



# La convivencia escolar en las escuelas primarias de México



Resultados de evaluaciones

ECEA 2014 | Resultados generales

Condiciones de la oferta

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México







Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# La convivencia escolar en las escuelas primarias de México

ECEA 2014



Resultados  
de evaluaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

## LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE MÉXICO

ECEA 2014

Primera edición, 2018

ISBN: en trámite

### Coordinación general

Raquel Ahuja Sánchez

Adán Moisés García Medina

### Autores:

Ma. Antonieta Aguilera García

Cristina Ramírez González

Ofelia Karina Martínez Rodríguez

Verónica Silvia Noyola Cortés

### Con la colaboración de:

Juan Martín Soca de Iñigo

Ángel Jair Morales Eslava



D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México

### Corrección

Carlos Garduño González

Edna Morales Zapata

### Formación

Jonathan Muñoz Méndez

### Fotografía

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2018). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014*. México: autor.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<b>Principales resultados</b> .....	13
<b>● Capítulo 1.</b>	
<b>El clima escolar en las escuelas primarias</b> .....	19
1.1 El clima en la convivencia escolar y su importancia para el aprendizaje .....	19
1.2 El clima entre estudiantes y docentes de las escuelas primarias .....	21
1.3 El clima entre estudiantes de las escuelas primarias .....	24
1.4 El clima escolar entre los docentes de las escuelas primarias .....	30
Cierre del capítulo .....	34
<b>● Capítulo 2.</b>	
<b>Trato inclusivo a los estudiantes en las escuelas primarias</b> .....	37
2.1 La importancia de la convivencia escolar inclusiva .....	37
2.2 Prácticas inclusivas en el aula y la escuela para los estudiantes .....	39
2.3 Docentes que dan un trato inclusivo y su relación con la creación de un clima positivo con sus estudiantes .....	44
Cierre del capítulo .....	45
<b>● Capítulo 3.</b>	
<b>Participación de los estudiantes en la vida escolar</b> .....	47
3.1 La participación en la escuela como derecho de la niñez .....	48
3.2 La participación de los estudiantes en el aula .....	50
3.3 La participación de los estudiantes en la escuela .....	55
3.4 El derecho de los estudiantes a participar es un asunto de la gestión escolar .....	58
Cierre del capítulo .....	60
<b>● Capítulo 4.</b>	
<b>La disciplina en la escuela primaria</b> .....	63
4.1 Fomento del diálogo y el entendimiento mutuo para el manejo pacífico de conflictos .....	64
4.2 Prácticas disciplinarias en la escuela .....	69
Cierre del capítulo .....	78
<b>Conclusiones</b> .....	81
<b>Referencias</b> .....	86
<b>Agradecimientos</b> .....	91
<b>Anexo. Construcción de los índices de convivencia escolar</b> .....	93





# INTRODUCCIÓN





## Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como objetivo evaluar la educación obligatoria, tanto pública como privada, con el fin de que sus resultados contribuyan al cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

Como parte de esa función, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) ha implementado la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo propósito es dar cuenta de la situación en la que operan y funcionan las escuelas del país para que se cumpla el derecho a la educación, al tiempo que se genera información útil para la toma de decisiones.

Esta evaluación se ocupa de alrededor de 70 condiciones organizadas en siete ámbitos: infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes; mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje; materiales de apoyo educativo; personal que labora en las escuelas; gestión del aprendizaje; organización escolar, y convivencia escolar para el desarrollo personal y social.

La ECEA, en su primera aplicación en 2014, se llevó a cabo en una muestra de 1 425 escuelas primarias con representatividad nacional y de los siguientes tipos de servicio: comunitarias, indígenas multigrado, indígenas no multigrado, generales multigrado, generales no multigrado y privadas; obtuvo información de docentes y estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados, además de directores, padres de familia y, en el caso de las escuelas comunitarias,<sup>1</sup> de los líderes para la educación comunitaria (LEC). En *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico*,<sup>2</sup> puede consultar información sobre las características de la muestra, los tipos de escuela que participaron, los instrumentos aplicados, etcétera.

---

<sup>1</sup> Las escuelas comunitarias pertenecen y son administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

<sup>2</sup> Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf>



Los resultados de esta evaluación se presentan en cuatro informes: uno dedicado a la infraestructura, el mobiliario, el equipo y los materiales; otro relacionado con la gestión del aprendizaje; uno más sobre la organización escolar y el personal que labora en las escuelas, y éste, que aborda la convivencia escolar.

## La convivencia escolar como derecho a la educación

Desde el marco del derecho a la educación, la convivencia escolar armónica es un componente relevante para que en la escuela haya una educación de calidad. En este sentido, en la ECEA se consideró fundamental identificar los aspectos que deben estar presentes en todas las escuelas para que eso suceda.

En este estudio se define la convivencia escolar como el conjunto de formas de interacción entre los miembros de la comunidad, las cuales son dinámicas y suceden en los distintos espacios y procesos escolares, como la enseñanza, la participación, la generación de acuerdos, el manejo de las normas, las prácticas disciplinarias, la solución de conflictos y la gestión escolar. Considerando que la convivencia puede generar entornos positivos, pero también negativos, se espera que la creación de una convivencia armónica en cada escuela, caracterizada por la democracia, la inclusión y la paz, sea una tarea de toda la comunidad escolar, con base en un marco político, normativo e institucional que cobije y dé pautas para su construcción (Fierro, 2013; Fierro y Tapia, 2013; Conde y Gutiérrez, 2015).

Por ser éste un ámbito complejo en el que intervienen diversos factores y aspectos, en la ECEA se definieron solamente aquellos elementos que deben estar presentes en las escuelas para que niñas y niños cuenten con condiciones básicas de convivencia escolar.

Un primer aspecto tiene que ver con el clima escolar, es decir, con la percepción de la relación y la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y sus docentes, así como entre docentes y sus directores.

Un segundo aspecto es el manejo de la disciplina en la escuela como una estrategia que puede favorecer o no las condiciones para el aprendizaje y la convivencia. La existencia de reglas y normas, así como de prácticas disciplinarias en el interior de la escuela que respeten la dignidad de cada niña y niño contribuyen a la conformación de una escuela segura y al bienestar del estudiantado.



Un tercer aspecto, como parte no sólo de la convivencia escolar sino también de los derechos en la educación, es la participación de los estudiantes, reconocida como un derecho de la niñez, la cual muestra qué tanto se reconoce a niñas y niños como sujetos de derecho más allá de la idea de que son solamente tutelados en la escuela. La generación de experiencias de participación en el contexto escolar conlleva la escucha activa de la voz de los estudiantes a fin de favorecer ambientes sin discriminación ni violencia, pero también de diálogo y manejo de conflictos, así como de aprendizajes más significativos para niñas y niños.

El último aspecto, relativo al trato inclusivo, representa el mínimo indispensable en cuanto a inclusión educativa; implica las prácticas en la escuela que muestran el reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho al aprendizaje sin importar el género, la edad o cualquier otra condición. Las prácticas inclusivas en la escuela afianzan la convivencia escolar armónica en tanto que reconocen y valoran la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes.

En el ámbito de convivencia escolar se definieron siete condiciones básicas a evaluar, las cuales se encuentran en el cuadro 1 que muestra los resultados obtenidos en esta evaluación sobre cada una de ellas.

**Cuadro 1** Condiciones básicas de la convivencia escolar de la ECEA primaria

Dimensión	Condición básica
Dimensión 1. Relaciones interpersonales positivas	Condición 1. Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes. Condición 2. Dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes. Condición 3. Entre los docentes prevalece un clima positivo.
Dimensión 2. Prácticas disciplinarias que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos	Condición 4. La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes. Condición 5. En la escuela los docentes apoyan el manejo pacífico de conflictos entre estudiantes.
Dimensión 3. Participación de los estudiantes	Condición 6. Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, proponen y deciden).
Dimensión 4. Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela	Condición 7. En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes.



Este documento está organizado en cinco apartados, además de esta introducción y las conclusiones. El primer apartado es un resumen de los principales hallazgos. Posteriormente, en el primer capítulo se presentan los resultados de la evaluación respecto del clima escolar en las escuelas primarias. El segundo capítulo se centra en el trato inclusivo a los estudiantes. En el tercer capítulo se presentan los resultados referidos a las oportunidades de participación que tienen los estudiantes en el aula y en los asuntos de la escuela. El cuarto capítulo aborda el manejo de la disciplina en las escuelas, así como las acciones de los docentes para fomentar formas pacíficas de resolución de conflictos entre estudiantes. Finalmente, las conclusiones exponen algunas reflexiones derivadas de los resultados.





## Principales resultados

En este apartado se presentan, en primer lugar, algunas características de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados que participaron como informantes en esta evaluación; posteriormente se despliega un resumen de los principales hallazgos de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Primaria 2014 respecto del ámbito de convivencia escolar.

### ¿Quiénes son los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria?<sup>1</sup>

- Respecto al sexo de los estudiantes, a nivel nacional los porcentajes son muy parecidos; prácticamente la mitad son niñas (49.5%) y la otra, niños (50.5%). En todos los tipos de escuela se presenta esta tendencia, aunque con sutiles variaciones.
- Sobre la edad, hay porcentajes homogéneos en las edades de 9, 10 y 11 años (29.2, 30.9 y 29.4%, respectivamente); casi 3.0% son menores de 9 años; 6.0% tienen 12, y 1.6% más de 12. Esto muestra cierta uniformidad en los grupos de cuarto, quinto y sexto.
- Por tipo de escuela, las comunitarias e indígenas multigrado y no multigrado presentan porcentajes más dispares en cuanto a la edad; en las primeras hay un porcentaje importante en el grupo menor de 9 años, y en las segundas en los grupos de edad de 12 y más de 12. Esto es de esperarse dado el contexto en el que se ubican estas escuelas: en zonas con menor población que integran grupos con estudiantes de más de un grado.
- Del total de estudiantes, se puede observar una distribución semejante entre cuarto, quinto y sexto grados (32.7, 32.9 y 34.1%, en cada caso). Menos de 1.0% corresponde al tercer grado, porcentaje que se compone por los grupos de escuelas multigrado, principalmente las comunitarias.

---

<sup>1</sup> Las escuelas comunitarias se organizan en tres niveles, con dos grados escolares en cada uno. En este estudio se incluyó a todas las niñas y los niños de los niveles segundo y tercero, independientemente del grado que cursaban y su edad. Aunque en menores proporciones, esto también se siguió en las escuelas de tipo multigrado, tanto indígenas como generales.



- Hay un porcentaje de estudiantes con extraedad.<sup>2</sup> A nivel nacional, en cuarto grado es de 3.2%; en quinto grado, de 3.5%, y en sexto, de 3.6%. La extraedad tiene relevancia en cuanto al acceso oportuno a la escuela como derecho, aunque también puede reflejar la continuidad de la trayectoria escolar; la diferencia en la edad de los estudiantes no debe ser un obstáculo para la generación de ambientes dignos y de respeto para todos.
- La extraedad por modalidad presenta algunas variaciones. En las escuelas comunitarias, indígenas y generales multigrado se encuentran los porcentajes más altos, principalmente en sexto grado, en contraste con lo que ocurre en las generales no multigrado y privadas, cuya población tiene el menor porcentaje de estudiantes con extraedad.
- En general se observa que hay más niños que niñas en situación de extraedad en los grupos de cuarto, quinto y sexto de las escuelas de la muestra.

### ¿Cómo es la relación entre estudiantes y docentes de las escuelas primarias?

- En general, se encontró que existen relaciones positivas entre docentes y estudiantes, dado que alrededor de 6 de cada 10 escuelas quedaron clasificadas en el nivel muy alto del *Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia*. No obstante, se identificaron algunas situaciones problemáticas: 1 de cada 4 estudiantes reporta que su maestro no le tiene paciencia, al tiempo que 1 de cada 10 reporta falta de amabilidad por parte de los docentes de la escuela. Las escuelas privadas son las que en mayor proporción cuentan con la condición, en tanto que las comunitarias y las indígenas son las que la presentan en menor proporción debido a que tienen porcentajes mayores en las categorías bajas del *Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia*.
- El clima entre estudiantes presentó resultados inferiores con respecto a la relación entre estudiantes y docentes. En el *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes*, 24.0% de las escuelas se ubicó en el nivel *muy alto* y 60.3% en el nivel *alto*. Nuevamente las escuelas privadas mostraron ventaja en esta condición dado que 51% de ellas se ubicó en el nivel *muy alto*. Los resultados generales se entienden debido a que alrededor de la mitad de los estudiantes reportó que *nunca o pocas veces* los compañeros se prestaban ayuda entre sí; una proporción similar reportó que *nunca o casi nunca* hay confianza entre compañeros. Casi una cuarta parte señaló que en la escuela hay estudiantes que se insultan entre sí; 18.0% que *nunca o casi nunca* se sentía seguro

---

<sup>2</sup> La extraedad es definida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el desfase de dos años o más entre la edad cronológica del educando y la edad escolar reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Se define que un estudiante es de extraedad moderada cuando tiene un año más de la edad reglamentaria. En este caso, para cuarto, cuando en el grado hay estudiantes de más de más de 10 años; para quinto, de más de 11 años, y para sexto, de más de 12 años: [http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta\\_pdf/NORMAS\\_ESPECIFICAS\\_CONTROL\\_ESCOLAR\\_BASICA2017.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/NORMAS_ESPECIFICAS_CONTROL_ESCOLAR_BASICA2017.pdf).

en el recreo, y 10.0% que *muchas veces* o *siempre* se queda solo en el recreo, lo que puede hablar de situaciones de exclusión entre pares.

- En general, los docentes reportan un clima positivo de trabajo entre colegas. El *Índice de clima positivo entre docentes* muestra que en 3 de cada 4 escuelas hay un *muy alto* clima de respeto. Casi no hay escuelas clasificadas en el nivel *muy bajo* del índice, solamente 4.9% están clasificadas en el nivel *bajo*. En estas escuelas, dicho dato es importante porque puede llegar a obstaculizar el trabajo colaborativo. En las escuelas indígenas y generales no multigrado se presentó un mayor porcentaje en este nivel del índice (6.4 y 5.9%, respectivamente).
- Respecto de las relaciones con el director, la gran mayoría de los docentes reporta un trato respetuoso de aquél hacia éstos. Una situación que puede considerarse problemática es que 14.0% de los docentes señala que el director no valora el trabajo de los maestros, lo cual puede afectar el trabajo colaborativo en las escuelas.

### ¿Se da un trato inclusivo en las aulas y en las escuelas primarias?

- Los resultados nacionales muestran que en 1 de cada 4 centros escolares existe trato inclusivo hacia los estudiantes. Es alentador identificar que la mayoría de las escuelas se ubica en el nivel alto del *Índice de trato inclusivo hacia los estudiantes* y sólo 10.1% se ubica en los niveles bajos del índice, aunque se debe destacar que este porcentaje representa a miles de escuelas.
- En general los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria expresaron que sus docentes promueven la participación de todos los integrantes del grupo en las acciones que se indagaron; la acción de menor frecuencia se refiere a la expresión de los conocimientos y la puesta en común de sus costumbres y cultura.
- Otra tarea importante en las escuelas es el cuidado y el bienestar de los estudiantes; cerca de 1 de cada 4 encuestados no percibe cuidado hacia ellos por parte de los docentes durante la hora del recreo, y 15.6% no siente que su director o directora se preocupe por ellos.
- En la mayoría de las acciones indagadas sobre trato inclusivo, las escuelas de tipo multigrado, principalmente las comunitarias, presentaron mayores frecuencias en las categorías de *nunca* y *pocas veces*, lo que apunta hacia la dificultad de estos educadores para integrar a todos los estudiantes en el aprendizaje.
- En escuelas comunitarias, según la percepción de sus estudiantes, la regularidad de las acciones inclusivas no es la esperada. Es por ello que en estas escuelas se requiere un esfuerzo mayor para respetar, reconocer e incluir la diversidad, lo que implicaría mayor formación de los líderes para la educación comunitaria (LEC) en estos temas.

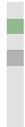


## En las escuelas primarias ¿los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican?

- En gran parte de las escuelas primarias de México aún hay trabajo por hacer en el sentido del reconocimiento de los estudiantes como sujetos con derecho a participar, opinar, proponer y decidir.
- En las actividades que propician la participación en el aula fue donde mejor puntaje obtuvieron las escuelas (31.5% se ubica en el nivel más alto del índice), en comparación con las actividades que propician la participación en asuntos de la organización escolar (sólo 4.8% de las escuelas alcanzó el máximo nivel del índice).
- Las escuelas comunitarias son las que presentan mayor heterogeneidad en el *Índice de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes*; en el nivel más bajo se ubica 12.1%, y en el más alto, 10.7%.
- El trabajo en equipo es el tipo de actividad que los estudiantes señalaron que se realiza con menor frecuencia en el aula, a pesar de que el currículo oficial ha impulsado este tipo de actividades porque se reconoce que el trabajo colaborativo entre estudiantes favorece el aprendizaje y la corresponsabilidad.
- La mayoría de los estudiantes, es decir, 3 de cada 4, considera que el director los escucha *muchas veces o siempre* cuando tienen una queja. Este hecho es positivo, e indica que el director es una figura de autoridad a quien recurrir cuando existe una situación incómoda para los estudiantes.
- Se observa que existe una correlación moderada entre las oportunidades de participación en la escuela y en el aula, por lo que habrá que diseñar estrategias para mejorar estas oportunidades y hacer que tomen en cuenta ambos niveles de la vida escolar.

## En la escuela ¿los docentes intervienen ante los conflictos entre estudiantes favoreciendo el diálogo y el entendimiento mutuo?

- A partir de las acciones indagadas, se identificó que se realizan con mayor frecuencia aquellas donde el docente o el director intervienen. Sin embargo, ocurren con menor frecuencia las acciones que implican desarrollo de actitudes o habilidades para el diálogo y la escucha por parte de los involucrados.
- El *Índice de intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo* muestra que la mayor cantidad de escuelas se ubica en el *nivel alto* (84.8%) y muy pocas alcanzan el nivel *muy alto* (1.3%), lo que significa que requieren trabajar para mejorar esta condición.
- Por tipo de escuela, los resultados revelan que las primarias multigrado tienen mayores dificultades para realizar una intervención docente en la que haya una solución dialógica de conflictos, particularmente en las comunitarias e indígenas.



## ¿Las prácticas disciplinarias respetan los derechos o los transgreden?

- Los resultados de la ECEA muestran que en algunas escuelas existen prácticas disciplinarias que atentan contra cuatro derechos fundamentales de niños y niñas establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN): al juego, a la educación, al bienestar e integridad personal, y a emplear su propio idioma.
- La transgresión más frecuente, según lo reportado por los estudiantes, es el derecho al juego. Según el orden en frecuencia, siguen los derechos a la educación, al bienestar e integridad personal y, finalmente, al empleo de su propio idioma.
- Sobre el derecho a usar el propio idioma, se encontró que en todos los tipos de escuela hay estudiantes hablantes de lengua indígena; 5.1% reportó haber sido regañado por ello. Es probable que los docentes reprendan a sus estudiantes para exigirles que hablen el español, dada la importancia que éste tiene en el currículo y en la sociedad; esto vulnera un derecho fundamental de las personas indígenas.





# CAPÍTULO 1.

## EL CLIMA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

La convivencia escolar es el resultado de las interacciones de todos los miembros que conforman la comunidad escolar, desde la relación del docente con sus estudiantes hasta las que hay entre niñas y niños, el director y los estudiantes, o la interacción entre docentes de los distintos grados, asignaturas o actividades extracurriculares.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, toda interacción en la escuela debe suceder en un marco de respeto a la dignidad de las personas. En la escuela también ocurre un encuentro intergeneracional, de modo que conviven adultos y menores de edad en un mismo espacio, lo que coloca como prioridad en las interacciones el cuidado de la integridad de las niñas y los niños.

En este capítulo se ofrece una reflexión sobre la importancia de las relaciones interpersonales en la escuela y, de forma particular, las que se centran en el proceso educativo: entre docentes, entre estudiantes y sus docentes, así como entre los propios estudiantes. También se presentan los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) sobre las relaciones interpersonales que conforman el clima social en las escuelas primarias del país.

### 1.1 El clima en la convivencia escolar y su importancia para el aprendizaje

Desde la perspectiva de la eficacia escolar, el clima escolar es un factor asociado al logro de los aprendizajes. Un estudiante que se siente acogido en su escuela y tiene relaciones cordiales y respetuosas con sus compañeros, así como con los docentes, es un estudiante que aprende más. Asimismo, cuando los docentes tienen relaciones armoniosas entre sí, son más propensos a generar espacios colegiados de discusión y aprendizaje entre colegas. Las investigaciones han mostrado que existe una relación positiva entre el clima escolar y los resultados de logro cognitivo, aun cuando se controla el contexto socioeconómico de



las poblaciones atendidas por las escuelas (Murillo, 2003 y 2008; Ruiz y Pérez, 2012; Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo y Donoso, 2010; UNESCO y UNICEF, 2008).

La medición del clima escolar es compleja en tanto que integra varios aspectos que involucran la organización escolar, la práctica docente y las percepciones sobre las relaciones entre docentes, directivos y estudiantes, entre otros (Treviño *et al.*, 2010). Hallazgos internacionales coinciden en que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales (OCDE, 2005). Por lo tanto, un clima escolar positivo resulta fundamental para que los niños ejerzan su derecho a aprender.

Desde el enfoque de derechos interesa valorar el clima escolar porque visibiliza la estructura social de la convivencia dada por las interacciones de estudiantes, docentes y directivos, así como padres de familia, que pueden favorecer o no a los objetivos escolares, pero que deben ser acordes con la dignidad humana. Sin embargo, la literatura señala que se pueden encontrar climas positivos o negativos, nutritivos o tóxicos (Milicic y Arón, 2000). En este sentido, la escuela juega un papel clave que puede contribuir a ampliar o restringir las oportunidades de desarrollo emocional y social que ofrecen la familia y el contexto. En la escuela los docentes pueden actuar como organizadores y reguladores del medio social educativo en el que intervienen los estudiantes (Hirmas y Carranza, 2009).

En la ECEA se plantea como condición básica que este clima escolar sea positivo, ya que una convivencia escolar armónica, desde el derecho a la educación de las niñas y los niños, conlleva un trato justo y respetuoso (Villatoro y Hopenhayn, 2006) que propicia el respeto a los derechos humanos, considerando que la niñez es “una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica” (Cillero, 1999).

Desde el enfoque del desarrollo personal, se define como clima social escolar a la percepción de los individuos sobre su experiencia en la escuela (Arón, Milicic, y Armijo, 2012; Cornejo y Redondo, 2001); dicha percepción se fundamenta en sus experiencias personales, así como en sus referentes contextuales. Con la evaluación del clima es posible visibilizar rasgos de las interacciones cotidianas en la escuela (Arón *et al.*, 2012).

Si bien el clima escolar incluye diversos aspectos —como la disciplina y las normas; la asistencia asidua a la escuela o la actitud y motivación para el trabajo (Sheerens y Bosker, 1997), o condiciones físicas y organizativas (Arón *et al.*, 2012)—, se reconoce que un componente clave son las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.



En la ECEA, dentro del ámbito de la convivencia escolar se recupera la percepción de tres tipos de relaciones interpersonales que son intrínsecas al proceso educativo, y que se espera que conformen un clima positivo:

- Relación entre docentes y estudiantes. Expresada en la condición básica: "dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes".
- Relación entre estudiantes. Expresada en la condición básica: "dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes".
- Relación entre docentes. Expresada en la condición básica: "entre los docentes prevalece un clima positivo".

El clima positivo se da cuando las interacciones producen un sentimiento mutuo de reconocimiento y valoración. Son formas de relación que generan bienestar entre quienes interactúan y favorecen el crecimiento y el desarrollo personal. Se identifica un clima escolar negativo cuando las relaciones interpersonales provocan malestar físico, emocional o social generado por comportamientos violentos (psicológicos o físicos), lo que puede ocasionar indisposición para interactuar nuevamente (Arón y Milicic, 1999).

A continuación se presentan los resultados de estas tres condiciones básicas relativas al clima escolar.

## 1.2 El clima entre estudiantes y docentes de las escuelas primarias

El docente es quien guía los procesos formativos en el aula al tiempo que da la pauta a los estudiantes sobre los demás procesos que ocurren en la escuela, por lo que su función va más allá de enseñar el currículo, ya que de él dependen el cuidado, la integridad y el desarrollo de los estudiantes dentro del aula y la escuela. Es al personal docente y al directivo a quienes les compete garantizar las interacciones respetuosas, de confianza y de solidaridad entre estudiantes (Conde y Gutiérrez, 2015).

En esta relación, el vínculo afectivo es relevante, por lo que se espera que en la interacción entre docentes y estudiantes predominen la cordialidad, el cuidado y la preocupación hacia estos últimos para que se generen ambientes en donde los estudiantes se sientan en confianza y con libertad para expresarse y experimentar relaciones solidarias y respetuosas (Landeros y Chávez, 2015). La forma en que los docentes valoran los esfuerzos de sus estudiantes y la percepción de éstos sobre sus maestros son componentes de la calidad del clima entre estas dos figuras (Conde y Gutiérrez, 2015).



En la ECEA se retomaron como elementos importantes del clima positivo entre estudiantes y docentes el respeto mutuo, la amabilidad y la paciencia. En la tabla 1.1 se presentan estos elementos con los porcentajes que se obtuvieron en cada una de las frecuencias.

**Tabla 1.1** Porcentaje de estudiantes según su percepción de la relación con sus docentes

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

Durante la clase	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Mi maestro(a) nos respeta	2.3	5.4	11.1	81.2
Los maestros(as) son amables con los estudiantes	2.2	8.0	16.4	73.4
Los estudiantes de mi grupo somos respetuosos con el maestro(a)	3.5	16.9	20.7	58.9
Mi maestro(a) nos tiene paciencia	5.0	20.2	22.4	52.4

En general las respuestas son positivas. La mayoría de los estudiantes considera que su maestro los respeta y que es amable con ellos *muchas veces o siempre*. También opinan que los estudiantes son respetuosos con los maestros.

Por el contrario, 25.2% de los estudiantes reportó que *nunca o pocas veces* sus maestros(as) les tienen paciencia. Este aspecto puede tener implicaciones en las interacciones entre educandos y maestros no sólo para el clima en el aula, sino para la resolución de dudas o problemas con las tareas escolares,<sup>1</sup> a efecto de asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes. Por otra parte, 20.4% de los estudiantes opinó que sus compañeros del grupo, *nunca o pocas veces* son respetuosos con sus maestros.

### Condición evaluada: dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes

Para observar el cumplimiento de la condición “dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes y docentes” se creó el *Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes*<sup>2</sup> con los ítems con los que se exploraron las formas de relación entre estudiantes y docentes.

A nivel nacional, 96.5% de las escuelas se ubicó en los niveles *alto* y *muy alto* del índice (gráfica 1.1), lo que indica que en dichos centros los estudiantes perciben respeto, amabilidad y

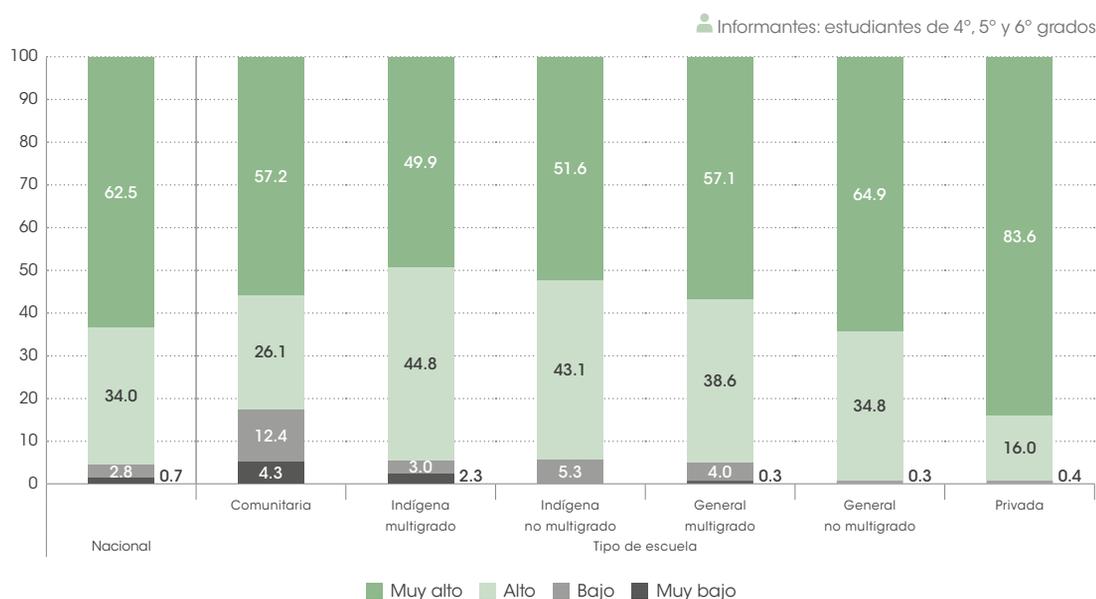
<sup>1</sup> En el capítulo 3 de este informe se puede observar que cerca de un cuarto de los estudiantes no siente la suficiente confianza para preguntarle sus dudas al maestro sobre el tema que se está viendo en clase.

<sup>2</sup> Este índice se probó, en términos métricos, mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), cuyos detalles se pueden consultar en el anexo de este informe.



paciencia en la interacción con sus docentes; características necesarias para que se pueda establecer el proceso pedagógico. Cabe señalar que este comportamiento en los resultados se observa prácticamente en todos los tipos de escuelas, aunque se advierte que en las comunitarias fue donde un porcentaje mayor de centros escolares (16.7%) se ubicó en los niveles *bajo* y *muy bajo* de este índice.

**Gráfica 1.1** Porcentaje de escuelas en cada uno de los niveles del Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes. Nacional y por tipo de escuela



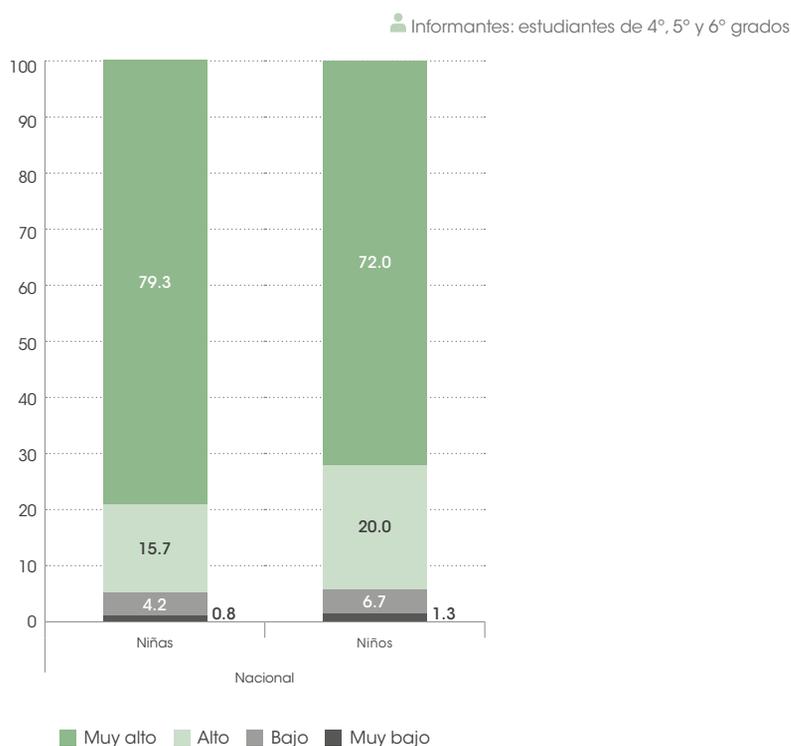
A fin de conocer con mayor detalle este índice y saber si esta percepción tiene alguna variación por sexo, se hizo el análisis correspondiente con el índice a nivel estudiante.<sup>3</sup> Se encontró que hay diferencias en la percepción entre los niños y las niñas. La proporción de niñas en el nivel más alto del índice es mayor, en tanto que los niños tienen porcentajes mayores en el resto de los niveles, lo que indica que las niñas tienen una percepción más favorable del clima de respeto, amabilidad y paciencia entre docentes y estudiantes con respecto de los niños.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Este índice es a nivel estudiante y se calculó con base en un AFC, utilizando las cargas factoriales resultantes para escalarlo y estandarizarlo. Se establecieron cuatro categorías o niveles utilizando los mismos puntos de corte que en el índice de escuela.

<sup>4</sup> Se pudo identificar que estadísticamente hay diferencias significativas por valor de  $p \leq 0.05$ . Los niños tienen porcentajes mayores y estadísticamente significativos en los niveles bajos del índice, y las niñas en los niveles altos.



**Gráfica 1.2** Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles del Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes por sexo



### 1.3 El clima entre estudiantes de las escuelas primarias

Si bien hoy en día hay una preocupación por identificar climas violentos en los espacios escolares, sobre todo entre estudiantes, el enfoque de derechos humanos convoca a revisar la existencia de situaciones de violencia entre estudiantes que pueden estar influidas por factores internos, externos y de índole estructural (Fierro, 2013), y también las formas positivas de relación entre estudiantes, que no sólo están dadas por la ausencia de violencia, sino por prácticas que favorecen una percepción de reconocimiento, de sentido de pertenencia, y de respeto mutuo en el contexto de la escuela.

La relación entre estudiantes es un elemento a valorar en tanto que influye en la autoestima, el entusiasmo para asistir a la escuela y sobre todo en las condiciones escolares para el aprendizaje. La promoción del cuidado y la preocupación por los otros favorecen los entornos en donde los estudiantes sienten confianza y libertad, y experimentan relaciones solidarias y



respetuosas con sus pares (Landeros y Chávez, 2015). En este sentido, se indagó sobre aspectos relacionados con la ayuda y la confianza mutua entre compañeros, como se muestra en la tabla 1.2.

**Tabla 1.2** Porcentaje de estudiantes según su opinión sobre la ayuda mutua y las relaciones de confianza entre compañeros del grupo

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En mi grupo	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Entre compañeros(as) nos ayudamos a resolver nuestros problemas	7.8	45.8	21.1	25.3
Entre compañeros (as) nos tenemos confianza (nos podemos decir lo que sentimos, nos prestamos cosas, etc.)	12.4	35.0	21.1	31.5

A nivel nacional, más de 50.0% de los estudiantes reporta que *nunca* (7.8%) o *pocas veces* (45.8%) se ayudan entre compañeros a resolver problemas. Desde el punto de vista de la convivencia escolar, éste es un dato preocupante, dado que el cuidado del otro es parte central de una convivencia armónica.

Respecto del sentimiento de confianza entre compañeros del grupo, poco más de la mitad, a nivel nacional, opina que *muchas veces* o *siempre* se tienen confianza para decirse lo que sienten o prestarse cosas.

Más cerca de la visión predominante sobre la violencia en los estudios de clima escolar, se preguntó con qué frecuencia los estudiantes se sienten seguros en los recreos, y qué tan seguido se quedan solos en éstos, así como la ocurrencia de insultos y amenazas entre estudiantes. Si bien no se indagó sobre la ocurrencia de situaciones de violencia específica, estas preguntas se acercan más a la identificación de climas de violencia y exclusión en los espacios escolares.

En la tabla 1.3 se puede observar que 18.2% de los alumnos de las escuelas primarias del país dice que *nunca* o *pocas veces* se siente seguro en el recreo. Es un dato que llama la atención porque podría indicar situaciones de violencia entre estudiantes en los espacios escolares distintos al aula.

El siguiente aspecto indagado puede relacionarse con situaciones de exclusión o de violencia simbólica. De los estudiantes a nivel nacional, 10.0% reportó que *muchas veces* (4.3%) o *siempre* (5.7%) se queda solo durante el recreo (tabla 1.3).



**Tabla 1.3** Porcentaje de estudiantes según su percepción en las variables relativas al clima entre pares

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En mi escuela	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Me siento seguro(a) en el recreo	3.3	14.9	19.2	62.6
Me quedo solo(a) durante el recreo	72.1	17.9	4.3	5.7
Los estudiantes se insultan entre sí	35.5	40.0	12.5	12.0
Hay estudiantes que amenazan a otros	52.4	28.9	9.4	9.3

Sobre el tema de qué tanto los estudiantes se insultan entre sí,<sup>5</sup> cerca de un cuarto de los encuestados percibe que esto sucede en su escuela *muchas veces* o *siempre*. Esto puede indicar altos niveles de violencia verbal entre los estudiantes de las escuelas del país, o bien un estilo de interacción que podría naturalizarse.

Por último, se indagó sobre amenazas entre estudiantes en el ámbito escolar. A nivel nacional, 18.7% reporta que *muchas veces* o *siempre* hay estudiantes en la escuela que amenazan a otros. Este dato, igual que el anterior, es preocupante, pues la amenaza es un fenómeno que se relaciona con la probabilidad de ocurrencia de violencia física e implica altos niveles de violencia simbólica.

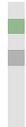
### Condición evaluada: dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes

Para evaluar la condición "dentro de las aulas y otros espacios escolares prevalece un clima positivo entre estudiantes" se creó el *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes*<sup>6</sup> a partir de los ítems con los que se exploraron las formas de relación entre estudiantes.

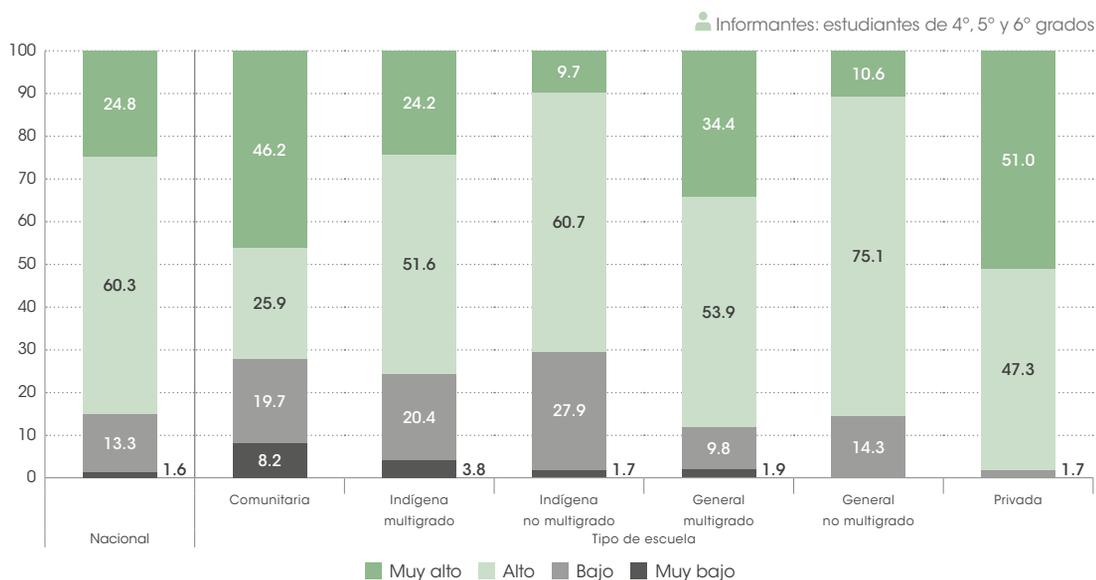
Como se muestra en la gráfica 1.3, a nivel nacional hay muy pocas escuelas en el nivel *muy bajo* de este índice (1.6%). En general, la mayor proporción de escuelas se ubica en el nivel *alto* (60.3%).

<sup>5</sup> La pregunta refiere a una percepción global, y no a qué tanto ha sido insultado cada estudiante por algún(a) compañero(a).

<sup>6</sup> Este índice se probó, en términos métricos, mediante un AFC. Para conocer el detalle de la construcción del índice consulte el anexo de este informe.



**Gráfica 1.3** Porcentaje de escuelas en cada uno de los niveles del Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes. Nacional y por tipo de escuela



En síntesis, se observa que los estudiantes en los distintos tipos de escuela perciben en general buenas relaciones entre pares, dado que los resultados son positivos considerando que 85.1% de las escuelas, a nivel nacional, quedan clasificadas en niveles de *muy alto* y *alto* clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes.

En las escuelas comunitarias es donde se encuentran las situaciones más contrastantes. Por un lado, casi la mitad se encuentra en el nivel *muy alto* del índice (46.2%) y, por otro lado, también reúne el mayor número de escuelas en el nivel *muy bajo* (8.2%).

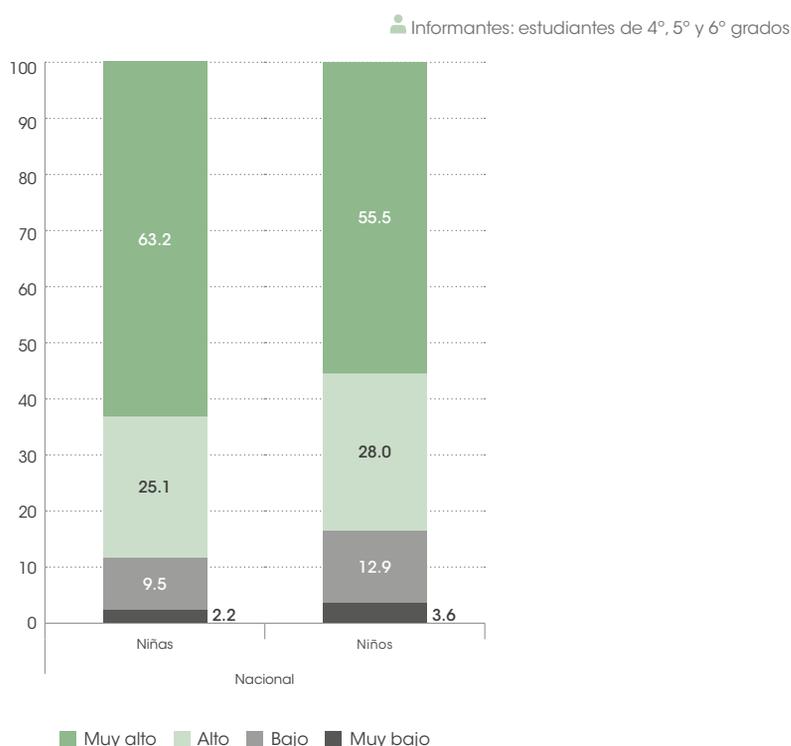
Las escuelas privadas parecen encontrarse en la mejor situación, dado que no hay planteles clasificados en el nivel *muy bajo* del índice, al tiempo que una pequeña proporción se ubica en el nivel *bajo* (1.7%), y la mayor proporción se encuentra en el nivel *muy alto* (51.0%).

En cuanto a las escuelas generales no multigrado, la mayor proporción está agrupada en el nivel *alto* del índice (75.1%), y solamente 10.6% de sus centros escolares se ubica en la mejor condición, es decir, en el nivel *muy alto* de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes.



Para identificar la percepción que tienen las niñas y los niños sobre el clima entre compañeros, se construyó este índice a nivel estudiante.<sup>7</sup> La distribución por sexo muestra que las niñas tienen una mejor percepción de las relaciones con sus compañeros que la apreciación que tienen los niños. Esto puede indicar que las niñas experimentan relaciones más satisfactorias con sus compañeras que los niños (gráfica 1.4).

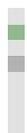
**Gráfica 1.4** Porcentaje de estudiantes, por sexo, en cada uno de los niveles del Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes.



## Relación del clima entre estudiantes con el de estudiantes y docentes

Por otra parte, se hizo un análisis sobre la relación entre el clima que perciben los estudiantes con sus docentes y el clima entre los propios estudiantes.

<sup>7</sup> Este índice es a escala de los estudiantes. Se hizo el AFC con las variables que lo incluyen, se escaló, se estandarizó y se establecieron cuatro categorías. Se utilizaron los mismos puntos de corte que en el índice de escuela. Para conocer el detalle de la construcción del índice consulte el anexo de este informe.



Se encontró que hay una correlación moderada, pero significativa a nivel escuela,<sup>8</sup> entre el *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes* y el *Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes*. Esto quiere decir que en aquellas escuelas en donde hay un mejor clima entre estudiantes y docentes, hay una tendencia a un mejor clima entre estudiantes, y viceversa.

El papel del docente en la generación de climas positivos entre estudiantes es fundamental; aquellas competencias que muestran los docentes para generar ambientes de respeto no sólo forman para el futuro, sino que crean condiciones en el presente (Perrenaud, 2004). En este sentido, aquellas escuelas en las que el docente manifiesta respeto, amabilidad y paciencia hacia las niñas y los niños también, favorecen, en cierta medida, la creación de mejores relaciones entre estudiantes.

**Gráfica 1.5** Diagrama de dispersión entre el Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes y el Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes a nivel escuela



<sup>8</sup> A nivel nacional, el coeficiente de correlación de Pearson es de 0.488, con un nivel de significancia de 0.01 bilateral.



## 1.4 El clima escolar entre los docentes de las escuelas primarias

Parte de la labor docente tiene que ver con una serie de actividades adicionales a las del aula que conllevan relación entre colegas docentes; pueden ser de preparación de clases, de evaluación, de planificación y elaboración de informes, de formación, entre otras. Hoy en día la tarea docente implica determinadas formas de interacción con sus pares y autoridades de la escuela (Murillo y Becerra, 2009). El propio currículo mexicano establece como prioridad el trabajo colegiado (SEP, 2011).

En el marco de los derechos humanos, la escuela debe ser un espacio favorable para todos; en este sentido, se espera que los docentes trabajen en un entorno de respeto, de satisfacción, con una atmósfera cooperativa, y centrados en las necesidades de sus estudiantes (Arón y Milicic, 1999). Estas interacciones específicas influyen en la percepción que tienen los docentes de su entorno laboral, es decir, en la percepción del clima escolar (Arón *et al.* 2012).

Un clima escolar positivo involucra principalmente el respeto, la comunicación, la empatía y la tolerancia. Por el contrario, en uno negativo se encuentran la irresponsabilidad, la falta de cooperación y compromiso, así como los desacuerdos (Murillo y Becerra, 2009).

En la ECEA se retoman como elementos que deben estar presentes en el clima entre docentes, y entre docentes y directivos: el trato amable, el ambiente de cordialidad, la comunicación no impositiva y la no existencia de agresiones personales. Dada la naturaleza de esta condición, que apunta a las relaciones interpersonales entre colegas, no se incluyeron escuelas unitarias en el análisis.<sup>9</sup>

A nivel nacional (tabla 1.4) los resultados son satisfactorios, ya que en lo que se refiere al trato amable y cordial más de la mitad de los docentes respondió que se observa comúnmente. Por otra parte, respecto a la presencia de docentes que imponen su punto de vista o la presencia de agresiones entre ellos, las respuestas principales mostraron que esto ocurre con poca frecuencia.

---

<sup>9</sup> Escuelas que solamente cuentan con un docente, las cuales se concentran en las de tipos multigrado, general o indígena, así como las escuelas operadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).



**Tabla 1.4** Porcentaje de docentes según su opinión sobre la relación entre colegas.

Informantes: docentes de 4°, 5° y 6° grados

En esta escuela	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Los docentes nos tratamos con amabilidad	0.2	4.8	24.2	70.8
En las reuniones con mis colegas hay un ambiente de cordialidad	0.6	7.4	30.4	61.6
Hay un grupo de docentes que impone su punto de vista	55.1	30.5	10.3	4.1
Se presentan agresiones personales entre los docentes	79.6	18.1	1.4	0.9

Otro aspecto indagado fue la existencia de ambientes cordiales durante las reuniones entre colegas. Sobre este tema, también es alto el porcentaje de docentes a nivel nacional que respondió que esto ocurre *muchas veces* y *siempre* (92.0%). Por el contrario, 8.0% de los docentes reportó que *nunca* o *pocas veces* ocurre esto.

También se indagó sobre la existencia de docentes que imponen su punto de vista en la escuela. La gran mayoría del profesorado del país señaló que *nunca* o *pocas veces* (85.6%). Sin embargo, se muestra que cerca de 15.0% refirió que sí se enfrenta a esta situación con cierta frecuencia.

Un último aspecto por el cual se preguntó sobre la relación entre docentes fue por la frecuencia con la que suceden agresiones personales entre colegas. A nivel nacional, 97.7% reportó que estas situaciones no ocurren o pasan con poca frecuencia.

Como parte del clima escolar entre adultos, también se indagó la relación que los docentes tienen con el director o la directora en las escuelas con más de un docente. Se indagaron dos aspectos: qué tanto los directivos son respetuosos con los docentes y qué tanto valoran el trabajo de éstos (tabla 1.5).

**Tabla 1.5** Porcentaje de docentes según su opinión sobre el trato y relación entre el profesorado y el director(a).

Informantes: docentes de 4°, 5° y 6° grados

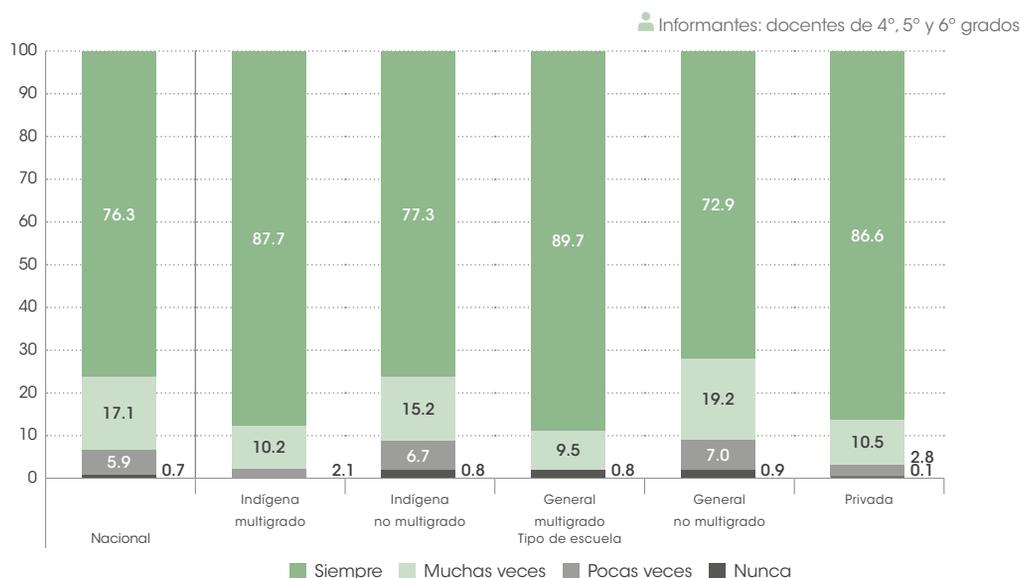
En esta escuela	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
El director(a) es respetuoso(a) con todos los docentes	0.7	5.9	17.1	76.3
El director(a) valora el trabajo de los docentes	2.2	12.0	26.9	58.9



A nivel nacional la mayoría de los docentes declara que el (la) director(a) es respetuoso(a) *muchas veces* y *siempre*. Sin embargo, hay 6.6% de maestras y maestros que indica que la figura directiva *nunca* o *pocas veces* es respetuosa con ellos.

Por tipo de escuela (gráfica 1.6) la tendencia sigue siendo hacia el trato respetuoso: la mayoría de los docentes de todas las escuelas percibe respeto por parte de su autoridad, aunque en las indígenas y las generales de tipo no multigrado los porcentajes son menores, lo que indica que una proporción mayor de maestras y maestros de estos centros escolares reportaron falta de respeto por parte de sus directores.

**Gráfica 1.6** Porcentaje de docentes según su opinión sobre el trato respetuoso que reciben por parte del director(a) de la escuela. Nacional y por tipo de escuela.



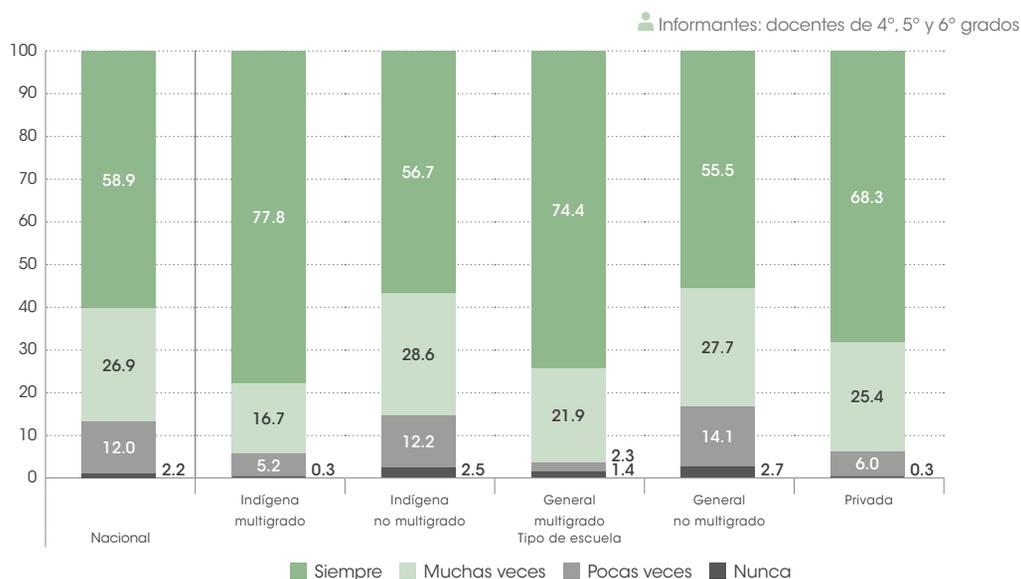
En cuanto a la percepción de la valoración del trabajo docente por parte de los directivos, a nivel nacional 14.2% del profesorado considera que el (la) director(a) *nunca* (2.2%) o *pocas veces* (12.0%) valora el trabajo de los maestros (gráfica 1.7).

Por tipo de escuela las diferencias son pequeñas, aunque hay que señalar que en las generales de tipo no multigrado y en las indígenas del mismo tipo hay mayores porcentajes de docentes que consideran que su director *nunca* o *pocas veces* valora su trabajo (16.8 y 14.7%, respectivamente). Cabe recordar que en este tipo de escuelas en ocasiones no hay figura directiva, sino que es un docente el responsable de la dirección. Es importante destacar este



dato, dado que la no valoración del trabajo individual por parte de los directivos escolares puede ser un obstáculo para el trabajo colaborativo en las escuelas primarias.

**Gráfica 1.7.** Porcentaje de docentes según su percepción sobre qué tan seguido reciben de los directivos valoración del trabajo que realizan. Nacional y por tipo de escuela.



También se hicieron análisis a partir del sexo del docente; los resultados indican que no existen diferencias en las opiniones de docentes hombres o mujeres respecto de la valoración del trabajo o el respeto en el trato por parte de los directivos escolares.

### Condición evaluada: entre los docentes prevalece un clima positivo

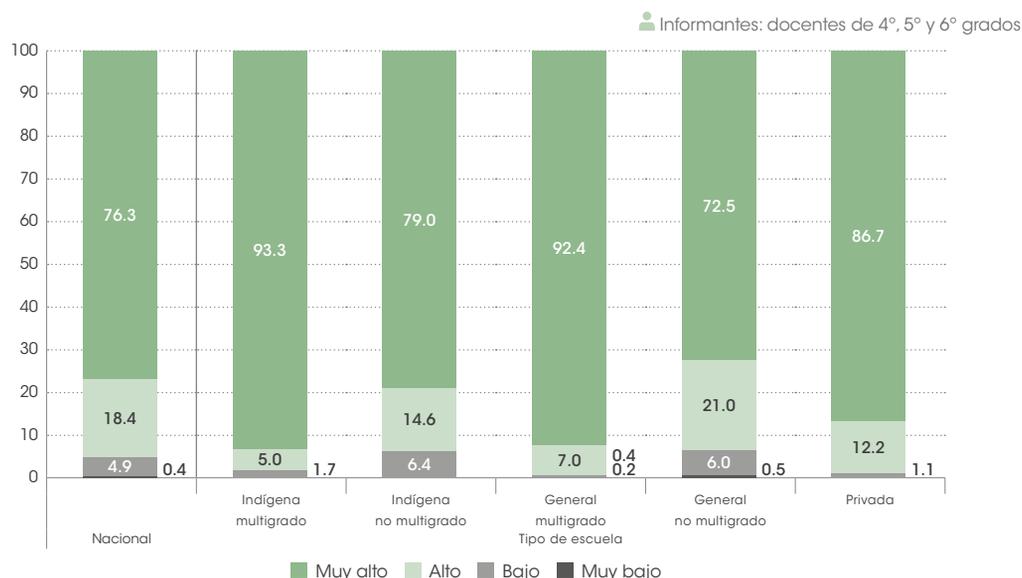
Con las preguntas utilizadas para explorar las formas de relación entre docentes, se creó el *Índice de clima positivo entre docentes*.<sup>10</sup>

En general, los profesores perciben un clima positivo entre colegas en sus escuelas, pues 94.7% de los docentes se ubicó en los niveles *alto* y *muy alto* del índice (gráfica 1.8).

<sup>10</sup> Este índice se probó, en términos métricos, mediante un AFC. Para conocer el detalle de su construcción se puede revisar el anexo de este informe. En él se excluyeron los ítems que refieren a la relación docente-director(a).



**Grafica 1.8** Porcentaje de docentes en cada uno de los niveles del Índice de clima positivo entre docentes. Nacional y por tipo de escuela.

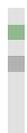


Aunque a nivel nacional los resultados en este índice son muy favorables, los docentes que laboran en escuelas de organización completa, es decir, no multigrado, son quienes perciben más problemas en la relación con sus colegas. Esto puede deberse a que son escuelas más grandes y con mayor cantidad de personal, lo cual incrementa la probabilidad de que surjan problemas en las interacciones personales y profesionales.

## Cierre del capítulo

El clima social de cada escuela es producto de su convivencia escolar. Por ello, la existencia de relaciones interpersonales positivas representa la posibilidad de generar condiciones que amplíen las oportunidades de desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Los resultados arrojados con respecto a las relaciones interpersonales positivas nos muestran, en general, un panorama favorable para la mayoría de las escuelas primarias del país. En prácticamente todos los tipos de escuelas, los mayores porcentajes se ubican en los niveles *alto* y *muy alto* de los índices construidos. Sin embargo, los resultados son susceptibles de mejora, tanto para aquellas escuelas ubicadas en cada uno de los índices de clima en los niveles *bajo* y *muy bajo*, como para aquellas que se ubicaron en los niveles altos.



El respeto, la amabilidad y la paciencia son lo mínimo que puede esperarse de la relación que se establece entre un docente y sus estudiantes; al mismo tiempo, los estudiantes deben respetar a sus docentes. Según los resultados que se mostraron en este capítulo, en la mayoría de las escuelas están presentes estos elementos, lo cual favorece la creación de climas escolares positivos y sienta las bases de una relación pedagógica basada en el respeto y la confianza. Para sostener estos climas y mejorarlos en las escuelas que no cuentan con esta condición, el Sistema Educativo Nacional (SEN) necesita ofrecer recursos y mecanismos de formación a los docentes con la finalidad de que ellos mejoren sus habilidades en torno a la generación de climas positivos en los ambientes escolares.

El clima entre estudiantes fue la condición donde menos escuelas se ubicaron en el nivel *muy alto* del *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes*. Es posible que el contexto en donde se inserta la escuela juegue un papel importante en la forma en que se relacionan. Sin embargo, es tarea de la escuela formar también para ello: ofrecer mecanismos para que entre los estudiantes se respeten y generen relaciones de apoyo y de confianza, sobre todo considerando que la calidad de sus aprendizajes queda trastocada por estas relaciones, y que el clima positivo es un elemento central para su bienestar. En planteles ubicados en contextos sociales adversos para una sana convivencia, el clima de respeto y convivencia armónico puede ser un factor para que los estudiantes deseen asistir a ellas.

Respecto a la condición *entre los docentes prevalece un clima positivo*, se encontró que en la mayoría de escuelas con más de un docente se han logrado conformar las bases para una relación positiva. El mayor reto se observa en la relación con los directores.

Por tipo de escuela se muestran retos específicos en los grupos que no cuentan con estas condiciones. En cuanto a las escuelas de organización completa, tanto generales como indígenas, los resultados indican que, ante la presencia de un colectivo docente más grande y una figura directiva específica para esta función, se requieren esfuerzos para mejorar las relaciones tanto entre docentes como con el director. Para el caso de los grupos de las escuelas de tipo multigrado y comunitarias que no cuentan con las condiciones evaluadas, se observa la necesidad de trabajar en mejorar la relación entre estudiantes y sus docentes, así como entre los propios estudiantes.





## CAPÍTULO 2.

# TRATO INCLUSIVO A LOS ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

En el marco del derecho a la educación se exige que ésta sea para todas las personas, incluyendo a grupos minoritarios, vulnerables o que han sido excluidos del sistema. El Estado debe garantizar el acceso, la permanencia y la conclusión de los estudios, y asegurar que la educación tenga similares estándares de calidad para todos (Blanco, Aguerrondo, Calvo, Cares, Cariola, Cervini, Dari, Farbara, Miranda, Murillo, Rivero, Román y Zorrilla, 2008), entendiendo que *calidad* hace referencia no sólo al acceso, la cobertura y la gratuidad.

En una sociedad con grandes niveles de desigualdad, inequidad y exclusión social como la nuestra, la escuela juega un papel importante para que todas las niñas, los niños y adolescentes aprendan. Es por ello que desde el enfoque de derechos el trato incluyente es una condición que debe ser valorada.

El capítulo tiene como propósito mostrar los hallazgos relacionados con el trato que reciben los estudiantes en las aulas y en las escuelas desde el enfoque de la convivencia inclusiva. Contiene algunos referentes generales sobre la importancia del trato inclusivo como condición de la convivencia escolar, y se presentan los resultados y su interpretación derivados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), a nivel nacional y por tipo de escuela.

### 2.1 La importancia de la convivencia escolar inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) define la inclusión —en educación— como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. En este sentido, la educación inclusiva es un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades. Promover una educación inclusiva implica transformar los contenidos, concepciones, prácticas pedagógicas, estructuras



y estrategias del sistema educativo, así como los entornos de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Ainscow, 2010).

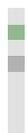
Desde esta perspectiva, las escuelas inclusivas contribuyen a una educación más personalizada, y fomentan la colaboración, la aceptación y la ayuda entre todos los miembros de la comunidad escolar. También promueven el diálogo horizontal y el trato igualitario hacia todos los estudiantes, independientemente del género, la edad o la condición social, religiosa o étnica, por lo que constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas (Booth y Ainscow, 2000; Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Desarrollar prácticas inclusivas implica asegurar que las actividades en el aula y en la escuela promuevan la participación de todo el alumnado, y que los apoyos se integren para superar las barreras de aprendizaje y participación. Se trata de movilizar recursos para mantener el aprendizaje activo de todos (Hirmas y Carranza, 2009). En este sentido, el trabajo en el aula ocupa un lugar central para desarrollar prácticas inclusivas; es ahí donde se construyen interacciones fundamentadas en el reconocimiento y el aprecio por la diversidad, y donde la heterogeneidad se utiliza como recurso para el aprendizaje (Fierro, 2013).

La dimensión de prácticas inclusivas cobra especial importancia en la ECEA. En ella se fundamenta la condición básica de trato inclusivo, pues se reconoce que éste es esencial para promover procesos de participación de los estudiantes a fin de generar el aprendizaje de todos y mecanismos para que se sientan acogidos en la escuela y permanezcan en ella hasta concluir sus estudios.

En el trato inclusivo las actitudes positivas y de valoración de los estudiantes por parte de maestras y maestros son indispensables para la construcción de escuelas y grupos integradores y participativos (UNESCO, 2005). Es por ello que no hay escuelas cuya convivencia sea democrática y que formen en los valores de la justicia, la paz y la fraternidad si no son escuelas inclusivas. Inclusión y convivencia se implican mutuamente (Hirmas y Carranza, 2009). La convivencia inclusiva forma parte de la calidad de la educación en tanto que contribuye a la generación de ambientes de aceptación y respeto para todos, se evitan las jerarquías y se impulsan el diálogo, la comunicación y la colaboración (Fierro, 2011).

En la ECEA se indagaron algunas prácticas de inclusión en el aula y en la escuela a partir de la opinión de los estudiantes para dar cuenta de la siguiente condición: en la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes. Los resultados se describen en las siguientes páginas.



## 2.2 Prácticas inclusivas en el aula y la escuela para los estudiantes

La práctica de la maestra o el maestro es fundamental para generar la participación de todos los estudiantes a fin de lograr que se involucren en las actividades y logren los aprendizajes esperados. Es por ello que se preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que su maestro(a), durante la clase, permitía que todos participaran; los animaba a platicar sobre sus conocimientos, cultura y tradiciones; se esforzaba para que los temas fueran de interés para todos; valoraba el esfuerzo, y atendía a los estudiantes que lo requerían.

Como se puede observar en la tabla 2.1, más de la mitad de los encuestados indicó que *siempre*, su maestro(a) promueve actividades de participación para todos, atiende a los estudiantes cuando lo requieren y se esfuerza por hacer interesantes los temas. Dato que resulta alentador por las implicaciones que tienen estas acciones en favor del aprendizaje de todos en el aula. Sin embargo, preocupa que 47.1% de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado haya manifestado que su maestro(a) *nunca* o *pocas veces* lo anima a platicar sobre sus conocimientos, costumbres y tradiciones, pues esto puede limitar el reconocimiento de los saberes de los estudiantes y el aprecio de su cultura, que son necesarios para favorecer una convivencia inclusiva.

**Tabla 2.1** Porcentaje de estudiantes de acuerdo con su reporte sobre la frecuencia de actividades en el salón de clases que manifiestan un trato inclusivo.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

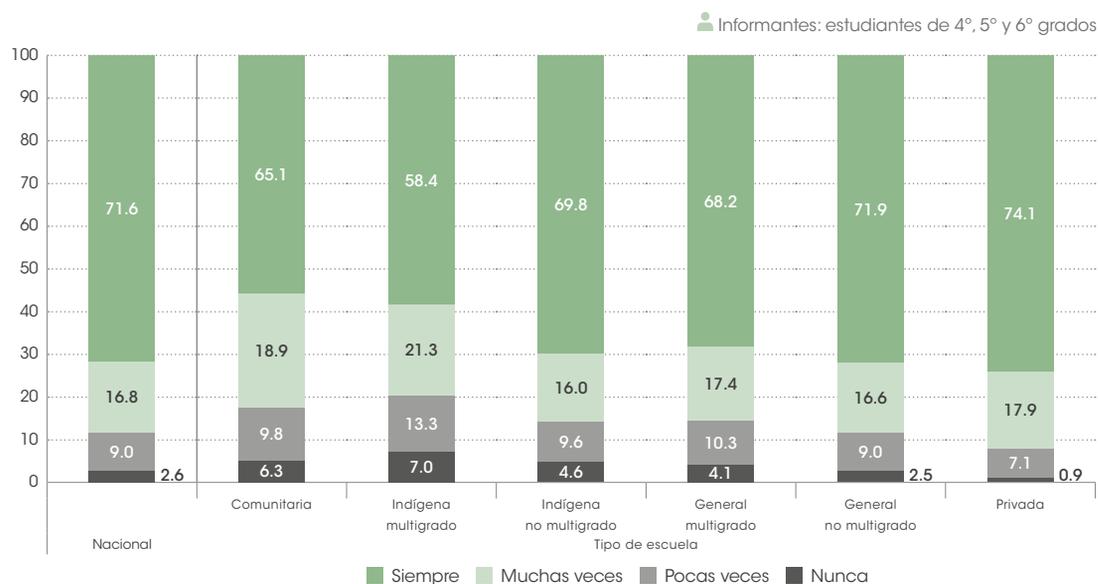
Durante las clases mi maestro	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Permite que todos participemos	2.6	9.0	16.8	71.6
Atiende a todos los estudiantes que tienen dudas o requieren ayuda en clase	3.9	13.0	19.3	63.8
Se esfuerza para que los temas sean interesantes para todos los estudiantes	4.4	13.1	21.7	60.8
Valora el esfuerzo que ponemos en nuestros trabajos aunque tengan errores	7.2	19.5	23.8	49.5
Nos anima a platicar de nuestros conocimientos, costumbres y tradiciones (ej. lo que hacemos en casa, fiestas familiares y/o comunidad, juegos y gustos)	13.2	33.9	25.9	27.0

Permitir que todos participen durante la clase fue la acción de mayor porcentaje en la categoría *siempre*: 7 de cada 10 indicaron que sucedía así, proporción que aumenta a casi 90.0% si se suma a la opción de respuesta *muchas veces*. Éste es un dato alentador, porque denota que en la mayoría de las escuelas no hay prácticas de discriminación de los docentes hacia los estudiantes, al menos en las oportunidades de participar en el aula.



Interesa mostrar estos resultados por tipo de escuela, ya que se observa que en las indígenas multigrado e incluso en las comunitarias los porcentajes en la categoría de *siempre* son menores comparados con los del resto de las escuelas, y se incrementan en la categoría de *nunca* (gráfica 2.1). El dato puede revelar que para los docentes de escuelas multigrado promover la participación de todos es complejo, pues en estos grupos la diversidad es mayor: existen estudiantes de distintos grados con diferentes niveles de desarrollo y necesidades de aprendizaje. Además, al mismo tiempo el docente debe de abordar contenidos diferentes. Esta dificultad se puede incrementar por la cantidad de estudiantes.

**Gráfica 2.1** Porcentaje de estudiantes según su reporte de la frecuencia en que sus docentes permiten la participación de todos en la clase. Nacional y por tipo de escuela.



En relación con la valoración de los docentes sobre el esfuerzo que los estudiantes ponen en sus trabajos (tabla 2.1), casi la mitad afirma que esto ocurre *siempre*; no obstante, 1 de cada 4 señala que esto *nunca* ocurre o se hace *pocas veces*.

También se indagaron acciones que se realizan en la escuela para favorecer el bienestar de todas las niñas y los niños; en este sentido se seleccionaron dos acciones concretas: si el director se preocupa por el bienestar de todos, y si durante el recreo los maestros vigilaban que todos puedan jugar. La tabla 2.2 presenta los resultados a nivel nacional.

**Tabla 2.2** Porcentaje de estudiantes de acuerdo con su reporte sobre la frecuencia con la que los docentes y directivos cuidan del bienestar de todos.

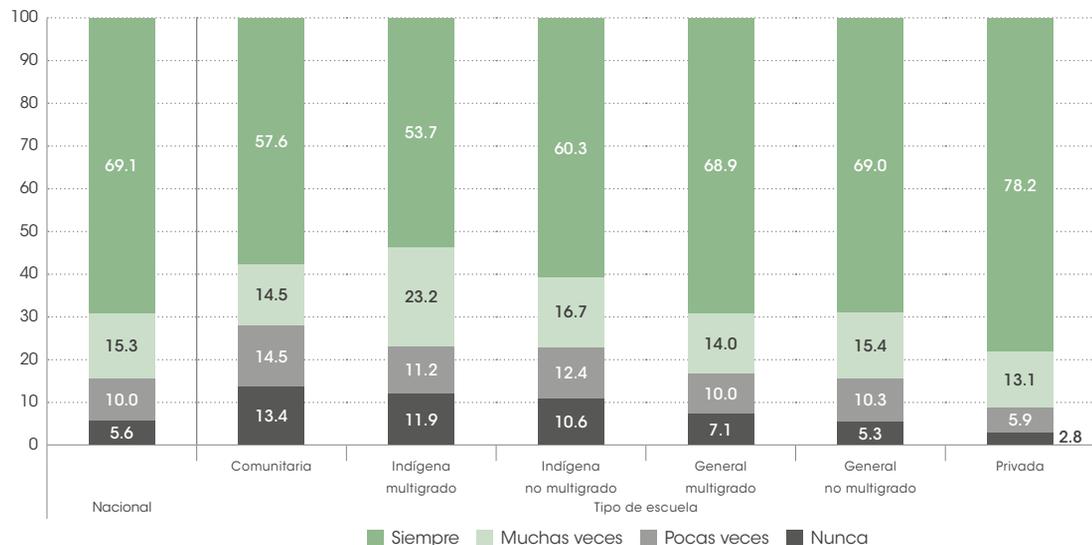
■ Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En mi escuela	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
El director(a) se preocupa porque todos los estudiantes estén bien	5.6	10.0	15.3	69.1
Durante el recreo los (las) maestros(as) vigilan que todos los estudiantes puedan jugar y no permiten que algunos se adueñen del patio	10.3	13.0	16.1	60.6

Como se observa en la tabla 2.2, 69.1% de los estudiantes señaló que el director se preocupa *siempre* por el bienestar de todos; ésta es una percepción positiva de la actividad del director. Por tipo de escuela destacan las privadas, donde 78.2% de los estudiantes tienen una percepción positiva de esta figura en torno a su bienestar. Con porcentajes semejantes se encuentran las escuelas generales tanto multigrado como no multigrado (alrededor del 70.0% en ambos casos); en cambio, en las escuelas indígenas multigrado y las comunitarias los porcentajes en esta misma categoría son menores (53.7 y 57.6%, respectivamente), y por el contrario, tienen porcentajes más altos en comparación con el resto de las escuelas en las categorías de *nunca* y *pocas veces*, lo que indica que en este tipo de centros educativos más estudiantes no tienen una percepción favorable de la figura directiva respecto a la procuración de su bienestar en la escuela.

**Gráfica 2.2** Porcentaje de estudiantes de acuerdo a su reporte sobre la frecuencia en que sus directores o encargados de la dirección se preocupan por el bienestar de todos. Nacional y por tipo de escuela.

■ Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados



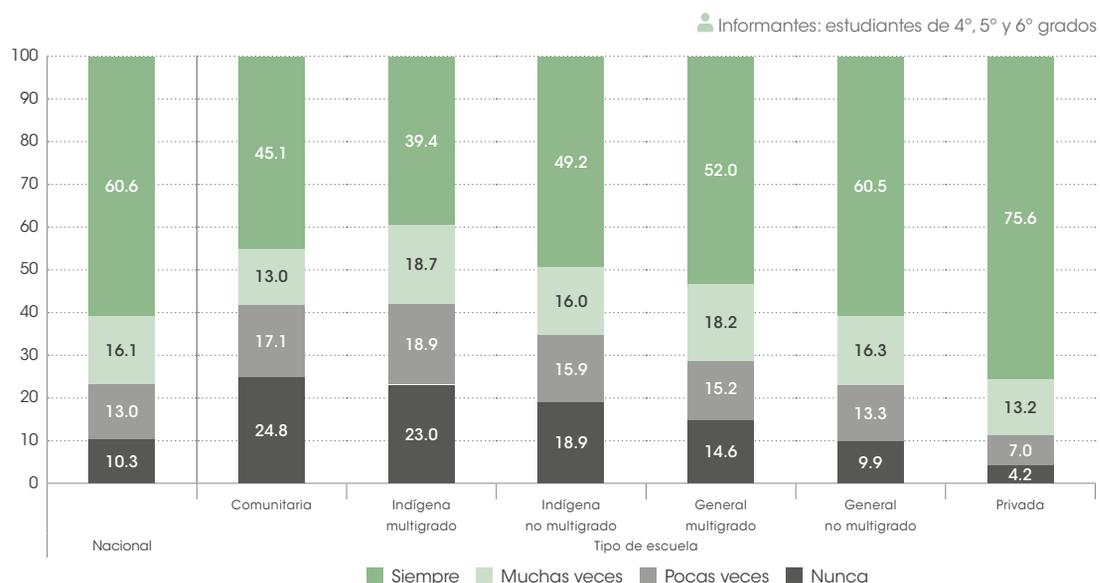


Otra acción importante para el bienestar del alumnado es la vigilancia que los docentes y el personal hacen en el momento del recreo, tiempo en que niñas y niños tienen la oportunidad de convivir en una relación de juego en la que también pueden presentarse conflictos o accidentes. En la tabla 2.2 se puede apreciar que 6 de cada 10 estudiantes expresaron siempre estar vigilados en el momento del recreo para que nadie se apodere del patio y todos puedan jugar; sin embargo, casi 1 de cada 4 indicó que este espacio *nunca* o *pocas* veces es vigilado por los maestros. El dato es preocupante porque durante el recreo, pueden presentarse accidentes o conflictos debido a que todos los estudiantes conviven en un mismo espacio, principalmente en actividades libres y de juego. Es importante señalar que vigilar el recreo es una actividad escolar regulada por las autoridades educativas.

La vigilancia del recreo, según los tipos de escuela, presenta diferencias interesantes (gráfica 2.3). Son las privadas las que sobresalen en este tipo de acción, seguidas de las generales no multigrado; en las primeras, 3 de cada 4 estudiantes opinaron que *siempre* sus docentes vigilan el recreo, en tanto que, en las segundas, 6 de cada 10 así lo indicaron; por el contrario, en las comunitarias solamente 4 de cada 10 señalaron esta frecuencia.

**Gráfica 2.3** Porcentaje de estudiantes de acuerdo con su reporte sobre la frecuencia

en que sus maestros vigilan el bienestar de todos durante el recreo. Nacional y por tipo de escuela.



Es importante destacar que los resultados fueron similares en las dos acciones indagadas y en relación con la atención del bienestar de todo el alumnado: las escuelas privadas tienen los más altos porcentajes en la categoría de *siempre*, en tanto que las comunitarias tienen porcentajes menores en la misma categoría si se les compara con el resto de escuelas.



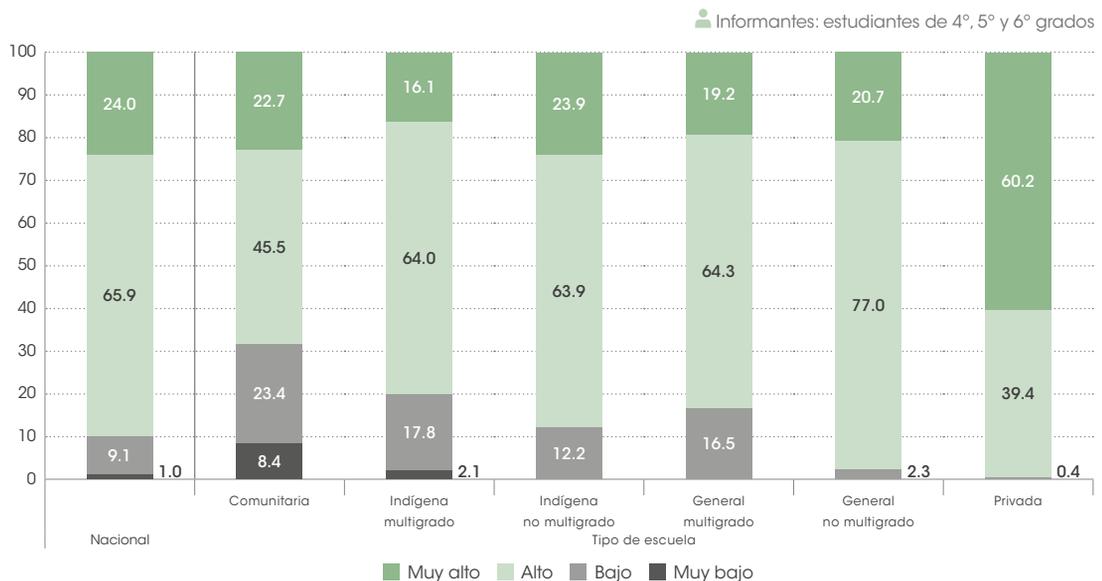
Los resultados posiblemente estén reflejando los contrastes que existen en estas escuelas en cuanto a su organización, recursos (materiales y humanos) y reglamentación.

## Condición evaluada: en la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes

Para dar cuenta de la condición básica "En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes" se construyó un índice<sup>1</sup> con seis de los ítems que se presentaron previamente.

Como se observa en la gráfica 2.4, a nivel nacional 9 de cada 10 escuelas se ubican en los niveles *alto* y *muy alto* del índice, aunque sólo 24.0% se ubica en el nivel más alto (escuelas que cuentan con esta condición cabalmente); con este resultado se acercan, en su mayoría, al cumplimiento de la condición de promover un trato incluyente a los estudiantes. No obstante, 1 de cada 10 escuelas se ubica en el nivel más bajo del índice, lo que indica que, desde la opinión de sus estudiantes, en estas escuelas no existe la condición de trato inclusivo hacia ellos.

**Gráfica 2.4.** Porcentaje de escuelas en cada uno de los niveles del Índice de trato inclusivo hacia los estudiantes. Nacional y por tipo de escuela.



<sup>1</sup> Este índice se probó en términos métricos mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para conocer el detalle de este análisis puede consultarse el anexo de este informe.



El análisis por tipo de escuela muestra algunas diferencias con respecto a los resultados nacionales. En ellos se confirman los hallazgos que se identificaron en los análisis de cada una de las acciones de trato inclusivo. Las privadas son las que cuentan en buena medida con la condición de promover el trato inclusivo a sus estudiantes: 60.2% de sus escuelas se ubica en el nivel *muy alto*, y el resto en el nivel *alto* del índice. Les siguen en el cumplimiento de la condición las generales no multigrado, donde una quinta parte se ubica en el nivel *muy alto* y el resto en el nivel *alto* del índice, con excepción de 2.3%. Posteriormente, las indígenas y las generales multigrado: en ellas los porcentajes más altos se ubican en el nivel *alto* del índice. Finalmente, están las comunitarias, donde se observa que 8.4% de ellas se ubica en el nivel *muy bajo*. En estos centros escolares, desde la percepción de los estudiantes hay dificultades para que los docentes promuevan un trato inclusivo hacia ellos.

Los datos muestran que aquellas escuelas donde los docentes trabajan sólo con un grado o tienen condiciones socioeconómicas favorables<sup>2</sup> se ubican principalmente en los niveles altos del índice de trato inclusivo. Por el contrario, en escuelas multigrado, donde un docente atiende a estudiantes de diferentes grados en un mismo grupo y, además, las condiciones socioeconómicas de la población no son favorables, hay una menor proporción que cumple con la condición de dar un trato inclusivo a toda la población escolar.

### 2.3 Docentes que dan un trato inclusivo y su relación con la creación de un clima positivo con sus estudiantes

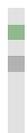
Las prácticas inclusivas de un docente y en la escuela también afectan de alguna forma la relación con sus estudiantes.

A partir de un análisis de correlación entre el Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes y el Índice de trato inclusivo hacia los estudiantes, se encontró que existe una alta correlación entre estos aspectos.<sup>3</sup> En aquellas escuelas donde hay un trato inclusivo a los estudiantes hay una mejor relación entre estudiantes y docentes, y viceversa (gráfica 2.5).

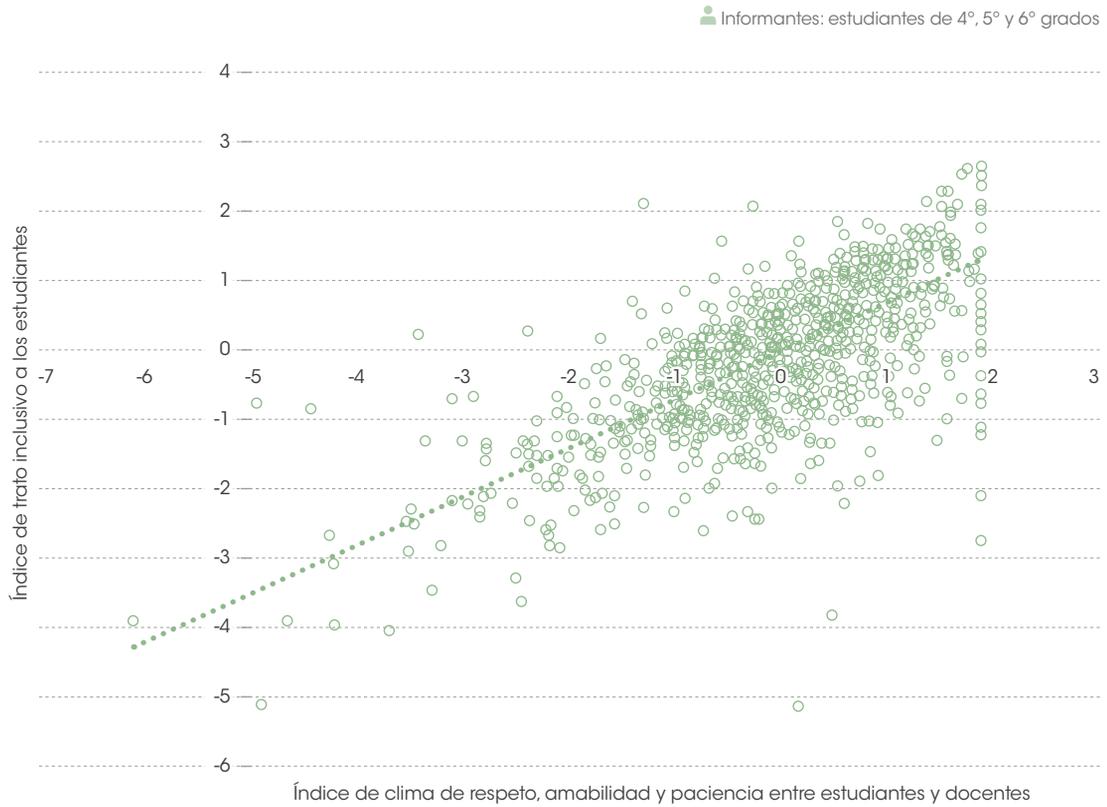
---

<sup>2</sup> Se ubica 90.0% de escuelas privadas en niveles *bajo* y *muy bajo* grado de marginación de acuerdo con el indicador del Consejo Nacional de Población (CONAPO); en estos mismos niveles está 59.0% de las escuelas generales no multigrado. Por el contrario, en los niveles *alto* y *muy alto* grado de marginación se ubica 97.0% de escuelas indígenas multigrado, 92.0% de escuelas indígenas no multigrado, 82.0% de escuelas comunitarias, y 75.0% de escuelas generales multigrado.

<sup>3</sup> A nivel nacional, el coeficiente de correlación de Pearson es de 0.704, con un nivel de significancia de 0.01 bilateral.



**Gráfica 2.5** Diagrama de dispersión entre el Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre docentes y estudiantes con el Índice de trato inclusivo a los estudiantes.



Este análisis permite reflexionar respecto de las características esperadas en el perfil de cada docente y escuela. La relación observada entre el trato inclusivo y de respeto, paciencia y amabilidad hacia los estudiantes sugiere la importancia de ofrecer recursos y estrategias para fortalecer las competencias docentes a fin de que en su práctica favorezcan en todos sus estudiantes la participación y la expresión de conocimientos, costumbres o tradiciones propias, y además atiendan sus dudas en un ambiente de respeto, paciencia y amabilidad.

## Cierre del capítulo

La convivencia inclusiva en la escuela y las aulas se basa en la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, así como en el reconocimiento y la valoración de la propia identidad. El trato inclusivo en la escuela se hace presente toda vez que un maestro enseña, cuida y apoya no a uno sino a todos los alumnos en las aulas y en la escuela; actúa en función del



reconocimiento de la diversidad de características y necesidades de los estudiantes. Lo cual favorece la convivencia y, por tanto, los aprendizajes de todos los alumnos.

Los resultados de la evaluación del trato inclusivo permiten conocer que los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria en general tienen una buena percepción del esfuerzo de sus docentes para hacer las clases del interés de todos, y reconocen que sus maestros o maestras buscan que todos comprendan las clases y participen en ellas.

Sin embargo, también sugieren reflexionar sobre la formación y la actualización de los docentes para la atención de grupos multigrado y, en general, en la formación para la atención a la diversidad. Es en estos grupos donde los docentes se enfrentan a una mayor heterogeneidad, y es justo donde el objetivo de la educación inclusiva se debe reconocer y aprovechar como recurso pedagógico.

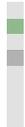
Otra de las llamadas de atención importantes en la práctica docente es que los estudiantes puedan compartir sus propios conocimientos, costumbres o ideas en la escuela, misma acción que se sugiere en el currículo, pero que, en los hechos, en el trabajo del aula no parece tener la importancia suficiente.

Es importante reconocer que para implantar la educación inclusiva se requieren apoyos adicionales a las orientaciones que se presentan en el plan de estudios 2011 (SEP, 2011).<sup>4</sup> Se requiere que los maestros cuenten con material didáctico y orientación pedagógica pertinente y suficiente para garantizar que en todas las aulas se atienda a los estudiantes de acuerdo con sus características y se propicie que cada uno de ellos reconozca y valore al otro con sus diferencias a fin de evitar la discriminación, y que la heterogeneidad no se considere una sobrecarga, sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y la vivencia de todos los integrantes del grupo.

Finalmente, los resultados sugieren un llamado al personal de las escuelas a cuidar el bienestar de los estudiantes en el espacio escolar, pues es su responsabilidad tomar medidas para evitar accidentes o conflictos.

---

<sup>4</sup> Para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) esta serie, Dialogar y Descubrir, es una propuesta educativa que integra los contenidos curriculares esenciales del Plan y Programas de Estudio Nacional, y facilita la organización multinivel, por lo que permite atender y responder a los distintos intereses y formas de aprendizaje de los niños en el aula. Véase: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/organizacion-servicios.aspx>





## CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA VIDA ESCOLAR

Conciliar los intereses individuales con los de la comunidad es uno de los retos de las sociedades democráticas, ya que el respeto a las libertades individuales, así como la concepción de que un interés individual no está sobre el de otro o el de otros son fundamentales en su organización.

Cada miembro es corresponsable junto con los demás de generar vínculos que permitan compartir valores, trabajar en favor de la solución de problemas y el desarrollo de proyectos comunes, así como crear cohesión social teniendo en cuenta que no hay sociedad homogénea y que, aunadas a la naturaleza diversa de individuos y grupos, se encuentran inequidades y tensiones debidas al ejercicio del poder (Delors, 1996).

En este escenario, la participación fomenta el involucramiento de los individuos o de grupos en los aspectos de la comunidad a la que pertenecen, la cual sucede en tanto se cuenta con condiciones y capacidades para discutir y generar acuerdos.

La escuela contribuye a este propósito social, y parte de sus objetivos es formar para el ejercicio de una ciudadanía democrática que favorezca la voluntad y el interés de vivir juntos (Delors, 1996) y crear valores comunes para el bien de todos en el respeto y el reconocimiento de las individualidades. Pero, como en otros aspectos de la convivencia escolar, la escuela no sólo educa para una futura ciudadanía, sino que es en sí misma un espacio de participación para quienes conforman la comunidad escolar.

Los estudiantes, entonces, deberían tener un lugar preponderante para el ejercicio de la participación en la escuela, la cual se expresa también como un derecho fundamental de niñas, niños y adolescentes, cuya voz y opinión deben ser tomadas en cuenta por los adultos. En este sentido, las condiciones que la escuela ofrece para que ellos participen en la cotidianidad de la vida escolar intervienen en la configuración de la convivencia escolar.

El propósito de este capítulo es dar a conocer cómo se promueve la participación de los estudiantes en la escuela, tanto en las actividades diarias del aula como en actividades escolares.



En el primer punto de este apartado se encuentra una descripción de aspectos en los que participan los estudiantes en sus salones de clase. En un segundo punto se muestra en qué medida y en qué tipo de escuelas se promueve la participación activa de los estudiantes en las aulas. Posteriormente se describen aspectos de la organización escolar en los que participan niñas y niños, y se presentan los resultados por tipo de escuela. Al cierre de este capítulo se analiza la relación que existe entre la participación de los estudiantes en el aula y en la escuela. Finalmente, se presentan algunas reflexiones derivadas de los resultados.

### 3.1 La participación en la escuela como derecho de la niñez

En las sociedades democráticas, la participación juega un papel muy importante. Implica que individuos o grupos intervengan en la construcción y en la revisión continua de los espacios para tomar decisiones y convivir de forma plural, así como para el ejercicio del poder y el establecimiento de un orden a partir de normas y códigos sociales (Cullen, 2004).

La participación implica la capacidad de diálogo comunitario; esto favorece que se generen formas de convivencia democráticas que implican también toma de decisiones en asuntos de interés general y para el desarrollo de proyectos o atención de problemas comunes (Hirmas y Carranza, 2009).

Su importancia no es menor en el caso de la niñez, de modo que en la medida en que prevalecen el diálogo y el reconocimiento de los intereses diversos y de las necesidades de los niños y las niñas en los espacios en los que éstos se encuentran, en interacción con adultos o entre menores, se favorecen también la vida en común y sobre todo el respeto a sus derechos.

La participación es en sí misma uno de los principios expresados en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989, artículo 12); este derecho es relevante en tanto que supera la idea de que los niños y las niñas son sólo sujetos de tutela de sus derechos, por lo que el Estado debe garantizar que puedan expresar su opinión libremente en los asuntos que les afectan, y ésta debe ser tomada en cuenta; en este sentido, generar la participación de los estudiantes es un asunto que corresponde a la escuela.

En el marco del derecho a la educación, la participación es un dispositivo fundamental para la generación de una convivencia armónica en el ámbito escolar; es indispensable para que se elimine la discriminación y se prevengan el acoso escolar y el abuso de medidas disciplinarias (ONU, 2009, párrafo 109). La participación en la escuela representa un aprendizaje



intergeneracional (OEA, 2010) y conlleva el reconocimiento del otro y la búsqueda de acuerdos para resolver conflictos de forma pacífica. La participación permite aprender a vivir con el otro (Delors, 1996; Hirmas y Carranza, 2009; Fierro, 2011).

En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) la participación de los estudiantes es un proceso en el que niñas y niños comparten decisiones dentro de la comunidad en la que se vive (Hart, 1993). Con fundamento en la legislación propia y el currículo, se considera como un aspecto básico que incide en la convivencia escolar, en virtud de que la escuela reconoce y hace posible este derecho (Susinos y Ceballos, 2012).

Esta definición se ha enriquecido a partir de la noción de capacidades requeridas para ello, lo que incluye el principio de autonomía progresiva.

Distintos teóricos como Dewey, Freinet, Freire o Piaget, por ejemplo, aluden a la importancia de la participación y refieren a aspectos como la expresión libre, la cooperación entre iguales, la reflexión crítica y la construcción individual y colectiva del conocimiento como elementos que orientan hacia una educación democrática. La importancia de la participación activa de estudiantes junto con la de los otros miembros de la comunidad escolar conlleva responsabilidad y favorece la transparencia, así como la rendición de cuentas y las relaciones horizontales entre los distintos miembros de la comunidad escolar (SEP, 2011), lo cual implica espacios de participación en otros ámbitos y con otras figuras de la escuela más allá del aula. En un sentido gradual se esperarían que directivos y docentes se interesen por conocer la opinión de los estudiantes sobre algún asunto, que los impliquen en el diseño y desarrollo de proyectos escolares y, finalmente, en una visión mucho más inclusiva, que se generen espacios de diálogo intergeneracional (Susinos y Ceballos, 2012).

La escuela y, en particular, el aula son los espacios de desarrollo de las competencias ciudadanas y democráticas en los estudiantes. Es en los procesos participativos de formación y construcción de conocimientos con el grupo en donde los alumnos se reconocen en una primera comunidad adicional a su familia, en la cual aprenden a dialogar, intercambiar puntos de vista y tomar decisiones.

Al respecto, la argumentación de sus ideas, el trabajo cooperativo con los otros (incluso los adultos), la escucha y el análisis de información (Rodino, 2009) son aspectos que dan cuenta de la participación de los niños y las niñas en las actividades de la escuela y los salones de clases; éstos son espacios fundamentales en los que sucede la interacción entre compañeros motivados por las actividades de aprendizaje.



### 3.2 La participación de los estudiantes en el aula

La participación en el aula debe estar principalmente presente en los aspectos relativos al aprendizaje, dado que éste es el principal motivo de encuentro entre el grupo y el docente. Se espera que durante la clase todos tengan la oportunidad de participar, y de que su voz sea escuchada y tomada en cuenta.

Para conocer cómo es la participación de los estudiantes en las aulas se indagó con ellos si sienten confianza para preguntar a sus docentes sobre asuntos de la clase, y qué tanto éstos los alientan a expresarse. También qué tanto sus maestros los toman en cuenta y si participan en la creación de las normas del aula.

Como se observa en la tabla 3.1, a nivel nacional las frecuencias más altas sobre las preguntas que indagan la participación en el salón de clases se ubican en la categoría *siempre*, con excepción de la pregunta sobre el trabajo en equipo. Esto llama la atención, pues en las orientaciones curriculares se recomienda el trabajo en equipo como forma de alentar el surgimiento de aprendizajes significativos, así como el desarrollo del liderazgo compartido, la corresponsabilidad y la inclusión (SEP, 2011).

Respecto de si sienten que el docente toma en cuenta sus opiniones, más de la mitad de los estudiantes dice que su maestro o maestra *siempre* toma en cuenta sus opiniones (59.3%); una quinta parte (22.4%), que muchas veces, pero, como se ha visto en otros aspectos, un grupo importante de estudiantes percibe lo contrario (18.3% en las categorías nunca y pocas veces).

Con respecto a la confianza hacia el maestro o la maestra, cerca de tres cuartas partes de los estudiantes reportan que muchas veces (21.7%) o siempre (53%) sienten confianza para preguntarle a su maestro(a) las dudas que tienen sobre el tema que están viendo.



**Tabla 3.1** Porcentaje de estudiantes según su reporte de actividades de clase que propician la participación.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

Durante las clases	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Mi maestro(a) toma en cuenta mis opiniones	4.0	14.3	22.4	59.3
Siento confianza para preguntarle a mi maestro(a) las dudas que tengo sobre el tema que se está viendo	4.9	20.4	21.7	53.0
Mi maestro(a) pone actividades en las que podemos dar nuestra opinión y escuchar las de los otros	4.1	15.6	27.5	52.8
Los estudiantes hacemos las reglas del salón con la ayuda del maestro(a)	12.0	16.9	19.1	52.0
Mi maestro(a) me anima a decir lo que pienso	10.5	22.1	26.4	41.0
Los estudiantes trabajamos en equipo	3.1	39.9	29.4	27.6

Otro aspecto de la participación en el aula se puede observar en las oportunidades para que los estudiantes, junto con el docente, opinen, intercambien ideas, las debatan y trabajen en equipo. Al respecto, poco más de la mitad de los estudiantes (52.8%) indicó que su maestro *siempre* pone actividades durante la clase para dar su opinión y escuchar a otros, mientras que poco más de una cuarta parte dice que *muchas veces* (27.5%). El porcentaje de estudiantes restante (casi 20.0%) piensa que sus maestros *pocas veces* o *nunca* ponen actividades para opinar y escucharse entre sí; este porcentaje es importante, tomando en cuenta que este tipo de participación es propicia para que los estudiantes entiendan distintos puntos de vista.

Otro aspecto que se indagó fue la participación de los estudiantes en la elaboración de las reglas del salón. Esto se relaciona también con el control de la disciplina en el aula, ya que elaborar las reglas en grupo trae como beneficio que sean conocidas y comprendidas por todos, así como una mayor probabilidad de que se respeten, lo cual favorece las relaciones de confianza en el aula y aumenta la corresponsabilidad en las actividades por parte de estudiantes y docentes (Hevia, 2009).

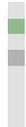
Se encontró que alrededor de la mitad de los estudiantes participa en la elaboración de las reglas del salón (52.0%), aunque es de los aspectos indagados donde más educandos señalaron que *nunca* participaban (12.0%). Si a esta última categoría se le suma la de *pocas veces*, alrededor de 30.0% ha tenido pocas oportunidades de participar en este aspecto de la vida escolar (tabla 3.1). Este dato es preocupante porque no se da la oportunidad a los estudiantes de establecer compromisos compartidos que favorezcan la autorregulación y el desarrollo de su autonomía (SEP, 2011; Landeros y Chávez, 2015).



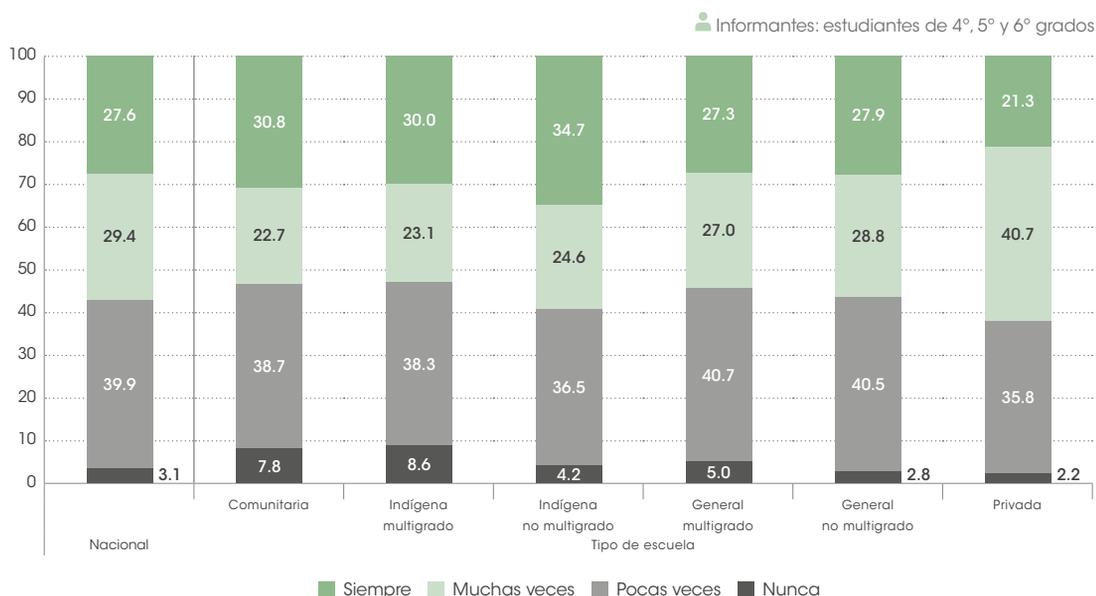
La invitación del docente para que sus estudiantes expresen lo que piensan cobra especial importancia sobre todo para quienes requieren fortalecer su capacidad expresiva y autoestima. Ante esto, 1 de cada 10 estudiantes señala que su maestro *nunca* lo anima a decir lo que piensa; si se le agrega el resultado de la categoría *pocas veces*, casi un tercio (32.6%) reporta que no se promueve su expresividad en el aula (tabla 3.1).

Sobre el trabajo en equipo, 4 de cada 10 estudiantes dijo hacerlo *pocas veces*, e incluso 3.1% señaló que *nunca* (tabla 3.1). Interesa destacar estos datos porque desde el currículo oficial se hace énfasis en el trabajo colaborativo como una estrategia para favorecer la preparación académica y el aprendizaje de la convivencia democrática, pues de esta manera niñas y niños aprenden a participar respetando a los otros y se corresponsabilizan por su aprendizaje; sin embargo, como se muestra en los resultados, el trabajo en equipo no se realiza con la regularidad que se desea.

En el análisis por escuela para identificar diferencias con respecto al trabajo entre pares (gráfica 3.1), se encontró que en todas las escuelas la mayoría de los estudiantes reportó que *muchas veces* o *siempre* se realiza esta actividad, destacándose las privadas y las indígenas no multigrado (62.0 y 59.3%, respectivamente), lo que indica que para los estudiantes de estos centros escolares el trabajo en equipo se realiza regularmente. Sin embargo, el análisis por categoría muestra diferencias interesantes; se destacan las indígenas no multigrado y las comunitarias con los porcentajes más altos en la categoría de *siempre* y, por el contrario, las privadas tienen el porcentaje menor, sin embargo, en la categoría *muchas veces* son estas últimas las que tienen el porcentaje más alto con respecto al resto, y en la categoría *nunca* son las comunitarias e indígenas multigrado las que presentan porcentajes más altos de estudiantes (7.8 y 8.6%, respectivamente).



**Gráfica 3.1** Porcentaje de estudiantes según su reporte de frecuencia de trabajo en equipo en el aula. Nacional y por tipo de escuela.



### Condición evaluada: en el aula los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente (opinan, proponen y deciden)

A partir de las preguntas que exploraron las posibilidades de participación de los estudiantes en las aulas, se creó el *Índice de actividades de clase que propician la participación de los estudiantes*<sup>1</sup> con la finalidad de mostrar cómo se presenta la condición “en el aula, los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente (opinan, proponen y deciden)”.

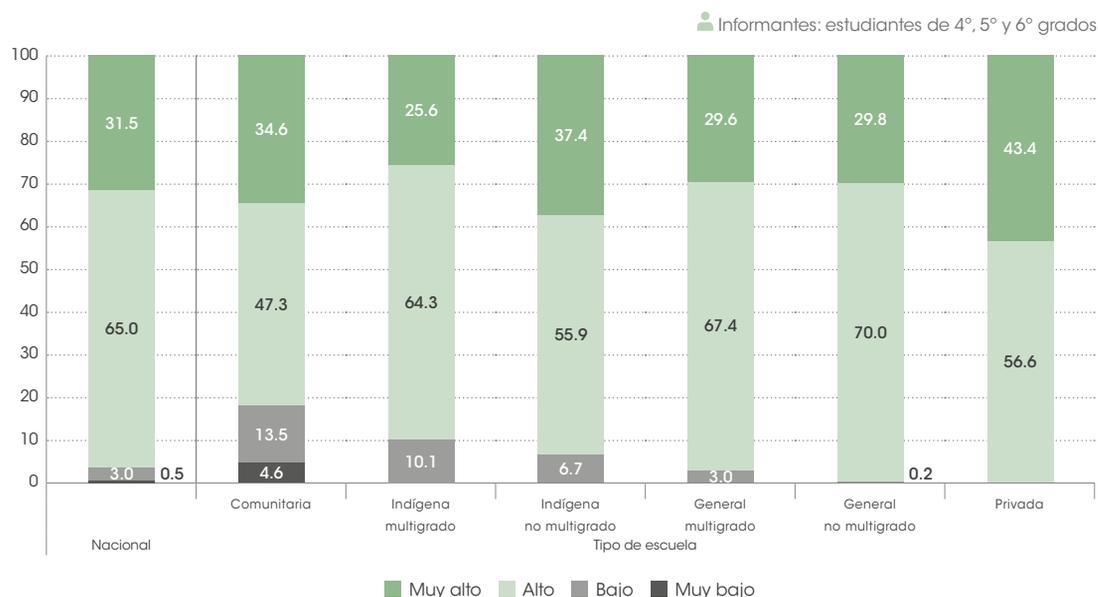
A nivel nacional, 31.5% de las escuelas primarias (gráfica 3.2) se encuentra en el nivel *muy alto*; 65.0% en el nivel *alto* y solamente 3.5% se ubica en los niveles más bajos del índice (*muy bajo* o *bajo*). A partir de estos datos se puede deducir que en la mayoría de las escuelas se promueve la participación de los estudiantes, aspecto positivo para favorecer la convivencia y también el aprendizaje, porque, como se mencionó en páginas previas, opinar, decir lo que se piensa y trabajar en equipo son acciones fundamentales en la vida democrática y en la construcción del conocimiento.

<sup>1</sup> Este índice se probó, en términos métricos, por medio de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para conocer los detalles de la construcción de este índice puede consultarse el anexo de este informe.



Por otra parte, es importante destacar que en el Acuerdo 592 (SEP, 2011, p. 19), la participación de los estudiantes es un principio reconocido, por lo que los resultados también nos indican, de manera aproximada, que los docentes conocen este principio y lo promueven en sus aulas.

**Gráfica 3.2** Porcentaje de escuelas en cada uno de los niveles del Índice de actividades de clase que propician la participación de los estudiantes. Nacional y por tipo de escuela.



Por tipo de escuela, las indígenas de ambos tipos y las comunitarias muestran los porcentajes más altos en el nivel *bajo* de este índice, y solamente 4.6% de las comunitarias se ubican en el nivel *muy bajo*, lo que indica que en estas escuelas no se promueve la participación de los estudiantes en las aulas.

Aunque en general en las escuelas de todos los tipos los porcentajes están principalmente en los niveles *alto* y *muy alto* del índice, destacan las comunitarias por los resultados contrastantes; por un lado, tienen porcentajes importantes en el nivel más alto al mismo tiempo que son las únicas donde hay escuelas en el nivel más bajo del índice. En el análisis del modelo "Dialogar y descubrir" materializado en los manuales de los niveles I y II, y del nivel III (CONAFE, 1989 y 1992) se aprecia la presencia de los principios relacionados con la participación. Sin embargo, como se sabe, con secundaria y máximo seis semanas de capacitación, a los líderes para la educación comunitaria (LEC) se les asigna a alguna comunidad rural marginada para desarrollar la docencia. Estos datos podrían estar sugiriendo que no basta disponer de materiales o guías que promuevan la participación: es necesario que se tenga formación adecuada para poner en práctica los manuales.



### 3.3 La participación de los estudiantes en la escuela

Respecto de la participación activa de estudiantes en aspectos vinculados a la organización escolar, la SEP (2011) señala la importancia de la estimulación de su iniciativa y el sentido de responsabilidad social dentro del proceso educativo.

Puede tener distintas formas, desde las más simples, como las consultas determinadas por la autoridad escolar, hasta la concepción de que la voz de los estudiantes es lo que da identidad a la escuela (Susinos y Ceballos, 2012). A partir de los niveles de participación propuestos por Hart (1993), se indagó qué tanto los estudiantes son escuchados en sus quejas, qué tanto se les pide opinión, y qué tanto se hacen actividades y cambios en la escuela a partir de sus propuestas. En la tabla 3.2 se presentan los resultados a nivel nacional.

**Tabla 3.2** Porcentaje de estudiantes según su reporte sobre actividades escolares que propician la participación.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En mi escuela	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
El director(a) nos escucha cuando tenemos alguna queja	5.8	15.3	18.1	60.8
El director(a) y los maestros(as) nos piden opinión sobre mejoras a la escuela, festivales, compra de materiales, los productos que se venden en la tiendita, etc.	19.1	29.4	20.1	31.4
Se hacen actividades que los estudiantes proponemos	11.5	33.6	26.3	28.6
Se han hecho cambios a partir de las propuestas que los estudiantes hacemos	18.1	34.2	23.4	24.3

En primer lugar, se observa que la gran mayoría de los estudiantes, casi 80.0%, considera que el director los escucha *muchas veces* o *siempre* cuando tienen una queja. Este hecho es positivo, e indica que el director es una figura de autoridad a quien pueden recurrir cuando existe una situación incómoda. Sin embargo, poco más de 20.0% declara que no los escucha cuando tienen alguna queja.

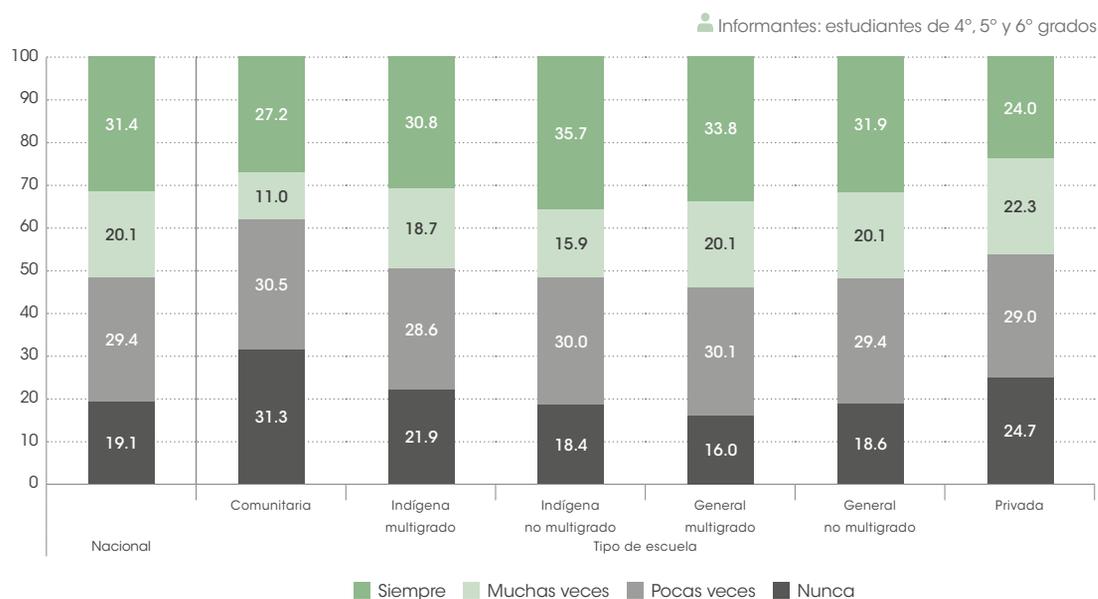
Con respecto a la frecuencia con que se les pide opinión a los estudiantes sobre asuntos del centro escolar, la mitad indica que *muchas veces* o *siempre*, y la otra mitad dice que *nunca* o *pocas veces* (tabla 3.2).

Este resultado se muestra también por tipo de escuela, ya que se identificaron algunas diferencias que es importante destacar sobre este tema. Como se observa en la gráfica 3.3, en las



escuelas comunitarias los estudiantes manifestaron principalmente que *nunca* y *pocas veces* se les consulta para asuntos que tienen que ver con la escuela (61.8%). Sin duda, esta modalidad tiene características muy particulares de organización; como ejemplo cabe señalar que los padres de familia tienen un peso importante en la toma de decisiones —mediante la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC)—, aunque esto no justifica la falta de consulta a las niñas y los niños. Al respecto, se deben pensar formas para que su opinión sea consultada y tomada en cuenta.

**Grafica 3.3** Porcentaje de estudiantes de acuerdo a la frecuencia con la que se les pide su opinión sobre asuntos del centro escolar. Nacional y por tipo de escuela.



Las escuelas privadas también tienen resultados preocupantes, en virtud de que después de las comunitarias tienen el mayor porcentaje de estudiantes que indicaron que *nunca* se les pide su opinión (24.7%). La organización de las escuelas privadas también tiene características específicas, en tanto que los modelos conllevan —adicionalmente a lo establecido por la normatividad nacional— filosofías, políticas y normas junto con objetivos y prácticas particulares; sin embargo, al igual que los centros comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), debe hacerse válido este derecho de los estudiantes a participar en asuntos de su escuela mediante la apertura de espacios para escucharlos y tomarlos en cuenta.

Por otra parte, en las escuelas indígenas no multigrado se presentó un mayor porcentaje de estudiantes que señalan que *siempre* se les consulta (35.7%).



Que en las escuelas se busque conocer la opinión de los estudiantes indica un primer nivel de participación. Sin embargo, este nivel no es suficiente a efectos de promover una educación democrática. Al respecto, en este estudio se indagó si se realizan actividades o cambios en las escuelas a partir de las propuestas de los estudiantes. A nivel nacional (tabla 3.2), 45.1% de los alumnos reporta que *nunca o pocas veces* se realizan actividades escolares que tienen su origen en alguna propuesta de los estudiantes, y a nivel nacional más de la mitad (52.3%) de los alumnos encuestados reportó que *nunca o pocas veces* se han realizado cambios en su escuela a partir de sus propuestas.

### **Condición evaluada: en la escuela los estudiantes tienen la oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (opinan, proponen y deciden)**

A fin de dar cuenta de la condición que refiere a la participación activa de los estudiantes en la vida escolar, considerando los ítems con los que se exploró la participación en la escuela, se creó el *Índice de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes*.<sup>2</sup>

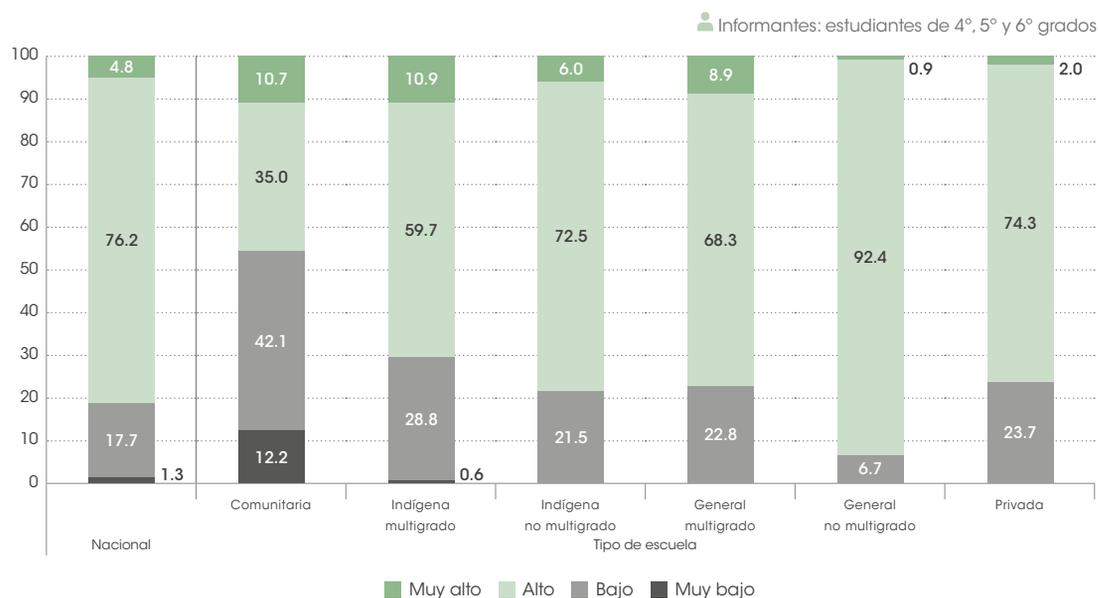
En comparación con el *Índice de actividades de participación en el aula*, éste muestra que hay menor participación en los asuntos de la escuela (gráfica 3.4). A nivel nacional 19.0% de las escuelas se encuentra en los niveles bajos del índice; esto indica que en estos planteles los estudiantes no perciben que se promueva su participación en las actividades escolares. En estas escuelas no está presente la condición básica de que los estudiantes tengan la posibilidad de participar de forma activa en los aspectos de la vida escolar que los implican. Por otra parte, tres cuartas partes de las escuelas primarias se encuentran en el nivel alto del índice, y únicamente 4.8% se encuentra en el nivel considerado más deseable.

Es en el tipo comunitario donde se encuentra la mayor proporción de escuelas en los niveles más bajos del índice (54.3%). A su vez, es el tipo de escuela en el que hay más centros en la categoría de *muy bajo*: 12.2%. Sin embargo, también se identifica que 1 de cada 10 escuelas comunitarias se ubica en el nivel más alto del índice, porcentaje similar a las escuelas multigrado indígena y general. Estos resultados nos muestran la gran heterogeneidad que se presenta en las escuelas comunitarias en relación con la participación de los estudiantes en la escuela.

<sup>2</sup> Este índice se probó, en términos métricos, mediante un AFC; para conocer el detalle se puede consultar el anexo de este informe



**Gráfica 3.4** Porcentaje de escuelas en cada uno de los niveles del Índice de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes. Nacional y por tipo de escuela.

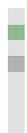


Por su parte, las escuelas generales de tipo no multigrado son las que muestran una menor proporción en los niveles más bajos del índice (6.7%), sin encontrarse escuelas en la categoría de *muy bajo*. Llama la atención que la gran mayoría de ellas se encuentra en el nivel *alto*, lo cual habla de una cierta homogeneidad en cómo se promueve la participación en ellas, condición que puede mejorarse.

Las escuelas de la modalidad indígena se comportan de manera similar entre sí, aunque las de tipo multigrado tienen una distribución un poco más heterogénea que las no multigrado: en las primeras hay más escuelas en la categoría deseable, mientras que en las segundas no se registran escuelas en la categoría *muy bajo*. La presencia de escuelas en el nivel más alto del índice y la casi nula existencia de escuelas en la categoría más baja del mismo podrían estar indicando que en estas escuelas la participación de los estudiantes se considera importante, dado que en las localidades indígenas es parte fundamental de la vida comunitaria.

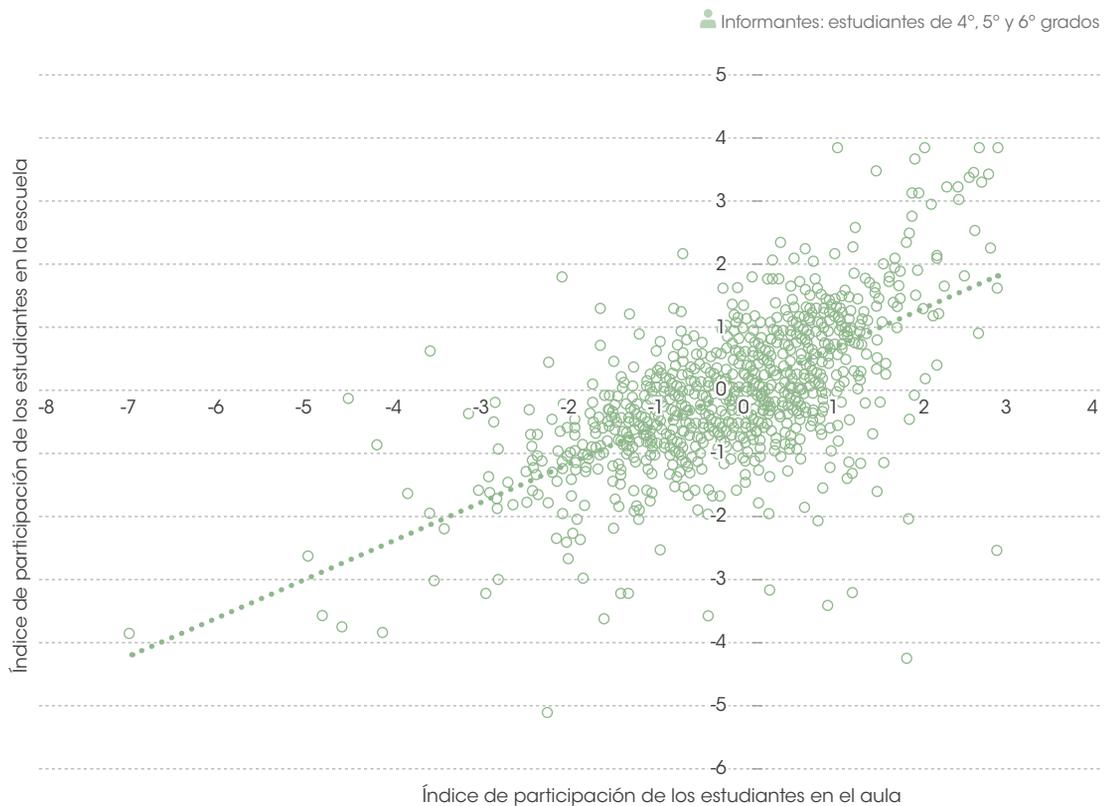
### 3.4 El derecho de los estudiantes a participar es un asunto de la gestión escolar

En la ECEA primaria se encontró que en la promoción de la participación de los estudiantes en el salón de clases y en la escuela existe cierta correspondencia. A partir del análisis de



correlación<sup>3</sup> entre los dos índices que dan cuenta del cumplimiento de la condición relativa a la participación activa de los estudiantes, tanto en asuntos del aula como de la escuela, el resultado muestra que es positiva. Es decir, aquellas escuelas que favorecen la participación de sus estudiantes en el aula también lo hacen en asuntos de la organización escolar, y viceversa. En la gráfica 3.5 puede observarse la relación entre ambos índices a nivel nacional.

**Grafica 3.5** Diagrama de dispersión entre el Índice de actividades que propician la participación en el aula y el Índice de actividades que propician la participación en la escuela.



Lo que muestra esta gráfica es que, en general, en las escuelas en donde hay una preocupación por dar oportunidades de participación a los estudiantes en aspectos escolares también hay una preocupación de sus maestros por dar oportunidades de participación en las actividades de clase.

<sup>3</sup> El coeficiente de correlación de Pearson es de 0.645 (con un nivel de significancia de 0.01 bilateral). Esta correlación puede calificarse como robusta para el tipo de estudio, al tiempo que es significativa para todos los estratos.



Estos resultados sugieren que la participación de los estudiantes es un asunto de la gestión escolar, pues como lo señalan Lavín y Cardemil (en Chaparro, Fierro y Mora, 2017), si institucionalmente se decide promover la participación de los estudiantes, se generan las acciones y los espacios para que lo hagan.

## Cierre del capítulo

La participación de niñas, niños y adolescentes en asuntos que les competen es un principio expresado por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), a la que México se ha suscrito, y es un derecho declarado en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014). Sin embargo, como se muestra en este capítulo, promover que los estudiantes ejerzan este derecho es un tema pendiente cuando se trata de que ellos participen en asuntos escolares.

La participación activa de niñas y niños es una condición de la convivencia escolar positiva; una escuela que se preocupa por escucharlos en la vida cotidiana es una escuela que respeta a los alumnos, es una escuela en la que los estudiantes también aprenden a escuchar puntos de vista distintos, y a valorar esta diferencia y respetarla.

En el currículo nacional —Acuerdo 592, vigente al momento del levantamiento de la información— se señala como principio la participación de los estudiantes con dos fines: apoyar el aprendizaje de la vida democrática y favorecer la construcción del conocimiento. Los datos parecen mostrar que los docentes han establecido los mecanismos para la participación de los educandos en asuntos relacionados con el aprendizaje, pues en 96.5% de las escuelas se ubican en los niveles *alto* y *muy alto* del índice; sin embargo, este principio no se considera con igual intensidad para los asuntos de la vida escolar, donde éstos podrían aprender, con mayor claridad, lo que implica convivir de manera democrática.

Dentro de la participación en las aulas, un asunto que es necesario fortalecer es promover el trabajo colaborativo, pues tiene un impacto importante en la conformación de la convivencia escolar, ya que el trabajo entre pares es una forma de aprender a dialogar y a ponerse de acuerdo. Además, favorece el buen desempeño académico, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, relaciones más positivas, así como un fortalecimiento de la autoestima y la identidad de los estudiantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Con respecto a la participación de los estudiantes en la escuela, se observó que la figura del director o responsable de la dirección es un factor de confianza en el alumnado para



expresarse y manifestar quejas u otras inquietudes. Conviene mantener esta condición y fomentar este recurso para escuchar a los estudiantes en aquellas escuelas que aún no lo hacen; sin embargo, un elemento a fortalecer es que sus opiniones se tomen en cuenta.

Se observa que en escuelas en las que se promueve la participación en aspectos de la organización escolar también se promueve la participación en el aula, y viceversa. Este resultado sugiere la importancia de que en los centros escolares el colectivo docente y el director tengan una visión compartida sobre la participación de los educandos. Para que esto suceda, es necesario que los maestros y el director tengan conocimientos sobre los derechos de los estudiantes, sobre cómo se promueve su participación en las distintas instancias y los beneficios que ésta tiene para la comunidad escolar. De modo tal que éste puede ser un principio básico de la visión que se construya en la escuela y, por tanto, se puedan generar estrategias institucionales para que los estudiantes participen.

Con respecto a las diferencias entre los tipos de escuelas, llaman la atención principalmente los resultados contrastantes de las escuelas comunitarias. En ambos índices se ubicaron escuelas en el nivel más alto y también en el nivel más bajo. Estos datos fueron distintos al resto de las escuelas. A partir de los resultados, una de las hipótesis es que, si bien el modelo comunitario del CONAFE considera los principios de participación, en los manuales y guías que se proporcionan a los LEC para que ellos desarrollen las actividades paso a paso, esto no es suficiente, pues se requiere formación para que los jóvenes puedan aplicar estos principios, además, como se identificó en el levantamiento de ECEA, alrededor de 5.0% de los líderes no tuvieron formación, situación que los hace todavía más vulnerables para desarrollar los requerimientos que plantea el modelo comunitario.





## CAPÍTULO 4. LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La disciplina es un recurso que permite proporcionar una estructura organizativa al trabajo en el aula y un marco normativo que denota estilos de convivencia en la escuela. Según este concepto, se esperaría que las prácticas disciplinarias promovieran condiciones para aprender y para proporcionar seguridad y bienestar a la comunidad escolar, y que abonaran a la convivencia armónica.

La disciplina establecida en los centros escolares es un sistema complejo de relaciones en la escuela; conlleva reglamentos, discursos, prácticas, espacios y momentos en los que sucede (Furlán, 2004). Sin embargo, ninguna de las estrategias o acciones debe violentar los derechos de niñas y niños, lo que incluye su derecho a la educación y sus derechos en la educación. Lo anterior queda establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Ahí se establece que los menores de edad deben ser tratados de manera justa y respetuosa (Villatoro y Hopenhayn, 2006). Este marco hace notar que las prácticas disciplinarias en la escuela deben respetar los derechos de los estudiantes.

Las prácticas disciplinarias pueden ser vistas desde muy diversos puntos de vista; para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) y particularmente para el ámbito de la convivencia escolar, es importante mostrar dos tipos de prácticas: las que se orientan a la formación para la resolución pacífica de conflictos entre pares, y aquellas que transgreden los derechos de los estudiantes.

El objetivo de este capítulo es mostrar los resultados en torno a las prácticas de los docentes para el manejo pacífico de los conflictos en la escuela y los castigos que se aplican en ésta como medidas disciplinarias, a fin de analizarlos a la luz de los derechos fundamentales de la niñez.

El capítulo se divide en tres apartados. El primero, relacionado con la solución pacífica de conflictos, y, el segundo, con las prácticas disciplinarias; en él se presentan los datos obtenidos por la ECEA sobre los castigos a nivel nacional y por tipo de escuela. Finalmente, en el tercero se plantean algunas reflexiones a manera de cierre.



## 4.1 Fomento del diálogo y el entendimiento mutuo para el manejo pacífico de conflictos

En el enfoque sobre cultura de paz y convivencia pacífica se define el conflicto escolar como “la oposición de necesidades, intereses, deseos, creencias y valores que se da en las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar” (Cascón y Papadimitriou, 2005).

Este enfoque reconoce que el conflicto es inherente a las relaciones humanas. Por ello, los especialistas han destacado que en las relaciones lo importante no es evitar el conflicto, sino encontrar formas para su resolución pacífica. Esta afirmación centra la atención en el conflicto y lo que lo origina, y no en las conductas de los estudiantes (Landeros y Chávez, 2015).

El trabajo que se realiza en las escuelas es muy importante para crear una convivencia escolar armónica, fomentar la paz y generar mecanismos para la resolución pacífica de conflictos (LGDNNA, cap. XI, art. 57, frac. X). Para favorecer en ellas ambientes libres de violencia, directivos y docentes deben contar con mecanismos de mediación permanentes (LGDNNA, cap. XI, art. 59), y favorecer el diálogo y el entendimiento mutuo entre los estudiantes. En el aula, el docente es quien debe guiar y mediar en la resolución de conflictos (Hirmas y Carranza, 2009).

Los especialistas en el tema han establecido que hay tres formas por medio de las cuales se pueden enfrentar los conflictos en la escuela (Bickmore, 2004):

- Contención de la violencia: son principalmente medidas disciplinarias ante interrupciones y actos de indisciplina y de violencia en la escuela. Es el método dominante en las prácticas escolares.
- Resolución pacífica de conflictos: son estrategias centradas en el estudiante que buscan reducir sus comportamientos agresivos mediante el desarrollo de habilidades para el entendimiento mutuo, el diálogo, la mediación y la negociación.
- Construcción de paz: proceso que implica la transformación de las causas estructurales que generan los conflictos y el desarrollo de prácticas institucionales democráticas.

Para este estudio se consideraron como condiciones básicas el diálogo y el entendimiento mutuo para el manejo pacífico de conflictos. Esta forma de resolver los conflictos abona a una convivencia pacífica en las escuelas. Por ello es importante que existan la mediación entre pares y la intervención del docente como prácticas que favorecen la solución satisfactoria de los desacuerdos entre las personas (Cascón y Papadimitriou, 2005).



En estudios relativos a la cultura de paz en las escuelas se ha encontrado que es posible manejar los conflictos sin violencia mediante ciertas actitudes de los docentes y la promoción de políticas escolares en torno a ellas (Conde y Gutiérrez, 2015). Por esta razón en la ECEA se consideró la evaluación del diálogo, la capacidad de escucha o la empatía entre compañeros como aspectos que se promueven en la escuela para favorecer la solución pacífica de conflictos. En la tabla 4.1 se muestran los aspectos evaluados y los datos nacionales.

**Tabla 4.1** Porcentaje de estudiantes de acuerdo a su reporte de la frecuencia de actividades relacionadas con el manejo pacífico de conflicto entre compañeros.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

En mi escuela o salón de clases	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
Cuando hay problemas entre compañeros(as) podemos decírselo al maestro(a) con confianza	4.0	12.7	17.8	65.5
Cuando hay problemas en el recreo o a la salida de la escuela, el director(a) o algún maestro(a) nos ayudan a resolverlo	7.5	16.6	21.4	54.5
Mi maestro(a) nos pide escuchar a nuestros compañeros(as) cuando estamos discutiendo	17.0	14.9	20.3	47.8
Mi maestro(a) nos anima a decir lo que pensamos cuando estamos molestos con algún compañero(a)	13.4	21.3	20.5	44.8
Los maestros(as) de la escuela nos dicen "chismosos" si acusamos a algún compañero(a) que nos agrede	67.9	15.1	6.8	10.2

Como se observa en la tabla 4.1, en todas las actividades la categoría *siempre* tiene porcentajes alrededor de 50.0%, con excepción de la última, que está en sentido contrario: el porcentaje mayor está en la categoría *nunca*. Sumados a los de la categoría *muchas veces* permiten afirmar que la gran mayoría de los estudiantes señaló que estas actividades se realizan con regularidad. El dato parece indicar que estos estudiantes perciben apoyo por parte de los docentes o los directivos cuando tienen algún problema en el recreo o a la hora de la salida de la escuela, y también que favorecen la escucha y el diálogo entre los estudiantes cuando tienen dificultades en las interacciones.

Los datos de la tabla 4.1 permiten clasificar las actividades en torno a la solución de los conflictos o problemas escolares en dos tipos: a) las que involucran a los directivos y docentes como autoridades, y b) las que implican el desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes para darles solución. Las primeras son las que presentan porcentajes arriba de 50.0% en la categoría *siempre*, y las segundas tienen porcentajes menores en esta misma categoría.

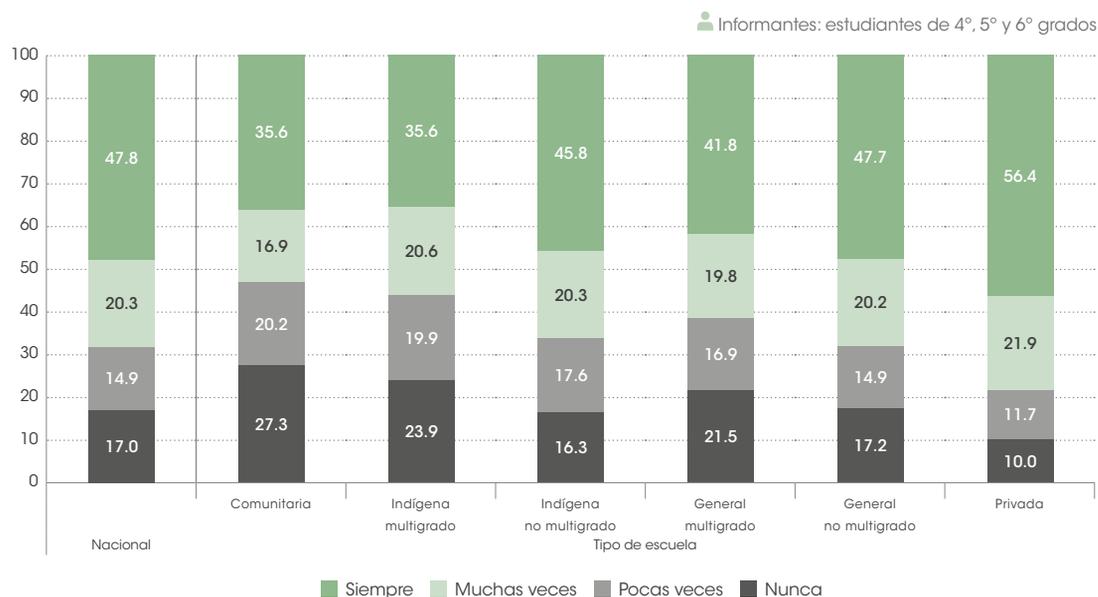


Estos datos parecen indicar, por un lado, que la solución del conflicto principalmente se da por la intervención de los docentes y directivos, y que los estudiantes confían en ellos para que esto tenga lugar, y, por otro, que promover la escucha y el diálogo entre los estudiantes es una acción menos recurrente en la solución de conflictos escolares, y justamente sería conveniente fortalecer este tipo de estrategias para que los estudiantes aprendan a resolver sus enfrentamientos de manera pacífica.

En el análisis por tipo de escuela se encontraron tendencias consistentes al comparar la categoría *siempre* en todas las acciones indagadas. El porcentaje más alto se ubica en escuelas privadas; le sigue el de las generales no multigrado y, muy cerca, el de las indígenas no multigrado y las generales multigrado; finalmente está el de las indígenas multigrado y las comunitarias.

Un ejemplo de la tendencia antes descrita se presenta en la gráfica 4.1, y está relacionado con la solicitud del docente a los estudiantes de que escuchen a sus compañeros cuando discuten.

**Gráfica 4.1** Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con que su maestro les pide escuchar a sus compañeros(as) cuando discuten. Nacional y por tipo de escuela.



Resulta preocupante que escuelas comunitarias e indígenas multigrado tengan porcentajes inferiores al resto de las escuelas de manera consistente en la categoría *siempre*.

Es posible que la multiplicidad de funciones que asumen los docentes multigrado favorezca que no se atiendan los conflictos que se presentan en el momento del recreo o a la salida, y que esto disminuya la confianza que los estudiantes tienen en sus docentes para solucionarlos. Cabe señalar que tales resultados también son consistentes con lo que se mostró en el capítulo 2, en el sentido de que en las escuelas de tipo multigrado, principalmente las comunitarias y las indígenas, los estudiantes reportaron menor frecuencia en la vigilancia en el momento del recreo.

### **Condición evaluada: en la escuela los docentes apoyan el manejo pacífico de conflictos entre estudiantes**

Para mostrar de manera sintética los resultados por escuela y dar cuenta de la condición "En la escuela los docentes apoyan el manejo pacífico de conflictos entre estudiantes", se creó el *Índice de intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo*, a partir de los primeros cuatro ítems de la tabla 4.1.<sup>1</sup>

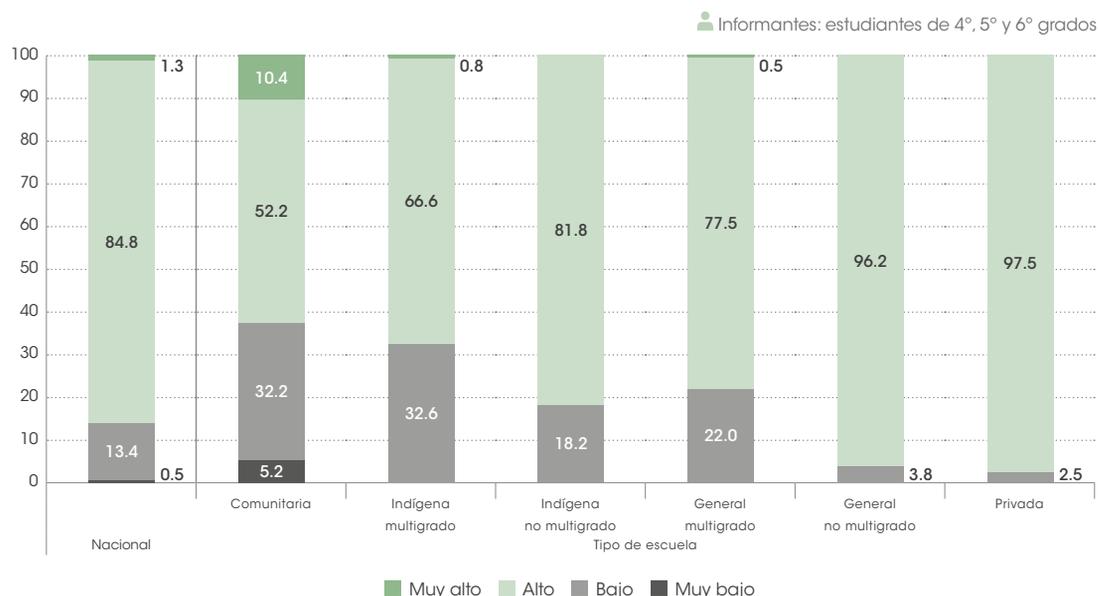
En la gráfica 4.2 se puede observar que, a nivel nacional, la gran mayoría de las escuelas se ubica en el nivel *alto*, y que apenas 1.3% está en el nivel más alto de este índice, lo que significa que en la mayoría de escuelas moderadamente está presente esta condición, que el personal docente y directivo promueva la resolución pacífica los conflictos, y, en un sentido estricto, en muy pocas la condición está presente de manera suficiente.

---

<sup>1</sup> Este índice se probó, en términos métricos, mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para mayor información, consultar el anexo de este informe.



**Gráfica 4.2** Porcentaje de escuelas de acuerdo a los niveles en el Índice de intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo. Nacional y por tipo de escuela.



Por tipo de escuela, el análisis revela que, en todos los tipos de primaria, el porcentaje mayor se ubica en el nivel *alto* de intervención docente. A partir de los datos se pueden clasificar las escuelas: en un grupo están las privadas, las generales no multigrado y las indígenas no multigrado, que presentan cifras mayores a 80.0% en el nivel *alto* del índice de intervención docente, pero no tienen escuelas en el nivel más alto. En el otro grupo están las escuelas multigrado: comunitarias, indígenas multigrado y generales multigrado. Éstas tienen porcentajes en el nivel más alto del índice, pero presentan porcentajes en los niveles bajos.

Con respecto al cumplimiento de la condición, son las escuelas comunitarias las que presentan un mayor contraste. Por un lado, son las que presentan el porcentaje más alto en el nivel mayor del índice, pero también son las únicas que presentan casos en el nivel más bajo.

En términos globales, los datos sugieren que es necesario fortalecer la actualización del personal de las escuelas a fin de que en ellas exista un manejo adecuado de los conflictos entre estudiantes. Esto es particularmente importante para las escuelas multigrado, y especialmente para las comunitarias e indígenas. En las comunitarias los docentes, que en su mayoría son bachilleres en proceso de continuar sus estudios, posiblemente no cuentan con las estrategias ni la experiencia para apoyar o enseñar a sus estudiantes a resolver de una manera adecuada los problemas o conflictos que se presentan entre ellos en el aula.



En el caso de las modalidades indígenas, puede haber barreras lingüísticas y culturales que causen estos resultados. Sin embargo, se requiere un estudio profundo para comprender mejor los resultados aquí mostrados.

El desarrollo de estrategias que promuevan el diálogo y el entendimiento entre alumnos ante problemas o conflictos para conformar una convivencia escolar pacífica es fundamental; en las primarias mexicanas se requiere transitar hacia una mejor condición al respecto. La intervención docente en estos aspectos también favorece en los estudiantes el reconocimiento y la valoración de los otros, así como el desarrollo de valores como la honestidad, el respeto, la empatía y la tolerancia. Asimismo, permite que cada estudiante aprenda a ser firme y ecuánime (Hirnas y Carranza, 2009).

## 4.2 Prácticas disciplinarias en la escuela

La disciplina escolar, además de expresar los criterios y límites para la conservación de un orden mínimo en una escuela a fin de que ocurra el acto educativo (Landeros y Chávez, 2015), es un mecanismo en la convivencia escolar que orienta, en parte, las formas de relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y favorece las condiciones para aprender, así como la seguridad y el bienestar; sin embargo, esto no siempre ocurre.

La disciplina detona estilos de convivencia, ya que permite o no que exista cierto tipo de interacción entre los miembros de la comunidad escolar, por lo que en esta evaluación se reconoce como muy importante su observación.

En la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), a la que México se suscribió, así como en la Ley General de Educación (LGE) y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014), se apunta que la disciplina escolar debe ser compatible con la dignidad humana, "impidiendo la imposición de medidas disciplinarias que no estén previamente establecidas, sean contrarias a la dignidad humana o atenten contra la vida o la integridad física o mental de niñas, niños y adolescentes".

Un aspecto relevante de la disciplina es la normatividad escolar, ya que en ésta se encuentran las reglas para atender las formas de interrupción o de indisciplina, así como las actitudes y comportamientos esperados de los estudiantes.

Otro dispositivo son las prácticas disciplinarias, las cuales también incluyen reglas que se establecen para regular el comportamiento de los estudiantes. Son estrategias que los docentes



utilizan para la solución de problemas que consisten en la intervención o incluso en la no intervención en situaciones de conflicto (Gotzens, 2009).

Es importante señalar que no todas las reglas ni las prácticas están explícitas en las normas escolares. Además de que no siempre se habla del objetivo de dichas normas para la mejor convivencia escolar. Algunos especialistas (Landeros y Chávez, 2015) señalan que el estilo que permite una disciplina adecuada es el asertivo-democrático, el cual fomenta el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes y está íntimamente relacionado con la resolución de conflictos y divergencias, pues busca reducir la violencia con medios adecuados y normados para ello.

En la CDN se reconoce que las niñas y los niños no son sólo sujetos de tutela, sino que también son sujetos activos de sus derechos. Es por ello que se establecen 20 derechos fundamentales para el buen desarrollo de los infantes a partir de cuatro principios: 1) interés superior del niño, 2) no discriminación, 3) derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, y 4) libertad de expresión y ser escuchado. En este mismo orden de ideas, nuestro marco constitucional y legal establece que se debe asegurar un desarrollo pleno e integral a los estudiantes, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad.

Uno de los objetivos de la ECEA es asegurar que las prácticas disciplinarias no transgredan la dignidad de los estudiantes ni violenten sus derechos, ya que compete al Estado mexicano protegerlos de cualquier tipo de maltrato; en este caso, por parte de docentes o directivos escolares. Por tal motivo, se consideró encuestar a los estudiantes sobre cuatro derechos expuestos en la CDN. En el cuadro 4.1 se presentan los cuatro derechos evaluados en las escuelas y cómo se indagó sobre ellos.



**Cuadro 4.1** Clasificación de los castigos de acuerdo con los derechos de la niñez contra los que atentan.

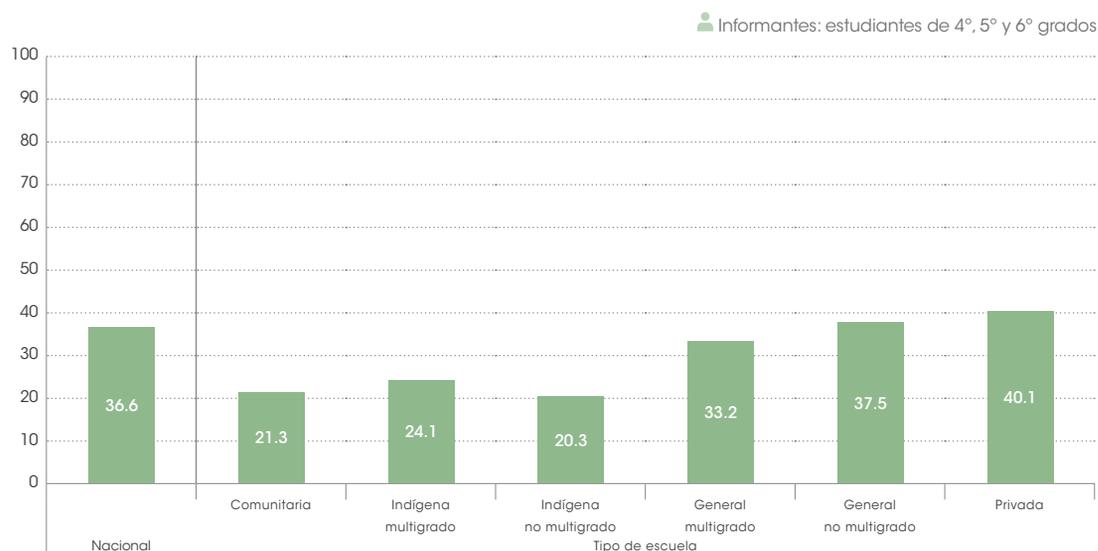
Tipo de derecho según la CDN	Castigo indagado
Derecho al juego (art. 31)	¿Te han dejado sin recreo como castigo?
Derecho a la educación (art. 28)	¿Te han impedido la entrada por llegar tarde, por no traer el uniforme, por traerlo incompleto o por tu arreglo personal? ¿Te han impedido la entrada o presentar exámenes porque tus papás no han pagado el dinero de la cuota para la escuela? ¿Te han sacado del salón por no traer el material o la tarea? ¿Te han suspendido por un día o más como castigo? ¿Te han dejado sin participar en festivales, ceremonias o concursos como castigo?
Derecho al bienestar y a la integridad personal (art. 42)	¿Algún maestro te ha dado un pellizco, coscorrón, jalón de oreja, nalgada u otro golpe? ¿Te han dejado sin comer, sin tomar agua, sin ir al baño o encerrado en algún lugar como castigo?
Derecho a emplear su propio idioma (art. 30)	¿Te han regañado o castigado por hablar alguna lengua indígena como náhuatl, maya, otomí, huichol u otra?

Como se aprecia en el cuadro 4.1, se preguntó directamente a cada estudiante si ha sido castigado de esta manera. Los resultados muestran que gran parte de los estudiantes ha experimentado alguna de estas situaciones en sus escuelas, asunto que preocupa en tanto que puede indicar que en las escuelas es necesario fortalecer la capacidad y los conocimientos para desarrollar estrategias y prácticas de disciplina efectivas que respeten los derechos de los estudiantes.

En la gráfica 4.3 se presentan los resultados sobre el castigo relacionado con el derecho al juego, que en las primarias mexicanas es el más recurrente. A nivel nacional, alrededor de una tercera parte de los estudiantes encuestados reportó quedarse sin recreo (36.6%). El dato indica que a una gran cantidad de estudiantes se le ha impedido ejercer su derecho al juego. Por tipo de escuela, son las privadas las que tienen el porcentaje más alto (40.1%), seguidas de las generales no multigrado (37.5%), en tanto que los porcentajes menores se ubican en escuelas comunitarias e indígenas no multigrado (21.3 y 20.3%, respectivamente).



**Gráfica 4.3** Porcentaje de estudiantes que reportaron haberse quedado sin recreo en sus escuelas como castigo. Nacional y por tipo de escuela.



Con respecto a los castigos que atentan contra el derecho a la educación (tabla 4.2), impedir la entrada a la escuela por llegar tarde, no portar el uniforme completo o cuestiones de arreglo personal es el castigo con la mayor frecuencia (17.0%). Según mostró el estudio de Landeros y Chávez (2015), en los reglamentos escolares la puntualidad, la portación del uniforme y el arreglo personal son algunos de los asuntos prioritarios que se regulan en la escuela. Lo grave de la aplicación de esta norma es que se antepone al derecho de aprender de los estudiantes. Por tipo de escuela, solamente las comunitarias y las generales multigrado presentan un porcentaje menor comparadas con las generales no multigrado, las indígenas y las privadas.

En el mismo grupo de castigos que vulneran el derecho a la educación (tabla 4.2), sigue en frecuencia sacar a los alumnos del salón por no traer la tarea o el material; así lo reportó 11.1% de los estudiantes. Son las escuelas indígenas las que presentan los porcentajes mayores, y, por el contrario, las privadas las que tienen el porcentaje menor. Preocupa el dato, pues las escuelas indígenas tienen los índices de marginación más altos, lo que implica que la población tiene menos recursos económicos para atender sus necesidades, entre ellas las educativas, y en dichas escuelas es donde una novena parte de sus estudiantes señaló que se le priva de su derecho a aprender por no llevar los materiales o la tarea.



**Tabla 4.2** Porcentaje de estudiantes que reportaron haber recibido castigos en sus escuelas relacionados con el derecho a la educación. Nacional y por tipo de escuela.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿Te han impedido la entrada por llegar tarde, por no traer el uniforme, por traerlo incompleto o por tu arreglo personal?	17.0	13.8	20.0	20.5	13.9	17.1	17.0
¿Te han sacado del salón por no traer el material o la tarea?	11.1	14.1	17.2	17.7	11.3	11.0	8.6
¿Te han impedido la entrada o presentar exámenes porque tus papás no han pagado el dinero de la cuota para la escuela?	10.9	13.9	18.2	16.2	10.6	10.2	14.1
¿Te han dejado sin participar en festivales, ceremonias o concursos como castigo?	10.1	9.9	15.9	15.2	10.3	10.0	8.1
¿Te han suspendido por un día o más como castigo?	9.9	10.0	11.3	10.5	9.7	10.1	7.7

El castigo relacionado con impedir la entrada o realizar un examen por no pagar la cuota de la escuela fue reportado por 10.9% de los estudiantes a nivel nacional. Por tipo de escuela, nuevamente las indígenas presentan los porcentajes más altos, seguidos de los de comunitarias y privadas. Preocupa nuevamente el dato, sobre todo en escuelas públicas, porque el castigo, además de atentar contra el derecho a la educación, contraviene el principio de gratuidad presente en el artículo tercero constitucional.

El castigo relacionado con impedir que se participe en algún festival, ceremonia o concurso lo reportó 10.1% de los estudiantes a nivel nacional. Por tipo de escuela, en las indígenas se presentan los porcentajes más altos y diferentes al resto; lo opuesto sucede en las privadas. Cabe señalar que algunos marcos para la convivencia estatales consideran la suspensión temporal de las actividades extracurriculares (por ejemplo, la participación en algún festival o escolta) como medida disciplinaria cuando los estudiantes han incurrido en alguna falta contra los compañeros, el personal de la escuela o el inmueble (AFSEDF, 2011).

Finalmente, en este grupo de castigos, la suspensión de días de clases fue reportada por 1 de cada 10 estudiantes; con excepción de las escuelas privadas, que tienen el porcentaje menor, en el resto de las escuelas los datos son semejantes.



Con respecto al grupo de castigos que atentan contra el bienestar y la integridad personal del niño (tabla 4.3), el castigo físico es el más frecuente; 11.6% lo reportó a nivel nacional; en las escuelas indígenas tiene una presencia mayor (20% en las multigrado y 17.8% en las no multigrado), y es menor en las privadas (5.4%).

El último castigo de este grupo es el relacionado con impedir alimentarse, beber agua o ir al baño. Este castigo lo reportó 8.1% de los estudiantes a nivel nacional. Por tipo de escuelas, son las indígenas multigrado las que presentan porcentajes más altos y estadísticamente diferentes a las generales y privadas.

Los castigos relacionados con golpes, pellizcos, etc., así como impedir que los estudiantes satisfagan necesidades básicas aparentemente son reminiscencias de las viejas tradiciones de disciplina sustentadas en la filosofía de "la letra con sangre entra", y que, desde la perspectiva de Foucault, constituyen un ejercicio de poder que se expresa en la posesión de los cuerpos de los discípulos y donde el sufrimiento es condición básica para aprender (Palacio, 2005), enfoque que debe erradicarse en las escuelas.

Según una investigación reciente, de tipo longitudinal y comparativa de cuatro países, la violencia física es el principal motivo por el cual los niños no quieren concurrir a la escuela, y ésta tiene impactos negativos en el logro cognitivo de los estudiantes (Jones y Pells, 2016).

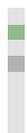
**Tabla 4.3** Porcentaje de estudiantes que reportaron haber recibido castigos en sus escuelas relacionados con el derecho al bienestar y a la integridad personal. Nacional y por tipo de escuela.

Informantes: estudiantes de 4°, 5° y 6° grados

	Nacional	Tipo de escuela					
		Comunitaria	Indígena multigrado	Indígena no multigrado	General multigrado	General no multigrado	Privada
¿Algún maestro te ha dado un pellizco, coscorrón, jalón de oreja, nalgada u otro golpe?	11.6	11.0	20.0	17.8	13.9	11.7	5.4
¿Te han dejado sin comer, sin tomar agua, sin ir al baño o encerrado en algún lugar como castigo?	8.1	9.8	12.7	12.0	8.4	8.0	6.4

La prohibición de hablar en la propia lengua o idioma atenta contra distintos derechos: el derecho a la identidad, el del disfrute de la lengua materna y el de la no discriminación, por citar algunos.

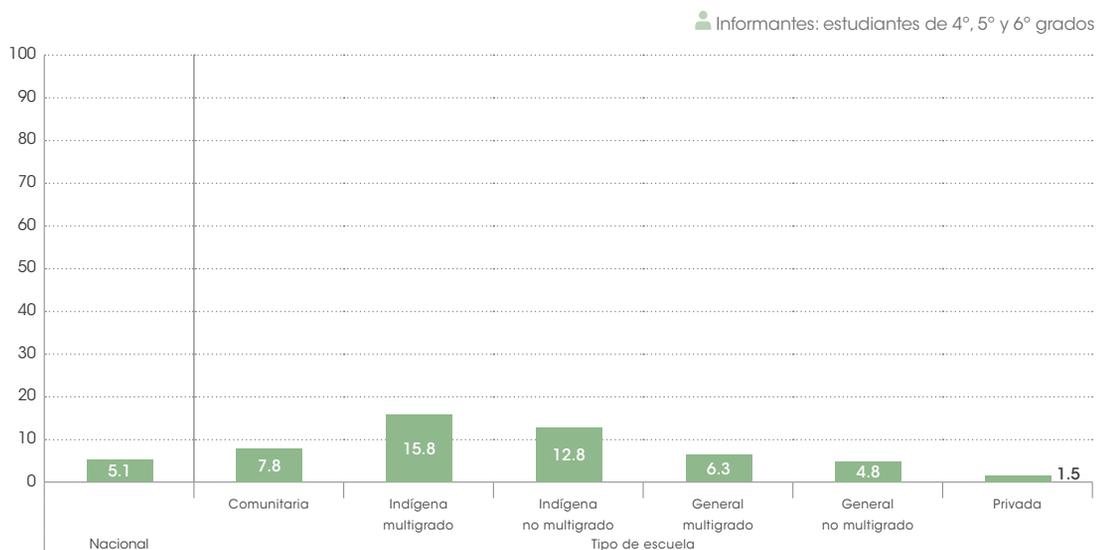
Como se observa en la gráfica 4.4, en todos los tipos de escuelas estudian niñas y niños que hablan alguna lengua indígena, y en todos hay estudiantes castigados por hacerlo.



Sorprende que en escuelas indígenas los porcentajes de estudiantes castigados por este motivo sean los más altos (15.8% en indígenas multigrado, y 12.8% en indígenas no multigrado), pues a estas escuelas acude un mayor número de población estudiantil que habla alguna lengua indígena, y es de esperarse que en ellas los estudiantes hablen su lengua.

Por la relevancia del dato, se hizo el análisis con los estudiantes castigados por este motivo y el dominio de la lengua indígena de sus profesores. Se encontró que 7.2% de los docentes a nivel nacional tiene por lo menos un estudiante que ha sido castigado por hablar la lengua indígena; de estos docentes, 29.7% no habla la lengua de la comunidad; 19.3% la habla poco; 21.3%, suficiente, y 29.7% la habla totalmente. Estos datos revelan que en prácticamente la mitad de los grupos que tienen niñas y niños castigados por hablar su lengua indígena, sus profesores no la hablan o la dominan muy poco, y la otra mitad la dominan suficiente o muy bien. Ante estos datos es posible que el castigo en cuestión sea producto de la exigencia para que los estudiantes hablen español, dado el peso social que se le ha otorgado, aun a costa del menosprecio de la lengua materna. En esta misma lógica, según los resultados de una consulta realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en comunidades indígenas en varias comunidades las niñas y los niños señalaron que sus profesores los castigaban por hablar en una lengua distinta al español, y algunos padres afirmaron que los maestros se avergonzaban de hablarla, aunque la supieran (INEE, 2015).

**Gráfica 4.4** Porcentaje de estudiantes que reportaron haber sido regañados o castigados por hablar alguna lengua indígena en su escuela. Nacional y por tipo de escuela.





## Condición evaluada: La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes

Las prácticas disciplinarias indagadas en las escuelas primarias de México<sup>2</sup> tienden a vulnerar cuatro de los derechos fundamentales establecidos por la CDN: el derecho al juego, el derecho a la educación, el derecho al bienestar y a la integridad personal, y el derecho a emplear su propio idioma.

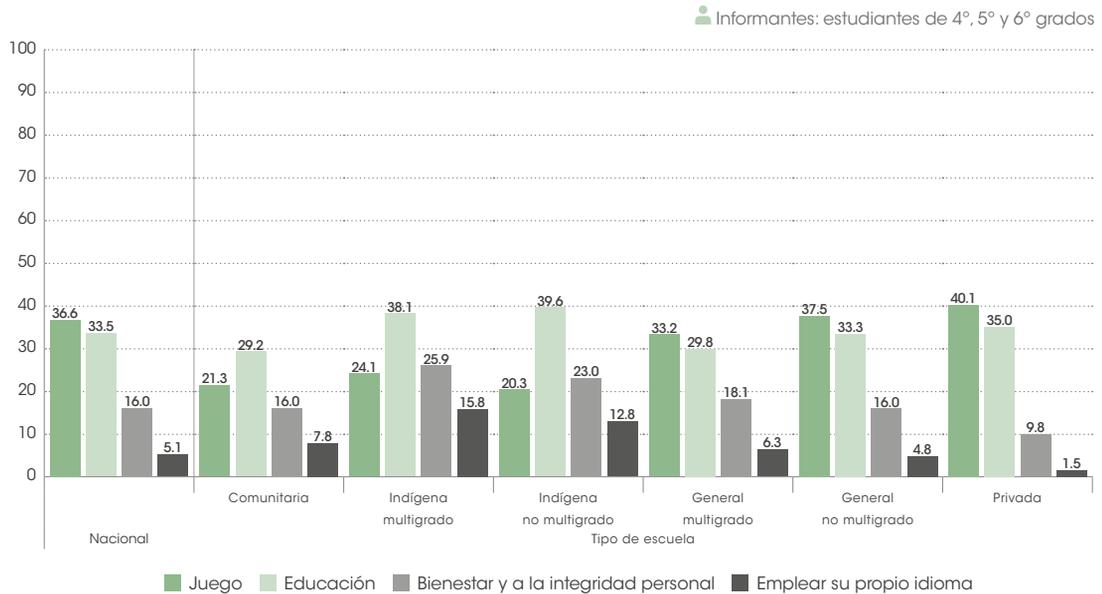
A fin de conocer si las escuelas cumplen la condición *la escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes*, se agruparon los distintos castigos para disponer de una medida sintética sobre la transgresión a estos derechos. En la gráfica 4.5 se muestran los datos nacionales y por tipo de escuela. Se observa que el *derecho al juego*, indagado por medio del castigo de *quedarse sin recreo*, es el que más estudiantes reportaron, aunque el porcentaje es muy semejante al *derecho a la educación*, en el que se incluyeron acciones que se relacionan con suspensión de clases; no permitir la entrada a la escuela o al salón de clases y participar en las actividades extracurriculares. Posteriormente, está el *derecho al bienestar y a la integridad personal*, que se indagó por medio de los castigos físicos y de atención a necesidades básicas, y, finalmente, el castigo que atenta contra el *derecho a emplear su propio idioma*.

---

<sup>2</sup> Sólo se encuestó a estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria.



**Gráfica 4.5** Porcentaje de estudiantes que reportaron haber recibido algún tipo de castigo relacionado con alguno de sus derechos fundamentales. Nacional y por tipo de escuela.



Nota. Los porcentajes son independientes. No suman 100%

Por tipo de escuelas, el atentado contra el *derecho al juego* se encuentra principalmente en escuelas privadas, y siguen las generales no multigrado; ambas tienen porcentajes distintos a los del resto de las escuelas.

En lo que corresponde al *derecho a la educación*, éste se transgrede principalmente en escuelas indígenas y particularmente en escuelas no multigrado, pues alrededor de dos quintas partes de sus estudiantes recibieron algún castigo relacionado con este derecho.

También las escuelas indígenas se distinguen por la proporción de estudiantes que reportó la transgresión de algún derecho relacionado con el bienestar y la integridad personal, pues alrededor de una cuarta parte lo señaló. Finalmente, también es en este tipo de escuelas donde hay más estudiantes que reportaron recibir un castigo que atenta contra su *derecho a emplear su propio idioma*.

Para evitar que en las escuelas se violen los derechos fundamentales de la niñez, se hace necesario el análisis de sus prácticas disciplinarias a la luz de los derechos fundamentales, así como la búsqueda de estrategias que favorezcan un ambiente propicio al aprendizaje por medio de la formación y la actualización del personal en su conjunto. En otras palabras, es necesario que las escuelas le apuesten a una disciplina positiva, alejada de la idea de represión,



y que se centre en el aprendizaje y la socialización (Gotzens, 2009; Kohlberg, 1992); para ello los métodos, procedimientos y recursos usados por el profesorado deben estar sustentados en el respeto de los derechos de las niñas y los niños y en el cuidado de su dignidad.

## Cierre del capítulo

La disciplina escolar es necesaria para el buen funcionamiento de los planteles escolares; sin embargo, los resultados nos presentan una realidad compleja que el sistema educativo debe atender. Una intervención docente que contribuya a la creación de ambientes escolares pacíficos no es sólo un asunto de voluntad personal; requiere que el profesorado cuente con formación tanto en conocimientos como en estrategias prácticas y efectivas para promover en los estudiantes el diálogo y el entendimiento mutuo ante los conflictos.

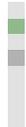
La creación de ambientes escolares pacíficos no significa que los estudiantes no manifiesten posturas o valores distintos: significa evitar que los conflictos se resuelvan de forma violenta o que se queden sin resolver. La mediación de los docentes en las escuelas primarias mexicanas no es una condición generalizada; falta mayor involucramiento de los docentes ante los conflictos entre estudiantes de este nivel educativo, pero, sobre todo, se requiere que se promueva el desarrollo de habilidades para que los estudiantes manejen entre ellos los conflictos.

Asimismo, el cuidado y el bienestar de los estudiantes en los espacios escolares también deben ser constantes en las escuelas de todos los tipos, sin importar su contexto o tamaño.

La prevención de la violencia no se limita a la relación entre estudiantes, también implica la relación entre los docentes o adultos de la escuela y los niños y niñas. Por tanto, el ejercicio de sus derechos es parte de la creación de estos ambientes pacíficos, dignos y de respeto.

En las primarias mexicanas el reto aún es grande, ya que se observaron porcentajes importantes de niños que han recibido alguno o varios de los castigos indagados. Uno de los más preocupantes es la transgresión al derecho a hablar en su propia lengua, aspecto que se encontró en todos los tipos de escuela, y que interpela no sólo al docente de cada estudiante, sino también a la escuela en su conjunto y al sistema educativo, ante la evidencia de que es mayor esta situación en el tipo educativo indígena.

Los resultados de este capítulo también permiten identificar que en las escuelas se implementan castigos como medidas disciplinarias para controlar el comportamiento de los estudiantes o incluso de los padres (como pagar las cuotas), las cuales atentan contra los derechos



de los estudiantes planteados por la Convención sobre los Derechos del Niño y establecidos en la LGDNNNA, por lo que es necesario que en el Sistema Educativo Nacional (SEN) se fortalezca la formación de los docentes y directivos en este tema: por un lado es fundamental que ellos conozcan a profundidad lo que implica cada uno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y, por otro, es imprescindible habilitarlos en nuevas estrategias disciplinarias apegadas a los derechos humanos en donde prevalezcan el diálogo y la corresponsabilidad, para que en la comunidad escolar se aprenda a vivir en un ambiente de respeto a la dignidad humana, pues si ambos elementos no van de la mano, el personal docente y directivo considerará que los derechos de los estudiantes los dejan sin herramientas para disciplinarlos.

Por otra parte, los resultados también muestran desigualdad en cuanto a las oportunidades que tienen los estudiantes para aprender a convivir de manera pacífica y apegada a derechos. Se identifica que, en las escuelas comunitarias, su principal desventaja es el manejo de los conflictos mediante el diálogo, mientras que, para las escuelas indígenas, multigrado y no multigrado, esta desigualdad se expresa por medio de la aplicación de sanciones que vulneran los derechos de los niños relacionados con la educación, el empleo del propio idioma y el bienestar y la integridad de la persona, lo que nuevamente refleja la necesidad de fortalecer la formación docente con enfoque de derechos, principalmente en este tipo de escuelas.





# CONCLUSIONES





## Conclusiones

La convivencia en la escuela ha cobrado especial importancia por las implicaciones que tiene en la calidad de la educación. Por un lado, los estudios relacionados con el logro escolar identifican que la forma de convivir es un factor asociado con el aprendizaje. A su vez, desde el enfoque de derechos se busca una escuela que promueva interacciones que respeten las diferencias y cuyos estudiantes aprendan a convivir con la pluralidad, se enfrenten a los conflictos de manera positiva y promuevan el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática (Fierro, 2014).

En lo referente al tema aquí tratado, la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) pretende dar cuenta de la situación de las escuelas mexicanas en torno a las condiciones definidas como básicas para que exista una convivencia que garantice la armonía y el aseguramiento de los derechos en la educación de los niños y las niñas que acuden a los distintos planteles escolares.

Esta evaluación presenta resultados que evidencian aspectos favorables a la convivencia, pero también desafíos que tienen las escuelas para que en ellas exista una plena convivencia pacífica, democrática e inclusiva.

Dentro de los resultados favorables se destaca que en la mayoría de las escuelas existen relaciones positivas entre estudiantes y docentes, así como entre estudiantes; también se da un trato inclusivo y se promueve la participación de los educandos dentro del aula, pues más de la mitad de los centros escolares se ubicaron en los niveles *alto* y *muy alto* de sus respectivos índices. Esta información es muy positiva, porque indica que en la mayoría de las escuelas existen elementos que pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, sentar las bases de una convivencia pacífica, democrática e inclusiva, por lo menos dentro de los salones de clase.



Con respecto a los desafíos, los resultados globales sugieren la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas e institucionales a fin de garantizar en las escuelas una convivencia positiva caracterizada por:

- Respetar los derechos humanos de todos los estudiantes en sus prácticas normativas y disciplinarias. Esto implica revisar los marcos normativos que operan en las escuelas.
- Impulsar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para el diálogo y el entendimiento en momentos de conflicto.
- Generar confianza en el alumnado para participar en actividades de aula y escuela que los impliquen.
- Fundamentar sus acciones en los principios de inclusión para que todos los estudiantes tengan oportunidades ricas para aprender.
- Abrir espacios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones a fin de que su voz se tome en cuenta en asuntos de la escuela.

Mejorar la formación de los docentes en torno a la convivencia implica reconocer que la práctica docente es compleja, dinámica y está inmersa en las políticas institucionales del plantel, de la supervisión y de las que se establecen en la entidad y la federación. Involucra saberes pedagógicos, epistémicos y relacionales (Fierro, 2014) para ajustarse a las necesidades de los estudiantes.

Por lo anterior, las estrategias de formación de docentes y directivos deberían considerar esfuerzos de distinta índole a niveles sistema y escuela. Desde un enfoque analítico es necesario impulsar estrategias de carácter amplio (Fierro y Tapia, 2013).

Cada centro escolar puede analizar sus prácticas pedagógicas e institucionales a partir del sentido de la escuela, los objetivos de la educación, los derechos de niñas y niños, y la importancia de respetar al otro e incluir la diferencia. Esta reflexión, de manera colegiada, puede contribuir al reconocimiento de fortalezas en las escuelas respecto de la forma en cómo se establece la convivencia escolar, así como a identificar prejuicios, falta de información o conocimientos en asuntos concretos, o incluso necesidades de capacitación específicas para plantear formas innovadoras a fin de atender los asuntos relacionados con la convivencia.

A nivel del sistema, también es necesario fortalecer la formación de los docentes y generar políticas que apunten a una mejor convivencia. Sobre la formación sería importante, por un lado, generar cursos con contenidos y estrategias pertinentes sobre el tema, pero también enriquecer las bibliotecas dirigidas a los profesores con temas que permitan la reflexión sobre lo que implica ser docente en los distintos contextos, y, además, impulsar un acompañamiento



pedagógico que permita identificar y reflexionar sobre las actitudes y habilidades que propician o dificultan el desarrollo de la convivencia, pues, como se mencionó anteriormente, la práctica docente es compleja e implica saberes de distinto tipo, así como ciertas actitudes y convicciones (Altet, 2005).

Los resultados también revelan elementos de inequidad en el tema de la convivencia escolar, pues de manera consistente las escuelas comunitarias e indígenas presentaron porcentajes menores en los niveles altos de los índices construidos en comparación con escuelas generales no multigrado y privadas. Esta información representa un desafío para el sistema, pues implica revisar, desde la perspectiva de derechos, y en favor de una convivencia democrática, pacífica e inclusiva, los modelos pedagógicos y las prácticas de gestión escolar que operan en estas escuelas para planear modificaciones, pero también fortalecer la formación del personal docente y directivo a fin de garantizar mejores niveles de convivencia positiva.

En las escuelas administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se reconoce que existe un modelo pedagógico para atender a los distintos estudiantes en contexto multigrado; sin embargo, operar el modelo requiere formación, y, como se sabe, el líder comunitario no es un profesional de la educación. Los requisitos para ejercer la docencia son: contar con una escolaridad mínima de secundaria, y participar en cuatro semanas de capacitación antes de incorporarse a las comunidades. Estos requisitos colocan al líder educativo comunitario (LEC) en condiciones de vulnerabilidad para desarrollar la práctica docente en favor de una convivencia positiva.

En lo que refiere a escuelas indígenas multigrado, es necesario desarrollar o promover un modelo pedagógico multigrado en el que se incluyan los principios básicos que permitan el respeto a los derechos de los niños y la convivencia positiva.



## Referencias

- AFSEDF. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica del Distrito Federal. Recuperado de: [http://www2.sep.gob.mx/convivencia/conoce\\_marco/archivos/lineamientos\\_generales\\_marco\\_convivencia.pdf](http://www2.sep.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/lineamientos_generales_marco_convivencia.pdf)
- Altet, M. (2005). I. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arón, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012, julio-septiembre). Clima Social Escolar: una escala de evaluación —Escala de Clima Social Escolar, ECLIS—. *Universitas Psychologica*, 11(3), pp. 803-813.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), pp. 75-97.
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., Dari, N., Fabara, E., Miranda, L., Murillo, F. J., Rivero, R., Román, M., y Zorrilla, M. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO-LLECE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/CSIE.
- Cascón, P., y Papadimitriou, G. (2005). *Resolución no violenta de los conflictos*. México: McGraw-Hill.
- Chaparro, A., Fierro, C., y Mora, N. (coords.) (2017). *Elaboración de una propuesta para indicadores de convivencia escolar*. Ensenada, Baja California: IDE.
- Cillero, M. (1999). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Justicia y Derechos del Niño 1* (pp. 45-62). Santiago de Chile: UNICEF-Chile.
- CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (1989). *Dialogar y descubrir: manual del instructor comunitario. Niveles I y II*. México: autor.



- CONAFE (1992). *Dialogar y descubrir: manual del instructor comunitario. Nivel III*. México: autor.
- Conde, S., y Gutiérrez, J. L. (2015). Marco de referencia y propuesta de indicadores sobre convivencia y violencia en el entorno escolar. Documento interno de trabajo. México: INEE.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), pp. 11-52. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362001000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22362001000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-22362001000200002)
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Fierro, C. (2011, 5 de diciembre). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas. México.
- Fierro, C. (2013, enero-junio). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, pp. 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Fierro, C. (2014, septiembre). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Capítulo 2. Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. COMIE-ANUIES. Conferencia presentada en el Seminario interno de convivencia y violencia escolar del INEE. México.
- Fierro, C., y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En: Furlán, A., y Spitzer, T. C. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-131. México: COMIE-ANUIES.
- Furlán, A. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. México: UDG.
- Gotzens, C. (2009). *La disciplina escolar*. España: Horsori.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hevia, R. (2009). La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza. En: *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 182-192). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.



- Hirnas, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En: *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 56-135). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Resultados de la Consulta Previa Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a la política educativa*. México: autor.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, H., y Pells, K. (2016). Debilitamiento de la educación: evidencia longitudinal multinacional sobre el castigo corporal en las escuelas. Florencia: UNICEF. Recuperado de: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202016-6E.pdf>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* 23(62), pp. 41-83.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Landeros, L., y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Estudio de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- LGDNNA. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, 4 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014)
- Milicic, N., y Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), pp. 117-123.
- Murillo, F. J. (coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello/CIDE.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En: Blanco, R. et al., *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, pp. 17-47. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO-LLECE
- Murillo, P., y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de educación*, 350, pp. 375-399. Madrid.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *School factors related to Quality and Equity. Results from PISA-2000*. París: autor.
- OEA. Organización de Estados Americanos (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: OEA/IIIN.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.



- ONU (2009). Observación General no. 12. El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los Derechos del Niño. 51o. Período de sesiones. Ginebra, 25 de mayo al 12 de junio de 2009. recuperado de: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/participacion/pdf/unidas.pdf>
- Palacio, M. (2005, abril). La letra con sangre entra. La tecnología disciplinaria escolar: sujeto, saber, poder. *Diálogos Pedagógicos*, 5, pp. 16-28. Recuperado de: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/385/pdf>
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP/GRAO.
- Rodino, A. M. (2009). El derecho a ser educado en derechos. Fundamento, sentido y promoción. En: *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 39-55). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.
- Ruiz, G., y Pérez, M. (2012). Marco de referencia para la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje. Documento interno elaborado por Innovación y Desarrollo de la Educación, S. C.
- Scheerens, J., y Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Nueva York: Pergamon.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011, 19 de agosto). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: autor. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012, septiembre-diciembre). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, pp. 24-44.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO-LLECE.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring acces to education for all*. París: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO y UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos. Nueva York. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>



Villatoro, P., y Hopenhayn, M. (2006, agosto). *El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. Desafíos*, 3, pp. 4-9. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social de la CEPAL/UNICEF. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35991/1/Desafios\\_Nro3\\_esp\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35991/1/Desafios_Nro3_esp_es.pdf)





## Agradecimientos

Este proyecto tuvo un largo recorrido en su proceso de construcción; en él colaboraron muchas personas: especialistas, autoridades educativas, docentes, directivos y estudiantes que, de manera generosa, compartieron su conocimiento, tiempo y experiencia. Sus aportaciones permitieron mejorar esta evaluación. A todas ellas les extendemos nuestro agradecimiento.

A los integrantes del comité de validación del constructo de gestión del aprendizaje: Mtro. Alejandro Ávalos Rincón, de la Secretaría de Educación de Guanajuato; Mtra. Cristina Perales Franco, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda, de la Universidad Pedagógica Nacional; Dra. María Bertha Fortoul Ollivier, de la Universidad La Salle; Dra. Concepción Chávez Romo y Dra. Norma Bocanegra Gastélum, ambas de la Universidad Pedagógica Nacional. Su retroalimentación permitió enriquecer la conceptualización de la convivencia escolar, así como focalizar aspectos clave a indagar en los estudiantes considerando las posibilidades que ofrecen los instrumentos estructurados y la realidad escolar.

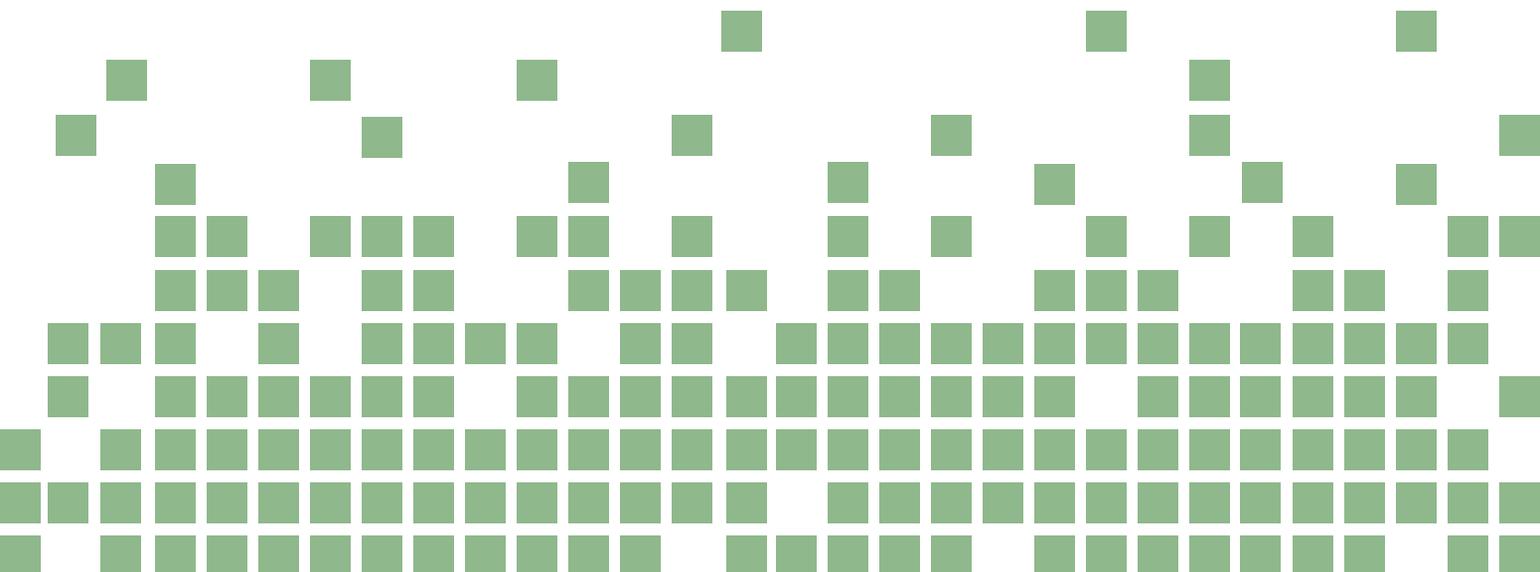
A los integrantes del Consejo Asesor de Evaluación de la Oferta Educativa: Dra. Margarita Poggi, Luis Lizasoain Hernández, Dra. Cecilia Fierro Evans, Dra. Regina Martínez Casas y Dra. Úrsula Zurita Rivera, por sus pertinentes recomendaciones y orientaciones para mejorar.

A las escuelas primarias de los estados de Aguascalientes, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Nayarit, Sonora y Tabasco que, con el apoyo de sus directivos, docentes y estudiantes, permitieron acercarnos a su realidad por medio de entrevistas cognitivas realizadas en primarias generales, indígenas y comunitarias para que esta evaluación fuera culturalmente válida y pertinente.

De igual manera, se agradece a las autoridades educativas que siempre mostraron disposición y facilidades para colaborar en la construcción de este proyecto.

Por último, se agradece al equipo que se encargó de diseñar la muestra: a la Dra. Blanca Rosa Pérez Salvador, quien realizó una primera propuesta, y al Actuario Oswaldo Palma Coca, quien la actualizó y efectuó la selección de escuelas.





# ANEXO



## Anexo

### Construcción de los índices de convivencia escolar

En este anexo se presentan las características de las siete escalas reportadas en el presente informe que fueron construidas para dar cuenta, de manera sintética, de cómo son las interacciones entre los actores de la comunidad escolar, cómo es el trato inclusivo hacia los estudiantes, cómo se promueve su participación y qué se hace en la escuela para la solución de los conflictos. De manera breve se presenta el contenido de cada índice, la metodología utilizada para construirlo y sus propiedades psicométricas.

#### 1. Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes

La interacción entre docentes y estudiantes es básica para un buen desarrollo de los procesos escolares, por lo que, para valorar el clima entre ellos, se construyó el índice que muestra los niveles de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes, de acuerdo con la percepción de los estudiantes de 4°, 5° y 6° de primaria.

##### Definición

Número estimado de escuelas que mide el nivel de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes según la percepción de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto, y la relación que tienen con sus docentes.

##### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado a nivel escuela de las puntuaciones de los alumnos de cuarto, quinto y sexto del *Índice de clima de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes*, que es sumativo y ponderado.



$$dascdyes_i = prom\ estd(aSCDyE_j)_i$$

$i = Escuela$

$j = Estudiante$

## Corte y categorías

Se construyeron cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{\max(dascdyes_i) - \min(dascdyes_i)}{4}$$

$i = 1, 2, 3, 4$

Categoría	Descripción
Muy bajo	Escuelas en las que los estudiantes perciben una nula o baja frecuencia de trato respetuoso y amable entre docentes y estudiantes, y señalan que su docente no es paciente con ellos.
Bajo	Escuelas en las que los estudiantes perciben una baja frecuencia de trato respetuoso y amable entre docentes y estudiantes, y señalan que su docente es paciente de manera poco frecuente.
Alto	Escuelas en las que los estudiantes perciben que hay respeto y amabilidad de manera frecuente entre docentes y estudiantes, así como niveles aceptables de paciencia por parte del docente.
Muy alto	Escuelas en las que los estudiantes perciben una alta frecuencia de trato amable y respetuoso entre estudiantes y docentes, y que su docente es paciente con el grupo.

## Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de respeto, amabilidad y paciencia entre estudiantes y docentes es muy bajo, bajo, alto, muy alto, según la opinión de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

## Componentes:

Informante: Estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	<i>Durante la clase...</i>		
e29a	Mi maestro(a) nos respeta	0 Nunca 1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.649
e29b	Los (las) maestros(as) son amables con los estudiantes		0.812
e29c	Los estudiantes de mi grupo somos respetuosos con el (la) maestro(a)		0.554
e31h	Mi maestro(a) nos tiene paciencia		0.731



## Método

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), a nivel estudiante, de las variables e29a, e29b, e29c, y e31h; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo, como se muestra a continuación:

$$aSCDyE_{ij} = (0.649 * e29a_{ij}) + (0.812 * e29b_{ij}) + (0.554 * e29c_{ij}) + (0.731 * e31h_{ij})$$

$i = Escuela$

$j = Estudiante$

El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel de centro escolar; posteriormente, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .

Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.

## Estadígrafos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadígrafo	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.019
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.01
Confiabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.998
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.654
Varianza explicada	N/A	0.480



## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1  
Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The degrees of freedom for the null model are 6 and the objective function was 1.1 with Chi Square of 61505.8

The degrees of freedom for the model are 2 and the objective function was 0

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.01  
The df corrected root mean square of the residuals is 0.01

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.998  
RMSEA index = 0.019 and the 90% confidence intervals are 0.014 0.024  
BIC = 20.96

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

Correlation of scores with factors	MR1
	0.90
Multiple R square of scores with factors	0.81
Minimum correlation of possible factor scores	0.62

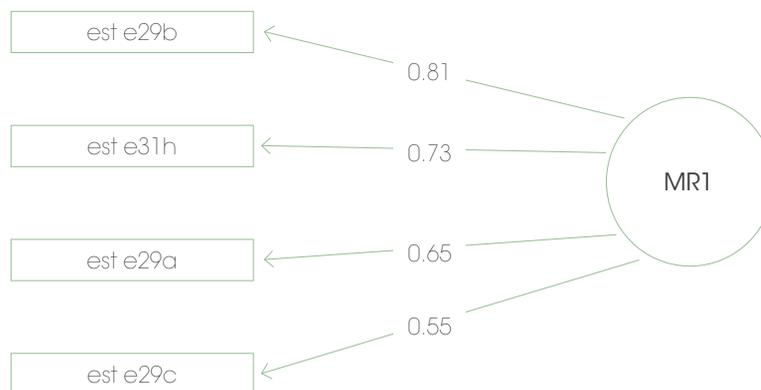
Cargas factoriales y proporción de la varianza

Loadings:

	MR1
est.e29a	0.649
est.e29b	0.812
est.e29c	0.554
est.e31h	0.731

	MR1
SS loadings	1.921
Proportion Var	0.480

Sunindice de clima grupal y escolar entre estudiantes y docentes



## 2. Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes

A continuación, se presenta la nota técnica que describe las características del *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad* entre estudiantes en cuanto a su composición y su proceso de construcción.

### Definición

Número estimado de escuelas en cada uno de los niveles en el *Índice de respeto, confianza y seguridad entre pares*, a partir de la percepción de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado a nivel escuela de las puntuaciones de los alumnos de cuarto, quinto y sexto del *Índice de clima de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes*, por escuela. Este índice es sumativo y ponderado a partir de las cargas factoriales de los ítems que lo conforman.

$$\begin{aligned}
 \text{descests}_i &= \text{prom estd}(aSCE_j)_i \\
 i &= \text{Escuela} \\
 j &= \text{Estudiante}
 \end{aligned}$$

### Corte y categorías

Cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$\begin{aligned}
 \text{Rango}_i &= \frac{\text{máx}(\text{dascests}_i) - \text{mín}(\text{dascests}_i)}{4} \\
 i &= 1, 2, 3, 4
 \end{aligned}$$

Categoría	Descripción
Muy bajo	Escuelas en las que durante el recreo los estudiantes no se sienten seguros y algunos manifiestan quedarse solos. Además, con frecuencia se presentan insultos y amenazas entre estudiantes.
Bajo	Escuelas en las que los estudiantes no siempre se sienten seguros en el recreo y algunos manifiestan quedarse solos. Además, se llegan a presentar insultos y amenazas entre estudiantes.
Alto	Escuelas en las que durante el recreo sus estudiantes se sienten con frecuencia seguros y pocos manifiestan quedarse solos. Hay baja presencia de insultos y amenazas entre estudiantes.
Muy alto	Escuelas en las que durante el recreo sus estudiantes se sienten seguros. Hay muy baja presencia de insultos y amenazas entre estudiantes.



## Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de respeto, confianza y seguridad entre estudiantes de cuarto, quinto y sexto es muy bajo, bajo, alto, muy alto.

## Componentes:

Informante: Estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	<i>En mi escuela...</i>		
e31b	Me siento seguro(a) en el recreo	0 Nunca 1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.304
e31c	Me quedo solo(a) durante el recreo	0 Siempre	0.561
e31d	Los estudiantes se insultan entre sí	1 Muchas veces 2 Pocas veces	0.743
e31e	Hay estudiantes que amenazan a otros	3 Nunca	0.841

## Método

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables que integran el índice; una vez analizadas, en algunos casos se transformaron las opciones de respuesta con el fin de que las variables tuvieran el mismo sentido para facilitar la interpretación, siendo éste positivo.

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel estudiante, de las variables e31b, e31c, e31d y e31e; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo, como se muestra a continuación:

$$aSCEst_{ij} = (0.304 * e31b_{ij}) + (0.561 * e31c_{ij}) + (0.743 * e31d_{ij}) + (0.841 * e31e_{ij})$$

$i = Escuela$

$j = Estudiante$

El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel de centro escolar; posteriormente, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .

Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.



## Estadísticos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadístico	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.032
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.01
Confiabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.993
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.49
Varianza explicada	N/A	0.42

## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1

Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The degrees of freedom for the null model are 6 and the objective function was 0.86 with Chi Square of 46812.23

The degrees of freedom for the model are 2 and the objective function was 0

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.01

The df corrected root mean square of the residuals is 0.02

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.993

RMSEA index = 0.032 and the 90% confidence intervals are 0.027 0.037

BIC = 91.21

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

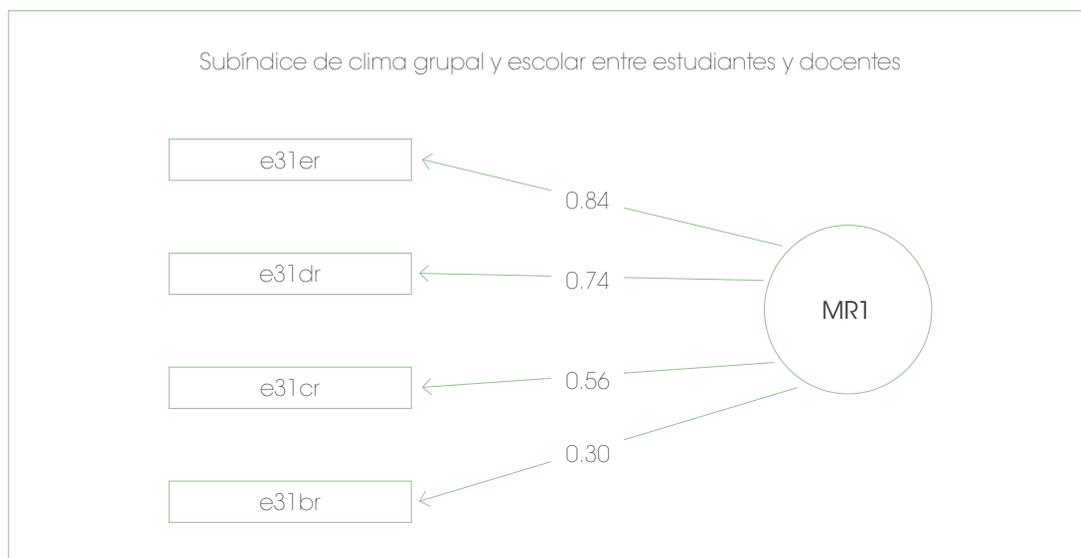
	MR1
Correlation of scores with factors	0.90
Multiple R square of scores with factors	0.81
Minimum correlation of possible factor scores	0.62

Cargas factoriales y proporción de la varianza

Loadings:

	MR1
e31br	0.304
e31cr	0.561
e31dr	0.743
e31er	0.841

	MR1
SS loadings	1.665
Proportion Var	0.416



## 2. Índice de clima positivo entre docentes

En el marco de los derechos humanos la escuela debe ser un espacio favorable para todos: en este sentido, se espera que los docentes trabajen en un entorno de respeto, de satisfacción, con una atmósfera cooperativa, y centrados en las necesidades de sus estudiantes (Arón y Milicic, 1999).

A continuación, se presenta la nota técnica que describe las características del *Índice de clima positivo entre docentes* en cuanto a su composición y su proceso de construcción.

### Definición

Número estimado de maestros de cuarto, quinto y sexto que se ubican en cada uno de los niveles del *Índice de clima positivo entre docente* a partir de su valoración sobre las relaciones que existen entre colegas en la escuela.

### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Índice sumativo ponderado por las cargas factoriales en cada docente.

$$alCDoc_j = (0.361 * m64b_j) + (0.770 * m64e_j) + (0.785 * m64h_j) + (0.265 * m64j_j)$$

$j = Docente$



## Corte y categorías

Cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{\text{m\u00e1s}(aICDoc_{ij}) - \text{m\u00edn}(aICDoc_{ij})}{4}$$

$i = 1, 2, 3, 4$

Categor\u00eda	Descripci\u00f3n
Muy bajo	Los docentes se\u00f1alaron que en estas escuelas por lo general no hay trato amable ni cordial entre colegas; algunos de los docentes tienden a imponer su punto de vista y puede haber agresiones personales entre colegas.
Bajo	Los docentes indican que en sus escuelas hay poco trato amable o cordial entre colegas y, en ocasiones, hay grupos de docentes que tienden a imponer su punto de vista.
Alto	Los docentes indican que en sus escuelas frecuentemente el trato es amable y cordial; en pocas ocasiones hay grupos de docentes que tienden a imponer su punto de vista.
Muy alto	Los docentes indican que en sus escuelas existe un trato amable y cordial la mayor parte del tiempo, no existen grupos de docentes que tiendan a imponer su punto de vista, y no se presentan agresiones entre colegas.

## Interpretaci\u00f3n

Porcentaje de docentes que imparten cuarto, quinto y sexto cuyo nivel de clima positivo entre ellos es muy bajo, bajo, alto, muy alto.

## Componentes:

Informante: estudiante

Nombre variable	Descripci\u00f3n de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	<i>En esta escuela...</i>		
m64b	Hay un grupo de docentes que impone su punto de vista	0 Siempre 1 Muchas veces	0.361
m64j	Se presentan agresiones personales entre los docentes	2 Pocas veces 3 Nunca	0.265
m64e	Los docentes nos tratamos con amabilidad	0 Nunca	0.770
m64h	En las reuniones con mis colegas hay un ambiente de cordialidad	1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.785



## Método

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables que integran el índice; una vez analizadas, en algunos casos se transformaron las opciones de respuesta con el fin de que aquéllas tuvieran el mismo sentido para facilitar la interpretación, siendo éste positivo.

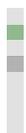
Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel docente, de las variables m64b, m64j, m64e, y m64h; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo.

El puntaje de cada docente se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .

Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel docente se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.

## Estadísticos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadístico	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.058
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.03
Confiabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.966
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a .07, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.591
Varianza explicada	N/A	35%



## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1

Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The degrees of freedom for the null model are 6 and the objective function was 0.62 with Chi Square of 1508.55

The degrees of freedom for the model are 2 and the objective function was 0.01

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03

The df corrected root mean square of the residuals is 0.05

The harmonic number of observations is 2434 with the empirical chi square 27.2 with prob < 1.2e-06

The total number of observations was 2434 with MLE Chi Square = 18.82 with prob < 8.2e-05

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.966

RMSEA index = 0.059 and the 90% confidence intervals are 0.036 0.084

BIC = 3.22

Fit based upon off diagonal values = 0.99

Measures of factor score adequacy

	MR1
Correlation of scores with factors	0.88
Multiple R square of scores with factors	0.77
Minimum correlation of possible factor scores	0.53

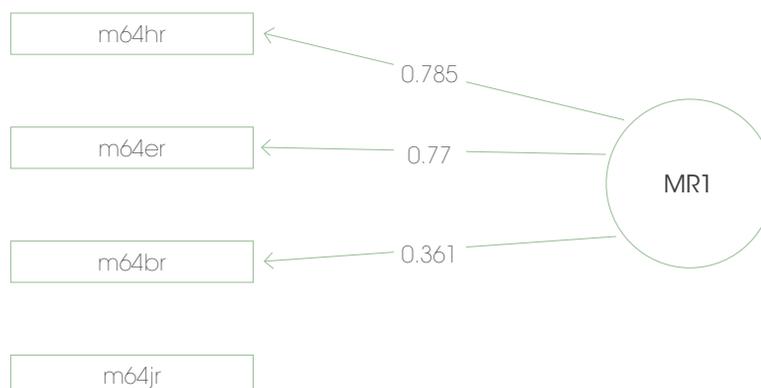
Cargas factoriales y proporción de la varianza

Loadings:

	MR1
m64er	0.770
m64hr	0.785
m64jr	0.265
m64br	0.361

	MR1
SS loadings	1.409
Proportion Var	0.352

Índice de clima escolar entre docentes





## 4. Índice de trato inclusivo a los estudiantes

En la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) se indagaron algunas prácticas de inclusión en el aula y en la escuela a partir de la opinión de los estudiantes; con base en esa información se construyó el *Índice de trato inclusivo hacia los estudiantes*.

### Definición

Número estimado de escuelas que mide el nivel de trato inclusivo hacia los estudiantes por parte del director y los docentes, según la percepción de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado de las puntuaciones de los alumnos de cuarto, quinto y sexto del índice sumativo ponderado de trato inclusivo de los estudiantes a nivel escuela.

$$daitiests_i = \text{prom estd} \left( aITIEst_j \right)_i$$

$i = \text{Escuela}$

$j = \text{Estudiante}$

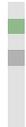
### Corte y categorías

Cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{\text{más}(daitiests_i) - \text{mín}(daitiests_i)}{4}$$

$i = 1, 2, 3, 4$

Categoría	Descripción
Muy bajo	Son escuelas donde un alto porcentaje de estudiantes señaló que nunca o pocas veces se llevan a cabo actividades relacionadas con la promoción de la participación, la puesta en marcha de clases con temas de interés para los estudiantes, la recuperación de los conocimientos previos de los niños, la atención de las dudas por parte del docente y la valoración del esfuerzo de los estudiantes.
Bajo	En estas escuelas los estudiantes registraron la presencia de las actividades mencionadas, pero con poca frecuencia.
Alto	En estas escuelas los estudiantes registraron que se realizan actividades promotoras del trato inclusivo con cierta regularidad sin llegar a la frecuencia mayor.
Muy alto	En estas escuelas los estudiantes registraron un alto porcentaje de realización de actividades promotoras del trato inclusivo. Éste es el nivel que se esperaría para cumplir la condición de trato inclusivo.



## Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de trato inclusivo hacia los estudiantes por parte del director y los docentes es muy bajo, bajo, alto, muy alto, según la opinión de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

## Componentes:

Informante: Estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	Durante la clase		
e28a	Mi maestro(a) se esfuerza para que los temas sean interesantes para todos los estudiantes	0 Nunca 1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.705
e28b	Mi maestro(a) nos anima a platicar de nuestros conocimientos, costumbres y tradiciones (lo que hacemos en casa, de las fiestas familiares o de la comunidad, nuestros juegos y gustos, etc.)		0.508
e28c	Mi maestro(a) valora el esfuerzo que ponemos en nuestros trabajos aunque tengan errores		0.691
e28d	Mi maestro(a) atiende a todos los estudiantes que tienen dudas o requieren ayuda en clase		0.737
e30f	Mi maestro(a) permite que todos participemos		0.620
e31g	En mi escuela... Durante el recreo los maestros(as) vigilan que todos los estudiantes puedan jugar y no permiten que algunos se adueñen del patio		0.521

## Método

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel estudiante, de las variables e28a, e28b, e28c, e30f, y e31g; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo. A continuación, se presenta la fórmula de escalamiento del índice:

$$aITIEst = (0.705 * e28a) + (0.508 * e28b) + (0.691 * e28c) + (0.737 * e28d) + (0.620 * e30f) + (0.521 * e31g)$$

$i = Escuela$   
 $j = Estudiante$

El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel escuela.

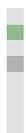
Una vez realizado el agregado a nivel escuela, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .



Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.

### Estadígrafos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadígrafo	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.043
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.02
Confiabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.982
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.714
Varianza explicada	N/A	0.41



## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1

Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The degrees of freedom for the null model are 15 and the objective function was 1.54 with Chi Square of 84782.37

The degrees of freedom for the model are 9 and the objective function was 0.02

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.02

The df corrected root mean square of the residuals is 0.03

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.982

RMSEA index = 0.043 and the 90% confidence intervals are 0.041 0.046

BIC = 839.65

Fit based upon off diagonal values = 1

Measures of factor score adequacy

Correlation of scores with factors	MR1	
	0.90	
Multiple R square of scores with factors	0.82	
Minimum correlation of possible factor scores		0.63

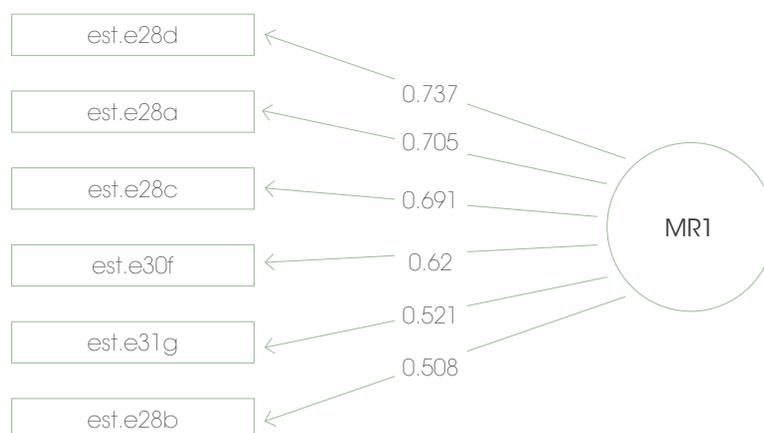
Cargas factoriales y proporción de la varianza

Loadings:

	MR1
est.e28a	0.705
est.e28b	0.508
est.e28c	0.691
est.e28d	0.737
est.e30f	0.620
est.e31g	0.521

	MR1
SS loadings	2.432
Proportion Var	0.405

Índice de trato inclusivo a los estudiantes





## 5. Índice de actividades de clase que propician la participación de los estudiantes

Para conocer cómo es la participación de los estudiantes en las aulas, se indagó, a través de los propios estudiantes, sobre aspectos que el docente realiza para la promoción de esta participación.

A partir de diversas preguntas con las cuales se exploraron las posibilidades de participación que tienen los estudiantes en las aulas, se creó el *Índice de actividades de clase que propician la participación de los estudiantes*.

### Definición

Número estimado de escuelas por categoría o nivel de análisis, según las actividades en el aula que propician la participación de los estudiantes durante la clase, de acuerdo con la percepción de estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado de las puntuaciones de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto del índice sumativo ponderado de actividades de aula, planteadas por los docentes, que propician la participación de los estudiantes a nivel escuela.

$$daipartas_i = prom\ estd\ (aIPartA_{j_i})$$
$$i = Escuela$$
$$j = Estudiante$$

### Corte y categorías

Cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{máx(daiparta_i) - mín(daiparta_i)}{4}$$
$$i = 1,2,3,4$$



Categoría	Descripción
Muy bajo	Los estudiantes en estas escuelas señalaron la nula o baja ocurrencia de este tipo de actividades en su salón.
Bajo	Los estudiantes de estas escuelas indicaron presencia de actividades que propician la participación en el aula, pero con poca frecuencia o con nula presencia de algunos de los aspectos indagados.
Alto	Los estudiantes de estas escuelas señalaron mayor presencia y frecuencia de las actividades que propician la participación en el aula, aunque sin llegar a la regularidad esperada.
Muy alto	Los estudiantes indicaron que en sus aulas suceden todas las actividades indagadas y con alta frecuencia. Éste es el nivel que se espera en todas las escuelas.

## Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de actividades de aula planteadas por los docentes que propician la participación de los estudiantes es muy bajo, bajo, alto, muy alto, según la opinión de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

## Componentes:

Informante: Estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	Durante la clase...		
e30a	Mi maestro(a) pone actividades en las que podemos dar nuestra opinión y escuchar las de los otros	0 Nunca 1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.702
e30b	Mi maestro(a) me anima a decir lo que pienso		0.684
e30c	Mi maestro(a) toma en cuenta mis opiniones		0.742
e30d	Los estudiantes trabajamos en equipo		0.466
e30e	Siento confianza para preguntarle a mi maestro(a) las dudas que tengo sobre el tema que se está viendo		0.662
e32e	En mi escuela... los estudiantes hacemos las reglas del salón con la ayuda del maestro(a)		0.477

## Método

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel estudiante, de las variables e30a, e30b, e30c, e30d, e30e y e32e; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo. A continuación, se presenta la fórmula de escalamiento del índice:

$$aIPartA_{ij} = (0.702 * e30a_{ij}) + (0.684 * e30b_{ij}) + (0.742 * e30c_{ij}) + (0.466 * e30d_{ij}) + (0.662 * e30e_{ij}) + (0.477 * e32e_{ij})$$

$i = Escuela$   
 $j = Estudiante$



El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel escuela. Una vez realizado el agregado a nivel escuela, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ . Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.

### Estadísticos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadístico	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.044
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.02
Confiabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.981
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.724
Varianza explicada	N/A	0.399

### Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

```

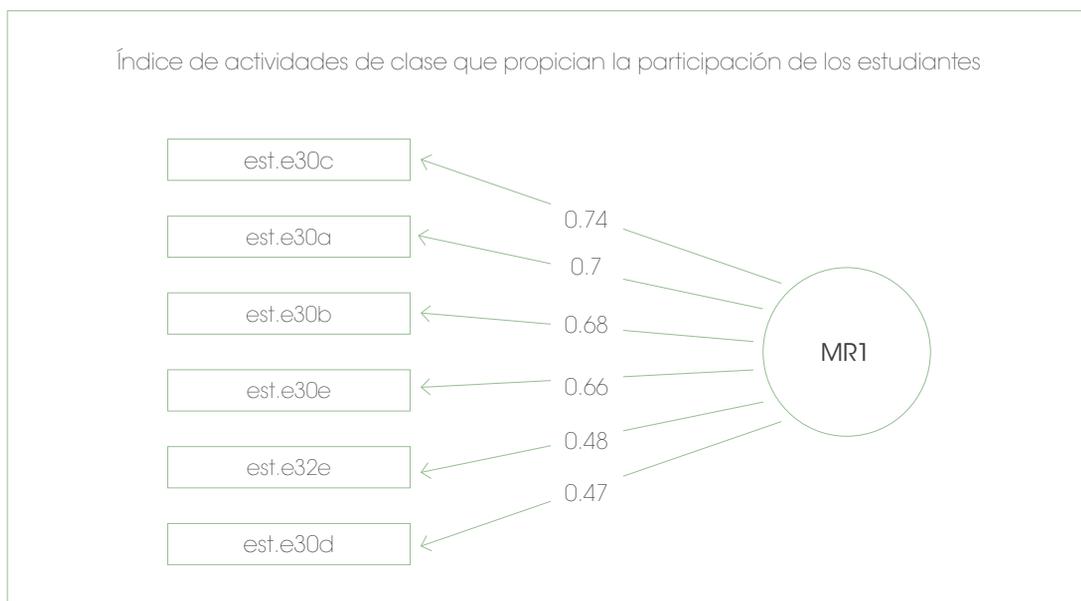
Mean item complexity = 1
Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.02
The df corrected root mean square of the residuals is 0.03

Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.981
RMSEA index = 0.044 and the 90% confidence intervals are 0.042 0.047
BIC = 946.26
Fit based upon off diagonal values = 1
Measures of factor score adequacy

Correlation of scores with factors      MR1      0.90
Multiple R square of scores with factors 0.82
Minimum correlation of possible factor scores 0.63

Cargas factoriales y proporción de la varianza
Loadings:
MR1
est.e30a 0.702
est.e30b 0.684
est.e30c 0.742
est.e30d 0.466
est.e30e 0.662
est.e32e 0.477
MR1
SS loadings 2.394
Proportion Var 0.399
    
```



## 6. Índice de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes

A partir de los niveles de participación propuestos por Hart (1993), se indagó qué tanto los estudiantes son escuchados en sus quejas, qué tanto se les pide opinión, y qué tanto se hacen actividades y cambios en la escuela a partir de las propuestas de los estudiantes.

A fin de dar cuenta de la condición que refiere a la participación activa de los estudiantes en la vida escolar, se creó el *Índice de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes*. A continuación, se describe su construcción.

### Definición

Número estimado de escuelas por categoría o nivel de análisis, que mide las actividades escolares que propician la participación de los estudiantes, según la percepción de estudiantes de cuarto, quinto y sexto.



### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado de las puntuaciones de los alumnos de cuarto, quinto y sexto del índice sumativo ponderado de actividades escolares que propicia la participación de los estudiantes a nivel escuela.

$$daipartees_i = prom\ estd(aIPartEE_j)_i$$

$i = Escuela$

$j = Estudiante$

### Corte y categorías

Cuatro categorías calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{máx(daipartees_i) - mín(daipartees_i)}{4}$$

$i = 1,2,3,4$

Categoría	Descripción
Muy bajo	Los estudiantes en estas escuelas señalaron la nula o baja presencia de actividades donde se pide su participación.
Bajo	Los estudiantes de estas escuelas indicaron presencia de actividades que propician la participación en la escuela, pero con poca frecuencia o con nula presencia de algunos de los aspectos indagados.
Alto	Los estudiantes de estas escuelas señalaron mayor presencia y frecuencia de las actividades que propician la participación en la escuela, aunque sin llegar a la regularidad esperada.
Muy alto	Los estudiantes indicaron que en sus escuelas suceden todas las actividades indagadas y con alta frecuencia. Éste es el nivel que se espera en todas las escuelas.

### Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de actividades escolares que propician la participación de los estudiantes por parte del director y docentes es muy bajo, bajo, alto, muy alto, según la opinión de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.



## Componentes:

Informante: estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	Durante la clase...		
e32a	El (la) director(a) y los (las) maestros(as) nos piden opinión sobre mejoras a la escuela, festivales, compra de materiales, los productos que se venden en la tiendita, etc.	0 Nunca 1 Pocas veces 2 Muchas veces 3 Siempre	0.613
e32b	El (la) director(a) nos escucha cuando tenemos alguna queja		0.420
e32c	Se hacen actividades que los estudiantes proponemos		0.716
e32d	Se han hecho cambios a partir de las propuestas que los estudiantes hacemos		0.679

## Método

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel estudiante, de las variables e32a, e32b, e32c y e32d; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo. A continuación, se presenta la fórmula de escalamiento del índice.

$$aIPartEE_{ij} = (0.613 * e32a_{ij}) + (0.420 * e32b_{ij}) + (0.716 * e32c_{ij}) + (0.679 * e32d_{ij})$$

$i = Escuela$   
 $j = Estudiante$

El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel escuela. Una vez realizado el agregado a nivel escuela, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ . Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.



## Estadígrafos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadígrafo	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.029
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.01
Confiability Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.993
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.638
Varianza explicada	N/A	0.38

## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1  
Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.01  
The df corrected root mean square of the residuals is 0.02

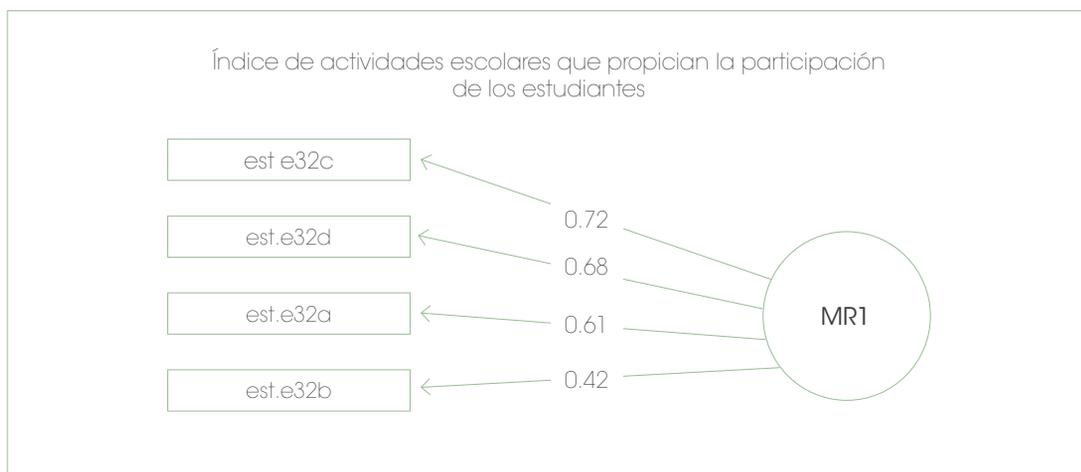
Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.993  
RMSEA index = 0.029 and the 90% confidence intervals are 0.025 0.034  
BIC = 79.92  
Fit based upon off diagonal values = 1  
Measures of factor score adequacy

	MR1
Correlation of scores with factors	0.86
Multiple R square of scores with factors	0.73
Minimum correlation of possible factor scores	0.46

Cargas factoriales y proporción de la varianza  
Loadings:

	MR1
est.e32a	0.613
est.e32b	0.420
est.e32c	0.716
est.e32d	0.679

	MR1
SS loadings	1.526
Proportion Var	0.381



## 7. Índice de intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo

Es importante que exista la mediación entre pares y la intervención del docente como prácticas que favorecen la solución satisfactoria de los desacuerdos entre las personas (Cascón y Papadimitriou, 2005). Para valorar esta condición se creó el *Índice de intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo*. A continuación, se presenta la nota técnica que describe sus características en cuanto a composición y a construcción.

### Definición

Número estimado de escuelas que miden el nivel de intervención docente en actividades relacionadas con el diálogo y el entendimiento mutuo para el manejo pacífico de conflictos entre compañeros a nivel escuela, según la percepción de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.

### Fórmula de cálculo y categorías de análisis

Promedio estandarizado de las puntuaciones de los alumnos de cuarto, quinto y sexto del Índice de intervención docente para el diálogo y entendimiento mutuo de los estudiantes a nivel escuela.



$$daiintdocs_i = prom\ estd(aIntDoc_j)_i$$

$i = Escuela$

$j = Estudiante$

## Corte y categorías

Cuatro categorías, con el mismo rango, calculadas de la siguiente forma:

$$Rango_i = \frac{máx(daiIntDocs_i) - mín(daiIntDocs_i)}{4}$$

$i = 1, 2, 3, 4$

Categoría	Descripción
Muy bajo	Son escuelas donde un alto porcentaje de estudiantes señaló que nunca o pocas veces: los docentes solicitan escuchar al compañero cuando se tiene problemas con él; puedan decir con confianza a sus maestros que tienen problemas con algún compañero; sus docentes o directores les ayudan a resolver los problemas en el recreo o a la salida, o que, por el contrario, muchas veces o siempre se les señale de ser "chismoso" si acusan a quien los ha lastimado.
Bajo	En estas escuelas los estudiantes registraron la presencia de las actividades mencionadas, pero con poca frecuencia.
Alto	En estas escuelas los estudiantes registraron que se realizan actividades indagadas en el índice con cierta regularidad sin llegar a la frecuencia esperada.
Muy alto	En estas escuelas los estudiantes registraron un alto porcentaje de realización de actividades que denotan intervención docente para el diálogo y el entendimiento mutuo cuando hay conflictos. Éste es el nivel que se espera en todas las escuelas.

## Interpretación

Porcentaje de escuelas cuyo nivel de intervención docente para el diálogo y entendimiento mutuo es muy bajo, bajo, alto, muy alto, según la opinión de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto.



## Componentes:

Informante: estudiante

Nombre variable	Descripción de la variable	Opciones de respuesta recodificadas	Carga factorial
	<i>En mi escuela o salón...</i>		
e33b	Mi maestro(a) nos pide escuchar a nuestros compañeros(as) cuando estamos discutiendo	4 Nunca 5 Pocas veces	0.368
e33c	Cuando hay problemas entre compañeros(as) podemos decírselo al maestro(a) con confianza	6 Muchas veces 7 Siempre	0.601
e33d	Cuando hay problemas en el recreo o a la salida de la escuela, el (la) director(a) o algún(a) maestro(a) nos ayuda a resolverlo	0 Siempre 1 Muchas veces	0.636
e33e	Los (las) maestros(as) de la escuela nos dicen "chismosos" si acusamos a algún compañero(a) que nos agrede	2 Pocas veces 3 Nunca	0.164*

\* A pesar de la baja carga factorial de este ítem se decidió conservarlo para asegurar el ajuste del modelo.

## Método

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables que integran el índice; una vez analizadas, en algunos casos se transformaron las opciones de respuesta con el fin de que las variables tuvieran el mismo sentido para facilitar la interpretación, siendo éste positivo.

Con el objeto de considerar a los ítems diferenciados por el tipo de información que se capta, se realizó un análisis factorial confirmatorio, a nivel estudiante, de las variables e33b, e33c, e33d y e33e; así se garantiza que cada ítem tenga un peso diferente, según su carga factorial, para el índice sumativo. La fórmula de escalamiento del índice se presenta a continuación:

$$aIntDoc_{ij} = (0.368 * e33b_{ij}) + (0.601 * e33c_{ij}) + (0.636 * e33d_{ij}) + (0.164 * e33e_{ij})$$

$i = Escuela$   
 $j = Estudiante$

El puntaje de cada estudiante se promedió por escuela para tener un índice agregado a nivel escuela. Una vez realizado el agregado a nivel escuela, el índice se estandarizó con  $\mu = 0$  y  $\sigma = 1$ .

Los puntajes del índice sumativo ponderado a nivel escuela se segmentaron en cuatro rangos iguales, considerando el valor máximo y el mínimo.



## Estadísticos de ajuste del modelo y los valores de referencia

Estadístico	Valor referencia	Valor ECEA primaria
Media cuadrática del error de aproximación (RMSEA)	Menor a 0.06	0.059
Media cuadrática de los residuos estandarizados (RMSR)	Menor a 0.08	0.03
Confianabilidad Tucker Lewis	Mayor a 0.94	0.917
Alfa de Cronbach	Rangos: Mayor a 0.9, excelente De 0.7 a 0.9, aceptable - bueno De 0.5 a 0.7, cuestionable Menor a 0.5, inaceptable	0.449
Varianza explicada	N/A	0.23

## Salida de los resultados y diagrama factorial (programa estadístico R)

Mean item complexity = 1  
Test of the hypothesis that 1 factor is sufficient

The degrees of freedom for the null model are 6 and the objective function was 0.26 with Chi Square of 14421.28  
The degrees of freedom for the model are 2 and the objective function was 0.01

The root mean square of the residuals (RMSR) is 0.03  
The df corrected root mean square of the residuals is 0.05

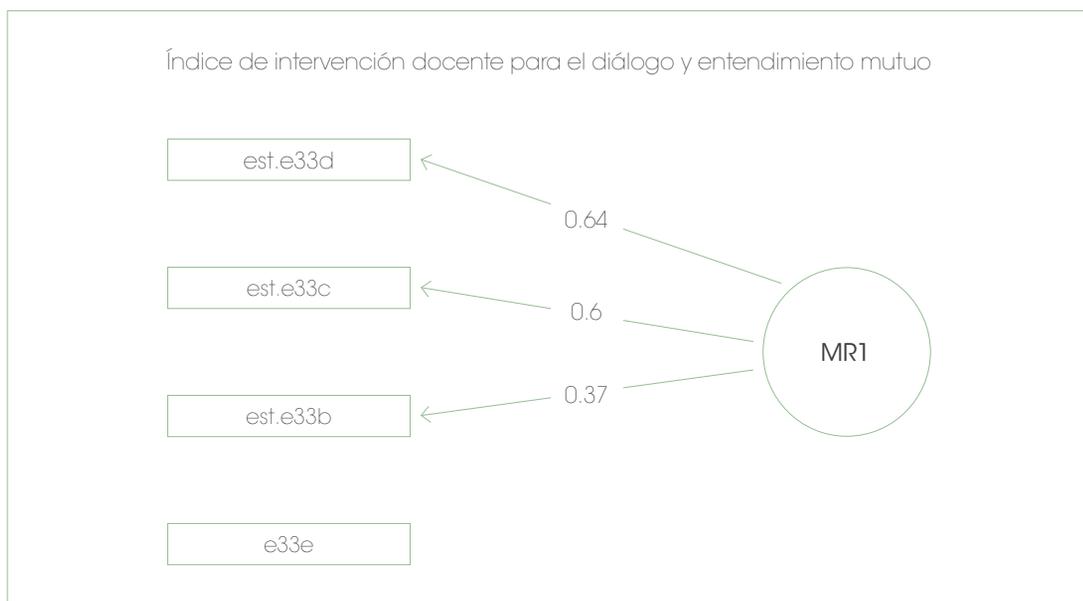
Tucker Lewis Index of factoring reliability = 0.917  
RMSEA index = 0.06 and the 90% confidence intervals are 0.055 0.065  
BIC = 379.63  
Fit based upon off diagonal values = 0.98  
Measures of factor score adequacy

	MR1
Correlation of scores with factors	0.77
Multiple R square of scores with factors	0.59
Minimum correlation of possible factor scores	0.18

Cargas factoriales y proporción de la varianza  
Loadings:

	MR1
est.e33b	0.368
est.e33c	0.601
est.e33d	0.636
e33e	0.164

	MR1
SS loadings	0.928
Proportion Var	0.232





Resultados  
de evaluaciones

LA CONVIVENCIA ESCOLAR  
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE MÉXICO  
ECEA 2014

Se terminó de imprimir en noviembre de 2018 en los talleres de  
Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).  
Calzada San Lorenzo 244, Col. Paraje San Juan, Del. Iztapalapa,  
C.P. 09830. Ciudad de México. En su formación se empleó  
la familia tipográfica ITC Avant Garde Gothic Std.  
Esta edición consta de 2 000 ejemplares.





*La convivencia escolar en las primarias de México* da cuenta de los resultados obtenidos en ECEA 2014 en torno a uno de los ámbitos en que se organizan las 70 condiciones consideradas en esta evaluación, la convivencia escolar para el desarrollo personal y social. Las dimensiones de ésta —el clima escolar, el trato inclusivo a los estudiantes, su participación y las prácticas disciplinarias de las escuelas— requieren un desarrollo óptimo para que pueda hablarse del cumplimiento del derecho a la educación. La lectura de esta obra permite identificar las principales necesidades para mejorar las interacciones entre la comunidad escolar. Se espera que de ello deriven ajustes al marco normativo que afecta dichas interacciones en varios niveles, desde el político hasta el institucional, considerando que cada condición evaluada tiene el carácter de básico, lo cual significa que se requiere el cumplimiento de todas para alcanzar los estándares que acreditan que la educación es de calidad.



Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia  
digital gratuita