, o contexto del plantel). Por otro lado, llama la atención que para que sea funcional se requiere al grupo estudiantil como observador de la agresión/violencia verbal y su participación mediante las risas para humillar al compañero.

6.2.2 Resultados de la fase cuantitativa: El comportamiento infractor como respuesta reactiva

6.2.2.1 Análisis descriptivo

A continuación, presento los resultados del análisis de frecuencias de las variables que conforman el modelo de regresión correspondiente a las prácticas de regulación de convivencia restrictiva.

Los resultados muestran una mayor prevalencia en el ejercicio de la disciplina restringida por parte del profesorado. Se observa que en los tres reactivos que conforman la dimensión, 6 de cada 10 estudiantes perciben esta disciplina de manera cotidiana. Cabe señalar, que el reactivo 83. *Debemos encontrarnos ocupados, cuando el profesor no está vigilándolos*, muestra una mayor frecuencia (40.8% de manera frecuente y 20.4% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre la disciplina restringida Tabla 26
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
80. Debemos permanecer sentados y/o en silencio para no ser sancionados.	7.7% (11)	33.1% (47)	33.8% (48)	25.4% (36)
82. Sentimos que estamos constantemente vigilados.	10.6% (15)	31% (44)	33.1% (47)	25.4% (36)
83. Debemos encontrarnos ocupados, cuando el profesor no está vigilándolos.	11.3% (16)	27.5% (39)	40.8% (58)	20.4% (29)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Por otro lado, el estudiantado percibe una mediana prevalencia en las sanciones arbitrarias e injustas. Sin embargo, el reactivo 61. *Ante una infracción menor al reglamento escolar, somos sancionados*, es un acto de lo más frecuente para los encuestados (33.8% en frecuentemente y 16.2% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre las sanciones arbitrarias e injustas Tabla 27
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
59. Las autoridades escolares aplican injustamente reportes y citatorios.	28.2% (40)	29.6% (42)	19% (27)	23.2% (33)
61. Ante una infracción menor al reglamento escolar, somos sancionados.	12% (17)	38% (54)	33.8% (48)	16.2% (23)
66. Los profesores(as) aplican injustamente reportes y citatorios.	28.2% (40)	32.4% (46)	18.3% (26)	21.1% (30)
68. Ante una infracción menor de la norma del aula, somos sancionados.	15.5% (22)	43.7% (62)	19.7% (28)	21.1% (30)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Así mismo, la prueba Chi-cuadrada para la dimensión sanciones arbitrarias e injustas; señaló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del estudiantado, siendo los hombres quienes más perciben este tipo de sanciones (12.7% en

frecuentemente y 3.5% en siempre) a diferencia de las mujeres (9.2% en frecuentemente y 5.6% en siempre).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión de sanciones arbitrarias e injustas y sexo del estudiante Tabla 28

Variable		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
Sanciones arbitrarias e injustas.				11.47	.009**
Nunca	Recuento	7	29		
	% del total	4.9%	20.4%		
Pocas veces	Recuento	29	33		
	% del total	20.4%	23.2%		
Frecuentemente	Recuento	18	13		
	% del total	12.7%	9.2%		
Siempre	Recuento	5	8		
	% del total	3.5%	5.6%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Por lo que se refiere al fomento de la convivencia escolar, el estudiantado encuestado percibe de manera recurrente dicha práctica. Cabe resaltar, que el reactivo 8. *Se promueve la comunicación entre nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores*, es el acto que muestra mayor ocurrencia (48.6% en frecuentemente y 31% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre el fomento a la convivencia escolar Tabla 29
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
4. Aprendemos a convivir mejor con la ayuda de nuestros profesores(as).	7% (10)	23.2% (33)	50% (71)	19.7% (28)
5. Se promueve el respeto entre nosotros.	4.9% (7)	37.3% (53)	39.4% (56)	18.3% (26)
6. Se promueve el apoyo entre nosotros.	4.2% (6)	31% (44)	35.9% (51)	28.9% (41)
7. Se promueve la resolución no violenta de conflictos.	9.2% (13)	33.1% (47)	40.8% (58)	16.9% (24)
8. Se promueve la comunicación entre nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores.	.7% (1)	19.7% (28)	48.6% (69)	31% (44)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La prueba Chi-cuadrada para la dimensión fomento a la convivencia escolar; señaló diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del estudiantado, las mujeres perciben más este tipo de práctica (28% en frecuentemente y 23% en siempre) en comparación con los estudiantes hombres (18% en frecuentemente y 13% en siempre).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión de fomento a la convivencia escolar y sexo del estudiante Tabla 30

Variable		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
Fomento a la convivencia escolar				10.34	.016**
Nunca	Recuento	2	13		
	% del total	1.4%	9.2%		
Pocas veces	Recuento	26	19		
	% del total	18.3%	13.4%		
Frecuentemente	Recuento	18	28		
	% del total	12.7%	19.7%		
Siempre	Recuento	13	23		
	% del total	9.2%	16.2%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Con respecto a los análisis de frecuencia de las variables de violencia escolar relacionadas con las prácticas de regulación restrictiva muestran una menor prevalencia en su ocurrencia.

La variable exclusión social es menos percibida por los estudiantes encuestados, tomando en cuenta los cinco reactivos que conforman esta dimensión, 5 de cada 10 estudiantes no perciben que haya exclusión en el plantel escolar. Los reactivos donde se observa los principales motivos de exclusión son: 19. *Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su lugar de origen* (13.4% en frecuentemente y 14.8% en siempre) y 18. *Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas* (14.8% en frecuentemente y 12.7% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre la exclusión social

Tabla 31
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.	20.4% (29)	31% (44)	21.1% (30)	14.8% (21)	12.7% (18)
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su lugar de origen.	22.5% (32)	26.1% (37)	23.2% (33)	13.4% (19)	14.8% (21)
20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas calificaciones.	26.1% (37)	33.1% (47)	21.8% (31)	9.2% (13)	9.9% (14)
21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeras(as) por sus buenos resultados académicos.	26.8% (38)	29.6% (42)	23.9% (34)	6.3% (9)	13.4% (19)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La violencia verbal del alumno hacia el profesor es menos percibida por los estudiantes encuestados. El reactivo acto 5. *Los alumnos(as) hablan con malos modales a los profesores(as)* muestra mayor incidencia (13.4 en frecuentemente y 26.8% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia verbal del alumno hacia el profesor

*Tabla 32
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
5. Los alumnos(as) hablan con malos modales a los profesores(as).	11.3% (16)	19% (27)	29.6% (42)	13.4% (19)	26.8% (38)
6. Los alumnos(as) faltan al respeto a sus profesores(as) en el aula.	12.7% (18)	27.5% (39)	26.1% (37)	16.9% (24)	16.9% (24)
7. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.	15.5% (22)	28.9% (41)	28.2% (40)	12.7% (18)	14.8% (21)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Asimismo, la prueba Chi-cuadrada para la dimensión violencia verbal del alumno hacia el profesor; identificó diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del estudiantado, siendo las mujeres quienes menos perciben este tipo de violencia (24.6% en nunca y 12% en pocas veces) en comparación con los hombres (6.3% en nunca y 14.1% en pocas veces).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión de V. verbal alumno hacia el profesor y sexo del estudiante

Tabla 33

Variable		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
V. verbal del alumno hacia el profesor				10.88	.028**
Nunca	Recuento	7	15		
	% del total	4.9%	10.6%		
Pocas veces	Recuento	13	19		
	% del total	9.2%	13.4%		
Algunas veces	Recuento	18	22		
	% del total	12.7%	15.5%		
Muchas veces	Recuento	14	6		
	% del total	9.9%	4.2%		
Siempre	Recuento	7	21		
	% del total	4.9%	14.8%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La variable violencia física indirecta por parte del alumno se encuentra constituida por actos antisociales y delictivos contra la misma institución, docentes y compañeros. Los reactivos 13. *Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo* y 14. *Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras* presentan una mayor frecuencia en su prevalencia.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia física indirecta por parte del alumno

*Tabla 34
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	21.8% (31)	22.5% (32)	21.8% (31)	12% (17)	21.8% (31)
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	18.3% (26)	26.8% (38)	21.8% (31)	14.8% (21)	18.3% (26)

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia física indirecta por parte del alumno *Tabla 34*
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
15. Algunos estudiantes roban cosas de los profesores(as).	40.8% (58)	19% (27)	18.3% (26)	11.3% (16)	10.6% (15)
16. Algunos alumnos(as) esconden pertenencias o material de los profesores(as) para molestarlos intencionalmente.	31.7% (45)	28.2% (40)	20.4% (29)	7% (10)	12.7% (18)
17. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias de los profesores(as).	32.4% (46)	31% (44)	14.8% (21)	11.3% (16)	10.6% (15)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

6.2.2.2. Modelo de regresión logística y múltiple: exclusión social, violencia verbal del alumno hacia el profesor y violencia física indirecta por parte del alumno.

En este apartado muestro los modelos de regresión logística y múltiple conformado por las variables independientes: disciplina restringida, sanciones arbitrarias e injustas y fomento a la convivencia. Dichas variables influyen en la prevalencia de variables como la exclusión social, violencia verbal del alumno hacia el profesor y violencia física indirecta por parte del alumno.

Modelo de regresión logística y múltiple: exclusión social

El análisis de regresión logística para exclusión social confirma dos modelos que en su conjunto presenta parámetros de $X^2= 10.38$ y $p= 0.239$ que indican que no hay diferencias entre los valores observados y los esperados. El valor de R cuadrado de Negelkerke es de 0.518. En la tabla 35 presenta los valores de las variables independientes incluidas en el modelo, las variables son disciplina restrictiva y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, éstas tienen betas significativas y contribuyen a clasificar correctamente al 72.4% de los casos. Por lo cual, ante el aumento de la disciplina restrictiva en 0.445 y el manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes en 0.552 aumentará en dichos valores la variable independiente exclusión social.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre exclusión escolar *Tabla 35*

Variable	B	Wald	Sig.	Exp. (B)	I.C. 95%
Disciplina restrictiva	.552	9.71	.002**	1.73	(1.22, 2.45)
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.445	8.77	.003**	1.56	(1.62, 2,09)
Constante	-8.54	7.82	.005	.000	

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El análisis de correlación de Pearson para la variable independiente de exclusión social muestra relaciones significativas moderadas de valores positivos con manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiantes ($r= 0.381$, $p<.001$), sanciones

arbitrarias e injustas ($r= 0.320$, $p<.001$) y disciplina restringida ($r= 0.302$, $p<.001$). Asimismo, la disciplina permisiva ($r= 0.206$, $p<.05$) mantiene una relación significativa baja. No obstante, muestra una relación significativa baja con valores negativos con fomento a la convivencia ($r= -0.202$, $p<.05$).

El modelo de regresión múltiple para la variable dependiente incorporó las variables independientes con valores positivos: manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes (que tiene mayor peso en la ecuación de la regresión), seguida por disciplina restrictiva, y por último la disciplina permisiva. La variable independiente fomento a la convivencia escolar tiene valor negativo manteniendo un peso bajo en el modelo.²¹

Factores que intervienen en la predicción de la variable de exclusión social Tabla 36

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	β
Exclusión social	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.624	.143	.335**
	Disciplina restrictiva	.431	.164	.199**
	Disciplina permisiva	.266	.118	.168*
	Fomento a la convivencia escolar	-.227	.108	-.152*

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Modelo de regresión logística y múltiple: violencia verbal del alumno hacia el profesor

El análisis de regresión logística arrojó un único modelo, las estimaciones resultaron significativas ($X^2=7.20$; $p=.408$), por lo cual indica la ausencia de diferencias entre los valores observados y los esperados. Cuenta con valores de R cuadrado de Negelkerke de 0.541. Se integró una sola variable independiente en el modelo que fue manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, la cual contribuye a clasificar correctamente al 81.2% de los casos. Por consiguiente, la presencia de esta variable en 0.606 aumentará este mismo valor a la variable violencia verbal del alumno hacia el profesor.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia verbal del alumno hacia el profesor Tabla 37

Variables	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.602	13.89	.000**	1.82	(1.33, 2.50)
Constante	-7.36	5.36	.021	.001	

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Realicé el análisis de correlación de Pearson para la variable independiente violencia verbal del alumno hacia el profesor, se obtuvieron relaciones altas con valores positivos en las variables de manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r= 0.521$, $p<.001$) y sanciones arbitrarias e injustas ($r= 0.363$, $p<.001$).

²¹ En su conjunto dichas variables explican el 27.2% de la varianza ($F= 11.52$, $p= .000$).

Para el modelo de regresión múltiple de la variable dependiente considero las variables independientes con valores positivos: sanciones arbitrarias y manejo de conflicto por medio de violencia entre estudiantes, esta última variable cuenta con mayor peso en la ecuación de regresión.²²

Factores que intervienen en la predicción de la variable violencia verbal del alumno hacia el profesor Tabla 38

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	β
Violencia verbal del alumno hacia el profesor	Sanciones arbitrarias e injustas	.243	.080	.220**
	Manejo de conflicto por medio de violencia entre estudiantes	.737	.112	.479**

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Modelo de regresión logística y múltiple: violencia física indirecta por parte del alumno

En el análisis de regresión logística considero como variables independientes sanciones arbitrarias e injustas y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes. Cuentan con una R cuadrado de Negelkerke de 0.639 y estimaciones significativas ($X^2= 3.09$; $p= 0.928$). Dichas variables clasifican correctamente al 84.2% de los casos. Por esta razón, ante la presencia de las variables manejo de conflictos por medio de la violencia en 0.787 y sanciones arbitrarias e injustas en 0.281 tiene un efecto en el aumento de dichos valores en la variable violencia física indirecta por parte del alumno.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia física indirecta por parte del alumno Tabla 39

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Sanciones arbitrarias e injustas	.281	5.09	.024*	1.32	(1.03, 1.69)
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.787	11.54	.001**	2.19	(1.39, 3.45)
Constante	-13.70	7.47	.006	.000	

*p<.05; **p<.001 Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El análisis de correlación de Pearson para la variable dependiente de violencia física indirecta por parte del alumno, las variables independientes tienen relaciones significativas moderadas con manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r= .375$, $p<.001$), sanciones arbitrarias e injustas ($r= .339$, $p<.001$), seguido por disciplina restringida ($r=.244$, $p<.001$). La variable fomento a la convivencia ($r= -.166$, $p<.05$) presenta una relación significativa baja con la variable dependiente.

El modelo de regresión múltiple incorporó las variables independientes con valores positivos: sanciones arbitrarias e injustas, disciplina restrictiva y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, esta última tiene mayor peso en el modelo.²³

²² Ambas variables en su conjunto explican el 33.7% de la varianza ($F=36.85$, $p=.000$).

²³ Las variables en su conjunto explican el 22% de la varianza ($F=10.93$, $p=.000$).

Factores que intervienen en la predicción de la variable violencia física indirecta por parte del alumno Tabla 40

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	B
Violencia física indirecta por parte del alumno	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.750	.197	.301**
	Sanciones arbitrarias e injustas	.353	.143	.197*
	Disciplina restrictiva	.475	.220	.164*

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

A partir de los resultados se infiere que las prácticas de regulación de convivencia restrictiva con respecto a la disciplina y la aplicación de sanciones arbitrarias e injustas pueden estigmatizar al mismo adolescente quien incurre en conductas antisociales-delictivas, en consecuencia, este tipo de comportamientos está matizado por respuestas reactivas y contestarías por la acumulación del malestar. Es decir, la transgresión se vuelve un medio para comunicar malestar que no comprende la misma autoridad, y al no comprenderlo, se interpreta como un acto de rebeldía. Aunado a ello, el acto se realiza en grupo de pares, asumiendo una identidad propia que posibilita al estudiante permanecer en el anonimato y mantener la ilusión de evitar consecuencias.

6.2.3 Conclusión de las prácticas de regulación de convivencia restrictiva

Las medidas disciplinarias implementadas en las prácticas de regulación de convivencia restrictiva se encuentran naturalizadas y justificadas por la creencia que el adolescente es un ser rebelde y conflictivo contra la autoridad. Por consecuencia, el profesorado requiere sostener una figura autoritaria rígida para controlar el comportamiento del estudiantado (inmovilizar la autonomía corporal) mediante la constante vigilancia y la inmediata aplicación de sanciones ante cualquier comportamiento sea o no trasgresor de la normatividad.

Las prácticas de regulación de convivencia restrictiva tienen un efecto a corto plazo en el comportamiento pasivo del estudiante. No obstante, las y los estudiantes acatan la norma siempre y cuando se encuentre presente la autoridad escolar. Por consiguiente, ante la ausencia de docentes, prefectos y directivos, el estudiantado no es capaz de autorregular su comportamiento.

El mantenimiento de este tipo de práctica fomenta el desarrollo de una moral heterónoma y un comportamiento adaptativo a las circunstancias en el estudiante.

La falta de comunicación entre el docente y estudiantes es una constante en este tipo de prácticas. Esta condición dificulta que el estudiante comprenda la disciplina y la normatividad como parte de un proceso de aprendizaje, por ende, no se fomenta la reflexión de las causas y consecuencias de sus actos con base a un marco normativo, en otras palabras, la autorregulación de su conducta.

Por otra parte, el profesorado para mantener este rol autoritario tiende a mostrar actos agresivos en contra del estudiante “conflictivo”, como son:

- El uso de sanciones basadas en la exclusión para evitar la socialización con el otro. La socialización es entendida por la autoridad escolar como un factor que motiva la disrupción y la violencia en el estudiantado. No obstante, estas medidas no influyen en el desempeño académico a quien se la aplican. Por otro lado, las medidas de exclusión pueden ser reproducidas por los mismos estudiantes por las etiquetas que imponen la autoridad escolar.
- La violencia verbal puede ser utilizada como una medida disciplinaria para ridiculizar al estudiante infractor. De manera indirecta, el efecto de esta medida es similar de los actos de “bullying” ya que involucra a los pares para que sean observadores del acto y en ocasiones éstos se burlan de los comentarios despectivos o sarcásticos contra su compañero. Ambas prácticas se encuentran naturalizadas e inmersas en la práctica docente, como consecuencia la autoridad escolar no es consciente de las consecuencias que conllevan en el estudiantado.

Aunado a ello, prevalece un malestar en ambos actores. En el docente hay un desgaste emocional por mantener el trato autoritario contra los estudiantes difíciles, por otro lado, el estudiante alberga una frustración contenida que se puede manifestar mediante actos de violencia indirecta con el plantel escolar o contra el mismo docente.

6.3 Prácticas de regulación de convivencia flexible

Las prácticas de regulación de convivencia flexible se caracterizan porque la “autoridad” se sostiene mediante una disciplina basada en el respeto del estudiantado. Este respeto no es otra cosa que el reconocimiento del estudiante como una persona en formación situado en un contexto específico.

Por lo cual, la intervención del docente está dirigida a fomentar la autorregulación del comportamiento en el estudiante. Es decir, el ejercicio de la disciplina toma en cuenta el contexto en que el comportamiento se manifiesta para así decidir la sanción y/o solución pertinente a la situación y que sea también un escenario de aprendizaje. Como resultado, se obtiene una mayor adherencia del estudiante a la autoridad escolar y al reglamento escolar.

En los presentes apartados enuncio los hallazgos de la fase cualitativa con respecto a las características que componen esta práctica de regulación de convivencia. Por otra parte, muestro los porcentajes de las variables cuantitativas y los modelos de regresión pertenecientes a este tipo de práctica.

6.3.1 Descripción de la fase cualitativa: Relaciones positivas con el estudiantado

Es este apartado expongo las características que integran las prácticas de regulación de convivencia flexible, las cuales son: 1) Límites del docente hacia el estudiantado; 2) Tolerancia basada en comportamiento situados; 3) Participación abierta; y 4) Medidas disciplinarias dirigidas propositivamente al estudiantado: a) Llamada de atención orientada

al comportamiento del estudiante; y, b) El profesorado como mediador de situaciones conflictivas.

6.3.1.1 Límite del docente hacia el estudiantado

En los apartados anteriores mencioné las características de las relaciones del docente con el estudiantado para cada práctica de regulación de convivencia permisiva y restrictiva. En la primera asumen relaciones horizontales (trato igualitario entre el docente y el estudiantado), en cambio, la segunda adopta relaciones verticales (se establecen roles jerárquicos, donde el docente asume el poder y el estudiante se subordina a este).

Conviene subrayar que las prácticas de regulación de convivencia flexible se encuentran en un punto intermedio entre las prácticas antes mencionadas. Así pues, la autoridad escolar ejerce su autoridad y establece límites para evitar la relación simétrica con el estudiantado. Bajo la creencia que con esta medida impide actos que pueden faltarle al respeto. A pesar de ello, es consciente que la comunicación es un aspecto relevante que se debe mantener y fomentar con el estudiantado.

Al respecto, la profesora 1 comparte la presente experiencia:

Profesora 1: Pues, como te comentaba, yo siento que la relación de los estudiantes con los profesores depende de cuánto te abras con ellos o cuanto les permitas o hasta donde les permitas llegar, tú como maestro y ellos como alumnos [...]

[...] Por ejemplo, a mí me toca que yo soy joven, tengo 23 años y cuando yo daba clases en terceros, las chicas eran “ay ándale, Maité”, me querían hablar de tú. Entonces, yo nunca permití que me hablaran de tú, sino de usted, era como mi línea de respeto, si tú eres mi alumno, yo soy tu maestro y ya, “bueno si maestra, discúlpeme”

Se observa, que prevalece el temor de establecer relaciones horizontales con el estudiantado, ya que esto implicaría la pérdida del respeto y control del grupo estudiantil. Las relaciones de igualdad es un tema de reflexión en la práctica docente donde el respeto se convierte en un condicionante para que se generen relaciones igualitarias entre docentes y estudiantes. La profesora 5 refiere esta situación:

Profesora 5: Algo que yo siempre les digo, “es que chicos yo no soy más, y ustedes no son menos, aquí somos iguales, entonces, vamos a tratar esto, si ustedes me respetan, yo los respeto [...]”

En este sentido, el valor del respeto es un punto clave ya que delimita los roles correspondientes para cada actor con la finalidad de establecer tratos igualitarios. Para que esto suceda se debe modificar esta creencia y el miedo que la sustenta. Así como, promover el respeto con base en la comprensión más que por el castigo.

6.3.1.2 Tolerancia basada en comportamientos situados

La toma de conciencia por parte de algunos docentes sobre la etapa de la adolescencia puede ser un factor para tolerar ciertos comportamientos del estudiantado y que en cierto sentido no implica mayores transgresiones a la norma. La profesora 5 menciona lo siguiente:

Profesora 5: [...] *A veces sí internamente me dan ganas de decir algo muy fuerte porque a veces los niños nos dicen majaderías, pero siempre trato de decir haber serénate, vamos a ver, piensa que es un adolescente, ahorita a lo mejor tiene una emoción, no hizo la tarea y se está angustiado demasiado y pues su respuesta obvia es agredir, a la defensiva. Entonces, trato de contar tres, trato de aclarar la situación, que no es personal lo que estoy haciendo con él si no que a mí me piden que yo les exija el trabajo y ellos es su deber trabajar, si no lo hace que no me responda de esa manera [...]*

En este sentido, el docente considera los diversos factores que influyen en el comportamiento del estudiante, y a partir de ello, busca la alternativa más adecuada para relacionarse con el adolescente. Por otro lado, las actitudes y comportamientos del grupo estudiantil también se encuentran permeadas por la inmadurez característica de esta etapa, es muy común que las y los estudiantes se ríen por cualquier situación que se suscite durante la clase. Esta situación se puede observar en la siguiente nota de campo:

En las actividades de lectura se toman 5 minutos para leer un apartado de una novela. Algunas obras literarias contienen algunas palabras altisonantes o algunos estudiantes pronuncian erróneamente ciertas palabras que provocan momentáneamente las risas de las compañeras y los compañeros. Ante este hecho, las profesoras (2 y 5) no les llaman la atención de ahí que no sea motivo de sanción.

Si bien, las profesoras toleran estos comportamientos, estos no se degeneran en acciones disruptivas que afecten el desarrollo cotidiano de la clase. Estos comportamientos tolerados consisten en que el estudiante se levante de su asiento o que platique con su compañera y compañero durante la realización de actividades, en la revisión de cuadernos o en los últimos minutos de la clase.

Al respecto, la profesora 1 aclara que permite estos comportamientos, siempre y cuando, el grupo estudiantil se encuentre trabajando en la actividad. No obstante, esta práctica no aplica con las y los estudiantes que manifiestan comportamientos trasgresores a la norma. Para estos casos son acreedores a una llamada de atención. Refiere lo siguiente:

Profesora 1: [...] *O sea que les doy y les quito, no siempre están tan apretados, pero tampoco están tan libres. Entonces, sí tienen chance de hacer el ejercicio y platicar con el vecino, sí están platicando, pero como están trabajando no tengo por qué decirles “ay cállate”.*

Si ellos están compartiendo, comparando sus resultados o platicando, pero están trabajando, mientras trabaje eso me funciona. O al menos que yo conozca al chico y yo sé que no trabaja que nada más está platicando y que no quiere hacer nada, entonces, le llamé la atención [...]

Por otro lado, en el grupo de la profesora 2, cuando hay comportamientos de esta índole por el estudiantado, la profesora pregunta las razones que lo motivaron y no sanciona su comportamiento. Usualmente, el estudiante responde que fue por pedir prestado algún útil o por preguntar sobre cierto tema de la clase con su compañero.

Preguntar antes de aplicar la sanción, permite que se contextualice el comportamiento y que el estudiante verbalice la descripción de su conducta, a su vez, fomenta la toma de consciencia para esclarecer o asumir la responsabilidad de sus actos.

Una situación peculiar se observa en las profesoras de primer año. En clase permiten que las y los estudiantes tengan su botella de agua en el pupitre para que pueden beber agua en cualquier momento. Además, tienen libertad de comer alguna golosina o fritura durante la clase. Dicha tolerancia se encuentra relacionada con la normatividad de limpieza en el aula, como colocar hules en la mesa del pupitre y recoger la basura de alrededor de este.

Otra medida de tolerancia es cuando las profesoras permiten que el estudiante reciba apoyo de parte de sus compañeros, por ejemplo: cuando el estudiante no trae algún útil le es autorizado solicitarlo a su compañera o compañero.

Aunque pareciera esta medida sin importancia, ello favorece la interacción entre estudiantes y probablemente afiance las relaciones positivas de convivencia en el grupo. Además, de esta manera las profesoras aseguran que el grupo estudiantil se involucre y desempeñe las actividades de la clase, cosa contraria si estuviera prohibido el préstamo de materiales.

Aunado a estas prácticas, la aplicación de exámenes de la profesora 1 presenta características ambivalentes. Es decir, al inicio del examen ejerce prácticas tradicionales como la vigilancia en el estudiantado para impedir que se copien. Sin embargo, pasado el tiempo, la práctica se flexibiliza, ya que permite que las y los estudiantes le externen sus dudas con respecto al examen. Asimismo, en pequeños lapsos de tiempo pueden revisar sus apuntes para aclarar algunas cuestiones del examen.

Por otra parte, el equipo directivo es consciente que las prácticas de regulación del profesorado deben ser tolerante ante ciertos comportamientos del estudiantado, y no deben incidir en acciones punitivas ya que influyen de manera negativa a la convivencia escolar. Al respecto, el director menciona:

Director: [...] *En el sentido estricto de la definición de disciplina es que nadie se mueve y todo el mundo acata las órdenes como los militares y no forzosamente eso ayuda a la convivencia escolar, sí tenemos, por ejemplo, orden y disciplina, todos los chicos sentados en su silla y nadie hable porque no vamos a hacer ruido, eso es orden y disciplina, ¿qué convivencia estamos generando?, ninguna, no hay comunicación entre ellos, no pueden decir nada, no pueden hacer nada [...]*

Entonces, sí debe de haber cierto orden, cierta disciplina y la convivencia entre los alumnos debe darse, debe de fomentarse por parte de la escuela, pero no debe de ser tan rigurosa, debe buscarse un punto medio entre la convivencia de los alumnos, cómo conviven ellos, porque la convivencia entre alumnos no es la misma que la convivencia que hay entre maestros o entre adultos.

Bajo este supuesto, el directivo valora que las prácticas de regulación estén en un punto medio entre lo restrictivo y lo permisivo.

Conviene subrayar que las prácticas de tolerancia descritas únicamente se encuentran “apalabras” en las reglas de la asignatura, de manera que, los acuerdos establecidos desde un primer momento entre la autoridad escolar y el estudiantado se vuelven indispensables para justificar la permisividad de comportamientos que en otra óptica podrían ser considerados trasgresores y motivo de sanción.

6.3.1.3 Participación abierta

Los docentes que implementan prácticas de regulación de convivencia flexible permiten que el estudiantado participe abiertamente durante clase, es decir, las profesoras guían la actividad por medio de preguntas dirigidas o ejemplos del tema en cuestión para propiciar un ambiente de participación, como resultado, el estudiante puede expresar ideas, opiniones o reflexiones sin que la autoridad le autorice hablar.

Esta práctica se muestra en la clase de la profesora 1:²⁴

Profesora 1: *Ahora sí, estábamos con Jorge. Jorge nos decía que el ajedrez es un juego de azar. Levanten la mano los que piensen que el ajedrez no es un juego de azar.*

Grupo: Levantan la mano y todos participan en voz alta.

Alumna: *Es un juego de estrategia.*

Profesora 1: *Muy bien Alondra, es un juego de estrategia, porque hay reglas en el juego, hay estrategia para cada una de las fichas, por eso el ajedrez es un juego de azar.*

Isaac: *Las maquinitas* (el estudiante externa su respuesta sin que este sea otorgada por la profesora).

Profesora 1: *Isaac dice que las maquinitas. Las maquinitas existen un patrón, quien ha jugado en las máquinas donde tienen una pinza y pueden sacar un peluche, y ¿cuántas veces, han ganado?*

Alumno: *Ninguna.*

Profesora 1: *Como esas máquinas tienen un patrón, cada cierta jugada, la pinza va a tener la fuerza para poder sacar ese peluche.*

Esta modalidad de participación permite que la profesora profundice en la explicación del tema tomando como referencia las respuestas de sus estudiantes que en la mayoría son experiencias de su vida cotidiana. Al mismo tiempo, que atiende las dudas del estudiantado sobre el tema para volver a explicarlo mediante ejercicios para su entendimiento.

Una condición similar se muestra con el otro grupo de primer grado, la profesora 2 permite que el grupo estudiantil exprese libremente sus dudas acerca del tema revisado, siendo resueltas por la misma, ya sea de manera personalizada (asistiendo a sus lugares) o repitiendo la instrucción.

Con respecto a los dominios de participación, identifiqué que se orienta a los contenidos y actividades establecidas por los mismos docentes durante la clase. No obstante, en algunas ocasiones, la profesora 1 toma en consideración las propuestas del grupo estudiantil para integrarlas en la planeación de la clase, sin que ello modifique los objetivos de aprendizaje de la asignatura: Al respecto menciona:

Profesora 1: *La posibilidad de que ellos participen y modifiquen las actividades, saben ellos que me lo pueden decir y no hay ningún problema. Sí me lo han llegado a comentar y fue cuando implementamos las actividades para colorear porque ellos les gustan, “hay maestra queremos colorear” y ya fue cuando realice una actividad de operaciones básicas relacionada con mosaicos para descubrir figuras. Entonces, estas actividades les gustan y he empezado a modificar esa parte para complementarlas con las otras actividades.*

²⁴ A pesar que la asignatura que imparte la profesora 1 es matemáticas, la participación es muy frecuente en las y los estudiante

Otra modalidad de participación que aplica es que ofrece propuestas de actividades, de esta manera las y los estudiantes pueden elegir la actividad que más les agrade mediante la votación y consenso con sus compañeras y compañeros.

En suma, bajo esta práctica de regulación de convivencia flexible, la participación no es considerada un criterio de evaluación más y se convierte en un incentivo de pertenencia e inclusión del estudiante con el grupo y hacia las actividades de la clase.

6.3.1.3 Medidas disciplinarias dirigidas propositivamente al estudiantado

A continuación, describo una serie de medidas disciplinarias dirigidas a dar atención a las y los estudiantes, estas se encuentran orientadas en dos aspectos: 1) Solución de conflictos de estudiantes contra docentes; y 2) Actividades académicas. Este último aspecto es de suma importancia para el estudiante, porque es un factor que influye de manera positiva en el desempeño académico y en la relación que mantenga con el docente.

Llamada de atención orientada al comportamiento del estudiante

Cuando sucede un comportamiento infractor de parte del estudiante, las profesoras optan por mensajes directos para señalar y corregir el comportamiento inadecuado, se caracteriza porque carece de una connotación punitiva y agresiva contra el estudiantado. La profesora 1 menciona esta medida:

Al comienzo de la actividad de la clase, un estudiante está sentado mal en su asiento y su cuerpo está volteado en dirección a su compañero de atrás. Al ver este comportamiento, la profesora le llama la atención:

Profesora 1: *Mi vida, siéntate bien por favor, gracias.*

El estudiante volteo a ver a la profesora, acto seguido, obedece la instrucción y se siente correctamente en su lugar.

Comunicar el reglamento para su comprensión

La comunicación de los reglamentos y el diálogo con el estudiantado para la comprensión de su significado y su aplicación en la cotidianidad escolar se vuelve un tema central para la adhesión a la norma. En este sentido, la profesora 5 menciona que a través de esta práctica obtiene una actitud favorable de parte de sus estudiantes al reglamento de la asignatura. Al respecto, menciona lo siguiente:

Profesora 5: *Entonces, yo digo si se les da la norma, se les explica el porqué, entonces van a entenderla más, no habrá el chico que quiera saltarse la tranca, verdad, pero la mayoría accede y sabe; por ejemplo, el guardar silencio también, porque es importante mientras están leyendo pongan atención, se les explica. Muchas veces, con terceros grados funcionan porque los chicos ya están haciendo un criterio de lo que es adecuado para esto y no. Entonces, sí establecer normas dentro del salón, es platicarlos con ellos y darles el porqué, porque si les digo que, porque lo mando yo, pues tampoco, ni a mí me funciona [...]*

Para la profesora 5, la imposición de la norma sin explicarla ocasiona la resistencia y la incidencia de comportamientos infractores por parte del estudiante.

Medidas acordadas al contexto del estudiante

Conviene resaltar que, con ciertos estudiantes conflictivos, la aplicación de las normas y las sanciones pueden mostrar dificultades por no tomar en cuenta las características y necesidades para quienes van dirigidas. Por consiguiente, el estudiantado puede presentar resistencias.

En el presente fragmento de entrevista, la profesora 1 expone el siguiente conflicto con uno de sus grupos:

Profesora 1: Pues sí me ha funcionado, a mí sí me ha funcionado, incluso, todas las adecuaciones en el 1°C que ya te comenté que es el grupo más conflictivo. Todas las adecuaciones, incluso, me ha tocado clases con ellos después de descanso, excepto, los lunes que es antes de descanso, pero los demás días yo llego al salón 12 o 12:10 y ya llegaba y seguían llegando los chicos y esto para mí se estaba convirtiendo en un problema, que si yo no hago algo para que ellos lleguen temprano, entonces, el problema va a ser para mí porque "hay, la maestra no me dice nada", "me deja pasar y no pasa nada". Empecé a poner participaciones a los trabajos, entonces, como al final en este bimestre les pedí participaciones para esos trabajos, entonces, un día llegué al salón y había cuatro alumnos, yo les dije "ah, perfecto, hay participaciones de puntualidad, tráiganme su cuaderno" y les di cinco participaciones a cada uno, los demás que se habían quedado afuera dijeron, "porque les pone participación", y ya los deje pasar y me preguntaron ¿por qué?, "porque ellos llegaron temprano, entonces, valoro el detalle y la obligación y el respeto que tuvieron a mi clase y por eso les doy la participación". Entonces, esa norma que yo no sé las dije, pero vieron que había una recompensa, entonces, los obligó sin que yo les dijera nada a que cumplieran con su parte, entonces, a mí me ha funcionado [...]

En este caso, la profesora 1 emplea un incentivo²⁵ que no estableció en el reglamento de la asignatura. Aunque esta medida fue funcional, denota la flexibilidad del reglamento para incorporar medidas que solventen situaciones emergentes o extraordinarias que se generen con el estudiantado durante el ciclo escolar.

Por otra parte, las normas de la asignatura tienden cierta flexibilidad para considerar las condiciones y características del grupo estudiantil y aplicarlas a la planificación y evaluación de las actividades. Al respecto, la profesora 1 menciona lo siguiente:

Profesora 1: Sí, hay personas que les cuestan más trabajo y otras que no, que se les facilita mucho. Entonces, yo no puedo evaluarlos igual, tengo que ir modificando esa evaluación para cada uno porque no puedo evaluar a alguien que tiene, a lo mejor, hay varios chicos que son hiperactivos que tienen déficit de atención, dicen: "hay maestra es que no lo entiendo, pero mire así y así", te explican y todo, "bueno, te reviso, te la pongo pendiente, hazlo en tu casa y me lo traes mañana", "sí, maestra". Y me entregan el trabajo al día siguiente. Entonces, yo les doy oportunidades, pero tampoco son exceso de oportunidades porque si no abusan.

Cabe señalar que, aunque la profesora flexibiliza los criterios de evaluación sigue manteniendo los principios de evaluación, de manera que, el estudiantado tiene que acatarlos.

En este sentido, es de suma importancia que el profesor reflexione sobre su práctica docente y valore las dificultades y estrategias disponibles para solventarlas, tomando en cuenta el contexto y situación particulares del estudiante. No obstante, dichas estrategias

²⁵ Cabe aclarar que la medida disciplinaria emplea un reforzador positivo, principio conductista con base a recompensas para obtener un comportamiento deseado, sustituyendo el reforzador negativo, uso de castigos para obtener el mismo fin.

adoptadas deben ser comunicadas a sus destinatarios con miras en consolidar acuerdos basados en la comprensión de la norma.²⁶

El profesorado como mediador de situaciones conflictivas

Con respecto a las situaciones conflictivas del estudiantado, las docentes dialogan con sus estudiantes para que estos expliquen los motivos y la situación que aconteció tras el conflicto. A través de ello, el docente decide los medios para detener la escalada del conflicto y las sanciones correspondientes. Es decir, la figura del tutor se convierte en un actor clave para la solución de conflicto entre estudiantes.

Las profesoras de primer año escolar son quienes más emplean esta práctica de atención al conflicto. En el caso de la profesora 2, en un primer momento, dialoga con las partes involucradas para conocer su perspectiva del problema, posteriormente, brinda una solución inmediata para detener la escalada de conflicto y consolida acuerdos para el cese de éste. En la siguiente nota de campo muestro un episodio suscitado en clase:

Durante la sesión, la profesora 2 manda llamar a una alumna, conversan en voz baja. Tiempo después, salen del salón, junto con otro estudiante. La conversación dura algunos minutos y regresan al salón para continuar con las actividades de la clase.

Al término de la clase, platiqué con la profesora sobre el incidente. El conflicto se había generado porque la estudiante había dispersado rumores en redes sociales de que su compañero estaba en una relación con otra compañera, engañando a su pareja actual. Esto ocasionó que entrarán en conflicto las partes involucradas.

La profesora contaba con las pruebas de las publicaciones en las redes sociales e intervino para detener el conflicto mediante acuerdos, antes que se degenerará en una pelea física en los involucrados.

Esta práctica también es aplicada cuando hay una diferencia o conflicto contra algún docente. Nuevamente recupero una situación acontecida en el grupo tutorado de la profesora 2:

Al comienzo de la clase, dos estudiantes notifican a su tutora un problema con el profesor de inglés. La alumna señala que el profesor no le entregó la calificación, que se la entregó a través de su compañero. La profesora pregunta lo siguiente:

Profesora 2 (a estudiante): Porque le diste las calificaciones del maestro de inglés a la señorita. Si el maestro de inglés tiene una relación de ustedes de cómo trabajan.

Alumno: Porque supuestamente ella no había escuchado su turno. Porque supuestamente estaba platicando con el de al lado, pero no estaba platicando.

Otros estudiantes se involucran en el diálogo y expresan su perspectiva del conflicto de su compañera.

Profesora 2 (a estudiante): Haber yo lo veo con el maestro, no te preocupes, yo hablo con el maestro para ver la calificación.

Una vez mencionado esto, la profesora continúa con la clase.

La solución ofrecida se encuentra basada en la escucha del estudiante, este acto influye de manera positiva en la relación con la docente. Al respecto, el estudiante 1 entrevistado menciona que mantiene una relación positiva con su tutor por esta razón:

Entrevistador: *¿Has tenido o tienes algún profesor preferido?*

²⁶ Situación que no sucede en el caso de la profesora 1.

Alumno 1: *Si, con nuestro tutor. Él nos orienta y aunque algunas personas le digan de cosas porque no se atreven a decirle los problemas que pasa. Yo digo que nuestro tutor es un muy buen tutor porque él investiga de todos los temas acerca, si algo te está afectando luego lo sabe y te manda a llamar a ver qué tienes, habla con los papás. En mi caso ha venido mi mamá por presentar algunos problemas que me ha pasado y él lo soluciona, busca una manera muy práctica de solucionarlo.*

Estos resultados sugieren que el papel del tutor desempeña una función importante para establecer relaciones positivas con el grupo estudiantil. Las profesoras que llevan a cabo estas medidas son conscientes que el grupo estudiantil depositan su confianza en ellas, asimismo reconocen que es un elemento clave para consolidar relaciones positivas con el grupo estudiantil.

Sin embargo, cabe cuestionar si este involucramiento es resultado de una preinscripción institucional que únicamente compete a grupos tutorados o es una actitud que se generaliza con los demás grupos a su cargo.

En suma, la atención que el profesorado brinde a estudiantes con conflictos intrapersonales y dificultades académicas influirán en la percepción positiva y en la dinámica relacional que se establezca hacia su persona, de manera que posibilite la consolidación de canales de comunicación siendo un factor de prevención para evitar el uso de la violencia de parte del estudiantado para solucionar el conflicto.

6.3.2 Resultados de la fase cuantitativa: disciplina basada en el estudiante

6.3.2.1 Análisis descriptivo

En el presente apartado muestro los porcentajes de las variables que conforman el modelo de regresión asociado con las prácticas de regulación de convivencia flexible. Así como aquellas variables que se encuentran en relación con los hallazgos obtenidos de la etapa cualitativa.

La variable disciplina flexible se encuentra conformada por acciones orientadas a establecer relaciones de comunicación y confianza con el estudiantado para la solución de conflictos. El reactivo 11. *Platicamos con los profesores(as) acerca de nuestros problemas* presenta una baja frecuencia, el estudiante encuestado refiere que nunca sucede (28.2%) y pocas veces ocurre este diálogo (43%). Este resultado, se encuentra en relación con la confianza que mantenga el estudiante con sus profesores, ya que la mitad de los estudiantes mantiene una valoración favorable en este aspecto.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la disciplina flexible

*Tabla 41
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
11. Platicamos con los profesores(as) acerca de nuestros problemas.	28.2% (40)	43% (61)	16.2% (23)	12.7% (18)
12. Los profesores(as) dialogan con nosotros acerca de los problemas que suceden en la escuela.	6.3% (9)	28.9% (41)	37.3% (53)	27.5% (39)
13. Tenemos confianza con nuestros profesores(as).	12% (17)	37.3% (53)	33.1% (47)	17.6% (25)

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
14. Los profesores(as) nos motivan.	8.5% (12)	19.7% (28)	32.4% (46)	39.4% (56)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Como expuse en el apartado anterior, una de las bondades de las prácticas de regulación de convivencia flexible es el incremento de la participación en el estudiantado. En general, tomando en cuenta todos los actos que conforman la variable participación en la implementación de la norma, el estudiantado percibe de manera regular que son involucrados en estas actividades. Sin embargo, el reactivo 8. *Ante una posible sanción, los profesores(as) nos permiten justificar nuestro comportamiento en la clase* no es percibido de manera frecuente por el estudiantado, el 15.5% refiere que nunca sucede y el 43.7% reporta que pocas veces ocurre.

En contraste, las y los estudiantes perciben una favorable organización estudiantil, los reactivos que muestran mayor frecuencia son: 32. *Podemos trabajar con nuestros compañeros(as)*. (41.5% en frecuentemente y 42.3% en siempre) y 38. *Mejoramos la convivencia escolar mediante actividades deportivas, culturales o recreativas* (45.1% en frecuentemente y 31% en siempre).

Con respecto a la iniciativa a la participación del estudiantado presenta una percepción favorable por parte de los encuestados. No obstante, el reactivo 46. *Proponemos actividades de trabajo para la clase* tiene una baja incidencia, el 14.1% menciona que nunca sucede y el 40.8% señala que pocas veces ocurre).

Variable	Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Participación en la implementación de la norma.	1. Todos colaboramos para el cumplimiento del reglamento escolar.	8.5% (12)	43.7% (62)	28.9% (41)	19% (27)
	2. Las autoridades escolares nos explican el motivo del reglamento escolar.	12% (17)	31% (44)	32.4% (46)	24.6% (35)
	3. Las autoridades escolares solicitan nuestra opinión para la creación e implementación del reglamento escolar.	22.5% (32)	31.7% (45)	29.6% (42)	16.2% (23)
	4. Todos colaboramos para el cumplimiento de las normas del aula.	9.2% (13)	40.1% (57)	38.7% (55)	12% (17)
	5. Los profesores(as) nos explican el motivo de las normas del aula.	8.5% (12)	31% (44)	40.8% (58)	19.7% (28)
	6. Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para la creación e implementación de las normas del aula.	14.8% (21)	30.3% (43)	35.9% (51)	19% (27)
	7. Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para establecer los lineamientos de trabajo para la clase.	12.7% (18)	32.4% (46)	36.6% (52)	18.3% (26)

Frecuencia absoluta y relativa de la participación estudiantil

Tabla 42
N= 142

Variable	Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Organización estudiantil.	8. Ante una posible sanción, los profesores(as) nos permiten justificar nuestro comportamiento en la clase.	15.5% (22)	43.7% (62)	21.8% (31)	19% (27)
	30. Consideramos que nuestras opiniones son tomadas en cuenta por los profesores(as).	6.3% (9)	26.8% (38)	37.3% (53)	29.6% (42)
	31. Logramos organizarnos para lograr acuerdos.	2.8% (4)	32.4% (46)	33.1% (47)	31.7% (45)
	32. Podemos trabajar con nuestros compañeros(as).	.7% (1)	15.5% (22)	41.5% (59)	42.3% (60)
	38. Mejoramos la convivencia escolar mediante actividades deportivas, culturales o recreativas.	4.2% (6)	19.7% (28)	45.1% (64)	31% (44)
Iniciativa a la participación en estudiantes.	44. Participamos por nuestra propia iniciativa.	7% (10)	28.9% (41)	38.7% (55)	25.4% (36)
	45. Participamos porque nos gusta hacerlo.	4.9% (7)	33.8% (48)	32.4% (46)	28.9% (41)
	46. Proponemos actividades de trabajo para la clase.	14.1% (20)	40.8% (58)	28.9% (41)	16.2% (23)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En cuanto al manejo de conflicto por la autoridad escolar, el estudiantado encuestado percibe que es una práctica recurrente en el plantel escolar. El reactivo 95. *Cuando sucede un conflicto, la autoridad escolar platica con nosotros para lograr acuerdos* es el acto más frecuente (39.4% en frecuentemente y 33.1% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre el manejo de conflictos por la autoridad escolar

Tabla 43
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
94. Cuando sucede un conflicto entre nosotros, la autoridad escolar investiga las causas que lo provocaron.	6.3% (9)	31% (44)	35.9% (51)	26.8% (38)
95. Cuando sucede un conflicto, la autoridad escolar platica con nosotros para lograr acuerdos.	9.2% (13)	18.3% (26)	39.4% (56)	33.1% (47)
96. La autoridad escolar se interesa en reparar las relaciones fragmentadas tras un conflicto entre nosotros.	7% (10)	23.2% (33)	45.1% (64)	24.6% (35)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En cuanto a la realización de la prueba Chi-cuadrada; identificó diferencias estadísticamente significativas entre los sexos del estudiantado con respecto a la dimensión de manejo de conflictos por la autoridad escolar, siendo las mujeres quienes más perciben este acto (19.7% en muchas veces, y 27.5% en siempre), en comparación con los hombres (18.3% en muchas veces y 7% en siempre).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión manejo de conflictos por la autoridad escolar y sexo del estudiante Tabla 44

Factores		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
Manejo de conflictos por la autoridad escolar				16.01	.001**
Nunca	Recuento	5	6		
	% del total	3.5%	4.2%		
Pocas veces	Recuento	18	10		
	% del total	12.7%	7%		
Frecuentemente	Recuento	26	28		
	% del total	18.3%	19.7%		
Siempre	Recuento	10	39		
	% del total	7%	27.5%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En relación con las variables de violencia escolar que se asocian con las prácticas de regulación de convivencia escolar de tipo flexible. De manera general, la variable violencia del profesor hacia el alumno presenta una baja incidencia. No obstante, 1 de cada 3 estudiantes perciben este tipo de violencia, en los siguientes reactivos: 36. *Los profesores(as) tienen preferencias por ciertos alumnos o alumnas* (14.1% en frecuentemente y 20.4% en siempre), 37. *Los profesores(as) castigan injustamente* (13.4% en frecuentemente y 16.2% en siempre) y 38. *Los profesores(as) ignoran a ciertos alumnos o alumnas* (15.5% en frecuentemente y 14.1% en siempre).

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia del profesor hacia el alumno

Tabla 45
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
36. Los profesores(as) tienen preferencias por ciertos alumnos o alumnas.	16.2% (23)	26.8% (38)	22.5% (32)	14.1% (20)	20.4% (29)
37. Los profesores(as) castigan injustamente.	32.4% (46)	23.2% (33)	14.8% (21)	13.4% (19)	16.2% (23)
38. Los profesores(as) ignoran a ciertos alumnos o alumnas.	30.3% (43)	22.5% (32)	17.6% (25)	15.5% (22)	14.1% (20)
39. Los profesores(as) ridiculizan a los alumnos(as).	39.4% (56)	18.3% (26)	14.1% (20)	14.1% (20)	14.1% (20)
40. Los profesores(as) no escuchan a sus alumnos(as).	29.6% (42)	27.5% (39)	14.1% (20)	14.8% (21)	14.1% (20)
41. Hay profesores y profesoras que insultan a los alumnos(as).	39.4% (56)	19.7% (28)	19.7% (28)	10.6% (15)	10.6% (15)
42. Los profesores(as) bajan la calificación a algún alumno o alumna como castigo.	21.8% (31)	28.9% (41)	21.8% (31)	12.7% (18)	14.8% (21)
43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.	44.4% (63)	22.5% (32)	12% (17)	12.7% (18)	8.5% (12)
44. Los profesores(as) amenazan a algún alumno o alumna.	53.5% (76)	18.3% (26)	11.3% (16)	6.3% (9)	10.6% (15)

Por otro lado, la prueba Chi-cuadrada para la dimensión violencia del profesor hacia el alumno; identificó diferencias estadísticamente significativas entre el sexo del estudiantado, las mujeres perciben menos este tipo de violencia (24.6% en nunca y 12% en pocas veces) en comparación con los hombres (6.3% en nunca y 14.1% en pocas veces).

Análisis Chi-cuadrada para la dimensión V. del profesor hacia el alumno y sexo del estudiante Tabla 46

Factores		Hombre N=59	Mujer N=83	X ²	P
V. del profesor hacia el alumno				12.12	.016**
Nunca	Recuento	9	35		
	% del total	6.3%	24.6%		
Pocas veces	Recuento	20	17		
	% del total	14.1%	12%		
Algunas veces	Recuento	11	11		
	% del total	7.7%	7.7%		
Muchas veces	Recuento	12	14		
	% del total	8.5%	9.9%		
Siempre	Recuento	7	6		
	% del total	4.9%	4.2%		

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

6.3.2.2 Modelo de regresión logística y múltiple: violencia del profesor hacia el alumno

En los modelos de regresión logística y múltiple permite integrar algunas variables predictoras pertenecientes a las prácticas de regulación de convivencia flexible que se encuentran en relación con la violencia del profesor hacia el alumno. Dichas variables fueron observadas en la etapa cualitativa.

El análisis de regresión logística considera la variable independiente de manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes con una R cuadrado de Negelkerke de 0.690, las estimaciones resultan significativas ($X^2=7.31$; $p=.0503$). Esta variable clasifica correctamente al 83.8% de los casos. Por esta razón, la presencia de la variable independiente manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes en 0.525 aumentará dicho valor en la variable violencia del profesor hacia el alumno.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia del profesor hacia el alumno Tabla 47

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.525	5.75	.016*	1.69	(1.10, 2.59)
Constante	2.98	.557	.455	19.80	

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El análisis de correlación de Pearson para la variable dependiente de violencia del profesor hacia el alumno generó relaciones significativas moderadas con valores positivos en las variables de sanciones arbitrarias e injustas ($r= 0.315$, $p<.001$) y manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r= 0.236$, $p<.001$). En cambio, las relaciones significativas con valores negativos fueron paz ($r= -0.348$, $p<.001$), inclusión ($r= -0.337$, $p<.001$), manejo de conflictos por parte de la autoridad escolar ($r= -0.336$, $p<.001$), disciplina flexible ($r =-0.265$, $p<.001$), participación en la implementación de la norma ($r =-0.255$, $p<.001$). Las variables antes mencionadas presentan relaciones moderadas. No obstante, las relaciones que se identificaron con relación baja son organización estudiantil ($r= -0.181$, $p<.05$) y democracia ($r= -0.166$, $p<.05$), ambas variables cuentan con valores negativos.

El modelo de regresión múltiple incorporó las variables independientes: sanciones arbitrarias e injustas y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, éstas cuentan con valores positivos y la última mantiene mayor peso en el modelo. La variable independiente manejo de conflictos por la autoridad escolar presenta valores negativos y tienen un peso bajo en la ecuación.²⁷

Factores que intervienen en la predicción de la variable violencia del profesor hacia el alumno Tabla 48

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	β
Violencia del profesor hacia el alumno	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	1.23	.393	.261**
	Sanciones arbitrarias e injustas	.583	.277	.171*
	Manejo de conflictos por la autoridad escolar	-1.09	.550	-.223*

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Del presente modelo se puede partir de dos interpretaciones:

- Dependiendo de la intención del acto, las sanciones arbitrarias e injustas puede ser considerada en disciplina violenta, siendo una modalidad de violencia del profesor hacia el estudiantado.
- El manejo de conflicto por la autoridad escolar puede demostrar interés en el estudiante, estos actos pueden fomentar relaciones positivas basadas en el respeto en ambos actores, donde queda ausente interacciones de agresión y/o violentas.

6.3.3 Conclusión de las prácticas de regulación de convivencia flexible

Las prácticas de convivencia de regulación flexible conllevan características específicas que se diferencian de las prácticas anteriormente mencionadas. Si bien, los límites establecen relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, se encuentran sustentadas por respeto y tolerancia, evitando que se degenere en abusos de la misma autoridad escolar.

²⁷ Estas variables en su conjunto explican el 23.2% de la varianza ($F= 5.73$, $p= .000$).

Así pues, se respeta la autonomía conductual del estudiante²⁸ ante las actividades cotidianas de la clase. Esto quiere decir, que el profesorado toma en cuenta las condiciones sociales y culturales que transita el adolescente.

La aplicación de las sanciones está dirigida a comprender los motivos que guiaron el comportamiento infractor y el conflicto del estudiantado. Con esta estrategia se pretende que el estudiante reflexione sobre sus actos, al mismo tiempo, que fomenta la autorregulación conductual mediante el diálogo y la descripción de sus actos y sus respectivas consecuencias.

El profesor funge como un conciliador del conflicto y favorece la reflexión de los actos en los involucrados. Así pues, aplica las sanciones con base en un contexto y procura que el mensaje sea lo más claro posible, y a su vez, carezca de connotaciones agresivas y/o violentas.

Observé que son estables las relaciones positivas entre el docente con el estudiantado, lo que favorece los canales de comunicación y confianza para expresar incidentes o conflictos que pudieran suceder con el estudiante. Así mismo, se encuentra sustentada en el respeto mutuo de ambos actores, de modo que es menor la frecuencia de violencia del profesor hacia el estudiante y viceversa.

En la etapa cuantitativa, se comprobó que este tipo de prácticas coadyuvan en la disminución y escasos de actos de violencia del profesor hacia el estudiante, como puede ser la aplicación de sanciones arbitrarias e injustas como disciplina violenta o el involucramiento de la autoridad escolar para la solución de conflictos, siendo un factor que reafirma la figura positiva de autoridad.

Por otro lado, es mayor el involucramiento del estudiantado con las actividades escolares, como resultado, incrementa el desempeño académico. Probablemente tiene que ver con la autonomía de participación estudiantil que incluye desde expresar sus opiniones hasta proponer temáticas o actividades para la asignatura.

La permisividad de los comportamientos autónomos del estudiante dentro de límites establecidos no es indicio que se degeneren en comportamientos disruptivos para la clase.

²⁸ Al hablar de autonomía conductual hago referencia a la libertad de los movimientos corporales y la libre expresión de ciertos temas particulares.

Capítulo 7 Interacciones agresivas y violentas de la comunidad estudiantil

Para entender los actos agresivos y violentos del estudiantado debemos situarlos en un contexto específico, determinado por las relaciones y las normas sociales que establecen los mismos adolescentes y las autoridades escolares.

Ahora bien, debemos distinguir entre interacciones agresivas y actos violentos, las primeras se manifiestan en la práctica cotidiana del estudiante asumiendo distintas intenciones, como ser un medio de comunicación o expresión emocional. En cambio, los segundos tienen la intención de causar daño y someter al otro, en la mayoría de las ocasiones son medios para obtener un fin instrumental. Estos estilos de comportamientos van configurando las relaciones y dinámicas en el grupo estudiantil, en otras palabras, no son actos aislados, sino se encuentran en entramados sociales.

A partir de las descripciones y los resultados recabados en este trabajo de campo presento las siguientes premisas que son los ejes que sustentan el presente análisis:

- El estudiantado requiere la presencia de la autoridad escolar para regular su comportamiento de acuerdo con la normatividad y reglamentos escolares. Ante la ausencia de la autoridad, el grupo estudiantil establece sus propias normas implícitas de convivencia con base en la práctica cotidiana. Las pautas de comportamientos establecidos por las normas sociales pueden asumir interacciones toleradas de agresiones o incluso de violencia de tipo físico y verbal. A partir del acto agresivo/violento el estudiantado juega, comunica y expresa, y a la par va construyendo su identidad ante el grupo de pares.
- Por otra parte, estas normas sociales constituyen códigos de competitividad y respuestas de afrontamiento ante un conflicto o problema. La ausencia de mecanismos de diálogo, negociación y consensos imposibilita resolver la diferencia de intereses o necesidades entre las partes involucradas. La violencia se convierte en un medio que permite resolver, y se manifiesta paulatinamente de manera escalonada o impulsiva. En ambos casos, la intención del acto se encuentra dirigido a dañar y someter al otro, o es una respuesta defensiva tras un acto violento.

A continuación, muestro una descripción detallada de los comportamientos agresivos y violentos del estudiantado observado durante el trabajo etnográfico. Dichas descripciones sirvieron de insumos para la construcción de un instrumento para valorar la percepción de violencia en la comunidad estudiantil.

7.1 Descripción de la fase cualitativa: Interacciones agresivas y violentas en estudiantes

El presente apartado muestra la descripción de las categorías de análisis construidas a partir del trabajo de campo referente a las interacciones agresivas y violentas en el estudiantado. Las categorías son:

- Interacciones agresivas:
 - Agresiones físicas como medio de juego.
 - Agresión verbal como medio de comunicación.
 - Tolerancia permitida.
- Violencia escolar como medio de solución de conflictos:
 - Peleas físicas.
 - Involucramiento del estudiantado en las peleas de sus compañeros y compañeras.
 - Motivos que incitan la pelea física.
- Otras violencias:
 - Violencia sexual.
 - Violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación.

7.1.1 Interacciones agresivas

7.1.1.1 Agresiones físicas como medio de juego

Para las y los estudiantes, la relación de amistad y compañerismo que mantienen con sus pares tienen un peso significativo durante la estancia de la secundaria. El grupo de pares establece sus propias normas internas que regulan el comportamiento, el adolescente se adhiere por la necesidad de la búsqueda de pertenecer y sentir reconocimiento de sus compañeras y compañeros.

Con respecto a las normas que regulan el comportamiento agresivo en el estudiante, identifiqué que se aplican en juegos agresivos.²⁹ El juego agresivo entre estudiantes se genera cuando no hay vigilancia de la autoridad escolar o hay ausencia de límites, por ende, no ejerce ningún tipo de sanciones. Para la autoridad, estas formas de interacción son consideradas comportamientos disruptivos. Como mencioné en el Capítulo 2 de Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar, los espacios y momentos en que suceden este tipo de interacciones son:

- Salón de clase, cuando el profesor revisa los cuadernos o se ausenta del salón.

²⁹ La comunidad escolar le llama “el llevarse” a esta forma de interacción.

- Pasillos, durante el cambio de clase o al término del receso.
- Patio escolar (canchas deportivas o en la cooperativa), en el transcurso del receso.
- Puertas de la escuela o cercanías del plantel escolar, específicamente en la hora de la salida.

Una norma social dentro del grupo de adolescentes varones concierne en el acuerdo implícito de “llevarse”, el cual consiste en recibir y devolver actos agresivos y/o violentos, en la mayoría de las veces puede ser de tipo verbal o físico. Quienes “no aguantan” pierden el juego.

Al respecto, los estudiantes entrevistados consideran que este tipo de interacciones son normales y es parte del cómo se relacionan. La observación de los espacios antes mencionados me permitió identificar que son más frecuentes los juegos de agresión física en hombres que en mujeres.

Durante el receso es muy común que el juego predilecto de los estudiantes sean las “correteadas”, el cual consiste en que los estudiantes corran detrás de sus compañeros, cuando son alcanzados se golpean en el brazo o se patean la espalda y el trasero. Ahora, el estudiante golpeado debe perseguir a su agresor para regresarle el golpe.

Además, este juego agresivo puede involucrar a los docentes quienes implementan prácticas de regulación de convivencia permisiva. Esta situación es ejemplificada en la siguiente nota de campo:

Un estudiante golpea levemente la nuca de su compañero, el mismo estudiante que agredió corre con el profesor para acusar al compañero que lo había golpeado. El profesor ignora la situación y no indaga sobre lo acontecido, por ende, no aplica ninguna sanción hacia los estudiantes.

Después de un tiempo, el estudiante quien recibió la agresión asume el papel del agresor, y esta vez golpea en la nuca a su compañero e inmediatamente lo acusa que lo golpeo. El profesor muestra la misma actitud, y prosigue con la clase.

Asimismo, los estudiantes comprenden que no serán acreedores de ninguna sanción por este juego, en consecuencia, genera un sentido de impunidad, refuerza la incidencia del comportamiento infractor y trasgreden los límites y los roles establecidos entre docente-estudiante. La pérdida de autoridad del docente repercute en la pérdida de credibilidad para el estudiantado. Al respecto, la estudiante entrevistada menciona:

Entrevistador: *¿Has visto casos de interacciones violentas entre el profesor y estudiante?*

Alumna 6: *Este [...] de maestro a alumno, pues [...] es que es de juego y nunca he visto que lleguen a algo más fuerte. Por ejemplo, que le digan: “te voy a reportar”, “yo lo reporto a usted con el director”, “¿quiere ver a quién le creen más?”, “jaja no es cierto, ya, ya espérese, ya”.*

A su vez, observé que los juegos agresivos de tipo físico son poco comunes entre las estudiantes. Asimismo, la agresión física es interpretada por las estudiantes como un acto mal intencionado, dependiendo del contexto puede ser motivo de conflicto. En la siguiente nota de campo se muestra esta actitud en las estudiantes:

La profesora 1 revisa las actividades de la clase, mientras que los estudiantes terminan sus ejercicios. Una estudiante jala el listón de su compañera ocasionándole molestia, esta responde con un golpe en la mano de la agresora que le ocasiona dolor, esta última susurra en voz baja: “pinche chillona” (en tono despectivo). Posteriormente, las estudiantes no vuelven a entablar comunicación durante la clase.

En esta nota, la estudiante manifiesta una actitud defensiva ante la agresión física de su compañera, devuelve la agresión con mayor intensidad como un medio de establecer un límite. Sin embargo, observé que el uso de la agresión física influye de manera negativa en la relación entre las estudiantes.

7.1.1.2 Agresión verbal como medio de comunicación

La agresión y violencia verbal es más frecuente entre el estudiantado de segundo grado, seguido en menor ocurrencia por estudiantes de primero y tercer grado. Este tipo de agresión y violencia puede manifestarse en las dinámicas de juego o en su defecto conllevan la intención de dañar al otro.

Los apodosos son agresiones verbales demasiado frecuentes en el estudiantado, identifiqué que estos pueden mostrar connotaciones agresivas y/o violentas porque denotan negativamente las características físicas o cualidades del estudiante, estos actos se encuentran premeditados para incomodar y molestar a sus compañeras y compañeros. Muestra de ello, se expone en la siguiente nota de campo:

Durante la clase del profesor 4, algunos estudiantes gritan con voz aguda los apodosos de cierto compañero. El estudiante agraviado voltea a ambos lados para identificar quienes son los agresores. Esta situación provoca las risas de los compañeros.

Este caso muestra que los agresores encubren su identidad en el grupo. Además, por medio de la risa de sus compañeras y compañeros refuerzan y mantienen este comportamiento.

Por otro lado, el apodo tiene una función de sobrenombre, y en algunos casos pierde el sentido de incomodar o molestar al compañero, por lo cual, el estudiante lo acepta como una identidad ante el grupo de pares.

Otra modalidad de agresiones verbales enmarcadas en dinámicas de juego es el uso de “albures”³⁰ siendo prácticas particulares de estudiantes varones. En la siguiente nota de campo muestro este tipo de juego.

En el receso, observé un grupo de estudiantes varones de primer grado escolar. Dos compañeros se pican el cuerpo con un popote, uno de ellos dice: “te voy a meter el popote”, el otro responde: “me quiere meter el popote” (el grupo de estudiantes comienza a reírse).

Tiempo después, se colocan en hilera, y uno encima del otro comienza a empujarse contra la pared, siendo el primero de la hilera quien recibe toda la presión del grupo, hasta que este se quita y se coloca al final de la hilera de sus compañeros para empujarlos.

³⁰ Juego de palabras donde se hace referencia a situaciones de doble sentido (la mayoría de las veces de contenido sexual).

Me acerqué para preguntarle a un estudiante por qué se empujaban, a lo que me contestó: “estamos jugando, pero a veces los profes y prefectos nos llaman la atención”. Le pregunté si tienen la oportunidad de explicarles que están jugando, me respondió que, si lo hacen, pero siempre su respuesta es que se callen.

El trato agresivo se convierte en un medio de interacción con el otro, convirtiéndose en un código implícito entre los grupos de adolescentes. Por lo tanto, las interacciones agresivas se convierten en un medio de comunicación emocional y afectiva con el otro. En el último aspecto, la agresión se convierte en un medio para expresar interés romántico, para ejemplificarlo retomo las siguientes notas de campo:

Caso A

En la clase del profesor 4, observé que en varias ocasiones una alumna cachetea en la mejilla a su compañero, la última cachetada fue propinada con mayor intensidad, al darse cuenta de ello, le abraza y enseguida besa su mejilla. Por último, ofrece una disculpa.

Caso B

Durante el receso, parejas de estudiantes caminan alrededor del patio, de manera moderada estos se empujan o se avientan. Tiempo después continúan con su caminata.

Ahora bien, la interacción agresiva como medio de comunicación no es propio de los grupos adolescentes, ya que nuestra sociedad mexicana se caracteriza por la inhibición emocional y la dificultad de expresar afectos. De ahí que estos patrones de interacción agresiva probablemente provengan del ámbito familiar.

7.1.1.3 Tolerancia permitida

Los límites que separan entre el juego de llevarse y los actos de violencia pueden ser difusos en el estudiantado. Al preguntarles, cómo distinguen el juego agresivo de un acto violento, coinciden en dos aspectos: la intensidad e intencionalidad del acto. A continuación, hago referencia a un fragmento de entrevista y una nota de campo.

Caso A

Alumno 2: *Pues todos nos llevamos bien aquí, de vez en cuando nos peleamos casi entre todos, porque [...] por motivos diferentes, ammm, pues así convivimos con los, con nuestros compañeros, compañeras y platicamos, dialogamos y todo eso, así [...]*

Entrevistador: *Por ejemplo, cuando alguien te raya tu cuaderno o te agarra tus pertenencias. ¿Cómo sabes que no es un juego?*

Alumno 2: *Ah porque, cuando es un juego, nomás te rayan, te ponen algo ahí. Y cuando no es un juego te rayan varias, te empiezan a rayar varias hojas o te escriben una grosería ahí.*

Entrevistador: *Cuando se pegan entre ustedes, ¿Cómo sabes si es un juego o no?*

Alumno 2: *Eh, cuando te pegan “na” más te dan así leve, pero cuando ya te van a pegar intencionalmente, pues ya te tiran duro el golpe.*

Caso B

Durante la clase de educación física, las y los estudiantes juegan fútbol y el profesor es el árbitro.

Con la anotación de un gol, el equipo “zapea” al portero. No obstante, uno de sus compañeros lo zapea con fuerza causando la molestia del portero que responde con un zape con la misma intensidad.

El compañero que agredió pierde interés y se marcha al otro extremo de la cancha.

Mientras que el docente no se percata de la situación conflictiva de los estudiantes.

Como se observa en los casos descritos, la intensidad de la agresión es una condición necesaria para ocasionar conflictos violentos entre estudiantes. Por otra parte, la intención del acto se encuentra regulada por la relación de convivencia entre estudiantes, si la relación es distante, es probable que se intérprete de manera negativa el acto agresivo.

La autoridad escolar es consciente de este estilo de interacción en el estudiantado, pero sus opiniones se encuentran divididas a favor o en contra de este tipo de relaciones. Algunos docentes normalizan estas interacciones, y consideran que es parte de la convivencia del adolescente. Con relación con esta actitud, el director señala:

Director: [...] *Entonces, sí debe de haber cierto orden, cierta disciplina y la convivencia entre los alumnos debe darse, debe de fomentarse por parte de la escuela, pero no debe de ser tan rigurosa, debe buscarse un punto medio entre la convivencia de los alumnos, cómo conviven ellos, porque la convivencia entre alumnos no es la misma que la convivencia que hay entre maestros o entre adultos. Los parámetros de lo que se puede decir y hacer entre alumnos varía muchísimo, lo que nosotros esperamos, entonces, hasta donde estamos dispuestos a respetar esa convivencia entre ellos, que entre ellos está bien porque la están aceptando, son sus condiciones entre ellos, entre iguales, nosotros como docentes, ¿hasta dónde estamos dispuestos a respetar? Esto se nota mucho en los bailes, les ponemos la música y cuando les ponemos reggaeton y empieza el “perreo”, y los chavos empiezan a bailar, ¿hasta dónde estamos dispuestos a respetar esa parte?, de la sana convivencia que están teniendo, digo sana porque no están tomando, no están fumando, no hay peleas. De esas peleas de que porque vas a “perrear” con fulanita sí ella solo “perrea” conmigo (risas). Sin embargo, les quitamos la música y decimos que eso no se puede bailar por orden y disciplina, por moral, por decoro, ¿hasta dónde?, ¿hasta dónde tenemos que ser así de cuadrados? [...]*

El director se cuestiona sobre los límites de tolerancia del estudiantado y en el “cómo” llevarlos a cabo. El aceptar los comportamientos no es suficiente sino se establecen canales de diálogo para contextualizar el comportamiento conforme al reglamento escolar vigente y con ello establecer acuerdos para nuevos pactos normativos.

Por otro lado, hay docentes que son intolerantes a este tipo de interacciones y su respuesta puede llegar a ser intransigente. Dicha actitud está guiada por un sentido de evitación de actos de violencia graves que pueden ocasionar problemas. En relación con esta postura, la profesora 3 menciona:

Profesora 3: [...] *Por ejemplo, en el receso pasas y los ves y se andan dando sus golpecitos, pues como docente tienes la obligación de que, aunque no estés en un grupo o no sea tu grupo que tratar, debes decirles que cambien su actitud y que no lo hagan. Pero no creo que sean sanas, siempre una relación así lo que conlleva es posteriormente el tener enemistades.*

En definitiva, los actos agresivos y violentos entre estudiantes se encuentran inmersos en prácticas normalizadas por los grupos adolescentes, en ellas se entretienen relaciones de convivencia cotidiana. No obstante, los límites entre la agresión y la violencia pueden ser difusos cuando hay una escalada de intensidad en el acto, por lo cual, la respuesta impulsiva es el preámbulo de conflicto violento entre los pares ante la ausencia de relaciones positivas de compañerismo y amistad que las detengan.

Por consiguiente, el tema de la participación de la comunidad estudiantil para la elaboración de las normas escolares es de suma importancia para integrar estos códigos normativos en los grupos adolescentes, y consolidar acuerdos objetivos encaminados a regular las interacciones agresivas.

7.1.2 Violencia escolar como medio de solución de conflictos

Como mencioné en el apartado anterior, la escalada de agresión dentro de las interacciones del estudiante puede ocasionar conflictos violentos: la violencia tiene un fin instrumental para otorgar una solución. Por lo tanto, en relación con el contexto y la relación que se mantenga, la intención del acto violento está dirigida a causar daño o someter al otro, o en su defecto, como respuesta defensiva ante un acto de violencia.

El estudiantado y el profesorado entrevistado coinciden que la violencia es el medio predilecto para resolver conflictos entre estudiantes, haciendo uso de la violencia física. Al respecto, la orientadora educativa menciona lo siguiente:

Orientadora educativa: Pues a veces es una medida que ellos optan como una última instancia porque ya no soportan al otro, hasta ellos mismos dicen, “yo no me voy a dejar, si él me pega”. Efectivamente no te vas a dejar, le pegaste, entonces, vas a asumir la consecuencia que esto conlleva porque tampoco es la mejor manera, y así, terminan aceptando la sanción.

Ahora bien, la violencia empleada para la solución de conflictos puede estar establecida por las normas sociales del grupo adolescente permitiendo la normalización de esta práctica en el estudiantado. Sin embargo, este tipo de violencia instrumental también puede ser inculcado desde el ámbito familiar. La profesora 3 opina que es común que algunos padres de familia incitan al estudiante a violentar:

Profesora 3: Entonces, no digo que deben, pero yo creo que hay límites, me pongo en el lugar del papá, es difícil decirle a tu hijo si te pegan corre a dirección, generalmente decimos si te pega, pega, sino, yo te voy a pegar, ellos lo ven como lo más viable pero si te fijas al final solamente vas a provocar una agresión, no se está arreglando nada, me pegaste, te pego más duro, después yo me desquito porque no me voy a dejar.

La escalada de violencia agrava el conflicto siendo la pelea física la expresión predilecta para solucionarlo. Es frecuente que, en la hora de salida, las peleas se generen en espacios cerrados por las cercanías del plantel escolar y la “bolita” de estudiantes disfrute la pelea de los involucrados.

Así pues, la comunidad estudiantil tiene el conocimiento que la autoridad no detendrá el pleito, en otras palabras, el profesorado pierde autoridad una vez que las y los estudiantes salen de la escuela. En relación con ello, el director indica lo siguiente:

Director: [...] Dentro de la escuela, sí nos esforzamos para que los chicos se mantengan seguros, para que los chicos no causen conflictos, no se peleen, y ahí la llevamos, pero una vez que salen de la escuela, que cruzan el umbral de la puerta ya no podemos hacer nada...

[...] Vino hace dos años un representante de la Comisión de Derechos Humanos a platicar con un grupo acerca de las faltas administrativas, como eran pelearse, el no recoger las heces de sus perros, etcétera. Ahí estuvo

platicando muchas cosas, dentro de la plática surgió esa parte de los pleitos. Entonces, le decía, pregunta expresa, ¿yo puedo salir y separarlos?, no, porque usted es un adulto y ellos son menores de edad, bueno, ¿entonces, ¿qué hago?, pues llamar a la policía para que la policía que es la autoridad fuera de la escuela ponga orden, se los lleve al ministerio público y ellos sabrán cómo funciona [...]

A pesar de esta limitante, la sanción puede ser aplicada a posteriori del incidente, para ello se requieren pruebas que consisten desde el testimonio del estudiante observador o del padre y la madre de algunos de los involucrados, la grabación de la misma pelea, o en ciertos casos, cuando hay una lesión de gravedad en el estudiante o si estos fueron arrestados por la policía.

Con base a esto último, establecieron un convenio entre las autoridades policiacas y el plantel escolar, el cual consistía en rondines en las cercanías de la escuela durante la hora de salida. Por lo cual, se notificaban a las y los estudiantes para que de esta manera persuadirlos a que no se pelearán. No obstante, las autoridades policiacas no han realizado la tarea encomendada ocasionando una condición de arbitrariedad tras la advertencia. La profesora 6 alude esta situación:

Entrevistador: *¿Cree que es necesario pedir el apoyo de la policía?*

Profesora 6: *Supuestamente debe de haber una patrulla afuera de la escuela, sobre todo porque es una zona muy difícil, supuestamente debe de haber, pero no vienen.*

[...] Entonces, sí, debería de hacerse esta presencia por lo menos para disuadir a los jóvenes que están allá afuera a hacer este tipo de situaciones, pero lamentablemente no hay [...]

Ahora bien, cabe cuestionar en qué grado la medida criminaliza al adolescente a ser sujeto de arresto, y cuáles son las implicaciones que esto conlleva en el adolescente. A su vez, la autoridad escolar no concibe otras medidas disciplinarias para atender los casos de peleas físicas entre estudiantes.

Otra medida insuficiente fue la solicitud de apoyo de los padres y las madres de familia para monitorear la hora de salida y los alrededores de la escuela como resultado obtuvieron nula participación de estos actores.

Retomando las citas de entrevistas y observaciones propias referentes a los casos de peleas físicas en el plantel escolar y las medidas de intervención para estos actos a continuación realizo una breve descripción de estas prácticas:

7.1.2.1 Peleas físicas

Anteriormente, las peleas físicas eran exclusivas de estudiantes varones, en cambio, las estudiantes mujeres únicamente empleaban violencia verbal. Sin embargo, la autoridad escolar señala que en los últimos años se ha incrementado los casos de peleas físicas en las estudiantes, situación que les ha llamado la atención. El director menciona:

Entrevistador: *¿Los estudiantes han tenido peleas físicas?*

Director: [...] *Sí, regularmente el alumno o la alumna se encuentran involucrados, lo más extraño del asunto, que son las mujeres, los pleitos han sido en mujeres, el número o la frecuencia allá afuera es mayor en las mujeres que entre varones [...]*

Con respecto a la pelea física entre las estudiantes, la profesora 5 menciona un pleito que se suscitó con sus alumnas contra una exalumna.

Profesora 5: [...] *Yo me sentí muy mal porque las chicas de las cuales yo soy tutora, en segundo grado tuvieron problemas con una niña que ya salió de la escuela, o sea es exalumna, y esa exalumna les dijo que se las iban a pagar. Y sí vino y las agarró como dicen los chavos, las agredió allá fuera, y sí les puso unos golpes bastante fuertes: raspada de piernas, de cara, moretones.*

Fue muy dramática esta situación, pero esta situación se dio fuera de la escuela. Sucedió a principios del año, más o menos, lo malo es que los niños se regocijan de eso, tomando vídeo, subiéndolo a las redes. Una de las niñas cuando ella regresó venía lastimada, con unas costras en las rodillas porque la arrastraron y empezaron a burlarse de ella sus compañeros. Ahí sí fue donde intervenimos y pedimos que se hablara esta situación con la gente que se estaba burlando de ella y que comprendieran que la situación era grave y que el burlarse de ellas era como volverlas a lastimar.

Entonces, este trabajo se realizó más que nada en orientación, las maestras de orientación son las que se evocan a tratar ese tipo de situación, uno los detecta y pide el apoyo con ellas, y cuando la situación son afuera de la escuela que sí son graves, uno qué puede hacer.

En este caso, demuestra el grado de violencia que puede manifestar las peleas físicas entre alumnas. Aunado al hecho, la reiteración y repetición del agravio a través de las grabaciones y su difusión en las redes sociales profundizan el daño moral de las estudiantes.

7.1.2.2 Involucramiento del estudiantado en las peleas de sus compañeros y compañeras

Como se puede observar en el caso anterior, las peleas físicas entre estudiantes no son acontecimientos aislados si no que en la mayoría de las ocasiones participan de manera indirecta o directa las compañeras y los compañeros de los involucrados ocasionando que se agrave dichos conflictos.

La participación indirecta sucede cuando el estudiantado cumple el rol de observador y en algunos casos incita la pelea física entre sus compañeros y compañeras mediante la validación del conflicto, con burlas y risas de la situación, o esparciendo rumores antes y después del incidente.

Por otra parte, en ocasiones el estudiantado llega a involucrarse en los conflictos de sus compañeros, participando en la pelea física con el propósito de defenderlos. La estudiante 5 comparte la siguiente experiencia:

Estudiante 5: *Entonces, pues este, por ejemplo, yo, yo defiendo mucho a mis amigas, porque las quiero mucho y ellas de alguna forma cuando yo necesito de ellas, ellas me apoyaron. Entonces pues este, si como que yo, yo [...] con las que tuve el problema, yo las quiero mucho. Entonces sí me ha tocado ver que me dicen: “pues es que le voy a dar en la madre a tu amiga, porque me cae [...]”, “pues quiero ver”, ósea y es ahí cuando yo me meto en problemas, ora sí que por “saltarle” por mis amigas. Pero así, yo personales, yo que tenga, no.*

Ante esta situación, la medida adoptada por la autoridad escolar consiste en la advertencia de evitar involucrarse en problemáticas de sus compañeros. Por lo cual, se fomentan estrategias de evasión al conflicto, y con ello pretenden que el problema quede restringido al menor número de estudiantes.

Así pues, la perspectiva de la autoridad para abordar este tipo de violencia es limitada porque no toma en cuenta el entramado de relaciones que entretejen el contexto estudiantil. Dicho de otra manera, si la convivencia entre el grupo estudiantil es hostil y se encuentra escindida por grupos confrontados es probable que haya posibles actos de violencia físicas.

Para las y los actores entrevistados, la prevalencia de peleas físicas es poco frecuente en el plantel escolar, pero llama la atención la gravedad de estos. La siguiente cita de entrevista expone el caso más grave de pelea física entre estudiantes en el ciclo escolar.

Profesora 3: Me enteré de un problema de un chico de segundo año con uno de tercer año, todo fue a la hora de la salida, que lo malo, es lo que te decía, el problema se arregló a golpes. Además, intervino un familiar del chico de tercero, y no nada más el familiar sino amistades de ese familiar. Entonces al chico lo dejaron inconsciente.

Supe que salieron algunos profesores, el director inmediatamente mandó llamar a la ambulancia, la ambulancia no llegó, llegó la patrulla y los subieron inmediatamente, y creo que tuvieron que llevar al chico personalmente a la clínica.

Entonces, antes que yo viera que solución se iba a dar, el chico después que se recuperó habrá venido uno o dos días y se fue, entonces no supe, ni siquiera hubo oportunidad de que yo como tutora intentara hacer algo al respecto, ya no hubo nada.

Esta situación muestra el peligro que están expuesto el estudiantado, dicha querrela se agrava cuando participan actores externos del plantel escolar siendo un factor de riesgo que se relaciona con la violencia comunitaria de la zona.

Tras este acontecimiento, el padre retiró al estudiante violentado del plantel escolar y el estudiante perpetrador permaneció en el plantel con la advertencia de expulsión ante la siguiente falta a la norma. Otra medida empleada tiene que ver con el cambio de salón cuando sucede una pelea física. La estudiante entrevistada 6 comenta:

Entrevistador: ¿Y por qué te cambiaron?

Alumna 6: Porque tuve unos pequeños problemas con mi novio, que ahorita ya no es mi novio, y por él tuve problemas con otras niñas, que incluso me iban a pegar, por eso me cambiaron.

Entrevistador: ¿Y fue una solución?

Alumna 6: Pues sí, sí fue una solución, porque me desparte de su vida, totalmente de ellas y de él.

En definitiva, nuevamente las medidas disciplinarias de exclusión son un medio de prevención e intervención para dichas problemáticas. De manera que la reparación del daño y subsanar las relaciones de las y los involucrados tras el conflicto quedan ignoradas y delegadas. Asimismo, las medidas de exclusión irrumpen con la cotidianidad del estudiante.

El problema de este tipo de medida es que el estudiante aprende que la evitación del conflicto es un medio eficaz de solución, como consecuencia la autoridad escolar no fomenta

habilidades sociales, tales como: la regulación emocional y conductual, diálogo para comprender el punto de vista del otro y aclarar el problema, y búsqueda de alternativas no violentas de solución para la consolidación de acuerdos.

7.1.2.3 Motivos que incitan las peleas físicas entre estudiantes

Ahora bien, ¿qué motivos instigan las peleas físicas entre estudiantes? Las y los estudiantes entrevistados coinciden en señalar los presentes motivos que perjudican las relaciones de convivencia entre sus compañeras y compañeros:

- Divulgar secretos o confidencias a otros.
- Hablar mal de estos mediante la difusión de rumores e insultos a sus espaldas.
- Conflictos en relaciones de noviazgo³¹: infidelidad, celos y envidias.

Llama la atención, el involucramiento que tiene el otro en estos conflictos, puede ser los mismos compañeros y compañeras, familiares o inclusive vecinos, de manera que, acrecienta y agrava el conflicto. Por lo cual, nos lleva a cuestionarnos: ¿Por qué ciertos adultos se involucran en conflictos de adolescentes? Quizás la respuesta puede ser la falta de madurez del adulto y la exacerbada violencia en el ámbito comunitario, siendo reflejo de la violencia escolar.

7.1.3 Otras violencias

7.1.3.1 Violencia sexual

En el plantel escolar identifiqué que son las estudiantes mujeres quienes más padecen de violencia sexual siendo esta perpetrada por los estudiantes varones. Las estudiantes y las docentes entrevistadas indican que este tipo de violencia sucede en espacios concurridos donde se aglutinan el estudiantado como puede ser en pasillos o en la fila de la cooperativa. Los actos recurrentes que realizan los estudiantes hombres contra sus compañeras son tocar su trasero o recargar su pene en esta parte del cuerpo.

Tales condiciones permiten que realicen estos actos aprovechando la multitud que les permite guardar su anonimato, por consecuencia, las estudiantes se les dificulta reconocer al agresor. Sin embargo, hay casos en que la estudiante hace uso de la violencia física como medio de defensa. Al respecto, muestro el siguiente caso referido por las entrevistadas:

Estudiante 5: Porque [...] mis amigas y yo estábamos en cooperativa y unos niños llegaron a hacer vulgaridades. Entonces, este [...] mi amiga se volteo y le dio una cachetada al chavo y le tiró la mitad del diente, entonces, pues bajaron y nos reportaron [...]y pues por eso.

³¹ Este último, es motivo frecuente de pelea física en las estudiantes.

El director menciona que actualmente son las estudiantes de primer grado quienes toman la iniciativa para hablarles a los estudiantes de grados superiores, esto molesta a las estudiantes de segundo y tercer grado, siendo motivo de conflictos.

Orientadora educativa: [...] *Eso pasó la semana pasada, hubo algunas niñas que se sintieron agredidas aquí en la cooperativa porque unos niños las aventaron. Entonces, las niñas decían que ellos recargaban su cuerpo, sobre todo sus partes íntimas, sus genitales hacia el cuerpo de las niñas, y las indignaba porque era una falta de respeto hacia ellas. Sin embargo, no reportaron a nadie, entonces, era lo que yo les decía porque no lo reportaron, el único que reportó fue el niño, y el niño casualmente salió lastimado porque la niña se voltea y le da una cachetada y le tumba un diente, un diente que el niño lo traía sensible, pero el niño que iba a saber que le iban a dar una cachetada y la niña tampoco sabía que traía un diente flojo [...]*

Se observa que la aplicación de la sanción fue de manera indiferenciada para ambos estudiantes ya que este tipo de actos violentos no se encuentra normado en el reglamento escolar ni esta esclarecido en el marco de referencia sobre la gestión de convivencia escolar. Por consiguiente, dicha limitante puede generar sesgos e inconsistencias en la aplicación de la norma al ubicar la falta dentro de las agresiones físicas.

Aunque no hay medidas específicas que atiendan esta problemática hay pocas propuestas sugeridas desde el profesorado. En particular, la profesora 2 sugiere asignar a un docente para supervisar las filas de la cooperativa, así como realizar filas de estudiantes específicas en razón al sexo.

Conviene subrayar que estas medidas tienen características de prácticas de regulación restrictiva como la presencia y vigilancia de la autoridad escolar y acciones de exclusión basadas en la desagregación del sexo.

Dada la situación actual de violencia de género que existe en el país, la escuela se convierte en un espacio donde reproduce la violencia sexual desde los ámbitos comunitarios y del hogar. De manera que se vuelve indispensable intervenir en la violencia de género desde el nivel básico de educación y apostar por una educación socioemocional desde la perspectiva de género y enfocada a erradicar todo tipo de violencia contra la mujer.

7.1.3.2 Violencia a través de las NTIC'S

Actualmente, los grupos etarios de adolescentes y jóvenes son los que más utilizan el internet, específicamente, el uso de redes sociales se ha convertido en un medio indispensable de comunicación, por ende, de construcción de identidades. Por esta razón, las redes sociales son un espacio propicio que facilitan el ejercicio de violencia psico emocional entre adolescentes a través de publicaciones y mensajes con el propósito de amenazar e insultar. Con relación con esto, el director menciona el siguiente caso:

Director: [...] *El alumno amenaza a la alumna que si sigue participando le van a pegar. La alumna no se deja y empiezan hacerse de palabras, peladez y media, hasta que intervino un tercero de lado de la alumna, que amenaza de muerte al chico y le dice que va a venir.*

Eso fue un sábado, y que iba venir el lunes a asesinarlo. Resulta ser que la alumna no conoce a ese tipo, y no lo conoce porque lo aceptó en la red porque era amigo de un primo, de una parienta de no sé dónde; gente que no tenía nada que ver con los chicos y que sin embargo se meten en una discusión de dos adolescentes...

Hoy en día con las redes sociales, el no tenerlo enfrente me da la posibilidad de decirle quién lo puso y no voy a obtener una respuesta física que me haga entrar en razón. Por ejemplo: si yo te decía que eres un hijo de tal

por cual, seguro me iba a pegar. Entonces, yo no me podía dar el lujo de insultarlo tan feo o lo iba a insultar feo preparado para soltar los trancazos.

Hoy en día, no, hoy en día le puede decir eso y todo lo que se le ocurra y no va a haber una respuesta más que del mismo tenor, pero a través de la red, y donde todo el mundo se está enterando de lo que se está sucediendo [...]

El anonimato que permiten las redes sociales acrecienta la incidencia de estos actos, convirtiéndose en una escalada de violencia que ocasiona un estado de tensión entre los involucrados, y en última instancia, desembocar en peleas físicas. En relación con estas situaciones, la profesora 1 menciona:

Profesora 1: [...] Yo siento que sí están más intensos porque seguido se están peleando aquí afuera; niños de primero con niños de tercero o aquí mismo en la escuela se hace de palabras que por las redes sociales, ya sabes, todo empieza siempre por las redes sociales, siempre el problema empieza ahí, que, en las preguntas en Ask, que me hizo un comentario en Facebook. Entonces, cualquier situación para ellos es bomba [...]

Con relación a ello, la estudiante entrevistada 5 comenta la siguiente situación que le sucedió a su compañera:

Alumna 5: [...] Entonces, pues desde ahí veo que se traen como que “piques” y por las redes sociales, por “Facebook”, se mandan indirectas, o sea así ¿no?, “y que cuando vengas y que no sé qué”. Entonces pues ya, eso ya tiene como un mes y no ha podido arreglarse, de hecho, se siguen dando piques.

Entrevistador: ¿Puede detonar en una pelea física?

Alumna 5: Yo creo que sí. Porque la chava, bueno la otra chava que salió no ha venido a la salida, entonces pues ella nada más la espera y así. Entonces, yo creo que sí se llegan a encontrar se van a pelear, sí.

Como había mencionado en el apartado anterior, algunos estudiantes graban las peleas físicas de los compañeros con su celular para subirla en redes sociales (Facebook, YouTube, Twitter, y WhatsApp) y ser visualizado por toda la comunidad estudiantil.

Durante el trabajo de campo sucedió una pelea física entre estudiantes afuera del plantel escolar, la orientadora educativa señala que, al día siguiente a la pelea fue subida a YouTube³², motivo por el cual los supervisores de la zona se enteraron.

Cabe señalar, que dichas grabaciones expuestas en redes sociales posibilitan que estos actos se mediaticen y queden expuestos para cientos de observadores durante un tiempo prolongado. Al mismo tiempo, los observadores son partícipes de esta violencia a reproducir y compartir estos videos por redes sociales, y no denunciar a las autoridades escolares estos actos.

Por otra parte, las grabaciones han facilitado para que las autoridades escolares se enteren de las peleas físicas del alumnado, para que las evidencias no sean eliminadas, procuran realizar captura de pantalla e imprimirla para que contar con pruebas físicas y así aplicar las sanciones correspondientes contra los involucrados.

³² En YouTube se encuentran otros videos de peleas físicas de estudiantes del plantel escolar, se observa que estos actos suceden cerca de las unidades habitacionales.

7.2 Resultados de la fase cuantitativa “Interacciones agresivas y violentas en el estudiantado”

7.2.1 Análisis descriptivo

Tomando en cuenta los hallazgos de la etapa cualitativa³³, se diseñaron variables que captan las situaciones que promueven la violencia y la percepción de agresión y violencia de la comunidad estudiantil.³⁴ Por lo cual, en el presente apartado expongo el análisis de frecuencia de las variables que corresponden a las interacciones agresivas y los tipos de violencia que ejerce el estudiantado.

Interacciones agresivas

La variable punto ciego indaga sobre los comportamientos trasgresores del estudiantado ante la ausencia de la autoridad escolar, los reactivos: 122. *Juegan con sus compañeros(as)* y 123. *Corren y/o gritan* presentan frecuencias similares, el 33.1% refiere que es frecuente y 27.5% señala que siempre sucede estos actos.

Asimismo, la variable interacciones agresivas a manera de juego se encuentra conformada por actos enmarcados en dinámicas lúdicas. El reactivo 111. *Nos insultamos a manera de juego, sin que nos sintamos ofendidos* presenta mayor frecuencia en su ocurrencia, el 40.1% señala que es frecuente y 23.9% refiere que es siempre.

Con relación a las causas que ocasionan conflictos entre el estudiantado, los principales motivos de conflictos son: 105. *Por conflictos de mi grupo hacia otros grupos* (36.6% en siempre y en 29.6% frecuentemente) y 108. *Por andar con la expareja o pretendiente de su compañero(a)*, 26.1% en siempre y 26.8% en frecuentemente.

Frecuencia absoluta y relativa sobre las interacciones agresivas

*Tabla 49
N= 142*

Variable	Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Punto ciego de agresiones.	121. Rompen las normas escolares.	19.7% (28)	35.2% (50)	26.8% (38)	18.3% (26)
	122. Juegan con sus compañeros(as).	12% (17)	27.5% (39)	33.1% (47)	27.5% (39)
	123. Corren y/o gritan.	9.2% (13)	30.3% (43)	33.1% (47)	27.5% (39)
	124. Agreden físicamente a sus compañeros(as).	26.1% (37)	36.6% (52)	24.6% (35)	12.7% (18)
	125. Insultan verbalmente a sus compañeros(as).	20.4% (29)	33.8% (48)	26.1% (37)	19.7% (28)
	126. Rayan las bancas o paredes del salón de clases.	13.4% (19)	28.2% (40)	26.1% (37)	32.4% (46)
	110. Nos golpeamos a manera de juego, sin que nos sintamos agredidos.	16.2% (23)	26.8% (38)	29.6% (42)	27.5% (39)

³³ Cabe señalar que las presentes variables de violencia no presentan diferencias estadísticamente significativas en la incidencia entre mujeres y hombres.

Frecuencia absoluta y relativa sobre las interacciones agresivas

*Tabla 49
N= 142*

Variable	Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Interacciones agresivas de manera de juego.	111. Nos insultamos a manera de juego, sin que nos sintamos ofendidos.	7.7% (11)	28.2% (40)	40.1% (57)	23.9% (34)
	112. Nos aventamos objetos de manera de juego.	16.2% (23)	27.5% (39)	35.9% (51)	20.4% (29)
	114. Nos acusamos en juego con los profesores(as).	23.2% (33)	33.1% (47)	32.4% (46)	11.3% (16)
Interacciones agresivas detonadoras de conflicto.	104. Por mirar feo a mis compañeros(as).	21.1% (30)	38% (54)	25.4% (36)	15.5% (22)
	105. Por conflictos de mí grupo hacia otros grupos.	4.9% (7)	28.9% (41)	36.6% (52)	29.6% (42)
	108. Por andar con la ex pareja o pretendiente de su compañero(a).	19.7% (28)	27.5% (39)	26.1% (37)	26.8% (38)
	109. Por problemas vecinales o del barrio.	23.9% (34)	29.6% (42)	25.4% (36)	21.1% (30)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En relación con el tema de conflictos, la variable manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes se encuentra conformada por actos de violencia física dirigidos a resolver los conflictos. Se observa que 5 de cada 10 estudiantes utiliza la violencia como estrategia de solución de conflictos. El reactivo 102. *En algunos conflictos de mis compañeros(as), se involucran otros compañeros(as) para defenderlo(a)* muestra mayor frecuencia en la comunidad estudiantil, 24.6% en frecuentemente y 33.8% en siempre.

Frecuencia absoluta y relativa sobre manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes

*Tabla 50
N= 142*

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
100. Mis compañeros(as) utilizan la violencia física como medio para resolver sus conflictos.	11.3% (16)	37.3% (53)	23.9% (34)	27.5% (39)
101. Mis compañeros utilizan la violencia física como medio de defensa ante la violencia recibida por algún compañero(a).	7.7% (11)	36.6% (52)	34.5% (49)	21.1% (30)
102. En algunos conflictos de mis compañeros(as), se involucran otros compañeros(as) para defenderlo(a).	8.5% (12)	33.1% (47)	24.6% (35)	33.8% (48)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Tipos de violencia

Es importante mencionar que las variables empleadas en los instrumentos captan actos violentos, no obstante, no valoran la intencionalidad y los perpetradores quienes lo ejercen.

En primera instancia, la variable violencia sexual fue construida para valorar actos de acoso o coacción de carácter sexual en la comunidad estudiantil. De manera general, tomando en cuenta los reactivos que conforman esta dimensión, 1 de cada 3 estudiantes perciben estos

actos entre sus compañeros. Cabe destacar que el Análisis Factorial Exploratorio³⁵ integró el reactivo 116. *Mis compañeros(as) agreden para expresar interés por su compañero(a)*: 28.2% en frecuentemente y 13.4% en siempre.

*Frecuencia absoluta y relativa sobre violencia sexual*³⁶

Tabla 51
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
116. Mis compañeros(as) agreden para expresar interés por su compañero(a).	22.5% (32)	35.9% (51)	28.2% (40)	13.4% (19)
117. Algunos compañeros(as) realizan bromas de tipo sexual que incomodan a su compañero(a).	33.1% (47)	34.5% (49)	18.3% (26)	14.1% (20)
118. Algunos compañeros(as) realizan comentarios con insinuaciones sexuales que incomodan a su compañero(a).	33.8% (48)	29.6% (42)	21.8% (31)	14.8% (21)
119. Algunos compañeros(as) recargan sus partes íntimas hacía el cuerpo de su compañero(a).	34.5% (49)	36.6% (52)	16.2% (23)	12.7% (18)
120. Algunos compañeros(as) tocan las partes íntimas del cuerpo de su compañero(a) sin su consentimiento.	46.5% (66)	27.5% (39)	14.1% (20)	12% (17)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En cuanto a la violencia verbal del alumno hacia el alumno, de todas las dimensiones de violencia, muestra mayor prevalencia entre la comunidad estudiantil. La variable es conformada por actos que caracterizan las interacciones agresivas entre el estudiantado, muestra de ello es el reactivo 3. *Los alumnos(as) ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras*, el 26.1% refiere que es de manera frecuente y el 26.8% reporta que siempre sucede. Cabe mencionar, por la naturaleza de los ítems, se desconoce la intencionalidad del ejercicio del acto.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia verbal del alumno hacia el alumno

Tabla 52
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	6.3% (9)	23.9% (34)	25.4% (36)	21.8% (31)	22.5% (32)
2. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	2.8% (4)	20.4% (29)	25.4% (36)	26.1% (37)	25.4% (36)
3. Los alumnos(as) ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.	2.1% (3)	14.1% (20)	31% (44)	26.1% (37)	26.8% (38)
4. Los alumnos(as) insultan a sus compañeros o compañeras.	4.9% (7)	15.5% (22)	28.2% (40)	27.5% (39)	23.9% (34)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

³⁵ Anteriormente, el reactivo fue considerado para la variable interacciones agresivas del estudiantado

³⁶ Cabe señalar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres debido a que los resultados son similares en su frecuencia (H= 14.1% vs M= 17.6%).

Con relación a la violencia física directa entre estudiantes, en los reactivos que conforman esta dimensión, 1 de cada 3 estudiantes perciben actos de violencia física entre estudiantes. El reactivo 10. *Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar* muestra un mayor porcentaje; el 20.4% señala que frecuentemente sucede y 16.9% reporta que siempre ocurre.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia física directa y amenazas entre estudiantes Tabla 53
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
8. Los alumnos(as) protagonizan peleas dentro del recinto escolar.	12% (17)	29.6% (42)	24.6% (35)	15.5% (22)	18.3% (26)
9. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.	13.4% (19)	28.9% (41)	21.8% (31)	20.4% (29)	15.5% (22)
10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.	12% (17)	22.5% (32)	28.2% (40)	20.4% (29)	16.9% (24)
11. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.	18.3% (26)	21.8% (31)	26.8% (38)	19.7% (28)	13.4% (19)
12. Algunos alumnos(as) amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarlos u obligarlos a algo.	42.3% (60)	19.7% (28)	14.1% (20)	16.2% (23)	7.7% (11)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Por lo que se refiere a la variable violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC), el estudiantado refiere mayor ocurrencia para los siguientes reactivos: 25. *Hay estudiantes que publican en Twitter, Facebook [...] comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros*: 16.9% en frecuentemente y 19.7% en siempre y 23. *Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter, Facebook [...]*: 17.6% en frecuentemente y 18.3% en siempre. Estos resultados sugieren que las redes sociales se han convertido en espacios idóneos para ejercer violencia.

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación Tabla 54
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
22. Ciertos estudiantes publican en Twitter, Facebook... ofensas, insultos o amenazas a los profesores(as).	26.1% (37)	19.7% (28)	26.8% (38)	12% (17)	15.5% (22)
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter, Facebook...	14.1% (20)	23.2% (33)	26.8% (38)	17.6% (25)	18.3% (26)
24. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	32.4% (46)	21.8% (31)	22.5% (32)	8.5% (12)	14.8% (21)
25. Hay estudiantes que publican en Twitter, Facebook... comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.	21.1% (30)	23.9% (34)	18.3% (26)	16.9% (24)	19.7% (28)

Frecuencia absoluta y relativa sobre la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación Tabla 54
N= 142

Reactivo	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
26. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.	19% (27)	22.5% (32)	25.4% (36)	19.7% (28)	13.4% (19)
27. Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores o profesoras con el teléfono celular, para burlarse.	25.4% (36)	29.6% (42)	16.2% (23)	14.8% (21)	14.1% (20)
28. Hay alumnos que graban o toman fotos a compañeros(as) con el celular para amenazarlos o chantajearlos.	31% (44)	30.3% (43)	17.6% (25)	10.6% (15)	10.6% (15)
29. Ciertos estudiantes envían a compañeros(as) mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.	26.1% (37)	26.8% (38)	19.7% (28)	14.8% (21)	12.7% (18)
30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.	28.2% (40)	26.8% (38)	21.1% (30)	15.5% (22)	8.5% (12)
31. Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros o compañeras con el celular, para burlarse.	19% (27)	27.5% (39)	20.4% (29)	18.3% (26)	14.8% (21)

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

7.2.2 Modelo de regresión logística y múltiple: violencia sexual, violencia verbal de alumno contra alumno, violencia física directa y amenaza entre estudiantes y violencia a través de las NTICS

En este apartado presento los modelos de regresión múltiple y logística de los tipos de violencia estudiantil que mencioné anteriormente. Cabe enfatizar, que una variable independiente que es constante en los presentes modelos de regresión y que cuenta con mayor peso predictivo es el manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes. Asimismo, también se integran otras variables independientes, como: fomento a la convivencia escolar, disciplina restringida, disciplina flexible y manejo del conflicto por la autoridad escolar.

Modelo de regresión logística y múltiple: violencia sexual

El modelo de regresión logística presenta parámetros de $X^2= 8.79$ y $p= .0268$ que indican que no hay diferencias entre los valores observados y los esperados. El valor R cuadrado de Nagelkerke es de 0.462. La tabla 55 presenta los valores de las variables independientes incluidas en el modelo como son: manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes y manejo de conflictos por la autoridad escolar que muestran betas significativas y contribuyen a clasificar correctamente al 77.6% de los casos. Por lo cual, la presencia de las variables manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes en 0.303 incrementará la variable dependiente. Asimismo, la presencia de la variable manejo de conflictos por la autoridad escolar disminuye en -0.413 la variable de violencia sexual.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia sexual entre estudiantes Tabla 55

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Manejo de conflictos por la autoridad escolar	-.413	4.30	.038*	.662	(.448, .997)
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.303	4.72	.030*	1.35	(1.03, 1.78)
Constante	-1.26	2.48	.610	.283	

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Para realizar la regresión múltiple, el análisis de correlación de Pearson con la variable dependiente violencia sexual entre estudiantes identificó relaciones significativas moderadas con: manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r= 0.289$, $p<.001$) y sanciones arbitrarias e injustas ($r= 0.263$, $p<.001$) y presenta una relación significativa baja con disciplina restringida ($r= 0.172$, $p<.05$). Las variables antes mencionadas presentan valores positivos. Por otro lado, se observaron relaciones significativas moderadas con valores negativos: manejo de conflicto por parte de la autoridad escolar ($r= -0.250$, $p<.001$), paz ($r= -0.247$, $p<.001$) y fomento a la convivencia ($r= -0.185$, $p<.05$), organización estudiantil ($r= -0.188$, $p<.05$) y participación en la implementación de la norma ($r= -0.188$, $p<.05$).

En los resultados del modelo de regresión múltiple para la variable dependiente integro únicamente la variable manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes³⁷.

Factores que intervienen en la predicción de la variable de violencia sexual Tabla 56

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	B
Violencia sexual	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.511	.155	.277**

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Podemos inferir por los resultados del modelo de regresión que la variable manejo de conflictos por medio de la violencia muestra una relación fuerte debido al ejercicio de violencia física probablemente orientado al sometimiento de la víctima. Por otra parte, considera la variable manejo de conflicto por la autoridad escolar como un factor protector que permite disminuir los actos de violencia sexual entre el estudiantado. Tal vez, porque posibilita visibilizar al perpetrador del anonimato y romper la relación de poder, así como, dar atención inmediata por medio de la sanción correspondiente, quitando el carácter de impunidad del acto.

³⁷ Esta variable explica el 17.7% de la varianza ($F= 4.79$, $p= .000$), presentando un valor predictivo bajo.

Modelo de regresión logística y múltiple: violencia verbal del alumno hacia el alumno

El modelo de regresión logística confirma un modelo que presenta una significancia de $X^2=7.50$ y $p=0.483$, esto indica que no hay diferencias entre los valores observados y los esperados. El valor de R cuadrada de Nagelkerke es de 0.836. La tabla 57 presenta las estimaciones de las variables independientes incluidas en el modelo, integro la variable manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes con una beta significativa. Esta única variable contribuye a clasificar correctamente al 94.8% de los casos. Por lo cual, la presencia de la variable manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes en 1.37 aumentará en dicho valor la variable independiente violencia verbal entre estudiantes.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia verbal entre estudiantes Tabla 57

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	1.37	.447	.002**	3.95	(1.65, 9.49)
Constante	-21.89	6.95	.008	.000	

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El análisis de correlación de Pearson para violencia verbal del alumno hacia el alumno arrojó relaciones significativas con: manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r=0.626$, $p<.001$), seguido por sanciones arbitrarias e injustas ($r=0.344$, $p<.001$) y cuenta con una relación baja con disciplina restringida ($r=0.198$, $p<.05$). Estas variables presentan valores positivos. Por otro lado, se identificaron relaciones negativas bajas con: fomento a la convivencia ($r=-0.210$, $p<.05$) y organización estudiantil ($r=-0.167$, $p<.05$).

El modelo de regresión múltiple incorporó las variables independientes: manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes y fomento a la convivencia escolar.³⁸ La primera variable tiene valores positivos y cuenta con mayor peso en la ecuación de regresión, la segunda tiene valores negativos y su peso es menor en la ecuación.

Factores que intervienen en la predicción de la variable de violencia verbal del alumno hacia el alumno Tabla 58

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	β
Violencia verbal del alumno hacia el alumno	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.968	.114	.570**
	Fomento a la convivencia escolar	-.229	.095	-.169*

* $p<.05$; ** $p<.001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

La violencia verbal entre estudiantes puede estar pautada por normas sociales del grupo adolescente. Por lo cual, la agresión y la violencia se encuentran normalizadas en las relaciones cotidianas.

³⁸ En su conjunto explica el 44.2% de la varianza ($F=23.35$, $p=.000$).

El manejo de conflictos por medio de la violencia incrementa la violencia verbal. Por otra parte, el fomento a la convivencia escolar incide en la disminución de estas maneras violentas de comunicación mediante la promoción del apoyo y respeto en el estudiantado.

Modelo de regresión logística y múltiple: violencia física directa entre estudiantes

El modelo de regresión logística consideró las variables independientes: manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes y disciplina restringida con un valor de R cuadrado de Nagelkerke de .657 y estimaciones de $X^2 = -13.45$ y $p = 0.097$. Ambas variables clasifican correctamente el 85.2% de los casos. En este sentido, la presencia de las variables disciplina restringida en 0.509 y manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiantes en 0.673 aumentan en el mismo valor la variable independiente violencia física directa y amenazas entre estudiantes.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia física directa y amenazas entre estudiantes Tabla 59

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Disciplina restringida	.509	5.45	.019**	1.66	(1.08, 2.55)
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.673	12.86	.000**	1.96	(1.35, 2.83)
Constante	-9.45	6.06	.014	.000	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

El análisis de correlación de Pearson para la variable dependiente violencia física directa y amenazas entre estudiantes identificó relaciones significativas altas con: manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r = 0.521$, $p < .001$) y sanciones arbitrarias e injustas ($r = 0.319$, $p < .001$). Se muestra una relación significativa moderada con disciplina restrictiva ($r = 0.244$, $p < .05$). Las variables antes mencionadas presentan valores positivos. En cambio, se observaron relaciones significativas bajas con fomento a la convivencia ($r = -0.183$, $p < .05$), seguido por paz ($r = -0.175$, $p < .05$) y disciplina flexible ($r = -0.167$, $p < .05$), estas variables presentan valores negativos.

Como se presenta en la Tabla 60, la ecuación de regresión múltiple integra las variables independientes con valores positivos: disciplina restrictiva y manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes, esta última variable presenta mayor peso en la ecuación. La variable independiente disciplina flexible presenta valores negativos con un peso moderado en el modelo.³⁹

Factores que intervienen en la predicción de la variable de violencia física directa y amenazas entre estudiantes Tabla 60

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	B
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	1.07	.153	.501**

³⁹ En conjunto estas variables predicen el 38.4% de la varianza ($F = 15.62$, $p = .000$).

Factores que intervienen en la predicción de la variable de violencia física directa y amenazas entre estudiantes Tabla 60

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	B
	Disciplina restrictiva	.562	.172	.226**
	Disciplina flexible	-.378	.129	-.223**

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Los presentes datos confirman las descripciones de la fase cualitativa: el ejercicio de la disciplina restringida, la disciplina flexible y el manejo violento de conflictos inciden en la violencia física en la comunidad estudiantil. En otras palabras, los espacios de diálogo permiten la expresión de emociones, pensamientos y acciones con respecto a ciertas situaciones conflictivas que les compete al estudiantado, a su vez, permite el desarrollo de la escucha activa y las relaciones empáticas. Condición indispensable para la consolidación de acuerdos para la solución de conflictos.

La ausencia de las prácticas antes mencionadas contribuye al desarrollo socioemocional del estudiante, en consecuencia, la contención se expresa en desahogo mediante actos violentos para resolver sus diferencias.

Modelo de regresión logística y múltiple: Violencia NTICS

El análisis de regresión logística integró en la ecuación la variable independiente manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes que contribuye a clasificar correctamente al 76.4% de los casos, presenta un valor de R cuadrado de Negelkerke de 0.422, y estimaciones de $X^2 = 9.38$ y $p = 0.311$. En este sentido, la presencia de la variable manejo de conflictos por medio de la violencia en 0.430 también elevará el mismo valor la variable independiente violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Prácticas de regulación de convivencia escolar con valor predictivo sobre violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación Tabla 61

Variable	B	Wald	Sig.	Exp (B)	I.C. 95%
Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	.430	6.82	.009**	1.53	(1.11, 2.12)
Constante	1.30	.284	.594	3.66	

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

Se efectuó el análisis de correlación de Pearson para la variable independiente Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, se hallaron relaciones moderadas con: manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes ($r = 0.326$ $p < .001$) y sanciones arbitrarias e injustas ($r = 0.254$, $p < .001$), ambas con valores positivos significativos. No obstante, son más las relaciones con valores negativos como paz ($r = -0.301$ $p < .001$), participación en la implementación de la norma ($r = -0.260$ $p < .001$), organización estudiantil ($r = -0.255$ $p < .001$), democracia ($r = -0.248$ $p < .001$), manejo de conflictos por parte de la autoridad escolar ($r = -0.243$ $p < .001$). Las relaciones más bajas son

inclusión ($r = -0.199$, $p < .05$), iniciativa a la participación en estudiantes ($r = -0.181$, $p < .05$) y disciplina flexible ($r = -0.174$, $p < .05$), todas ellas con valores estadísticamente significativos.

Como se muestra en la Tabla 62, en el modelo de regresión múltiple integro la variable independiente: manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes que tiene un valor positivo y presenta un peso moderado en la ecuación⁴⁰.

Factores que intervienen en la predicción de la variable de Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación Tabla 62

Variable dependiente	Variable independiente	B	EE	B
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes	1.48	.392	.323**

* $p < .05$; ** $p < .001$

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

En suma, al evadir el conflicto cara a cara, el adolescente hace uso de las redes sociales para confrontar al otro, lo que conlleva la transferencia del uso de la violencia en espacios virtuales, es decir, la arena digital profundiza el conflicto y la violencia física en el estudiantado.

7.2.3 Conclusión de las interacciones agresivas y violentas

Es durante la adolescencia que los pares cobran un valor significativo para el estudiante. En estos encuentran una identidad y reconocimiento por el otro, a su vez, ceden parte de su individualidad para pertenecer al grupo, y con ello, construyen y aceptan las normas sociales que regularán su comportamiento. A través del acto se comunica este código implícito de normas. Los actos agresivos y violentos se encuentran normados por el acuerdo implícito de “llevarse” o “el que se lleva se aguanta” donde se intercambian agresiones físicas y verbales desde un marco de tolerancia.

Las agresiones físicas como formas de juegos son más frecuentes en hombres que en mujeres. Sin embargo, la violencia verbal tiene mayor ocurrencia en toda la comunidad estudiantil, el 77% del estudiantado encuestado reporta este tipo de violencia. La burla de las y los compañeros ante el acto agresivo se convierte en un reforzador que alienta este tipo de comportamientos.

Cuando la agresión aumenta de intensidad o su intención es causar daño al otro esto puede ser motivo de molestar y ocasionar un conflicto entre las partes involucradas. En este sentido, el medio de predilecto para solucionar un conflicto es por medio de la violencia física por parte del estudiantado, hombres y mujeres por igual. El 58.5% utiliza la violencia física para dicho propósito y el 60% percibe violencia física directa en el plantel escolar.

⁴⁰ El modelo presenta un valor bajo de 18.9% de la varianza explicada ($F = 4.28$, $p = .000$).

La mayoría de las veces, el estudiantado participa en las peleas físicas, ya sea como espectadores o involucrándose en ellas, agravando la situación.

Los principales motivos de las peleas físicas son: divulgar secretos, hablar mal y esparcir rumores del otro, disputas entre grupos estudiantes y rivalidades por pretendientes amorosos.

Por otra parte, la violencia sexual la padecen más las estudiantes mujeres, siendo esta perpetrada por los estudiantes hombres. Una de cada tres estudiantes mujeres perciben este tipo de violencia.

Además, hay un incremento en el uso de la violencia a través de las NTIC'S (51.8% del estudiantado) esto es debido a la facilidad que permite al agresor ocultarse en el anonimato de las redes sociales. No obstante, un fenómeno que se suscita en la comunidad estudiantil es que la escalada de violencia digital termina culminando en peleas físicas entre estudiantes. Mismas que quedan expuestas para ser grabadas y difundidas por las redes sociales, siendo un círculo de agresiones que no para hasta la intervención de la autoridad escolar.

En los modelos de regresión, el manejo de conflictos por medio de la violencia entre estudiantes es una constante que incrementa la percepción de los tipos de violencia considerados para esta investigación. A lo largo de este capítulo, expuse la frecuencia de la percepción de la violencia verbal, la violencia física indirecta, la violencia sexual y la violencia a través de las NTIC'S.

Podemos corroborar que la intervención de la figura de autoridad puede ser un factor de prevención que disminuye estos tipos de violencias. El ejercicio de una disciplina abierta al diálogo que permita que la autoridad escolar se involucre en la solución de conflictos del estudiantado conlleva respuestas positivas para el cese del mismo y abre una oportunidad de aprendizaje para el desarrollo moral en el adolescente.

Capítulo 8 Discusión y Conclusiones

La presente investigación analizó las prácticas de regulación de convivencia escolar restrictiva, permisiva y flexible y su influencia en los actos disruptivos, agresivos y/o violentos de estudiantes y profesores. En este capítulo presento los hallazgos de cada una de estas prácticas que responden a las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas. A partir de ello, subrayo la importancia de estos resultados para el estado de la convivencia y violencia escolar y esbozo algunas recomendaciones que coadyuvarán a profundizar en futuras líneas de intervención e investigación.

8.1 Prácticas de Regulación de Convivencia Restrictiva

Antes de comenzar, conviene subrayar que los reglamentos escolares del plantel escolar tienen características prescriptivas, siendo su principal función el señalar los comportamientos infractores del estudiantado. Por lo cual, para su formulación no toma en cuenta a sus destinatarios, negando su contexto social y las necesidades del comportamiento a regular.

En consecuencia, observé que la ausencia de participación e involucramiento en la elaboración y seguimiento de las normas escolares trae una actitud de anomia en el estudiantado que dificulta la implementación y adherencia de los reglamentos escolares. El estudiantado muestra una actitud de resistencia a las normas impuestas mediante una actitud pasiva que se caracteriza ante la falta de sentido y significado de la norma. De ahí que, la adhesión a la norma del estudiantado se mantiene únicamente por el ejercicio de la sanción.

Por otro lado, el profesorado manifiesta reticencia en considerar al estudiante como un actor con capacidad de autorregularse y de proponer y acatar medidas normativas que regulen la convivencia en el plantel escolar. En consecuencia, las medidas disciplinarias del docente se encuentran dirigidas a prohibir y castigar el comportamiento trasgresor a la norma. Mientras que al mismo tiempo se controla y prohíbe cualquier comportamiento autónomo del estudiante, necesario para la socialización. Esta situación, afecta la relación entre el profesor con el grupo estudiantil ya que sin canales de comunicación se carece de vínculos de confianza que dificultan la expresión de necesidades, intereses, problemas y conflictos, de modo que, influye en el desempeño académico del estudiante.

Bajo las prácticas de regulación de convivencia restrictiva, las y los estudiantes muestran las siguientes actitudes y comportamientos:

- El estudiantado requiere la presencia de la autoridad escolar para acatar la norma escolar y las medidas disciplinarias. Ante la ausencia de la autoridad, prevalecen comportamientos disruptivos, agresivos y violentos.
- El estudiante manifiesta un estado de malestar latente. En algunos casos este malestar puede ser manifestado por actos violentos indirectos dirigidos a dañar la infraestructura o inmobiliario de la escuela. Aunado a estos hallazgos, el modelo de

regresión muestra que las variables predictoras: disciplina restrictiva y sanciones arbitrarias aumentan las variables violencia física indirecta y violencia verbal del estudiante contra el docente. Además, la disciplina restrictiva incrementa la frecuencia de exclusión social en el estudiantado. En este sentido, se puede considerar que la transgresión a la norma de parte del estudiante se convierte en un medio para comunicar el malestar ocasionado por este estilo de prácticas de regulación de convivencia.

En el caso del profesorado, el ejercicio de estas prácticas puede conllevar actos de violencia contra el estudiantado. La mayoría de las veces se muestra mediante actos de violencia verbal, como pueden ser la exposición o ridiculización de cierto estudiante frente a sus compañeros.

Para cerrar el apartado, las medidas disciplinarias “tradicionales” del profesorado ya no encuentran cabida en los marcos institucionales ya que vulneran los derechos de las y los estudiantes. Como resultado, cada vez encuentran menos respaldo por parte de los padres y las madres de familia.

Por consiguiente, sostengo que las prácticas de regulación de convivencia restrictiva son efectivas a corto plazo para regular el comportamiento disruptivo, agresivo y violento del estudiante. En la medida que se emplean medidas y sanciones restrictivas, se refuerzan los comportamientos infractores del estudiante a mediano y largo plazo, marcando una pauta de comportamiento circular que reproduce y mantiene el intercambio de castigo y comportamientos infractores. Así pues, se evita que el estudiantado asimile el sentido de la norma y la disciplina, y no se permite la reflexión del comportamiento, más allá, del acto y del castigo.

8.2 Prácticas de Regulación de Convivencia Permisiva

Las prácticas de regulación de convivencia permisiva se caracterizan por la ausencia de límites de parte de la autoridad escolar. Es decir, el profesorado no emplea ninguna sanción al comportamiento infractor del estudiante. Ante la ausencia del ejercicio de la norma, el estudiantado presenta una percepción de impunidad, de manera que establece sus propias normas enmarcadas en comportamientos disruptivos y agresivos con sus pares. Así pues, la transgresión a la norma escolar conlleva una forma de identidad y prestigio del estudiante frente al grupo.

En la mayoría de las ocasiones, los comportamientos disruptivos y agresivos se encuentran inmersos en dinámicas lúdicas que rompen con los códigos de conducta del plantel escolar. Este hallazgo coincide con algunas investigaciones en planteles de educación secundarias que reportan una situación (Saucedo y Mejía, 2011; Castillo, 2011; Ochoa y Salinas de la Vega, 2013; Mejía, 2015). A los ojos de la autoridad escolar estas actitudes y comportamientos que muestran las y los estudiantes pueden ser considerados “incivilizados” sin que se trate de contextualizar las relaciones que subyacen tras el acto.

Conviene subrayar que el comportamiento disruptivo y agresivo puede ser un factor de riesgo en el estudiantado por su componente impulsivo y la ausencia de reflexión sobre las consecuencias del acto. Como resultado, es probable que sucedan accidentes o se degeneren en actos violentos que dañen la integridad del estudiante.

Por otra parte, el uso de la violencia puede tener un fin instrumental que responde a una respuesta defensiva contra el agresor o un medio para solucionar un conflicto. En este sentido, la violencia para la solución de conflictos puede ser pautada por una norma social del grupo estudiantil y en ocasiones reforzada por el mismo contexto familiar del estudiante. El uso de la violencia puede ser producto de una escalada de actos violentos y/o de un estado de acumulación de frustración.

Entre los principales detonadores que ocasionan conflictos entre estudiantes se encuentran las disputas entre grupos estudiantiles y las disputas por los pretendientes para formar relaciones de pareja.

Cabe enfatizar, que los resultados de los modelos de regresión, la variable “Manejo de conflictos por medio de violencia entre estudiantes” tiene un valor de riesgo que incide en el aumento de todas las variables de violencia consideradas para este estudio. Por lo cual, esta estrategia de afrontamiento se encuentra inculcada y reforzada por otros ámbitos sociales donde se desarrolla el adolescente.

Ahora bien, ¿Qué sucede con el profesorado quien implementa este estilo de práctica de regulación de convivencia? y ¿Cuál es el costo de no establecer límites? Los hallazgos encontrados demuestran que los costos llegan a ser altos.

En efecto, la recurrencia de comportamientos infractores a la norma ocasiona la pérdida de autoridad del profesorado, como consecuencia, se establecen relaciones horizontales con el estudiantado. Esta situación, puede influir en la pérdida del respeto al docente y que este sea involucrado de manera indirecta en las dinámicas lúdicas/disruptivas del grupo estudiantil, y en el peor de los casos, llega a participar en el intercambio de actos agresivos y/o violentos.

Al prevalecer un ambiente donde se toleren los comportamientos disruptivos del estudiante, se dificulta el desarrollo de la clase, de ahí que, repercute en el aprovechamiento académico del grupo estudiantil. Los modelos de regresión sugieren que la disciplina permisiva fomenta el comportamiento disruptivo del estudiantado. Cabe mencionar, que el modelo de regresión logística indica que el involucramiento de los padres de familia en los asuntos escolares de sus hijos puede disminuir este tipo de comportamientos.

Para finalizar, los hallazgos demuestran que la implementación de medidas disciplinarias y el ejercicio de la norma de parte de la autoridad escolar es un factor que incide en la regulación de la conducta del estudiante. Ante la ausencia de esos marcos que haga efectiva las normas y sanciones es probable que se imponga la norma social del grupo

adolescente. Por lo cual, sostengo que las prácticas de regulación de convivencia permisiva incrementan los actos disruptivos, agresivos y violentos en el estudiantado.

8.3 Prácticas de Regulación de Convivencia Flexible

Finalmente, considero que las prácticas de regulación de convivencia flexible son producto de una transición de las prácticas de regulación de convivencia “tradicionales” por prácticas donde colocan el comportamiento del estudiante en su contexto social.

En este sentido, el comportamiento infractor es comprendido desde el contexto donde se genera, a través del diálogo se conocen los factores y las relaciones que motivan el acto. Por lo tanto, las medidas disciplinarias están dirigidas a orientar y fomentar la capacidad de autorregulación del comportamiento en el estudiante. A partir del conocimiento del contexto del comportamiento del estudiante se aplican las sanciones y las medidas de solución del conflicto. Asimismo, el estudiante reflexiona sobre los actos cometidos, comprendiendo las causas, los motivos y las consecuencias de sus acciones.

Las actitudes y comportamientos que muestran el estudiantado con este tipo de práctica de regulación son los siguientes:

- Si bien, hay un margen de tolerancia de parte del profesorado para permitir ciertos comportamientos autónomos del estudiante, como puede ser levantarse, hablar con su compañero, prestarse útiles o comer en clase, esta permisividad no implica comportamientos disruptivos que afecten el desarrollo de la clase. Quizá, esto se explique por la adherencia que muestra el estudiante a la autoridad del docente y a las reglas escolares implementadas en el salón de clase.
- Este ambiente favorece que el grupo estudiantil participe por iniciativa propia en las actividades de la clase. La participación es valorada como un incentivo de inclusión en el grupo estudiantil y en las actividades de la materia.
- Las actividades escolares toman en cuenta el trabajo colaborativo entre estudiantes, en consecuencia, fomentan el apoyo social entre estudiantes.
- El estudiantado reconoce a la figura docente como un actor clave para la solución de conflictos. Por lo tanto, los mismos estudiantes comunican sobre la situación al docente, este escucha las versiones del conflicto de los involucrados, y con base en ello, cumple su función de conciliador e implementa la solución y la sanción correspondiente. Esto coadyuva a la prevención de manifestaciones graves de violencia antes que detonen y afecten la integridad física y emocional del estudiantado.

En cuanto al profesorado quien implementa este estilo de práctica de regulación de convivencia, el sustento de su “autoridad” se encuentra consolidado por el respeto del estudiantado ya que delimita los roles correspondientes para cada actor con la finalidad de establecer relaciones armonizadas. Para que haya dicha relación, es indispensable, que el

docente reconozca al estudiante desde un marco de atención a sus necesidades y problemáticas particulares.

Con respecto a los actos de violencia, observé que la intervención y la implementación de las sanciones se caracterizan por la ausencia de una intencionalidad punitiva y violenta contra el estudiantado. Con base al modelo de regresión de la violencia del profesor hacia el alumno, la variable independiente “manejo de conflictos por la autoridad escolar” influye en la disminución de la violencia ejercida por parte del docente. A partir de este hallazgo, se puede inferir que cuando la autoridad interviene en las problemáticas de sus estudiantes incrementa el respeto por parte del estudiante, y a mayor respeto, son menos frecuentes los actos agresivos o violentos contra su persona y mayor la adherencia a su autoridad y a las normas escolares.

En suma, si bien existen aspectos en común con las prácticas de convivencia democrática, no se pueden considerar como tales porque persiste la creencia del docente de mantener límites diferenciados con el estudiantado, además que no se considera la participación estudiantil como eje principal que orienta su práctica. Sin embargo, las prácticas de regulación de convivencia flexible conllevan un cambio de actitud y comportamiento favorable con respecto a las actividades de la clase, como resultado, hay una disminución de los comportamientos agresivos y/o disruptivos en el salón de clase. Por otra parte, el acompañamiento que se le brinde al estudiante para la solución de dificultades, problemas y conflictos es un factor preventivo de actos graves de violencia. Por consiguiente, los presentes hallazgos permiten afirmar que las prácticas de regulación de convivencia flexible conllevan a prevenir y disminuir los actos de violencia en el estudiantado.

En conclusión, de las tres prácticas de regulación de convivencia escolar abordadas en esta investigación, las prácticas de regulación de convivencia restrictiva son más implementadas por la autoridad escolar. Este estilo de práctica conlleva a una disminución de los comportamientos disruptivos y agresivos del estudiante a corto plazo, ya que requiere la presencia de una autoridad que ejerza sanciones para adherirse al comportamiento esperado. Por otro lado, es menos frecuente que la autoridad escolar ejerza prácticas de regulación de convivencia permisiva debido a que incrementa los comportamientos disruptivos y agresivos por las relaciones horizontales y sin límites que establezcan con la autoridad, como resultado, es más probable que se manifiesten actos violentos entre la comunidad escolar. Por consiguiente, ninguno de estos estilos de prácticas favorece a la reducción de los comportamientos infractores del estudiantado.

Con respecto a las prácticas de regulación de convivencia flexible es poco frecuente que se implementen. A pesar de que cuenta con mayor alcance para lograr la autorregulación en el estudiante y la adherencia a las normas escolares. Esto se traduce a una disminución del comportamiento disruptivo y agresivo del estudiantado.

Los resultados de la presente investigación aportan al enfoque analítico (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013) del estado del estudio de la convivencia ya que ofrecen una descripción de las prácticas de regulación de convivencia escolar que implementan las autoridades en los planteles escolar y su impacto en las manifestaciones de comportamientos disruptivos, agresivos y violentos del estudiantado. A partir de los hallazgos es posible integrar líneas de prevención e intervención en las prácticas del plantel escolar centradas en la participación e involucramiento del estudiantado para definir las normas y así regular la convivencia escolar con la finalidad de construir espacios libres de violencia. Con base a las conclusiones de esta investigación y retomando algunas líneas de acción referidas por otros investigadores, esbozo una serie de recomendaciones para ajustar y mejorar la convivencia escolar en los planteles escolares de nivel secundaria. A continuación, esbozo una serie de recomendaciones para ajustar y mejorar la convivencia escolar. Así como, algunas actividades referidas por otros autores para el desarrollo de habilidades sociales.

8.4 Recomendaciones para líneas de intervención

De acuerdo con los hallazgos de la presente investigación y algunas recomendaciones realizadas por algunos expertos en la materia, defino una serie de líneas de intervención con el propósito de fomentar prácticas positivas de regulación de convivencia escolar y disminuir los comportamientos disruptivos, agresivos y violentos en el estudiantado. Los temas que considero son: 1) Participación en las normas escolares, 2) Medidas para la solución de conflictos y 3) Actividades para el desarrollo de habilidades sociales.

Participación en la elaboración de las normas escolares

- La escuela debe contar con instancias que canalicen la participación del estudiantado para la planeación, ejecución y evaluación de acciones en temas que son de su competencia y de su interés, como son:
 - Toma de decisiones
 - Resolución de conflictos
 - Construcción de conocimientos
 - Resolución de problemas comunitarios
 - Construcción identitaria
- Las instancias deberán contar con lineamientos operativos para su funcionamiento.
- Comunicar al estudiantado el propósito, el significado, la función y la operatividad de las normas y sanciones.
- La autoridad escolar debe ser sujeta a regulación en los reglamentos escolares, con el propósito que prevalezca una percepción equitativa en la comunidad escolar, y de esta manera, disminuir la percepción de imposición normativa.
- Ante los diversos reglamentos escolares se requiere integrar las medidas disciplinarias, lineamientos normativos y sanciones en un único reglamento escolar.

Esto con la finalidad de facilitar la coordinación del seguimiento de la norma por parte de los directivos y de la planta docente.

- Establecer derechos y obligaciones de las y los destinatarios, medidas disciplinarias, normas escolares y sanciones donde se especifique los comportamientos que regulará, contexto de la infracción de la norma, los actores a quienes van dirigido, intensidad y gravedad de los comportamientos infractores.
- La sanción debe ser acorde al acto cometido, por lo cual, se debe abrir una gama de opciones de sanciones, con su correspondiente gradualidad. Sugiero que las sanciones se encuentren enfocadas a que el estudiante asuma la responsabilidad del acto cometido y subsane el daño ocasionado al agravado. Muestra de ello, puede ser sanciones para el servicio de la comunidad escolar y campañas de prevención e intervención con relación con la falta cometida.
- El profesorado debe valorar el caso del estudiante infractor en función de la gravedad del acto y las consecuencias que conlleva. Además, debe considerar factores como los argumentos de los involucrados, la recurrencia y el contexto donde incurre la falta. Por otro lado, debe permitir la réplica del estudiante y se acompañe en el proceso de reflexión sobre si la sanción asignada es justa o injusta, reconociendo los argumentos en que se sostiene la sanción.

Medidas para la solución de conflictos

- Los canales de comunicación entre la autoridad escolar con el estudiantado son indispensables para prevenir e intervenir en el conflicto antes que se degenere en actos graves de violencia como medio de solución.
- Ante el conflicto relatado por el estudiantado, se recomienda que el profesorado:
 - Escuché atentamente sin emitir algún juicio de valor o de descalificación.
 - Conozca las versiones de los hechos de todos los involucrados.
 - Realice comentarios donde se muestren acciones alternativas para afrontar el conflicto y las posibles consecuencias derivadas de estas decisiones. Esto con la finalidad de fomentar procesos de pensamiento crítico y reflexión en el estudiantado.
 - Aliente el diálogo para consolidar acuerdos de convivencia entre los involucrados. Asumiendo que su rol será de conciliador y guía para que se lleve este propósito. Una estrategia es que el estudiante distinga la posición, intereses y necesidades que motivó al otro para actuar de esa manera.
 - Se asegure que el acuerdo sea aceptado por los involucrados, sino es así, estos pueden cuestionar la validez del acuerdo o que sea percibido como un condicionante. En ambos casos puede conllevar que el conflicto siga latente.
 - Identifique la existencia de daño emocional en alguno de los estudiantes involucrados. A partir de ello, contemple las medidas disciplinarias y la sanción correspondiente para resarcir el daño producido.

- Posteriormente, realice un seguimiento periódico del acuerdo entre los involucrados, así mismo observe las relaciones de convivencia después del conflicto.

Actividades para el desarrollo de habilidades sociales

- Las actividades escolares deben integrar estímulos que favorezcan el desarrollo moral y las habilidades sociales en el estudiantado. Algunos autores sugieren las siguientes actividades para trabajar con el estudiantado:
 - Los dilemas morales son relatos de situaciones hipotéticas que muestran un conflicto de valores y necesidades donde el estudiantado toma la decisión para resolverlo, distinguiendo los pros y los contras de su elección (Linde, 2009).
 - Los estudios de casos y los juegos de simulación permiten que el estudiante adopte un rol particular ante cierta situación conflictiva y violenta (Ballester y Arnaiz, 2001). Este tipo de situaciones posibilita la identificación de pensamientos, actitudes, emociones, comportamientos y consecuencias por parte del estudiantado.
- Los objetivos de las actividades deben privilegiar el fomento del diálogo con base en la escucha activa y la comunicación asertiva -externar opiniones, sugerencias y propuestas desde un marco de respeto y de responsabilidad- (Mendoza, 2014). Por este medio se sientan las bases para el desarrollo de habilidades de negociación y mediación para consolidar acuerdo tras el conflicto (Modelo de Crawford y Bodine citado en Álvarez y col., 2007).

8.5 Consideraciones para futuras investigaciones

A partir de los hallazgos y resultados de la presente tesis surgieron recomendaciones sobre futuras líneas de trabajo para ahondar en el tema de la convivencia y la violencia escolar. A continuación, expongo mis anotaciones al respecto:

- *La violencia del profesorado contra el estudiantado.* Cabe mencionar que este tipo de violencia pasa desapercibida y son consideradas como medidas disciplinarias por algunos docentes. Por consiguiente, es necesario analizar el grado de conciencia del docente sobre estos actos de violencia inmiscuidos en su práctica e indagar sobre el sistema de creencia que la sostiene.
Así pues, es relevante indagar sobre las consecuencias a corto y mediano plazo sobre las medidas de la exclusión de los “estudiantes problemáticos”, y en específico averiguar la relación que mantiene con la trayectoria escolar y la eficiencia terminal.
- *La violencia del estudiantado contra el profesorado.* Es la otra cara de la moneda de la violencia escolar. La violencia contra el docente no es sólo ejercida por el estudiantado, sino también, por las madres y los padres de familia. Este fenómeno llama la atención debido a la pérdida de autoridad de la figura docente por parte de la comunidad escolar y la falta de apoyo de los padres de familia para consentir las

medidas disciplinarias. Ante esta situación, me cuestiono sobre las estrategias que ha implementado el profesorado para seguir manteniendo el rol de autoridad

- *La violencia en otros ámbitos.* Se debe ampliar el estudio para considerar factores de riesgo provenientes de los ámbitos comunitario y familiar e identificar su influencia en los comportamientos violentos del estudiante en el interior del plantel.

Por un lado, en el ámbito familiar el foco de interés es indagar en los patrones de crianza, específicamente en el ejercicio de la disciplina violenta y en los actos de negligencia de los progenitores. Por otro lado, en el ámbito comunitario, se debe estudiar el impacto de la exposición de ambientes delictivos en el desarrollo de la anomia en el estudiante.

Se requiere una evaluación que permita desmenuzar la violencia social que permea y se introduce dentro del plantel escolar, para facilitar la identificación del estudiantado que está siendo víctima de violencia y proporcionarle el apoyo que requiere.

- *Estudios de violencia escolar desde una perspectiva de género y profundizar en el estudio de la violencia sexual.* Es importante realizar análisis cuantitativos desagregados por sexo para explorar el efecto de cada tipo de violencia para hombres y mujeres. Asimismo, se requiere indagar la experiencia de violencia específica en hombres y mujeres. Durante la etapa cualitativa observé algunas diferencias en actos agresivos y violentos en hombres y mujeres.

1) Es más frecuente que los estudiantes hombres incurran en actos de agresiones físicas dentro de las dinámicas de juego. Este tipo de interacciones se encuentra pautada por la construcción de la masculinidad en esta etapa. Sin embargo, llama la atención, que últimamente las estudiantes mujeres han participado en peleas físicas, quizás esto refleje la adopción de ciertas características de empoderamiento anteriormente atribuidas a la masculinidad hegemónica.

2) Por otra parte, son las estudiantes mujeres quienes más padecen actos de violencia sexual perpetrados por sus compañeros. El dato es preocupante ya que, de las estudiantes encuestadas, 1 de cada 3 estudiantes reciben este tipo de violencia. Por lo cual, es necesario investigar las medidas normativas y disciplinarias para regular estos actos porque explícitamente no se encuentran en los reglamentos escolares. Asimismo, explorar cómo se incorpora la perspectiva de género en las prácticas y medidas disciplinarias que implementa la autoridad escolar.

Referencias

- Abad, J. V. (2010). *7 ideas claves: Escuelas sostenibles en convivencia*. España, Editorial GRAÓ.
- Aguayo, M. (2012). “Cómo hacer una Regresión Logística con SPSS “paso a paso””. *Fundación Andaluz Beturia para la investigación en salud*, núm.07.
- Aguirre, D, A. y Jacinto, M. C. (2015). *Construcción de la violencia escolar: Influencias, causas y posibles alternativas* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). “La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillipe Meirieu”, en Furlan, A. (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI Editores.
- Álvarez, M. (2014). “Violencia y conflicto en las escuelas: delimitaciones conceptuales y causales de un campo de estudios en construcción”. *Revista Cátedra Paralela*, núm.11, pp. 196-213.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda J. A., González-Castro, P. y Bernardo, A. B. (2007). “La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos”. *Aula Abierta*, vol. 35, núm. 1, 2, pp. 3-8.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. A., y Dobarro, A. (2013). “Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO”. *Apunte de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 191-202.
- Apple, M. y Beane, J. (1999). “La defensa de las escuelas democráticas”, en Apple, M. y Beane, J. (comps.). *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata S. L.
- Arellano, N. (2007). “La violencia escolar y la prevención del conflicto” *Orbis Revista Científica Humanas*, vol. 3, núm. 7, julio, pp. 23-45.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). “Diversidad y violencia escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, pp. 39-58.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, pp. 85-106.
- Bosch, D. y González-Monfort, N. (2012). “¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos”, en De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (editores). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. España, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Editorial Fontamara.

- Calderón, P. (2009). “Teoría de conflictos de Johan Galtung”. *Revista Paz y Conflictos*, núm. 2, pp. 60-81.
- Camargo, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social* [ponencia]. En Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato infantil, Santafé de Bogotá.
- Carbajal, P. (2013). “Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 13-35.
- Carbonell, J. y Peña, A. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid, Editorial CCS.
- Carpio de los Pinos, C., Tejero, J., y García, V. (2013). “Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultad de convivencia”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 24, núm. 3, pp. 124-134.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Catedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Facultad de Ciencias de la Educación: España.
- Caso, J., Díaz, C. D. y Chaparro, A. (2013). “Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-12.
- Cerezo, F. (2011). “Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 313-323.
- Cerón, L. y Pedroza, L. (2009). *Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en educación secundaria* [ponencia]. En Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Chafouleas, S. M., Briesch, A. M., Riley-Tillman, T. C., Christ, T. J., Black, A. C., y Kilgus, S. P. (2010). “An investigation of the generalizability and dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to measure academic engagement and disruptive behavior of middle school students”. *Journal of School Psychology*, vol. 48, núm. 3, pp. 219-246.
- Coll, C. (1999). *Los conflictos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. México, Santillana.
- Colombo, G. (2011). “Violencia escolar y convivencia: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar”. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 8-9, núm. 15-16, pp. 81-104.
- Corsi, J. (1997). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Argentina, Paidós.
- Crawford, D. y Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice setting*. U.S, Department of Justice, Department of Education.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Fería, I. (2009). “Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 23, núm. 3, pp. 159-180.

- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). *Violencias escolares y deserción: Una exploración empírica* [ponencia]. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracia y educación*. Madrid, Morata
- Dubet, F. (1992). “A propos de la violence et des jeunes”. *Cultures & Conflits*, núm. 06, pp. 7-24.
- Dubet, F. (1998). “Les figures de la violence a l’ ecole”, *Revue Francaise de Pédagogie* núm. 123, pp. 35-45.
- Dubet, F. (2006). “El declive y las mutaciones de la institución”. *Revista de Antropología Social*, núm.16, año 2007, pp. 39-66.
- Dussel, I. (2012). “La disciplina y el poder en la escuela: Una lectura desde Foucault”, en Furlán, A. (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI Editores.
- Elias, N. (1977/2001). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de cultura económica.
- Esqueda, C. y Perales, F. J. (2013). *Normas y disposiciones en una escuela secundaria* [ponencia]. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- FECCO. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid, Federación de Enseñanza de CC. OO.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México, SEP-CIEJ.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México, Alfaomega.
- Fierro, C. (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148,
- Fierro, C. (2006). Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa. México: CINVESTAV IPN.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México, Gedisa.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México, Somos maestras/ Red Latinoamericana de convivencia escolar.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2011). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática* [ponencia]. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Fierro, Ma. C. (2013). “Convivencia inclusiva y democrática”. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, pp. 1-18.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, A. (2013). “Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México”, en Furlán, A. y Spitzer, C. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, ANUIES.

- Fortoul, M. B. (2013). “Prácticas para la convivencia presentes en escuelas lasallistas mexicanas”. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, núm. 7, pp. 68-83.
- Foucault, M. (1975-2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Fuentes, D. (2014). “Violencia, pesadilla escolar”. En El Universal online. Disponible en: <<http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/violencia-pesadilla-escolar-125307.html>>.
- Furlán, A. (2003). “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”, en Piña, J. M., Furlán, A. y Sañudo, L (comp.). *Acciones, actores y prácticas educativas. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002, vol. 2*. México, COMIE/SEP/CESU-UNAM.
- Furlán, A. y Spitzer T. (2013). “Panorama Internacional”, en Furlán, A. y Spitzer T. (coordinadores). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, ANUIES.
- Gallo, P. (2009). “Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas”, en Noel, G. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencia de sus valores constitutivos*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Galtung, J. (2003). *Violencia estructural*. España, Gernika Gogoratz.
- García, J. (2015). *La participación infantil como eje de análisis de la convivencia democrática en la escuela: Un estudio con niños, niñas y adolescentes de primaria y secundaria* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- García, M. (2015). “México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying”. En Excelsior online. Disponible en: <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>>.
- García, S. (2002). *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI Editores.
- García, S. (2012). “La violencia simbólica: Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación” en Furlán, A. (coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas. México: Siglo XXI Editores.
- Gollás, I. Y. y Arias, E. (2015). *Aproximación metodológica para el análisis de la convivencia escolar desde una interpretación de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Gómez, A. (2005). “Violencia e institución educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- Gómez, A. (2015). *Padres de familia y la violencia escolar. Alumnos agresores y víctimas en escuelas secundarias de Colima* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso

- Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Gómez, A. y Hernández, S. (2015). *Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Gómez, A., Zurita, U., López, S. A., Sánchez, P. A. y Rodríguez, J. (2011). *Perspectiva teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Curso en línea para docentes de nivel básico y medio superior*. México.
- González, R. (2017). “Violencia escolar: su nombre es legión”, en Anzaldúa, R. E. (coordinador). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México, UPN.
- Granados, G. (2015). *Pelear para estar en paz (Significar la violencia en la educación secundaria)* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Guzmán, C. (2012). “La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas”, en Furlán, A. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2003). *Etnografía: métodos de investigación*. México, Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México, McGraw-Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, McGraw-Hill.
- Hulac, D. H. y Benson, N. (2010). “The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors”. *Intervention in School & Clinic*, vol. 45, núm. 4, pp. 257-262.
- Ibañez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, Editorial UOC.
- Instituto Nacional Electoral. (2019). *Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados*. México, INE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED)*. México, INEGI.
- Jacinto, M. C. y Aguirre, D. A. (2014). “Violencia escolar en México construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria”. *Revista El Cotidiano*, núm. 186, pp. 35-44.
- Janesick, V. (1998). “Strtching: Exercises for qualitative researchers”, en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación sexta edición*. México, McGraw-Hill.

- Jiménez, M. y Paya V. (2011). *Institución escolar, familia y violencia*. México, Juan Pablos editor.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Laca, F. A. (2006). “Cultura de paz y psicología del conflicto”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*, vol. 12, núm. 24, pp. 55-70.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Linde, A. (2009). “La educación moral, según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable”. *Praxis Filosófica*, núm. 28, pp. 7-22.
- Lira, L. (2013). *La formación de competencias para la convivencia. Un diagnóstico desde la interacción comunicativa y sus posibilidades didácticas* [ponencia]. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Lira, L., Sánchez, J. M. y Rodríguez, B. (2013). *Indisciplina expresión de deslegitimización de los procedimientos disciplinarios en las escuelas: Caso de una secundaria del Distrito Federal* [ponencia]. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- López, M. L. y Ávila, F. (2009). “La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética” En Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Disponible en: <<http://www.convivenciaescolar.net/wp/wpcontent/uploads/2009/10/L%f3pez%20Angulo%20Lorena.pdf>>.
- López, C., Soto, M., Carvajal, C. y Nell, P. (2013). “Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”. *Revista Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 3, pp. 383-410.
- Lozano, J. I. (2007). “La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 1-20.
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child”. *British Educational Research Journal*, vol. 33, núm. 6.
- Machado, L. (2010). “Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 7, no. 7, pp. 143-166.
- Martínez, V. (2005). “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, pp. 33-35.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España, Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España, Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. España, Octaedro-Rosa Sensat.
- Mejía, J. (2012). “Incivildad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de secundaria”. *Revista El Cotidiana*, núm. 176, pp. 57-65.

- Mejía, J. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa. México: CINVESTAV IPN.
- Mejía, J. (2015). *Juegos grupales y contacto físico entre adolescentes de secundaria* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Mejía, J. y Weiss, E. (2011). “La violencia entre chicas de secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 545-570.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying. Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. México, Manual Moderno.
- Míguez, D. (2009). “Las formas de la violencia en las comunidades”, en *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la nación.
- Míguez, D. (2012). “Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elias y el equilibrio entre nominalismo y positivismo”, en Furlán, A. (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Míguez, D. y Adela, T. (2007). “Midiendo la violencia en las escuelas argentinas”, en Míguez, D. (Comp.). *Violencia y conflicto en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Miller, P. y Goodnow, J. (1995). “Cultural practices: toward an integration of culture and development”, en Goodnow, J. Miller, P. y Kessel, F. (eds.), *Cultural Practices as contexts for development*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Moral, I. (2006). *Modelos de regresión: lineal simple y regresión logística*. Disponible en: <<https://revistaseden.org/files/14-CAP%2014.pdf>>.
- Moreno, H. (2016). *Quieto, atento y obediente: violencia entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* México: SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F, UNAM.
- Muñoz, M., Saavedra E., Villalta M. (2007). “Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile”. *Revista de Pedagogía*, vol. 28, núm. 82, pp. 197-224.
- Navarro, J. (2007). *Formación ciudadana para una cultura de la legalidad, una asignatura estatal para modificar paradigmas, análisis de la práctica implementada en el aula y su impacto en los conceptos y la visión de los alumnos. Caso de la escuela Secundaria General Núm. 61 “Simón Bolívar” Grupo 3°F* [ponencia]. En Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Núñez, Castro y Bonilla (2015). *La investigación cuantitativa de la violencia escolar: qué medimos y para qué* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Ochoa, A. y Salinas de la Vega, J. J. (2013). *Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de educación básica de la Ciudad de Querétaro* [ponencia]. En V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). Informe del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE.
- Ortiz, C. (2014). Guías didácticas sobre cultura democrática: Autoritarismo. National Endowment for Democracy. Disponible en: <<http://www.repo.funde.org/939/>>.
- Palomo, A. (1989). "Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela". *Revista Interuniv. Form. Profr.*, núm. 4, pp. 79-90.
- Pamplona, F. (2013). "Violencia y civilización en la sociología figuracional de Norbert Elias". *Revista Acta Republicana Política y Sociedad*, núm. 12.
- Páramo, M. (2016). *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*. México, SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.; UNAM.
- Partepilo, V. V. y Sosa, A. M. (2012). "La escuela, disciplina de pedagogos. La perspectiva de Phillipe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina". *Perfiles Educativos, Violencia Escolar*, Vol. 34, Núm. 138, pp. 38-47.
- Pazos, F. (2012, 26 de Enero). Iztapalapa y Gustavo A. Madero con mayor índice de bullying. Excélsior.
- Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula: programas de intervención educativa*. España, Editorial EOS.
- Pérez, L. (2014). "Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible". *Argumentos*, vol. 27, núm. 74, pp. 47-75.
- Pérez, L. (2015). "Scope and quality of student participation in school: towards an analytical framework for adolescents". *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 20, pp. 346-374.
- Pérez, E. y Colina, A. (2015). "La convivencia escolar. Analizando factores de riesgo para la convivencia escolar". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. 2, pp. 1-29.
- Pérez, J. A. y Lira, I. (2016). *Del acoso al conflicto en la escuela. La construcción social de la violencia escolar. Tomo I-B*. México, SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., UNAM.
- Pérez, J. A., León, M. y Labastida, G. (2016). *Historia de una trayectoria. Del acoso al conflicto en la escuela. Tomo I-A*. México, SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., UNAM.
- Pesqueira, J. y Ortiz, A. (2010). *Mediación Asociativa y Cambio Social. El arte de lo posible*. México, Universidad de Sonora.
- PREAL. (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Chile, Serie prevención de la violencia escolar.
- Prieto, M. (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- Quinto, S. (2013). *Educación y ciudadanía. La participación en una escuela secundaria de Aguascalientes* [ponencia]. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.

- Rico, M. G. (2015). *El clima escolar: una mirada a los procesos de convivencia y conflictos* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Ross Epp, J. y Watkinson A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. España, Editorial La Muralla.
- Saucedo, C. (2006). “Estudiante de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429.
- Saucedo, C. (2012). “La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural”, en Furlán (coordinador). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo veintiuno editores.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2012). “Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia”. *Perfiles Educativos*, Vol. 34, Núm. 138, pp. 58-67.
- Saucedo, C. y Mejía, J. M. (2011). *Sentidos del actuar violento en chicos de secundaria* [ponencia]. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo, C., Pérez, G. y Furlán, A. (2011). *Esa maestra hace florecer nuestros sentimientos. Los alumnos de secundaria ante el control de la disciplina escolar* [ponencia]. En Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SEB/SEP. (2015). Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública. Disponible en: <<https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/08/marco-de-referencia-sobre-la-gestion-de-la-convivencia-escolar-desde-la-escuela-publica.pdf>>.
- SNIE/SEP. (2015). Sistema Nacional de Información de Escuelas. Disponible en: <<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>>.
- SEPDF. (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. México, Secretaria de Educación del Distrito Federal.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Editorial Morata.
- Sús, M. (2005). “Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 027, pp. 983-1004.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. United States of America, SAGE.
- Torres, A. (2015). *Prácticas democráticas y autoritarias en la escuela secundaria* [ponencia]. En Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, pp. 137-164.

- UNESCO, (2008a). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO.
- UNESCO, (2008b). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora de América Latina*. Santiago de Chile.
- UNICEF, (2019). *Panorama Estadístico de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes en México*. México, UNICEF.
- Valdés, A. A., Vera, J. A. y Siqueiros, J. P. (2011). *Percepciones de estudiantes acerca de las estrategias que utilizan los docentes para el manejo de la violencia entre pares [ponencia]*. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Valverde, R. M., Fajardo, M. I. y Cubo. S. (2014). “La violencia entre iguales en la adolescencia a través de las tecnologías de la comunicación e información”. *Revista de Psicología*, vol. 5, no. 1, pp. 227-238.
- Velázquez, L. M. (2013). “Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación”, en Furlán, A. y Spitzer, T. C. (coordinadores) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE.
- Verdeja, M. (2012). “Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuesta de mejora desde la acción tutorial”. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 6, núm. 2, pp. 167-190.
- Vila-Coro, M. D. (2010). *Manía, dolores, la vida humana en la encrucijada: pensar la biótica*. España, Editorial Encuentro.
- Weiss, E. (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. *Perfiles Educativos*, vol. 34, Núm. 135, pp. 134-148.
- Yonezawa, S. y Makeba, J. (2009). “Student voices: generating reform from the inside out”. *In Theory Into Practice*, vol. 48, pp. 205-212.
- Zanabria, M., Fragoso, B. I. y Martínez, A. P. (2007). “Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. Desafíos y posibilidades”. *Revista Tramas*, vol. 28, pp. 121-140.
- Zurita, U. (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 131-158.

ANEXO 1 Nota metodológica de los análisis estadísticos

Valores de los coeficientes de correlación

Hernández y Mendoza (2018, p.346) refieren que los coeficientes pueden variar de -1.00 a 1.00 , donde:

-1.00 = Correlación negativa perfecta. (“A mayor X, menor Y”, de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante).

Esto también se aplica “a menor X, mayor Y”.

-0.90 = Correlación negativa muy fuerte.

-0.75 = Correlación negativa considerable.

-0.50 = Correlación negativa media.

-0.25 = Correlación negativa débil.

-0.10 = Correlación negativa muy débil.

= No existe correlación alguna entre las variables.

0.10 = Correlación positiva muy débil.

0.25 = Correlación positiva débil.

0.50 = Correlación positiva media.

0.75 = Correlación positiva considerable.

0.90 = Correlación positiva muy fuerte.

1.00 = Correlación positiva perfecta (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante, igual cuando X disminuye).

Regresión logística

- X^2 evalúa la hipótesis nula de que los coeficientes (P) de todos los términos (excepto la constante) incluidos en el modelo (Aguayo, 2012, p. 12).
- R cuadrado de Negelkerke es un coeficiente de determinación que expresa la proporción de la variación explicada por el modelo. Es decir, corrige la escala del estadístico para cubrir el rango completo de 0 a 1 (Aguayo, 2012, p. 12).
- B es el coeficiente resultado de la regresión logística asociado a una cierta variable participante en el modelo. Cuando la variable independiente tratada es numérica, este valor se interpreta como el cambio en el riesgo cuando se incrementa el valor de la variable, mientras que el resto de las variables permaneces constantes (Moral, 2006, p. 205).
- Exp. (B) es una medida que cuantifica el riesgo que representa poseer el factor correspondiente respecto a no poseerlo, suponiendo que el resto de las variables del modelo permanecen constantes (Moral, 2006, p.211).

Regresión múltiple

- El análisis de la varianza (ANOVA) evalúa la significación del modelo. Cuanto mayor sea el estadístico F, mejor será la predicción mediante el modelo lineal (Moral, 2006, p.207).

ANEXO 2 Tabla de Correlaciones entre las prácticas de regulación de convivencia escolar con violencia escolar

Correlaciones entre las prácticas de regulación de convivencia escolar con violencia escolar

Tabla 63

	V. verbal entre estudiantes	V. verbal estudiante al profesor	V. física directa	V. física indirecta	Exclusión	Disrupción	V. NTICS	V. profesor a estudiantes	V. Sex.
Participación en la implementación de la norma	-.158	-.092	-.165	-.028	-.034	-.218**	-.260**	-.255**	-.188*
Organización estudiantil	-.167*	-.140	-.150	-.094	-.077	-.244**	-.255**	-.181*	-.188*
Iniciativa a la participación en estudiantes	-.097	-.033	-.057	.000	-.022	-.073	-.181*	-.096	-.164
Disciplina flexible	.062	-.079	-.167*	-.067	-.086	-.060	-.174*	-.265**	-.109
Disciplina permisiva	.064	.076	.051	.140	.206*	.166*	.148	.149	.085
Disciplina restringida	.198*	.153	.244*	.224**	.302**	.024	.153	.161	.172*
Fomento a la convivencia	-.210*	-.161	-.183*	-.166*	-.202*	-.054	-.116	-.107	-.185*
Manejo de conflictos por parte de la autoridad escolar	.064	-.076	-.076	-.131	-.101	-.159	-.243**	-.336**	-.250**
Sanciones arbitrarias e injustas	.344**	.363**	.319**	.339**	.320**	.143	.254**	.315**	.263**
Manejo de conflicto por medio de la violencia entre estudiantes	.626**	.521**	.521**	.375**	.381**	.279**	.326**	.236**	.289**
Paz	-.033	-.036	-.175*	-.109	-.066	-.126	-.301**	-.348**	-.247**
Democracia	-.106	-.052	-.098	-.002	-.056	-.207*	-.248**	-.166*	-.151
Inclusión	.135	.006	-.088	-.084	-.030	-.160	-.199*	-.337**	.089
Apoyo de la autoridad escolar	.058	.060	.029	.037	.126	-.026	-.051	-.117	-.058
Relación entre padres-profesores	.158	.104	.056	.057	-.083	.019	-.093	-.110	.010

*p<.05; **p<.001

Fuente: Elaborado por Ricardo Ramírez Morales. Febrero de 2021

ANEXO 3 Formato entrevista profesorado y estudiantado

Profesorado

Edad:

¿Dónde realizó sus estudios?

¿Qué profesión tiene?

¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?

¿Cuántos años lleva laborando en esta institución?

¿Fue su elección trabajar en este plantel? ¿Por qué?

1 En general, ¿cómo describirías la convivencia aquí en la escuela? a) ¿Cómo te gustaría que fuera? b) ¿Cómo se llevaría a cabo?

2 ¿Cómo es tu relación con el director y subdirector? a) ¿Te sientes apoyado institucionalmente?

3 ¿Cómo es tu relación con tus compañeros maestros?

4 ¿Cómo es la relación con tus estudiantes? a) ¿Has tenido o tienes algún grupo preferido?; b) ¿Has tenido un grupo difícil?

5 Y con los padres y madres de familia, ¿cómo es la relación?

6 Y en general, ¿cómo es la relación entre maestros, subdirector y director?

7 En la cotidianeidad ¿cómo es la relación entre profesores y alumnos?

8 ¿Cómo se establecen las reglas, normas y sanciones en tu clase y en la escuela? a) ¿Te ha funcionado?

9 ¿Qué tan participativa es tu escuela (tú, los otros profesores, los estudiantes, los padres y madres de familia)?

10 ¿Qué tan importante es el orden y la disciplina para ti?

11 Cuando has tenido algún conflicto, con un compañero de trabajo, alumno o director ¿cómo se maneja y resuelve?

12 Por otro lado, ¿cómo resuelven los estudiantes sus conflictos en la escuela?

13 ¿Qué opinas de las interacciones agresivas que mantienen algunos estudiantes?

14 ¿Consideras que en la escuela existen comportamientos violentos que mantienen miembros de la comunidad escolar? Sí es así a) ¿cómo se manifiesta?, b) ¿cómo previenes e intervienes en estas situaciones?

Estudiantado

Edad:

¿Promedio escolar?

¿En dónde vives?

En lo que va del mes, ¿cuántos reportes has tenido? ¿cuál fue la causa?

En lo que va del ciclo escolar, ¿cuántos citatorios has tenido? ¿cuál fue el motivo?

En lo que va en tu estancia en esta secundaria, ¿Cuántas suspensiones has tenido? ¿Cuál fue el motivo?

1 Me puedes platicar, ¿cómo es la convivencia escolar en tu escuela? a) ¿Cómo te gustaría que fuera? b) ¿Cómo piensas que se lograría?

2 ¿Cómo es tu relación con el director y subdirector?

3 ¿Cómo es tu relación con tus profesores? a) ¿Has tenido o tienes algún profesor preferido? b) ¿Has tenido o tienes un profesor que te desagrade o te caiga mal?

4 ¿Cómo es tu relación con tus compañeros de clase?

5 ¿Cómo es el involucramiento de tu papá y mamá con tu escuela?

6 En general, ¿cómo es la relación entre maestros, subdirector y director?

7 Normalmente ¿cómo es la relación entre profesores y alumnos?

8 ¿Qué tan participativa es tu escuela (tú, los otros profesores, los estudiantes, los padres y madres de familia)?

9 ¿Qué piensas de las normas y sanciones que existe en tu escuela? a) ¿Cómo te gustaría que fueran?

10 ¿Qué tan importante es el orden y la disciplina para ti?

11 Cuando has tenido algún conflicto, con un compañero de salón o profesor, ¿cómo se maneja y resuelve?

12 Por otro lado, ¿cómo resuelven tus compañeros los conflictos en la escuela?

13 En tu escuela, ¿existen comportamientos violentos con tus compañeros del aula, profesores o personal escolar? Sí es así a) ¿cómo se manifiestan? b) Al respecto, ¿cómo te sientes?

14 En el tiempo que llevas en esta secundaria, ¿Has recibido o ejercido violencia? a) ¿en qué situaciones se presenta? b) ¿cómo se resuelve este hecho?

15 ¿Has observado interacciones agresivas entre tus compañeros en juegos? Sí es así a) ¿por qué crees que se da?, b) ¿hay algún tipo de reglas para estos juegos, me puedes platicar algunas?

ANEXO 4 Cuestionario

¡Bienvenido!

El siguiente cuestionario es parte de una investigación que se lleva a cabo por parte de la Maestría de Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco sobre las prácticas de convivencia escolar de los estudiantes y profesores.

La finalidad de este estudio es conocer tu opinión acerca de la convivencia escolar en tu escuela. La información recabada es *confidencial* y *anónima* y será utilizada para fines académicos. Recuerda que *no hay respuestas correctas, ni incorrectas* por lo cual se te agradece que respondas con completa sinceridad.

A continuación, se presentan una serie de situaciones, marca con una **X** con qué frecuencia ocurren en tú escuela.

Por favor lee cuidadosamente cada pregunta. Gracias por tu colaboración.

1) Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	2) Edad: ____	3) Grado: <input type="checkbox"/> Primero <input type="checkbox"/> Segundo <input type="checkbox"/> Tercero
---	---------------	---

4) ¿Cuál es tu promedio de calificaciones en tu último bimestre escolar? ____

5) Actualmente con quien vives (Puedes elegir más de una opción)

	Sí	No
Madre		
Padre		
Hermanas y/o hermanos		
Otros familiares.		

Otros (especifique) ____

6) Mi mamá estudio: <input type="checkbox"/> No estudio. <input type="checkbox"/> Nivel básico (primaria/secundaria) <input type="checkbox"/> Nivel medio superior (preparatoria) <input type="checkbox"/> Nivel superior (licenciatura) <input type="checkbox"/> Nivel posgrado (maestría/doctorado)	7) Mi papá estudio: <input type="checkbox"/> No estudio. <input type="checkbox"/> Nivel básico (primaria/secundaria) <input type="checkbox"/> Nivel medio superior (preparatoria) <input type="checkbox"/> Nivel superior (licenciatura) <input type="checkbox"/> Nivel posgrado (maestría/doctorado)
8) El estado civil de mis padres es: <input type="checkbox"/> Casados <input type="checkbox"/> Divorciados/Separados <input type="checkbox"/> Viudo/a <input type="checkbox"/> Soltero/a <input type="checkbox"/> Unión libre	

1. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones en la escuela?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores colaboramos para que esta escuela funcione.				
Tenemos relaciones de amistad con nuestros compañeros(as).				
Somos tolerantes con la manera de pensar y actuar de nuestros compañeros(as).				
Aprendemos a convivir mejor con la ayuda de nuestros profesores(as).				
Se promueve el respeto entre nosotros.				
Se promueve el apoyo entre nosotros.				
Se promueve la resolución no violenta de conflictos.				
Se promueve la comunicación entre nosotros, nuestros profesores(as) y nuestros padres y madres de familia o tutores.				
Los profesores(as) explican claramente sus clases.				
Los profesores(as) mantienen una comunicación respetuosa con nosotros.				
Platicamos con los profesores(as) acerca de nuestros problemas.				
Los profesores(as) dialogan con nosotros acerca de los problemas que suceden en la escuela.				
Tenemos confianza con nuestros profesores(as).				
Los profesores(as) nos motivan.				
Los profesores(as) hacen bromas que nos resultan ofensivas.				
Tratamos al profesor(a) como uno de nuestros compañeros(as).				
Los profesores(as) nos llaman la atención mediante comentarios negativos.				
Los profesores(as) son poco tolerantes con nuestro comportamiento.				
Los profesores(as) nos gritan.				
Los profesores(as) etiquetan a algún compañero(a) debido a su comportamiento y/o desempeño escolar.				
Los profesores(as) se llevan bien entre ellos.				
Los profesores(as) mantienen amistades con sus compañeros maestros.				
Los profesores(as) presentan conflictos entre ellos.				
Los profesores(as) hablan mal de sus compañeros(as) maestros(as).				
Mi papá/mamá o tutor me apoyan con los útiles escolares y materiales que solicitan en la escuela.				
Mi papá/mamá o tutor me apoyan con mis tareas o trabajos escolares.				
Mi mamá/papá o tutor están al pendiente de mis calificaciones y/o comportamiento en la escuela.				
Mi mamá/papá o tutor se interesan en resolver las problemáticas de la escuela.				
	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre

*Los profesores(as) de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo.				
*En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.				
*En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.				
*En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.				
*En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.				
*En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.				
*En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director nos atiende.				
*En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.				
*En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo aunque las cosas no nos salgan bien.				
*En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.				
*En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.				
*En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.				

2. ¿Cómo es la participación en la escuela?

	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
Nos encontramos interesados en participar.				
Consideramos que nuestras opiniones son tomadas en cuenta por los profesores(as).				
Logramos organizarnos para lograr acuerdos.				
Podemos trabajar con nuestros compañeros(as).				
*Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.				
*Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.				
*Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.				
*En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.				
*En mi escuela, los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.				
*En mi escuela, hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).				
*En esta escuela, los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.				
	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre

*En esta escuela, los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.				
*En esta escuela, nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.				

En la escuela participamos en las siguientes situaciones...

	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
Cuidamos las instalaciones de nuestra escuela.				
Mejoramos la convivencia escolar mediante actividades deportivas, culturales o recreativas.				
Mejoramos las relaciones entre nosotros.				
Nos ponemos de acuerdo para resolver problemáticas de la escuela.				

Otras situaciones (especifique): _____

Durante la clase participamos en las siguientes situaciones...

	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
Únicamente en los temas revisados en la clase.				
Solamente cuando el profesor me lo permite				
Debido a que es parte de la evaluación de la clase.				
Participamos por nuestra propia iniciativa.				
Participamos porque nos gusta hacerlo.				
Proponemos actividades de trabajo para la clase.				
Expresamos nuestras opiniones y/o comentarios acerca de la clase.				

Con que frecuencia estás de acuerdo con las siguientes situaciones:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La votación de una propuesta para lograr acuerdos.				
La sociedad de alumnos nos representa para comunicar propuestas y/o quejas que suceden en la escuela.				
Existe comunicación con la sociedad de alumnos.				
La sociedad de alumnos ha cumplido sus propuestas.				

3. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones con respecto al reglamento escolar?

	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
En nuestra escuela solo hay un mismo reglamento que todos los profesores(as) siguen.				
	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
Los profesores(as) aplican su propio reglamento, independientemente del reglamento de la escuela.				

Los profesores(as) incluyen otras normas de las ya establecidas por el reglamento escolar, sin tomarnos en cuenta.				
El reglamento aclara lo que está permitido.				
Conocemos el reglamento.				
Desconocemos el motivo para ser sancionados.				
Algunas normas de la clase no se aplican.				
Algunos compañeros(as) acumulan reportes y/o citatorios sin ser sancionados.				

En **mi escuela**, ¿cómo implementan el reglamento escolar?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Todos colaboramos para el cumplimiento del reglamento escolar.				
Las autoridades escolares nos explican el motivo del reglamento escolar.				
Las autoridades escolares solicitan nuestra opinión para la creación e implementación del reglamento escolar.				
Las autoridades escolares aplican injustamente reportes y citatorios.				
Ante una posible sanción, las autoridades escolares nos permiten justificar nuestro comportamiento en la escuela.				
Ante una infracción menor al reglamento escolar, somos sancionados.				

En **mi salón de clases**, ¿cómo implementan las normas?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Todos colaboramos para el cumplimiento de las normas del aula.				
Los profesores(as) nos explican el motivo de las normas del aula.				
Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para la creación e implementación de las normas del aula.				
Los profesores(as) solicitan nuestra opinión para establecer los lineamientos de trabajo para la clase.				
Los profesores(as) aplican injustamente reportes y citatorios.				
Ante una posible sanción, los profesores(as) nos permiten justificar nuestro comportamiento en la clase.				
Ante una infracción menor de la norma del aula, somos sancionados.				

Con que frecuencia estás de acuerdo con respecto a las normas:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Son prohibitivas.				
Son para castigar.				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Son injustas.				

Son tolerantes.				
Son justas.				
Son necesarias.				
Tiene una razón de ser.				
Previenen comportamientos de riesgo entre nosotros.				
Los reportes son una sanción adecuada.				
La suspensión es una sanción adecuada.				

4. En mi salón de clases, ¿cómo se implementa la disciplina?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Los profesores(as) establecen orden para lograr trabajar en la clase.				
Debemos permanecer sentados y/o en silencio para no ser sancionados.				
Cuando una persona externa entra al salón, debemos levantarnos de nuestro asiento.				
Sentimos que estamos constantemente vigilados.				
Debemos encontrarnos ocupados, cuando el profesor no está vigilándonos.				
Los profesores(as) nos cambian de asiento por nuestro comportamiento en la clase.				
Los profesores(as) consideran el comportamiento de algún compañero para bajar su calificación.				
Los profesores(as) revisan nuestro aspecto físico y el uniforme escolar.				
Los profesores(as) permiten ocasionalmente que hablemos con compañero(a) durante la clase.				
Los profesores(as) permiten ocasionalmente que nos levantemos de nuestro asiento.				
Los profesores(as) permiten que tomemos agua y/o alimentos durante la clase.				
Los profesores(as) permiten que nos prestemos útiles o materiales para el desarrollo de las actividades de la materia.				
Los profesores(as) nos recompensan por nuestro buen comportamiento durante la clase.				

5. En mi escuela, ¿cómo interviene la autoridad escolar (profesores(as), prefectos(as), orientadoras y directivos) ante el comportamiento infractor a la norma y/o conflictos entre estudiantes?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
La autoridad escolar desconoce el conflicto entre estudiantes hasta que se manifiesta en violencia física.				
	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre

La autoridad escolar nos aplica sanciones sin conocer los motivos de nuestras acciones.				
Cuando sucede un conflicto entre nosotros, la autoridad escolar investiga las causas que lo provocaron.				
Cuando sucede un conflicto, la autoridad escolar platica con nosotros para lograr acuerdos.				
La autoridad escolar se interesa en reparar las relaciones fragmentadas tras un conflicto entre nosotros.				
La autoridad escolar establece sanciones a compañeros(as) que rompen con las normas de la escuela.				
*En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.				
La autoridad escolar nos cambia de salón sí presentamos conflictos con nuestros compañeros(as).				
La autoridad escolar cambia de salón a compañeros(as) que rompen con las normas de la escuela.				
*En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.				
*Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tiene el acoso o la violencia escolar.				
*En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.				
*Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.				
*En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.				
*En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.				
*En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).				
*En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.				
Mis compañeros(as) utilizan la violencia física como medio para resolver sus conflictos.				
Mis compañeros utilizan la violencia física como medio de defensa ante la violencia recibida por algún compañero(a).				
En algunos conflictos de mis compañeros(as), se involucran otros compañeros(as) para defenderlo(a).				
Cuando sucede un conflicto entre nosotros, platicamos para lograr solucionarlo.				
*En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.				

En tu opinión cuál es el motivo de conflictos entre estudiantes...

	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre
Por mirar feo a mis compañeros(as).				
Por conflictos de mí grupo hacia otros grupos.				
	Nunca	Pocas veces	Frecuente-mente	Siempre

Por tomar objetos pertenecientes a mis compañeros(as) sin su consentimiento.				
Por trasgredir el límite tolerado de agresión física y/o verbal entre compañeros(as).				
Por andar con la ex pareja o pretendiente de su compañero(a).				
Por problemas vecinales o del barrio.				

Otros motivos de conflictos (especifique): _____

6. En mi escuela. ¿Con qué frecuencia ocurren las siguientes situaciones?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
*Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
*Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
*Los alumnos(as) ponen apodos molestos a sus compañeros o compañeras.					
*Los alumnos(as) insultan a sus compañeros o compañeras.					
*Los alumnos(as) hablan con malos modales a los profesores(as).					
*Los alumnos(as) faltan al respeto a sus profesores(as) en el aula.					
*Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
*Los alumnos(as) protagonizan peleas dentro del recinto escolar.					
*Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
*Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
*Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarlos a hacer cosas.					
*Algunos alumnos(as) amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarlos u obligarlos a algo.					
*Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
*Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					
*Algunos estudiantes roban cosas de los profesores(as).					
*Algunos alumnos(as) esconden pertenencias o material de los profesores(as) para molestarlos intencionalmente.					
*Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias de los profesores(as).					
*Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
*Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su lugar de origen.					
	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
*Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas calificaciones.					
*Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.					

*Ciertos estudiantes publican en Twitter, Facebook... ofensas, insultos o amenazas a los profesores(as).					
*Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter, Facebook...					
*Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.					
*Hay estudiantes que publican en Twitter, Facebook... comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					
*Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.					
*Hay estudiantes que graban o toman fotos a profesores o profesoras con el teléfono celular, para burlarse.					
*Hay alumnos que graban o toman fotos a compañeros(as) con el celular para amenazarlos o chantajearlos.					
*Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.					
*Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.					
*Algunos estudiantes graban o toman fotos a compañeros o compañeras con el celular, para burlarse.					
*Los alumnos(as) dificultan las explicaciones de los profesores(as) hablando durante la clase.					
*Los alumnos(as) dificultan las explicaciones del profesor(a) con su comportamiento durante la clase.					
*Hay alumnos(as) que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
*Los profesores(as) tienen desagrado a algunos alumnos o alumnas.					
*Los profesores(as) tienen preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
*Los profesores(as) castigan injustamente.					
*Los profesores(as) ignoran a ciertos alumnos o alumnas.					
* Los profesores(as) ridiculizan a los alumnos(as).					
* Los profesores(as) no escuchan a sus alumnos(as).					
*Hay profesores y profesoras que insultan a los alumnos(as).					
*Los profesores(as) bajan la calificación a algún alumno o alumna como castigo.					
*Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
*Los profesores(as) amenazan a algún alumno o alumna.					

7. Con qué frecuencia ocurren las siguientes interacciones entre los estudiantes...

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Nos golpeamos a manera de juego, sin que nos sintamos agredidos.				
Nos insultamos a manera de juego, sin que nos sintamos ofendidos.				

Nos aventamos objetos de manera de juego.				
Nos reímos de algún compañero(a) cuando es insultado o golpeado.				
Nos acusamos en juego con los profesores(as).				
Mis compañeros(as) rompen las normas escolares para llamar la atención.				
Mis compañeros(as) agreden para expresar interés por su compañero(a).				
Algunos compañeros(as) realizan bromas de tipo sexual que incomodan a su compañero(a).				
Algunos compañeros(as) realizan comentarios con insinuaciones sexuales que incomodan a su compañero(a).				
Algunos compañeros(as) recargan sus partes íntimas hacia el cuerpo de su compañero(a).				
Algunos compañeros(as) tocan las partes íntimas del cuerpo de su compañero(a) sin su consentimiento.				

Cuando no hay vigilancia por parte de la figura de autoridad escolar (profesores, prefectos, orientadoras, directivos), mis compañeros...

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
Rompen las normas escolares.				
Juegan con sus compañeros(as).				
Corren y/o gritan.				
Agreden físicamente a sus compañeros(as).				
Insultan verbalmente a sus compañeros(as).				
Rayan las bancas o paredes del salón de clases.				

Realizan otros comportamientos (especifique): _____

ANEXO 5 Consentimientos informados



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este conducto aceptamos colaborar en el trabajo de campo del proyecto de investigación de nivel maestría, titulado **“Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar en la Construcción de Espacios Libres de Violencia en Secundarias Generales Diurnas”**, del cual, la primera fase consistirá en la realización de actividades de observación dentro del aula y en otros espacios escolares, así como pláticas informales con diversos actores pertenecientes al contexto escolar. Con la finalidad de identificar prácticas de gestión de convivencia escolar que favorezcan la construcción de espacios libres de violencia.

Siendo consciente que recibí la información adecuada referente a los objetivos y desarrollo de la presente investigación, y que no pone en riesgo mi integridad física, psicológica o moral de la comunidad escolar ya que toda la información recabada en este proyecto será *CONFIDENCIAL, ANÓNIMA y VOLUNTARIA*.

- He recibido suficiente información de las actividades que se van a realizar.
- He podido hacer preguntas.

México, D. F., a de de 2016.

Nombre y Firma del Responsable de la Institución



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este conducto acepto colaborar en una entrevista dentro de las actividades del trabajo de campo del proyecto de tesis de maestría, titulado “**Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar en la Construcción de Espacios Libres de Violencia en Secundarias Generales Diurnas**”. Cuyo objetivo es conocer los significados que le atribuye la autoridad escolar a las prácticas de regulación de convivencia y las manifestaciones de violencia escolar por parte de la comunidad escolar.

Siendo consciente que recibí la información adecuada referente a los objetivos y desarrollo de la presente investigación, y que no pone en riesgo mi integridad física, psicológica o moral ya que toda la información recabada en este proyecto será *CONFIDENCIAL, ANÓNIMA y VOLUNTARIA*.

- He recibido suficiente información de las actividades que se van a realizar.
- He podido hacer preguntas.

México, D. F., a de de 2016.

Nombre y Firma del Docente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este conducto aceptamos colaborar en la aplicación de una serie de cuestionarios cuantitativos al estudiantado de este plantel escolar como parte del proyecto de investigación de nivel maestría, titulado **“Prácticas de Regulación de Convivencia Escolar en la Construcción de Espacios Libres de Violencia en Secundarias Generales Diurnas”**. Con la finalidad de identificar la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las variables que constituyen las prácticas de gestión de convivencia escolar con las variables de violencia escolar.

Siendo consciente que los cuestionarios que se van a usar por esta investigación no pone en riesgo la integridad física, psicológica o moral del estudiantado ya que toda la información recabada en este proyecto será *CONFIDENCIAL*, *ANÓNIMA* y *VOLUNTARIA*, por lo que pueden dejar de contestar en el momento que deseen sin repercusión alguna.

- He recibido suficiente información de las actividades que se van a realizar.
- He podido hacer preguntas.

México, D. F., a de de 2016.

Nombre y Firma del Responsable de la Institución