



La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México



Resultados
de evaluaciones

ECEA 2016 | 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 como
condición básica para la enseñanza
y el aprendizaje en los planteles de
educación media superior en México**



Resultados
de evaluaciones

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CONDICIÓN BÁSICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LOS PLANTELES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Primera edición, 2019

Coordinación general

Ma. Cecilia Fierro Evans
Alicia A. Chaparro Caso López
Adán Moisés García Medina

Autores

Alicia A. Chaparro Caso López
Ma. Cecilia Fierro Evans
Patricia Carbajal Padilla
Adriana Gamazo García
Tania Calderas Romero
José Rodrigo Alanís Quezada
Adán Uribe Bravo
Fusae Nakazawa Cuéllar
Adán Moisés García Medina



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

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

Corrección de estilo

Mariana Escalante Hernández

Fotografía

Juan Carlos Angulo

Formación

Jonathan Muñoz Méndez

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.
Consulte el catálogo de publicaciones en línea en: 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 (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior*. México: autor.

Índice

Introducción	5
• Capítulo 1. Inclusión para la convivencia escolar	13
• Capítulo 2. Equidad para la convivencia escolar	21
• Capítulo 3. Participación y manejo dialógico del conflicto	22
Reflexiones finales	28
Referencias	35
Anexo A. Aspectos metodológicos	36
A.1. Participantes	39
A.1.1. Población objetivo	43
A.1.2. Marco muestral	46
A.1.3. Distribución de la muestra ECEA EMS (2016)	46
A.2. Instrumentos	49
A.3. Procedimientos	49
Anexo B. Análisis Factorial Exploratorio (AFE)	51
B.1. Datos utilizados	52
B.2. Análisis previos	52
B.2.1. Análisis de normalidad	55
B.2.2. Análisis de coherencia interna	56
B.2.3. Identificación de factibilidad de factorización	56
B.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de los resultados para los distintos grupos	59
B.3.1. Director	63
B.3.2. Docentes	63
B.3.3. Estudiantes	63
B.4. Conclusiones sobre el Análisis Factorial Exploratorio (AFE)	64
Anexo C. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	66
C.1. Análisis de datos	66
C.2. Resultados	66
C.2.1. Directores	73
C.2.2. Docentes	73
C.2.3. Estudiantes	75
C.3. Conclusiones sobre el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	76
Anexo D. Tablas con resultados por tipo de servicio	78



INTRODUCCIÓN



Introducción

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

Como parte de esa labor, la Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa (DGEOE) ha establecido la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), cuyo propósito es dar cuenta de las condiciones en las que operan las escuelas del país, para que se cumpla el derecho a la educación antes mencionado.

Se entiende por *condiciones básicas* las características que deberían tener las escuelas para asegurar un adecuado funcionamiento. Es decir que, por un lado, definen los aspectos fundamentales con que deben operar y, por otro, ayudan a informar sobre el estado en el que lo hacen. La ECEA busca brindar información sobre las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje dentro de las escuelas, con el propósito de tomar decisiones basadas en evidencias.

Para el nivel de educación media superior (EMS), la ECEA evalúa siete ámbitos, dentro de los cuales se encuentra el de *Convivencia escolar para el desarrollo personal y social*. A su vez, el ámbito cuenta con cinco dimensiones:

- a) Relaciones interpersonales de respeto y tolerancia (cuatro condiciones, seis indicadores);
- b) habitabilidad y seguridad en el plantel (dos condiciones, cuatro indicadores);
- c) normas de convivencia y prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes (cuatro condiciones, cuatro indicadores);
- d) participación activa de los estudiantes (una condición, dos indicadores);
- e) prácticas de inclusión hacia los estudiantes del plantel (una condición, tres indicadores).

El ámbito de *Convivencia escolar para el desarrollo personal y social* comprende aquellos procesos que tienen lugar en los planteles a partir de la red de relaciones, tanto personales



como académicas, que se establecen entre quienes lo integran: estudiantes, maestros, directivos, padres de familia y personal de apoyo; y es precisamente el tema que se aborda a profundidad en el presente informe, sin olvidar que, en una publicación previa de resultados generales (INEE, 2018), se destinó el capítulo vi al desarrollo de algunas variables estudiadas en dicho ámbito.

Por un lado, la relevancia de la convivencia escolar queda asentada en la visión del Estado mexicano, que se expresa en el artículo 3° constitucional sobre el cometido de la educación:

Contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (art. 3° constitucional).

Asimismo, la Ley General de Educación señala la importancia de:

Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad. (art. 5°, fracción).

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (art. 5°, fracción vi), y

Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural (art. 5°, fracción VI bis)

Estas disposiciones normativas destacan la importancia de una convivencia democrática, pacífica e inclusiva, tal como lo ha ratificado la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública (SEP, 2015).

Por otro lado, la convivencia escolar también tiene relevancia porque las interacciones en la escuela constituyen en sí mismas oportunidades para aprender a vivir con otros. Esto tiene



tal importancia que, según el informe Delors,¹ aprender a convivir es uno de los cuatro pilares para la educación del siglo xxi, y representa el fundamento crucial de la educación (Delors *et al.*, 1996):

Aprender a vivir juntos con el objetivo de crear sociedades más pacíficas, tolerantes, equitativas e inclusivas, representa un concepto poderoso para transformar la educación. Esto es particularmente importante, dados los desafíos multivariados a la paz global y la sostenibilidad en el siglo XXI (UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2014, p. 82).

De acuerdo con lo anterior, así como con los marcos legales que orientan la educación en México, la convivencia escolar puede definirse como:

Aprender a vivir juntos, lo cual refiere a los procesos cotidianos de construcción de relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que promuevan un manejo dialógico del conflicto (Fierro y Carbajal, 2018).

Cabe mencionar que esta definición de ninguna manera ignora el problema de la violencia en las escuelas y sus efectos. Por el contrario, asume que tanto la agresividad como la convivencia son formas de relación humana. Sin embargo, difieren en un asunto fundamental, que es la manera de abordar el concepto de *conflicto*. Éste es el desacuerdo que se presenta en todo tipo de interacción social como resultado de la diversidad de intereses, necesidades y perspectivas. En la convivencia, los conflictos se resuelven de manera constructiva, es decir, mediante el diálogo y la cooperación; en la violencia, en cambio, se abordan de manera destructiva; esto es, cuando la perspectiva de una persona se impone sobre la de otra, ignorando sus necesidades e intereses, o bien, cuando hay una intención deliberada de causar daño a la contraparte. Como plantea Galtung (2013), detrás de toda manifestación de violencia hay un conflicto no resuelto. En este sentido, puede afirmarse que la acción de convivir es la contracara de la violencia (Furlán, 2003).

¹ Los otros tres pilares ya conocidos se definen como sigue: *Aprender a conocer*, entendido como el dominio de los instrumentos para el saber, enfatizando en la comprensión del mundo que rodea a las personas, con el fin de vivir en él con dignidad y desarrollar las capacidades personales. *Aprender a hacer* destaca la relación de los individuos con *la materia y la técnica*, lo cual se complementa con *las relaciones interpersonales*. *Aprender a ser* pone en relieve el aporte de la educación en el desarrollo de cada persona, lo cual permite la adquisición de un pensamiento autónomo y crítico, así como la formulación de un juicio propio, al tiempo que faculta a los sujetos para determinar por sí mismos lo que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Delors *et al.*, 1996).



Consecuente con lo antes expuesto, la evaluación de la convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar que, como señalamos, no están exentas de conflicto y aportan elementos tanto para la disminución de la violencia, como para la construcción de capacidades democráticas en los estudiantes. El análisis de la convivencia escolar que se presenta en este informe procura dar cuenta del grado en que se cumplen las condiciones del ámbito de convivencia, definido dentro del marco de la ECEA EMS, y aportar elementos para la revisión de políticas, a la vez que conduce a prácticas pedagógicas y de gestión que pueden contribuir o no al aprendizaje de vivir en compañía de otros.

Es importante mencionar que la información contenida en la ECEA EMS se organizó según los tópicos de *inclusión* y *equidad*, además del de *participación* y *manejo dialógico del conflicto*, por lo que éstos no se abordan de manera exhaustiva. En el informe también se ofrecen datos que permiten identificar cuestiones dentro de los planteles, las cuales aportan elementos colaboradores en la formación para una convivencia pacífica duradera entre los estudiantes de EMS; así como otros tantos factores que sugieren la necesidad de revisar, y dado el caso reorientar, determinadas prácticas pedagógicas y de gestión, con el propósito de fortalecer la convivencia democrática escolar.

Ahora bien, previo a la presentación de los resultados, es importante tener en cuenta algunos elementos metodológicos básicos. El detalle de la metodología empleada se presenta en los anexos A, B y C.

Población objetivo

La población se limitó a planteles de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)² que ofrecen al menos un programa de estudio en la modalidad escolarizada, dentro de instituciones educativas de carácter público, federal y estatal, y en los planteles particulares con reconocimiento de validez oficial otorgado por la SEP o por instituciones de carácter autónomo. La ECEA EMS consideró como informantes en los planteles a los directores; a los docentes que impartían clases en el grado (año) terminal, y a los estudiantes que al momento de la

² En este documento, la palabra *planteles* se utiliza con dos significados: 1) el de la definición utilizada por la sems, la cual es: centro educativo con recursos humanos y físicos que, bajo la autoridad de un director o responsable, desarrolla actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje del tipo medio superior. Un plantel: a) recibe y administra recursos, b) tiene una autoridad, un cuerpo académico (docentes, tutores, asesores o facilitadores), personal administrativo o de servicios, c) desarrolla uno o más programas de estudio de la EMS en uno o más inmuebles, d) realiza las actividades educativas en la instalación sede y en algunas ocasiones también lo hace en una o varias extensiones, y e) puede tener instalaciones complementarias, brigadas de educación o unidades móviles. (SEP, s.f.). Entonces se le distingue como "plantel (SEMS)". Y 2) La definición utilizada para esta evaluación, en la que sólo se les llama "planteles" a una sección de éstos (SEMS), definida por la combinación de la Clave del Centro de Trabajo (CCT) y el turno.



aplicación de los cuestionarios estaban inscritos en el grado terminal, es decir, con el que concluye el nivel educativo según la duración (trimestres, cuatrimestres, semestres o años) de cada programa de estudios.

Tamaño de la muestra

El diseño de la muestra fue probabilístico, estratificado y por conglomerados; a los elementos que la integraron se les denominó unidades primarias de muestreo (UPM), pues fue en ellos donde se seleccionaron, en una segunda etapa, los planteles que integraron la muestra. Las UPM fueron los planteles.

En total, en la ECEA EMS participaron 2 991 planteles y directores, 11 836 docentes y 47 397 estudiantes. La distribución de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Tamaño muestral por tipo de servicio para la ECEA EMS

Servicios	Directores	Docentes	Estudiantes
Telebachilleratos comunitarios (TBC)	326	609	3 710
Telebachilleratos estatales (TBE)	305	648	4 575
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	282	1 090	4 731
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	173	924	2 909
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	224	1 258	4 088
Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES)	242	1 132	4 301
Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (Conalep)	184	995	3 208
Colegios de Bachilleres (CoBach)	287	1 325	5 214
Preparatorias estatales	315	1 073	5 183
Bachilleratos autónomos	222	1 008	3 868
Bachilleratos privados	364	1 498	4 747
Otros subsistemas	67	276	863
Nacional	2 991	11 836	47 397

Instrumentos

En la ECEA EMS se utilizaron cuatro instrumentos en total: cuestionario para el director, cuestionario para los docentes, cuestionario para los estudiantes y cédula del plantel. La información sobre el ámbito de convivencia escolar proviene de los tres tipos de cuestionario, que los sujetos respondieron por sí mismos con lápiz y papel.



El ámbito de convivencia escolar se compone de cinco dimensiones. Cada uno de los informantes contestó sólo algunos aspectos de éstas, gracias a una cantidad distinta de reactivos; así que, mediante los diferentes cuestionarios se evaluaron: únicamente dos de las cinco dimensiones en el cuestionario de 22 reactivos para los directores; cuatro de las cinco dimensiones en el cuestionario de 46 reactivos para docentes, y las cinco dimensiones de la convivencia, al aplicarse 106 reactivos a los estudiantes.



CAPÍTULO 1.

INCLUSIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El concepto de *inclusión* se refiere a los procesos que intervienen en el reconocimiento de las necesidades y las diversas identidades de los estudiantes en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales, étnicas, académicas y de género, entre otras.

En la escuela en general y en el aula en particular, el reconocimiento de las múltiples identidades y necesidades equivale al desarrollo de esfuerzos orientados a afirmar a los estudiantes en su individualidad y en su situación, lo cual es un primer paso para cuestionar los estereotipos. La disposición para conocer y entender a ese otro distinto a uno es un elemento fundamental de la inclusión, del mismo modo que es el punto de partida para que surja la confianza que, al mismo tiempo, será la base para que los estudiantes se animen a expresar ideas, compartir historias y desarrollar una comprensión mutua que trascienda las diferencias y los prejuicios (Morrison y Vaandering, 2012). Cuando en un espacio destinado a la educación es posible hablar sin temor a recibir burlas o a ser juzgado, va emergiendo un sentido de pertenencia y de comunidad.

Promover la inclusión en la escuela tiene repercusiones en un margen más amplio, ya que cuando los estudiantes han aprendido a reconocer y a valorar una diversidad de puntos de vista, de modos de ser y de experiencias de vida, se están preparando también para participar en una sociedad democrática. En otras palabras, aceptar que provenimos de mundos personales y culturales distintos, y que es posible tener posiciones variadas sobre las cosas pero, aun así, llegar a visiones compartidas significa que es factible integrar una multiplicidad identitaria y una pluralidad en las experiencias escolares cotidianas (García-Huidobro, 2013). Es así cómo, en localidades marcadas por la violencia social, el trabajo que se realiza en la escuela puede contribuir a generar experiencias de vida en los jóvenes que apunten a la reconstrucción del tejido social. Tres características principales describen estas pedagogías:

- a) El fomento de la afirmación personal y cultural de los estudiantes, por medio del reconocimiento de sus identidades individuales y colectivas;



- b) la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula;
- c) la integración en el currículum de los estudiantes de sus experiencias de vida, sus conocimientos locales, así como de sus identidades culturales.

Este primer bloque de datos explora cuestiones como la disposición al diálogo y la confianza en los distintos agentes; la percepción de la amabilidad por parte de los compañeros y los docente, además de la opinión acerca de las buenas relaciones con ellos; la impresión sobre cómo se aceptan las diferencias, y el reconocimiento de y apoyo a las necesidades de otras personas.

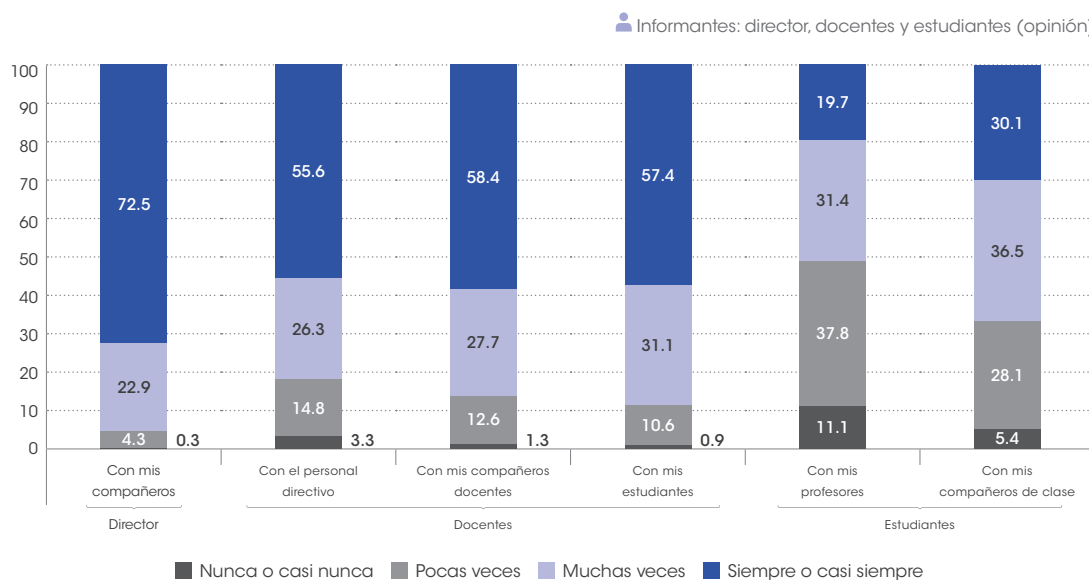
Al interrogar a directores, docentes y estudiantes acerca de con quiénes pueden y les gusta platicar sobre distintos temas, las respuestas indicaron lo siguiente: más de 95% de los directores reportó que con mucha frecuencia consideraba a sus compañeros como interlocutores. Por su parte, entre los docentes, un porcentaje mayor a 80% compartió esta misma opinión de los directores y una cantidad superior a 86% opinó que puede conversar con sus pares sobre temas escolares, sociales, políticos o de interés común. Si se trataba de departir con sus estudiantes, la proporción de docentes que estimó poder hacerlo y disfrutar de ello aumentó a 88% (gráfica 1.1).

En relación con los estudiantes, en la misma gráfica 1.1 se puede observar que 51% respondió que con mucha frecuencia puede hablar con el personal docente y se entretienen al hacerlo. En cambio, 11% manifestó que nunca o casi nunca le gusta, y que tampoco tiene la posibilidad de platicar con sus docentes; lo cual hace referencia a sentirse distante de ellos y, desde el punto de vista de la convivencia, puede indicar que estos estudiantes no encuentran los canales de comunicación adecuados que los inviten a mantener al menos cierto vínculo con la platilla escolar de esta categoría.

Por lo que toca al interés que los mismos estudiantes manifestaron por conversar con sus compañeros, en la gráfica 1.1 se observa que 66.6% expuso que con mucha frecuencia le gustaba platicar con ellos, un porcentaje que, como era de esperarse, fue mayor que aquel correspondiente a esta misma convivencia, pero con los docentes. Sin embargo, también se aprecia que 28.1% reportó que pocas veces podía y disfrutaba de departir con sus compañeros, y un porcentaje incluso más elevado, de 5.4%, declaró que eso no sucedía nunca o casi nunca.



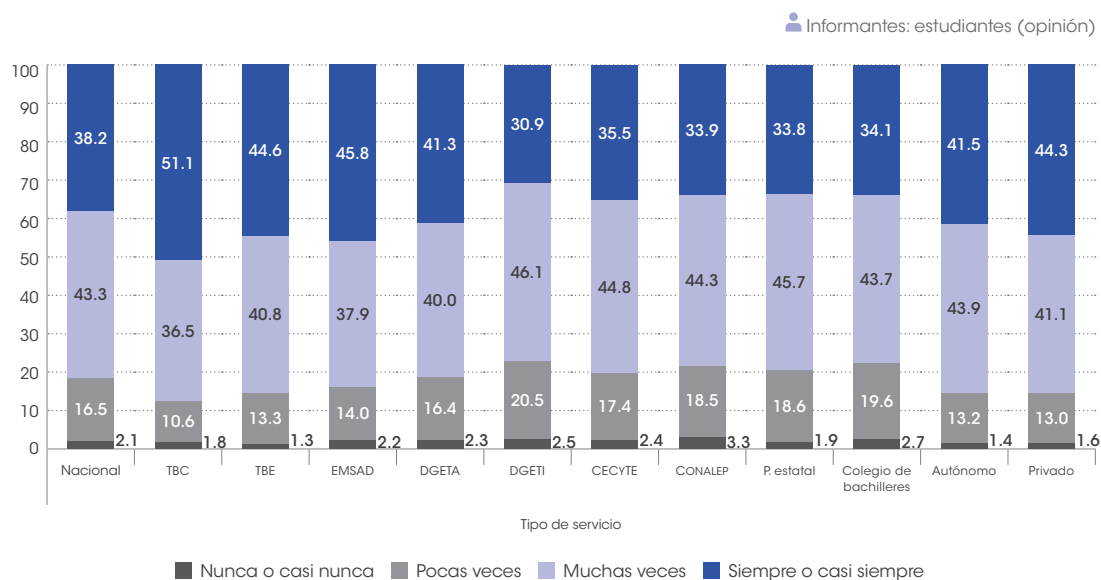
Gráfica 1.1. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que pueden y les gusta platicar con distintas figuras del plantel: nacional



La pregunta “¿con qué frecuencia ocurre que tus docentes estén dispuestos a escucharte dentro y fuera de clase?” alude a una inferencia en la que los estudiantes opinaron acerca de algo que creyeron sucedía con sus docentes (disposición a escuchar); además, puede indicar la apertura de éstos percibida por los informantes mencionados. En ese sentido, más de 80% en todo el país señaló que la disposición citada ocurría con mucha frecuencia, y los datos son muy parecidos por tipo de servicio (gráfica 1.2).



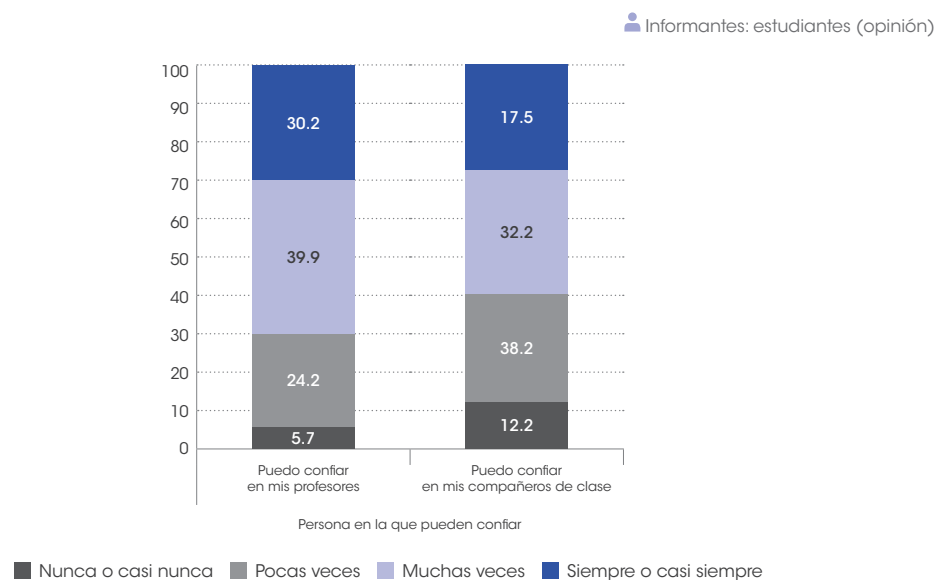
Gráfica 1.2. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que perciben la disposición del personal docente a escucharlos dentro y fuera de la clase: nacional y por tipo de servicio



Incluso cuando los estudiantes fueron consultados sobre la frecuencia con la que consideraban poder confiar en sus docentes y en sus compañeros de clase, 70% contestó que era posible fiarse de los primeros con mucha frecuencia, mientras que sólo 49.7% sostuvo que solía confiar en sus condiscípulos, como se observa en la gráfica 1.3.

En cuanto a lo anterior, cabe destacar que, aunque los estudiantes reportaron que podían y les gustaba platicar con sus compañeros en porcentajes más altos que los que expresaron para la misma actividad con sus docentes (gráfica 1.1); reportaron sentir mayor confianza en estos últimos que en sus condiscípulos (gráfica 1.3). Los datos anteriores muestran que la confianza entre iguales parece más difícil de construir.

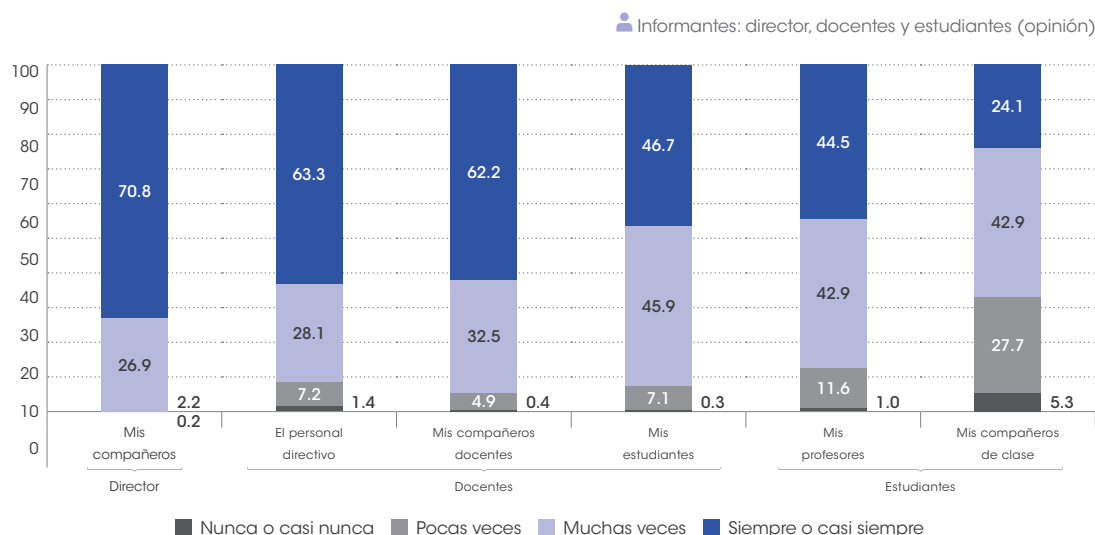
Gráfica 1.3. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que pueden confiar en sus directores y compañeros de clase: nacional



Otro tema que se indagó fue la percepción de la amabilidad por parte de los distintos estamentos. La gráfica 1.4 muestra que casi 98% de los directores consideró que con mucha frecuencia sus compañeros docentes eran amables. Por su parte, 91.4% de ellos evaluó que el personal directivo era atento; al tiempo que 94.7% manifestó que sus compañeros docentes también se comportaban así, y 92.6% percibió de la misma forma a sus estudiantes. Asimismo, en la gráfica 1.4 se aprecia que los estudiantes ofrecieron respuestas distintas, ya que, aunque 87.4%, a nivel nacional, reportó como usual el trato amable por parte del personal docente; 27.7% estimó que pocas veces sus compañeros se comportaban con afabilidad, e incluso 5.3% expresó que el trato gentil entre condiscípulos era algo que nunca o casi nunca sucedía, lo que podría ser evidencia de problemas en las relaciones entre estudiantes.

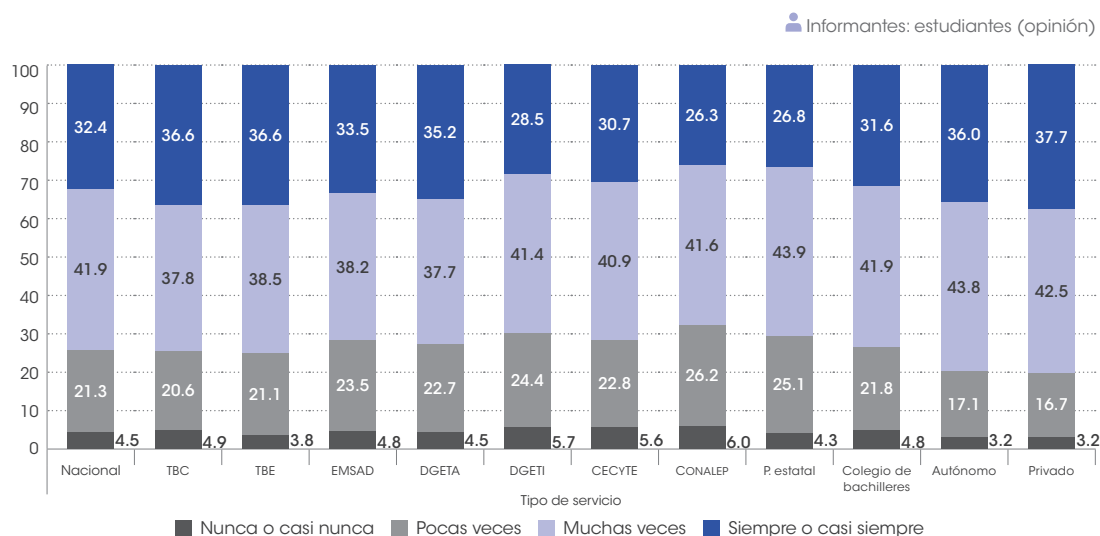


Gráfica 1.4. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que perciben la amabilidad de otras figuras del plantel hacia ellos: nacional



Adicionalmente, la gráfica 1.5 muestra que 74% de los estudiantes, a nivel nacional, reportó que con mucha frecuencia sus compañeros de clase les agradaban; sin embargo, también 25.8% dijo que pocas veces¹ sus compañeros les resultaban gratos.

Gráfica 1.5. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con que les agradan sus compañeros de clase: nacional y por tipo de servicio

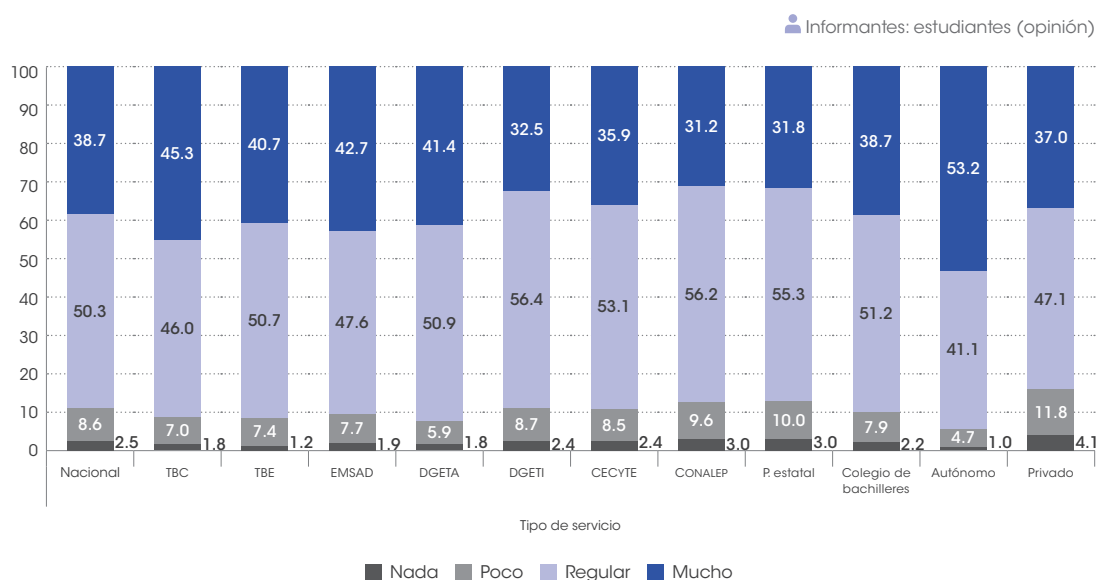


¹ Con el propósito de aligerar la lectura del texto, se utilizó en ocasiones la expresión "pocas veces", para hacer referencia a quienes escogieron las opciones "nunca o casi nunca" y "pocas veces".

Con estos datos se puede observar que los informantes adultos de la escuela, tanto directores como docentes, reportaron en altos porcentajes que podían y les gustaba platicar con sus compañeros e incluso con los estudiantes (gráfica 2.1), lo que posiblemente indica una disposición muy alta al diálogo entre ellos o bien una alta deseabilidad de la respuesta. Sin embargo, el reporte de los estudiantes parece ser más franco y especialmente llamativo en cuanto a lo que informaron: 5.4% expresó que nunca o casi nunca le era posible y disfrutaba de platicar con sus compañeros (gráfica 1.1); 5.3% comunicó que sus compañeros nunca o casi nunca eran amables (gráfica 1.4); 25.8% refirió que en escasas oportunidades sus compañeros de clase les agradaban (gráfica 1.5), lo cual tal vez demuestra la necesidad de instituir acciones que favorezcan el reconocimiento y valoración de las diversas identidades y de la riqueza que aportan todas las interacciones en cualquier contexto social.

En el ámbito de la educación media superior (EMS), un tema relevante que se indaga como percepción en la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), y que tiene implicaciones sobre la permanencia de los estudiantes en el nivel, es el del gusto que los estudiantes tienen por estar en su plantel o escuela. En este sentido, la gráfica 1.6 muestra que casi 40% de éstos, a nivel nacional, respondió que su agrado era mucho; 50% dijo que era regular, y alrededor de 10% reportó que disfrutaba poco o nada estar ahí. Este porcentaje es ligeramente más alto en las preparatorias estatales (13%) y más aún en los planteles privados (15.9%).

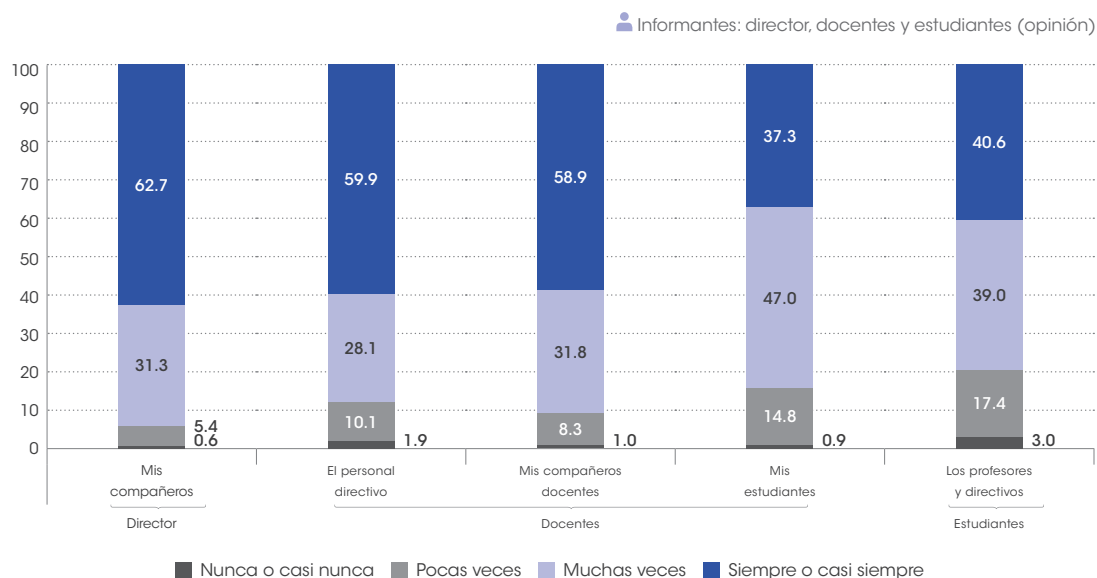
Gráfica 1.6. Porcentaje de estudiantes según su gusto por estar en el plantel donde estudian: nacional y por tipo de servicio





En la gráfica 1.7 se observa lo que los informantes indicaron que otros miembros de la comunidad escolar, a nivel nacional, valoraban la diversidad, es decir, comunicaron una inferencia sobre lo que percibían los otros, no acerca de lo que hacían ellos mismos. Así, 94% de los directores consideró que sus compañeros entendían que cada persona era singular y respetaban las peculiaridades. Dentro del grupo de los docentes, 84.3 % reflexionó que los estudiantes comprendían que cada persona era distinta y tomaban en consideración esas divergencias; 88% consideró que eso mismo hacía el personal directivo, y el porcentaje fue más alto cuando la valoración se refirió a sus compañeros de profesión (90.7%). Por su parte, 80% de los estudiantes consideró que sus docentes y directivos entendían que cada persona era diferente y mostraban respeto por tales variaciones; asimismo, dos de cada diez afirmaron que pocas veces comprendían y honraban la diversidad.

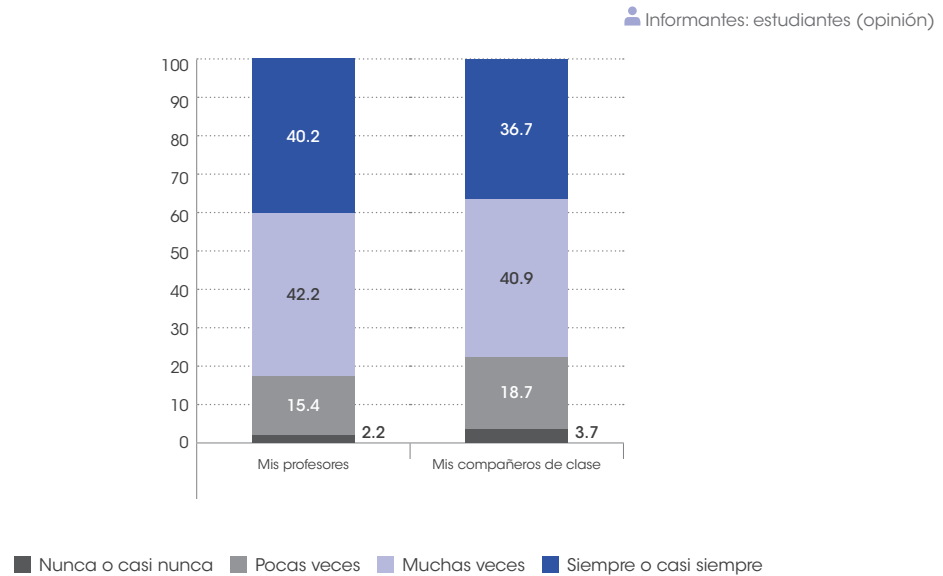
Gráfica 1.7. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que perciben que otras figuras del plantel valoran la diversidad: nacional



En la gráfica 1.8 se observa la frecuencia sobre qué tan aceptados se sienten los estudiantes por sus profesores y por sus compañeros de clase. Entre estos informantes, 82.4% reportó que sus docentes con mucha frecuencia aceptaban su forma de ser y casi 78% respondió que sus compañeros también lo hacían así.



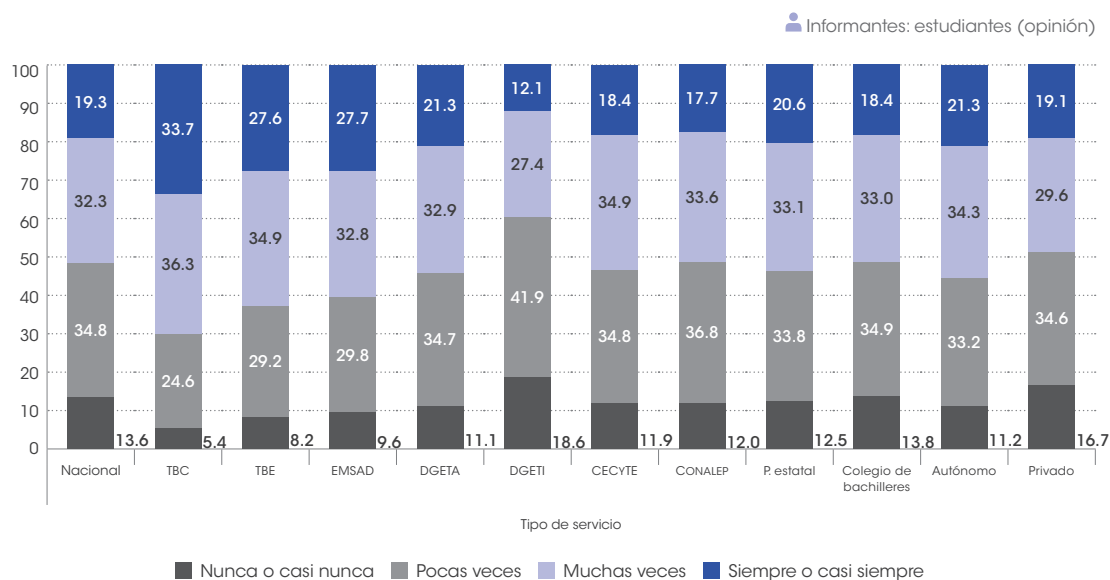
Gráfica 1.8. Porcentaje de estudiantes según su percepción de qué tan frecuentemente sus profesores y compañeros de clase aceptan su forma de ser: nacional



Un tema fundamental en los planteles, relacionado con las acciones escolares dirigidas a generar oportunidades de valoración de la diversidad, se indagó por medio de preguntar a los estudiantes si los docentes y directivos organizaban actividades en las que fuera viable compartir ideas, gustos o tradiciones, con el fin de aprender de las diferencias. A ese respecto, la gráfica 1.9 muestra que 19.3% de los estudiantes, a nivel nacional, informó que siempre o casi siempre las programaban; 32.3% dijo que lo hacían muchas veces; 34.8% señaló que las planeaban pocas veces, y 13.6% manifestó que nunca lo hacían. En el caso de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), el porcentaje de reporte para las categorías “nunca o casi nunca” y “pocas veces” fue más alto que el de la media nacional (60.5%).



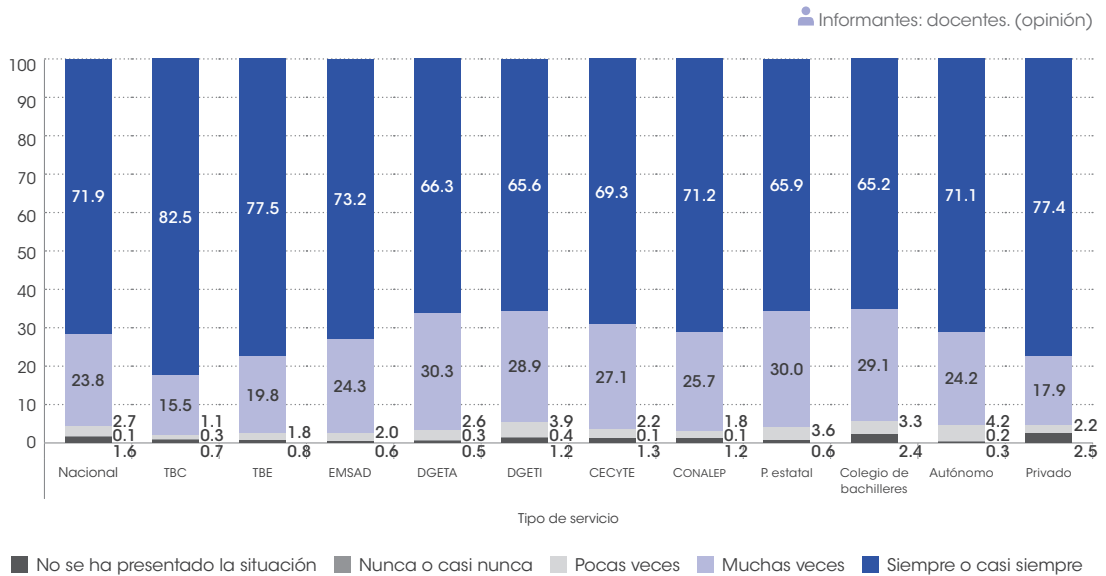
Gráfica 1.9. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que sus docentes y directivos organizan actividades para que compartan sus ideas, gustos o tradiciones: nacional



Un aspecto muy relacionado con la inclusión, que además corresponde a la construcción de comunidades cohesionadas en las que prevalece la confianza y el respeto, es el tema de la ayuda mutua. La forma en que se percibe la disposición de otros a recibir u ofrecer auxilio ante necesidades personales es un indicador importante, el cual abona en el panorama de si existen o no condiciones de inclusión adecuadas para enseñar y aprender. Así, en la gráfica 1.10 se observa que, a nivel nacional, 95.7% de los docentes refirió que con mucha frecuencia brindaba ayuda cuando la necesitaba algún compañero.

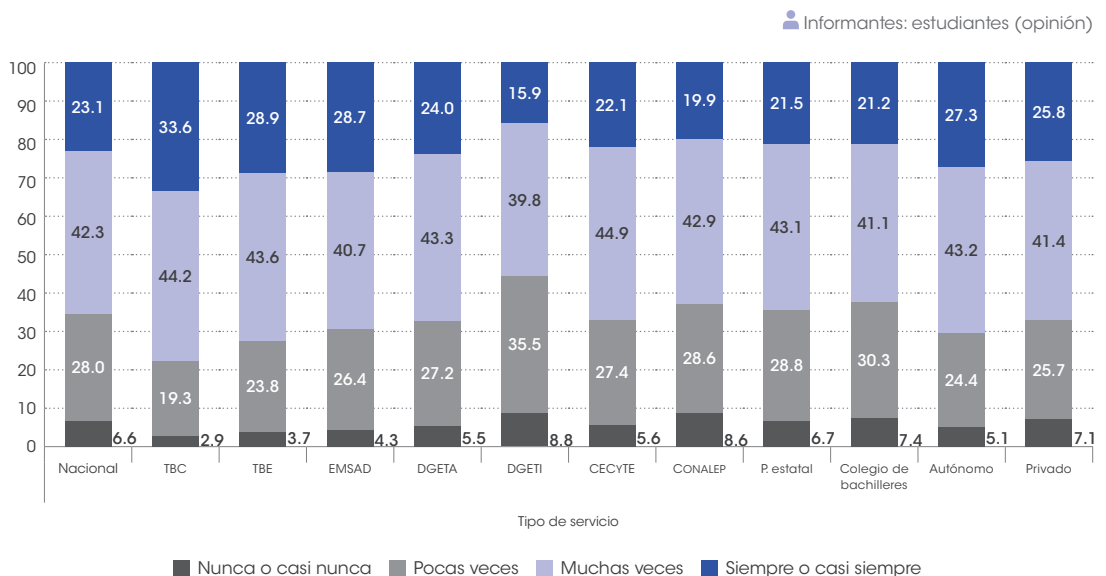


Gráfica 1.10. Porcentaje de docentes según la frecuencia con la que apoyan a sus compañeros, cuando éstos requieren ayuda: nacional y por tipo de servicio



En cuanto a la frecuencia con la que se favorece y brinda apoyo entre estudiantes, en la gráfica 1.11 se observa que 65.4% respondió que lo hacía con mucha frecuencia y que sus docentes y directivos favorecían la ayuda entre ellos.

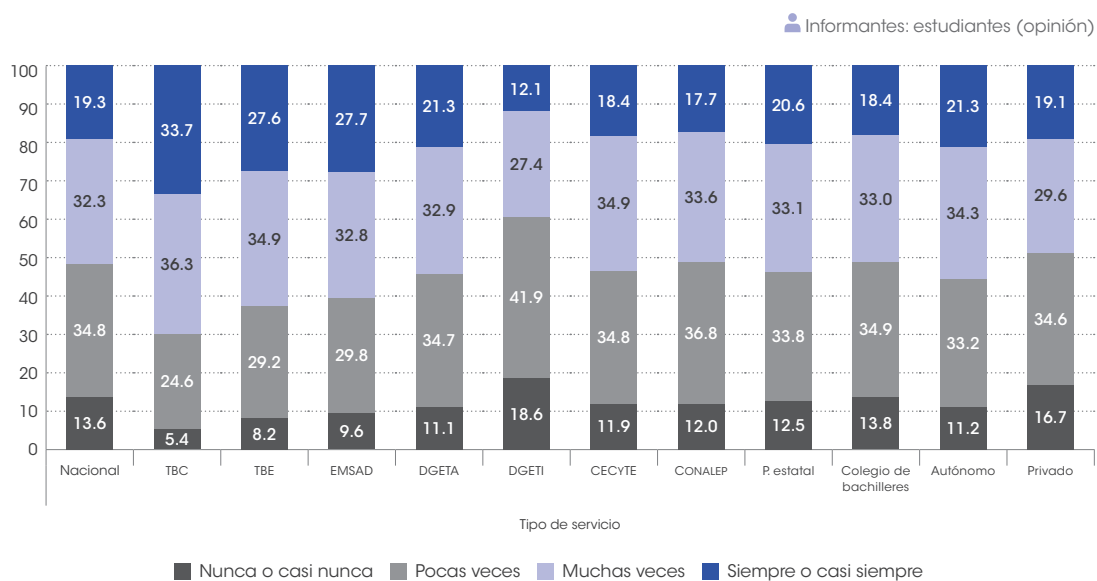
Gráfica 1.11. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que ayudan a resolver problemas o conflictos entre sus compañeros: nacional y por tipo de servicio





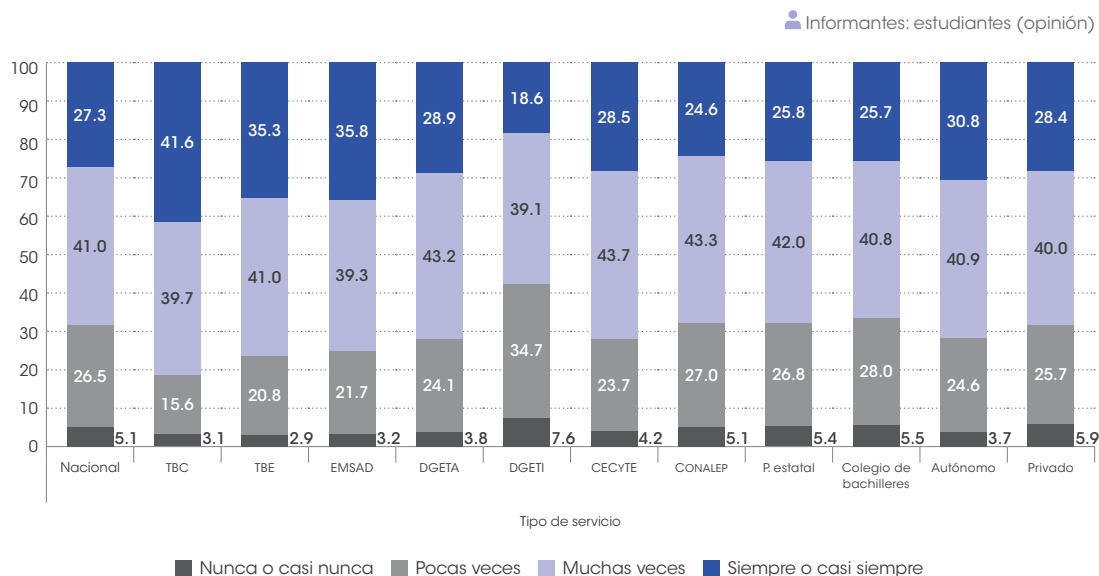
Asimismo, en la gráfica 1.12 se observa que casi 60% de los estudiantes señaló que habitualmente los profesores y directivos se interesaban en conocer las necesidades de todos ellos. Es preciso destacar que, por tipo de servicio, la DGETI presentó un porcentaje de estudiantes por encima de la media nacional (60.5%), quienes reportaron que lo antes mencionado sucedía en escasas oportunidades.

Gráfica 1.12. Porcentaje de estudiantes según su percepción sobre la frecuencia con que los docentes se interesan en conocer las necesidades de todos ellos: nacional y por tipo de servicio



Sobre la atención académica o personal por parte de directivos y docentes para todos los estudiantes que la requieren, la gráfica 1.13 muestra que 68.4% de éstos, a nivel nacional, afirmó que con mucha frecuencia se les brindaba. Se observa también que 31.6% manifestó que este apoyo a todos quienes lo necesitan no se ofrecía regularmente, el porcentaje que lo juzgó así fue más alto en la DGETI, donde 42.3% de los estudiantes respondió de esa forma.

Gráfica 1.13. Porcentaje de estudiantes según su percepción de la frecuencia con la que docentes y directivos atienden a todos los estudiantes que requieren ayuda académica o personal: nacional y por tipo de servicio



En este punto, cabe llamar la atención sobre algunos datos que indican la importante área de oportunidad que existe desde el terreno pedagógico para fortalecer el reconocimiento y la valoración de la diversidad. En cuanto a lo anterior, los estudiantes reportaron que sus profesores o directivos sólo de vez en cuando organizaban actividades relacionadas con el gesto de apreciar la pluralidad: 20.4%, a nivel nacional, opinó que sus superiores pocas veces entendían y respetaban las diferencias (gráfica 1.7); 48.4% juzgó que en muy raras ocasiones se interesaban en conocer las necesidades de todos (gráfica 1.12), y 31.6% informó que la atención académica o personal a todos los que la requieren ocurría de manera esporádica (gráfica 1.13). Es decir, parece que existe una importante área de oportunidad desde el terreno del plantel, para generar acciones que se dirijan a fortalecer el reconocimiento y la estima por la heterogeneidad, tanto en lo personal como en lo académico.

Discusión y conclusiones

Los porcentajes correspondientes al gusto por platicar con distintas figuras del plantel apuntan a la existencia de estudiantes que, aunque no son la mayoría, posiblemente viven las relaciones con sus compañeros de formas no positivas. Además, la presencia de otros que reportaron la poca amabilidad por parte de sus condiscípulos y una posible desvinculación con



sus pares en quienes, además, no confían, puede ser indicio de estudiantes que se sienten excluidos. En estos casos, la intervención pedagógica dirigida al reconocimiento y valoración de las diferencias podría proporcionar elementos para favorecer mejores relaciones y mayor cercanía social entre compañeros de aula.

Es importante señalar que, aunque los porcentajes observados son bajos en muchas ocasiones, reflejan una realidad que debe ser atendida; además de que hacen referencia a condiciones básicas que todas las escuelas tendrían que alcanzar a cubrir en su totalidad, para compartir un piso mínimo que permita aprender en un entorno que haga valer los derechos de los estudiantes. Por otro lado, los datos expuestos podrían ser evidencia de una falta de oportunidades para conocer y apreciar las opiniones y los mundos distintos que representan al otro; de ocasiones donde sea importante y valioso escuchar a los demás con respeto, consideración e interés, fortaleciendo así los lazos de confianza; de momentos para aceptar y apreciar la variedad de identidades en el contexto escolar.

Cabe señalar, por otra parte, que en términos de convivencia, la confianza es el indicador central para evaluar el grado de cohesión comunitaria en espacios escolares (Hevia, 2006), y si éste va a la baja, se hace necesario distinguir cuando el buen ambiente escolar y el trato cordial son sólo superficiales. A la par, hay teorías que muestran la vinculación y el sentido de pertenencia como fuertes antídotos contra la violencia escolar (Aronson 2001, y Gladden, 2002).

Los resultados expuestos también parecen indicar que, desde el punto de vista de los estudiantes y en términos pedagógicos, faltan acciones concretas dirigidas a la inclusión, y que éstas vayan desde las que reconozcan la diversidad y el respeto a las diferencias, hasta las que muestren el interés por conocer las opiniones y necesidades de los estudiantes en los ámbitos académico y personal.

Por otro lado, en este capítulo se abordó el tema del gusto por estar en el plantel, el cual resulta relevante, ya que 60% de los estudiantes respondió dentro de las categorías de “poco” y “nada”. Sin olvidar que los informantes que participaron en este grupo fueron del último grado de la educación media superior (EMS) y que, por lo tanto, eran los “sobrevivientes” a la deserción de los ciclos previos, de modo que cabe considerar el dato como grave. El agrado por estar en el plantel responde a una diversidad de variables relacionadas: por un lado, a la pertinencia de la EMS que los jóvenes reciben y que perciben como relevante para su vida (INEE, 2013) y, por el otro, a la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela.



Especialmente en la adolescencia, cuando la relación con el grupo de pares permite construir y apreciar la propia identidad, mediante el aprendizaje y la práctica de una serie de competencias interpersonales (Bortolotti y Fernández, s. f.), es fundamental que los docentes, los directores y la escuela en su conjunto intervengan de manera proactiva y no reactiva en el diseño de estrategias educativas asentadas en el reconocimiento y aprecio por la diversidad de identidades, y en el apoyo solidario. Admitir la importancia de la variedad es una parte de lo que se debe aprender para vivir juntos, y que incide en la formación dentro de la esfera del desarrollo personal (autoconcepción, autoestima, autorregulación, emociones, manejo de la ansiedad), además de influir en el desarrollo social e interpersonal por medio del florecimiento de habilidades socioemocionales (empatía, asertividad).

También debe mencionarse que la aceptación de la pluralidad está fuertemente ligada a la construcción de capacidades democráticas en los estudiantes (Magendzo, 2005). Asumir al otro como un legítimo otro es una condición indispensable para erigir un diálogo en un entorno de tolerancia que lleve a la comprensión mutua (García Huidobro, 2013). Abordar lo anterior en el terreno de lo educativo resulta indispensable, ya que dicho ejercicio tiene como finalidad preparar ciudadanos para su inserción en una vida social democrática.

Finalmente, algunas implicaciones y recomendaciones para los planteles son:

- Generar las condiciones para que los estudiantes se sientan aceptados y reconocidos en su singularidad puede impulsarse gracias a actividades pedagógicas en el aula y mediante la organización escolar de los distintos subsistemas de bachillerato. Así se animará a los jóvenes a expresarse y a conocer y descubrir lo que hay de valioso en las distintas formas de vida de todas las personas.
- Establecer espacios donde se conozca a los otros y se comparta con ellos, pues estos lugares tienden a producir sentimientos de confianza y de unión. Las aulas pueden ser lugares menos impersonales en los que los estudiantes tengan la posibilidad de encontrar grupos de referencia y de apoyo.

CAPÍTULO 2.

EQUIDAD PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La equidad se refiere a asegurar que el logro académico esté al alcance de todos los estudiantes, en especial de quienes sufren marginación estructural, ofreciéndoles oportunidades para construir interacciones académicas exitosas. Poner en práctica pedagogías que promuevan la equidad supone construir un andamiaje desde el conocimiento, las habilidades y las experiencias académicas de la población estudiantil, para que sus miembros puedan acceder al conocimiento dominante en la sociedad. Ello incrementa las oportunidades para superar la posición de desventaja que algunos enfrentan, no sólo en relación con sus compañeros más privilegiados, sino con el mundo socioeconómico en general (Delpit, 1988; Lindgard y Keddie, 2013, y Tedesco, 2010). Nos referimos a quienes viven en situaciones de pobreza o de otras condiciones como la discapacidad, e incluso si pertenecen a un género particular en algunos contextos sociales. Cuatro características principales describen estas pedagogías:

- a) La generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los estudiantes;
- b) el reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso para los aprendizajes de cada uno de los estudiantes;
- c) la promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre estudiantes de alto y bajo desempeño;
- d) la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información global, como recurso para el aprendizaje.

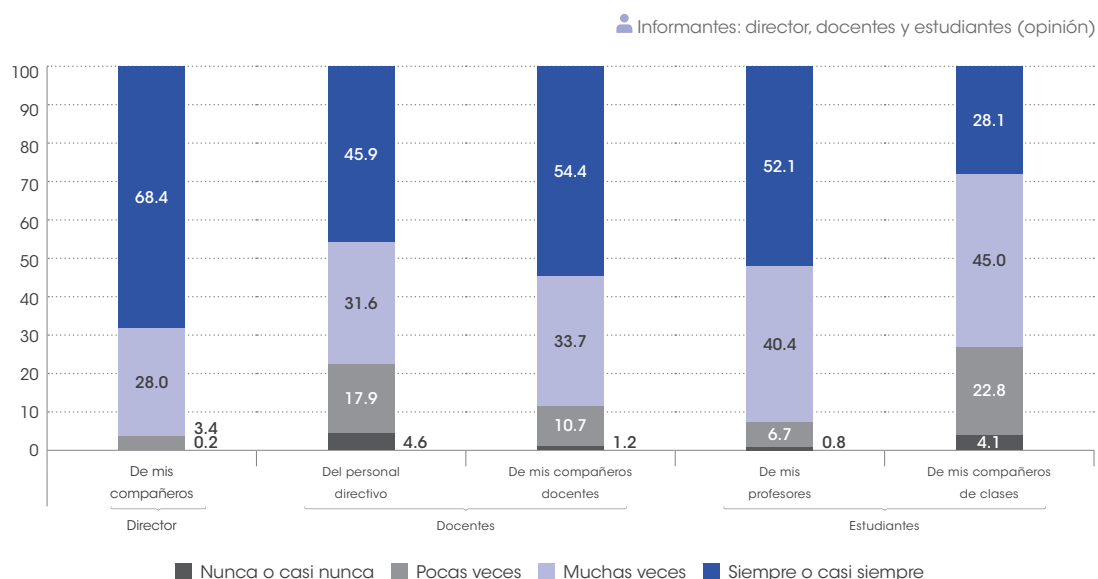
En la esfera de la educación media superior (EMS), dentro de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), se abordan indicadores relacionados a la equidad dentro del ámbito de gestión del aprendizaje, cuyos resultados se presentan en informes específicos (INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018; 2019), por lo que en el ámbito de convivencia sólo se cuenta con un indicador relacionado con la equidad, que a su vez refiere a la disposición que los informantes tienen a aprender de los otros y a la confianza en el trabajo de los demás.



En la gráfica 2.1 se observa que 96.4% de los directivos respondió que con mucha frecuencia podía aprender de sus compañeros y, en esas mismas categorías de respuesta, 77.5% de los docentes reportó que tenía la posibilidad de aprender del personal directivo, mientras que 88.1% señaló que lo hacía con regularidad, pero de sus compañeros.

Un dato importante que se observa es que si bien 92.5% de los estudiantes juzgó que podía aprender de sus docentes con asiduidad, 7.5% opinó que tenía la ocasión de hacerlo “pocas veces” o “nunca”. Esto debe ser atendido, dado que pone en evidencia que esos informantes, aunque constituyan un porcentaje pequeño, no perciben la posibilidad de instruirse conforme a lo que el personal docente está ahí para enseñarles. De igual modo, 26.9% de los estudiantes reportó que “pocas veces” o “nunca” podía aprender de sus compañeros, lo cual probablemente indica la falta de una preparación fundamental, horizontal y colaborativa, pues dentro de la búsqueda de equidad está el promover espacios de colaboración y apoyo académico, a partir de tutorías entre estudiantes y no únicamente desde las impartidas bajo el amparo de los docentes.

Gráfica 2.1. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que reportan aprender de otras figuras en el plantel: nacional

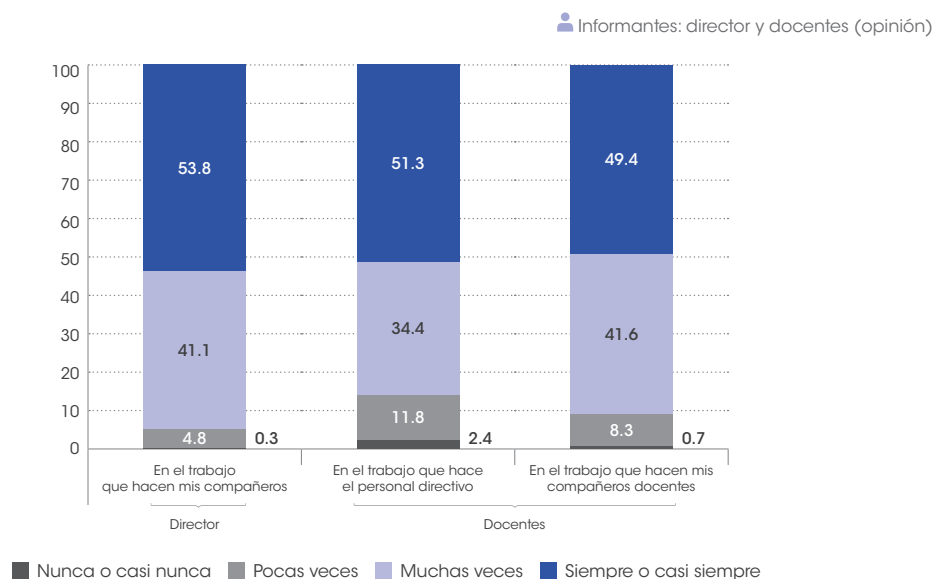


Además, cuando se indagó sobre la confianza en el trabajo de los demás, la gráfica 2.2 muestra que casi 95% de los directivos, a nivel nacional, consideró que con mucha frecuencia podía confiar en el trabajo de sus compañeros. En el reporte de los docentes, sólo 85.8%

afirmó que “siempre o casi siempre” o “muchas veces” le era posible fiarse de la labor desarrollada por el director; mientras que las mismas categorías de respuesta fueron elegidas por 91% de los informantes de este grupo, cuando valoraron la certidumbre referida a las actividades desempeñadas por sus compañeros de profesión.

De las gráficas descritas, llama la atención que 22.5% de los docentes en todo el país haya reportado que “pocas veces” o “nunca” podía aprender del personal directivo, junto con un 14.2% que señaló lo mismo, pero con respecto a la confianza en el trabajo de sus superiores. Lo anterior expone la necesidad de reforzar el papel de liderazgo pedagógico del director, centrado en la asociación con los docentes, puesto que sólo por medio de acciones integrales, que contemplen la compañía cotidiana y cercana a la práctica del personal docente y sus necesidades, se podrán impulsar acciones concretas y reales que permitan a todos los estudiantes aprender.

Gráfica 2.2. Porcentaje de informantes (directores y docentes), según la frecuencia con la que pueden confiar en el trabajo de otras figuras del plantel: nacional

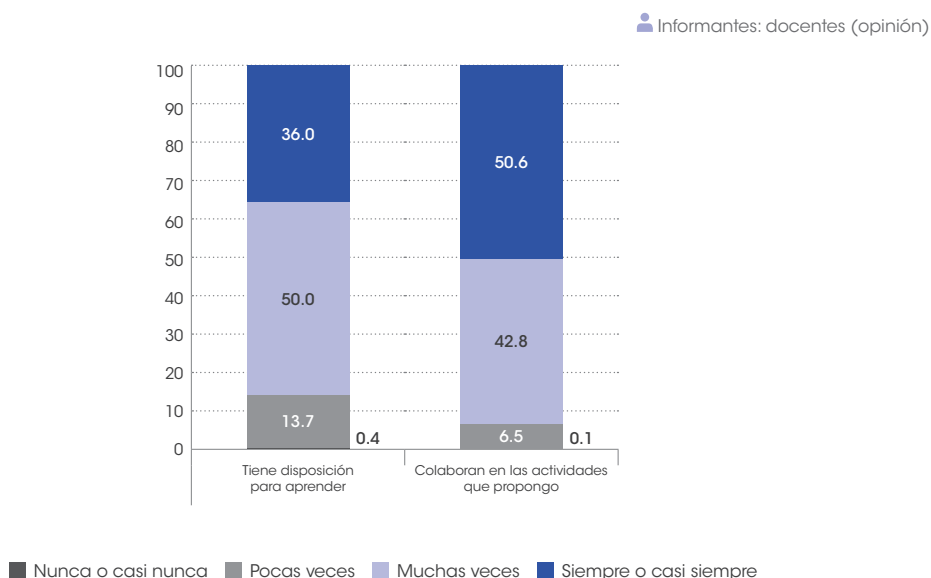


De igual modo, en la ECEA EMS se investigó acerca de la percepción que los docentes tienen sobre la disposición y colaboración en sus aulas. En la gráfica 2.3 se muestra que 93.4% del personal docente reportó que los estudiantes con mucha frecuencia colaboraban en las actividades escolares que ellos les proponían; mientras que 86% consideró que tenían disposición a aprender habitualmente. Aunque en general los datos fueron positivos, también debe



llamar la atención que 14% de los informantes señaló que sus estudiantes rara vez tenían disposición para adquirir conocimientos. Con el cuidado de recordar que la inclinación del otro hacia cualquier actividad es una inferencia, así que estas respuestas pueden indicar la posibilidad de que efectivamente los estudiantes no estuvieran dispuestos a la instrucción, pero también comunicar cierta actitud del superior hacia los jóvenes en su aula. En cualquiera de los dos escenarios se requieren acciones dentro del plantel, en tanto que cabe la posibilidad de que estén relacionados con la calidad de la relación de enseñanza-aprendizaje, lo cual evidentemente puede afectar el derecho a una educación que provea a todos de las mismas oportunidades de acceso al logro académico.

Gráfica 2.3. Porcentaje de docentes según su percepción de la frecuencia con la que sus estudiantes tienen disposición para aprender y colaboran en las actividades escolares: nacional



Discusión y conclusiones

Es importante recordar que, de manera amplia, la equidad vista como una condición para la enseñanza y el aprendizaje abarca cuestiones tales como la generación de espacios de trabajo colaborativo, tanto para docentes como para estudiantes, a la par que alude a los esfuerzos de los primeros por fortalecer el desarrollo de habilidades y recursos que permitan el acceso al conocimiento, así como a las labores dedicadas a disminuir la brecha académica entre quienes tienen alto y bajo desempeño. Todos, asuntos que se abordan en el ámbito de



gestión del estudio, dentro de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), en lo que respecta al terrero de la educación media superior (EMS).

Sobre los datos aquí presentados, puede decirse que la confianza en el trabajo llevado a cabo por los agentes educativos se refiere a la equidad, en la medida en que articula la percepción de confianza con el trabajo académico que se realiza en los planteles, así como con los espacios de colaboración para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, fortalecer sus aprendizajes y asegurar su permanencia en la escuela hasta concluir sus estudios de nivel medio superior.

La percepción de poder aprender del otro arrojó datos especialmente relevantes en lo que respecta a la percepción de los estudiantes sobre sus condiscípulos, que indica la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo entre ellos. Las investigaciones previas han mostrado que, cuando los docentes delegan espacios de trabajo entre pares, el rendimiento académico se eleva significativamente (Cámara, 2010). Además de que abre la oportunidad para el desarrollo proyectos escolares relevantes para los estudiantes, que les permiten ampliar sus horizontes de aprendizaje y de actuación, a la vez que fortalecen sus capacidades para el trabajo cooperativo con sus compañeros (Pérez -Galván y Ochoa, 2017).

Sobre los datos que indican que cierto porcentaje de informantes del personal docente percibe a sus estudiantes como poco dispuestos a aprender, sería recomendable profundizar, ya que si éstos verdaderamente no tienen la inclinación para hacerlo, deben analizarse las causas subyacentes y buscarse estrategias para incentivar que lo logren; si lo que priva es la tendencia del docente que por múltiples razones haya llegado a estigmatizar a uno o más estudiantes como apáticos, cabe reflexionar con él sobre la relevancia de su papel pedagógico y su vocación, en un contexto de acompañamiento y trabajo colaborativo que propicie el logro de una relación de enseñanza-aprendizaje exitosa y satisfactoria con todos en su aula.

CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN Y MANEJO DIALÓGICO DEL CONFLICTO

A partir de un enfoque de derechos humanos, se reconoce que la participación es el núcleo de un gobierno democrático. Adicionalmente, el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, desde 1989 plantea que se deberá garantizar, para los niños y adolescentes, el derecho de expresar opiniones libremente en todos los asuntos que los afecten; además de asegurarse la oportunidad de ser escuchados en los procedimientos que los impliquen.

La Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), en el contexto de la educación media superior (EMS), propone que, especialmente en dicho nivel, los planteles deben ser espacios donde los estudiantes sean vistos y tratados como ciudadanos partícipes de una sociedad democrática, en los cuales su voz sea atendida en asuntos que les conciernen. Sobre todo en lo referente a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

El aspecto de la participación y el manejo dialógico del conflicto alude a las oportunidades que docentes y escuelas ofrecen para la participación y el empoderamiento de los estudiantes en tres ángulos clave: el ejercicio de su autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, la expresión de su propia voz en discusiones colectivas y la toma de decisiones en asuntos que les atañen.

En el contexto del aula, cierto tipo de prácticas dialógicas alientan a los estudiantes a desarrollar habilidades argumentativas, a compartir puntos de vista divergentes y a reafirmar sus funciones como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Díaz-Aguado, 2002; Dull y Murrow, 2008; Magendzo, 2003, y Parker, 2006 y 2010). Estos intercambios se dan en un contexto inevitablemente marcado por relaciones de poder, de ahí que las prácticas dialógicas tengan el efecto de evidenciar las asimetrías de prestigio e influencia entre los condiscípulos; de modo que un buen manejo de las discusiones favorecerá a los que menor tengan estatus para que expresen su voz (Bickmore, 2014).

Aprender a discutir y a equilibrar los niveles de participación de los estudiantes genera oportunidades para que éstos se instruyan en cómo manejar los conflictos de una manera constructiva.



En otras palabras, a partir de argumentaciones fundamentadas, que reconocen tanto la perspectiva de otras personas frente a la situación en conflicto (involucrando sus necesidades, intereses y emociones), como su disposición a colaborar, será factible negociar posibles soluciones y construir acuerdos. Estas pedagogías incluyen cuatro características principales:

- a) La aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales;
- b) la elaboración y revisión colectiva de las normas dentro del aula;
- c) el establecimiento de espacios de discusión sobre problemas en el aula, la escuela y la vida social;
- d) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario

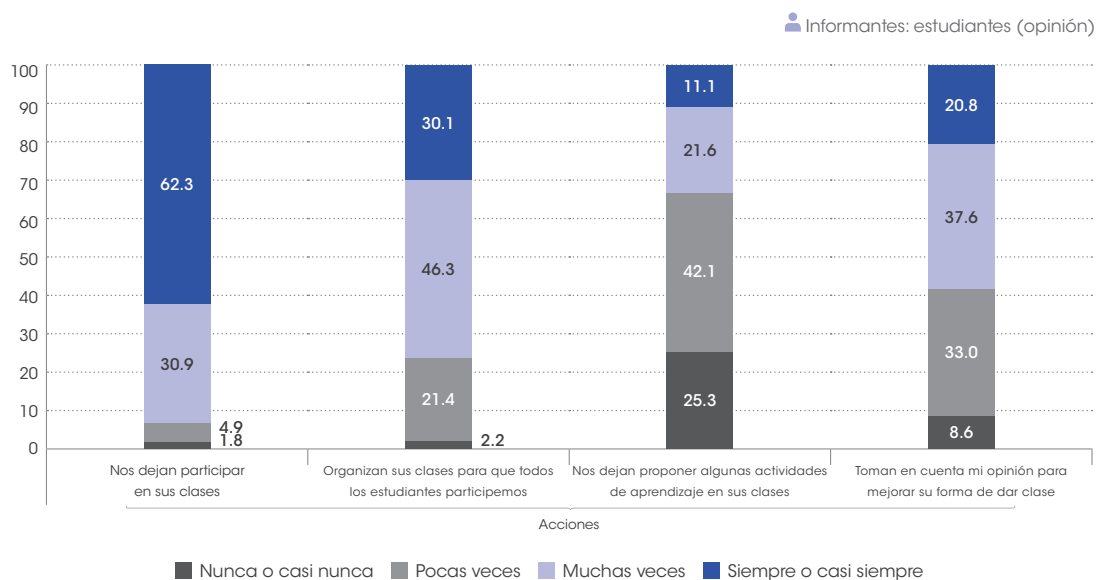
El factor alusivo a las oportunidades que los docentes y las escuelas ofrecen para la participación y el empoderamiento de los estudiantes se da en tres aspectos clave: el ejercicio de la autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, la expresión de la voz individual en discusiones colectivas y la toma de decisiones en asuntos que les incumben.

Dentro de las condiciones de convivencia analizadas en la ECEA EMS, se consideran los aspectos referentes a espacios de participación en la escuela, según los distintos estamentos, éstos son: la injerencia en la solución de conflictos, la percepción de la seguridad en el plantel y la aplicación de normas y reglamentos.

Sobre las oportunidades que los docentes brindan para que los estudiantes participen, la gráfica 3.1 muestra que 93% de ellos reportó que con mucha frecuencia los docentes los dejaban participar en sus clases. A la par, 76.5% opinó que el personal docente organizaba sus clases para que todos participaran; 58.4% juzgó que se tomaba en cuenta su opinión para mejorar la forma de dar la clase, y 32.7% indicó que habitualmente tenía la posibilidad de proponer algunas actividades de aprendizaje en el aula.



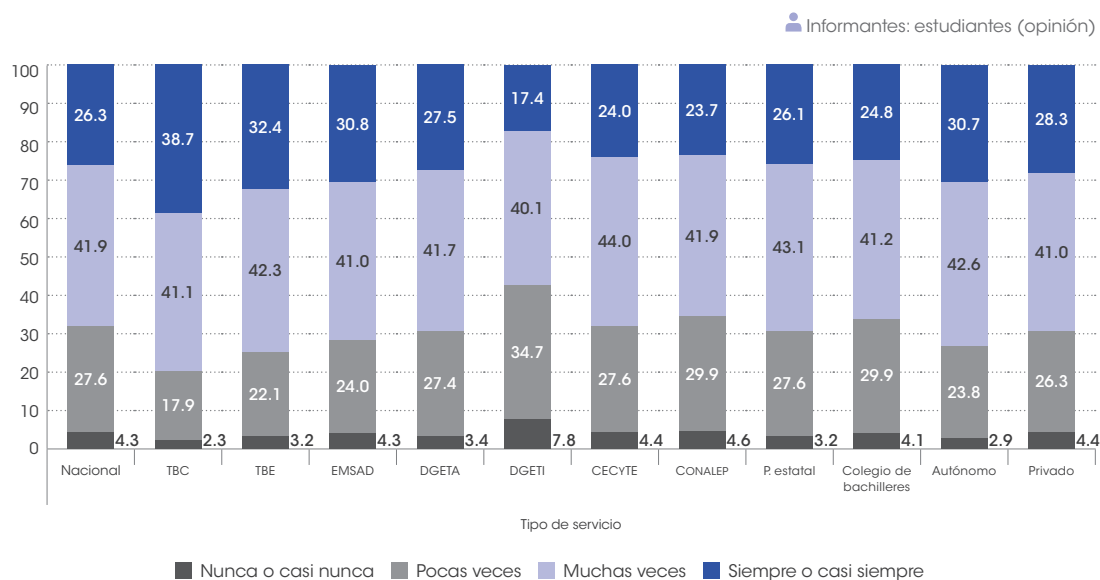
Gráfica 3.1. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que sus docentes organizan actividades para la participación de todos: nacional



Además, al indagar acerca de si los docentes invitaban a debatir e intercambiar puntos de vista en clase, se puede observar en la gráfica 3.2 que, a nivel nacional, 68% de los estudiantes respondió que con mucha frecuencia sucedía así. Por tipo de servicio se observan algunas variaciones, siendo las más notorias: en los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), 79.8% de los informantes habló sobre la invitación de sus docentes a debatir o intercambiar puntos de vista en clase dentro de las categorías "siempre" y "casi siempre"; sin embargo, en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), 42.5% de los estudiantes manifestó que "casi nunca" los invitaban al debate o intercambio de puntos de vista en el aula.



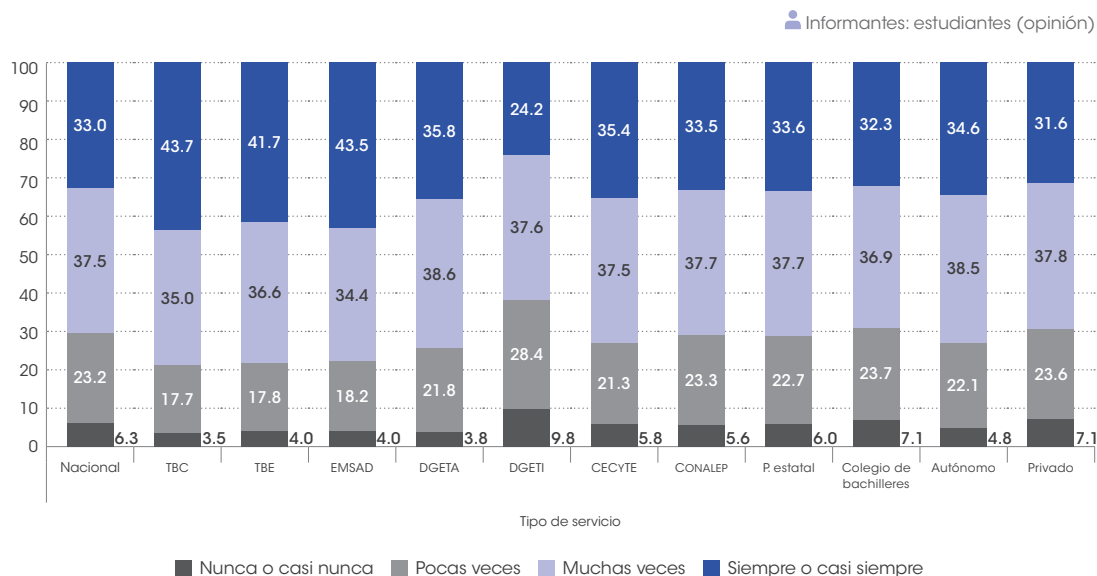
Gráfica 3.2. Porcentaje de estudiantes según su percepción de la frecuencia con la que sus docentes los invitan a debatir e intercambiar puntos de vista en clase: nacional y por tipo de servicio



Con respecto a la materia de la toma de decisión sobre asuntos importantes para el grupo, los resultados de la ECEA EMS muestran que 70.5% de los estudiantes, a nivel nacional, consideró que con mucha frecuencia se tomaba en cuenta su opinión en ese sentido. Por tipo de servicio, en los TBC, 78.7% reportó poder opinar para decidir en cuanto a temas importantes para el grupo, y en la DGETI, sólo 61.8% afirmó haber podido hacerlo (gráfica 3.3).



Gráfica 3.3. Porcentaje de estudiantes según su percepción de la frecuencia con la que sus docentes toman en cuenta su opinión y la de sus compañeros, para decidir sobre asuntos importantes para el grupo: nacional y por tipo de servicio



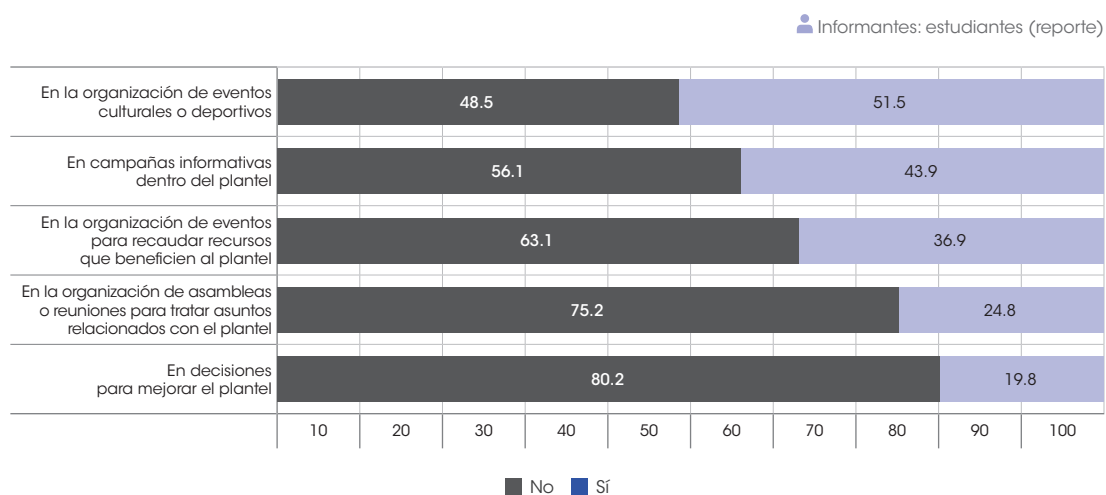
En la gráfica 3.4 se muestran los tipos de actividades en las que participaron los estudiantes durante los últimos 12 meses. Se observa que la actividad más mencionada fue la organización de eventos culturales y deportivos, con el reporte de participación de 51.5% a nivel nacional; 43.9% afirmó haber intervenido en campañas informativas dentro del plantel; 36.9% dijo que colaboró en eventos para recaudar recursos en beneficio de la escuela; 24.8% comunicó su apoyo para la planificación de asambleas o reuniones sobre asuntos escolares, y 19.8% expresó haber tomado parte en decisiones para mejorar el colegio.

En los datos anteriormente descritos, llama la atención que tanto para el tema de la posibilidad que los estudiantes tienen para debatir e intercambiar puntos de vista, como en el de los docentes que consideran la opinión de éstos para decidir acerca de cuestiones de importancia; los TBC mostraron porcentajes positivos por encima de los de la media nacional. Cabe recordar que la cantidad de estudiantes en los grupos de dichas instituciones generalmente es pequeña, de modo que podrían existir mayores oportunidades para que todos los estudiantes se expresen. Otra posibilidad es que, al sólo existir tres docentes en el plantel, su relación sea más cercana con quienes integran los grupos y, por lo tanto, perciban su opinión como más relevante. También hay que mencionar un elemento de interés para la interpretación de los datos, que es el hecho de que existan referencias de estudios cualitativos donde se señala que, para los estudiantes, el significado de “espacios para debatir e intercambiar opiniones”



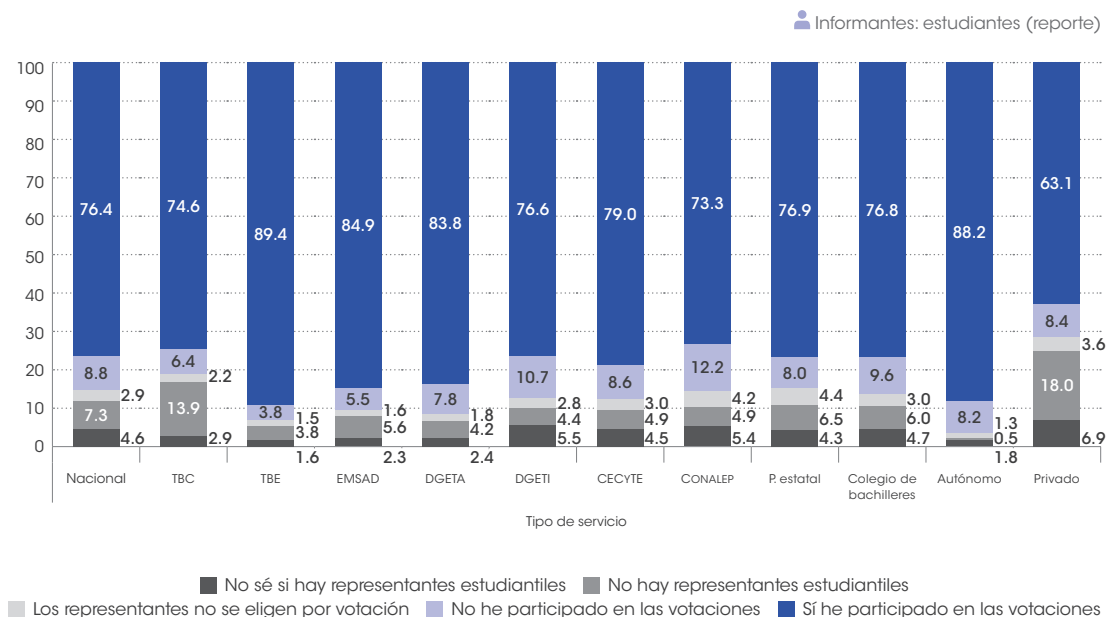
posiblemente se reduzca a diálogos muy básicos (Dull y Murrow, 2008), lo cual podría matizar las cifras presentadas hacia una apariencia más positiva de lo que sucede en realidad.

Gráfica 3.4. Porcentaje de estudiantes según las actividades en las que han participado dentro del plantel: nacional



Sobre la participación de los estudiantes en votaciones para elegir a quienes los representarán, la gráfica 3.5 muestra que 76.4% de éstos, a nivel nacional, reportó haber participado. Por tipo de servicio, se ubicaron por encima de la media nacional las opciones rurales de: los Telebachilleratos Estatales (TBE), con 89.4%; la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), con 84.9%; la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), con 83.2%; así como los bachilleratos autónomos, con 88.2%, y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES), con 79%. En contraste, sólo 63% en los planteles del tipo de servicio privado manifestó su participación en dichas votaciones. El reporte de inexistencia de representantes estudiantiles, que indicaría la falta de representación formal, superó la media nacional en las escuelas privadas (18%) y en los TBC (13.9%).

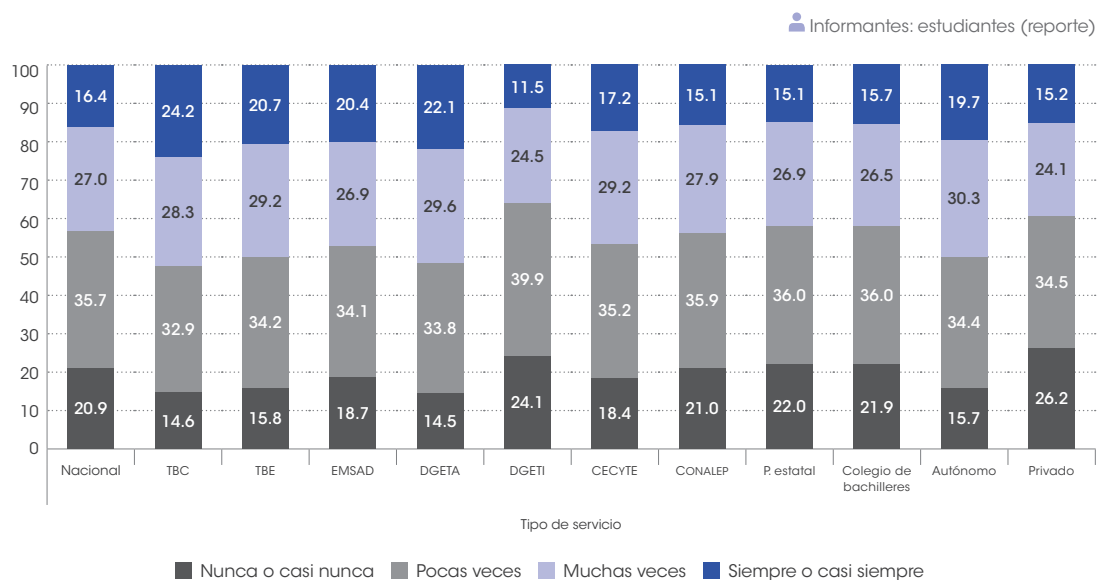
Gráfica 3.5. Porcentaje de estudiantes según su participación en votaciones para elegir a sus representantes en el plantel (por ejemplo, jefes de grupo o miembros del consejo estudiantil): nacional y por tipo de servicio



Además de investigar sobre elementos de participación de los estudiantes, la ECEA EMS indagó sobre la frecuencia con la que docentes y directivos los invitaban a expresar su opinión dentro del plantel. En la gráfica 3.6 puede observarse que 43.4%, a nivel nacional, refirió que esto sucedía regularmente; 35.7% manifestó que ocurría en pocas ocasiones, y 20.9% dijo que pasaba "nunca o casi nunca". Por tipo de servicio, las opciones rurales de los TBC (52.5%) y los TBE (49.9%), la EMSAD (47.3%) y la DGETA (51.7%), además de los bachilleratos autónomos (50%) y los CECYTES (46.4%) presentaron porcentajes superiores a los de la media en las categorías "siempre o "casi siempre" y "muchas veces". Por otro lado, la clase de servicio para el que los estudiantes reportaron las categorías "pocas veces" y "nunca o casi nunca" fue el de la DGETI (64%).

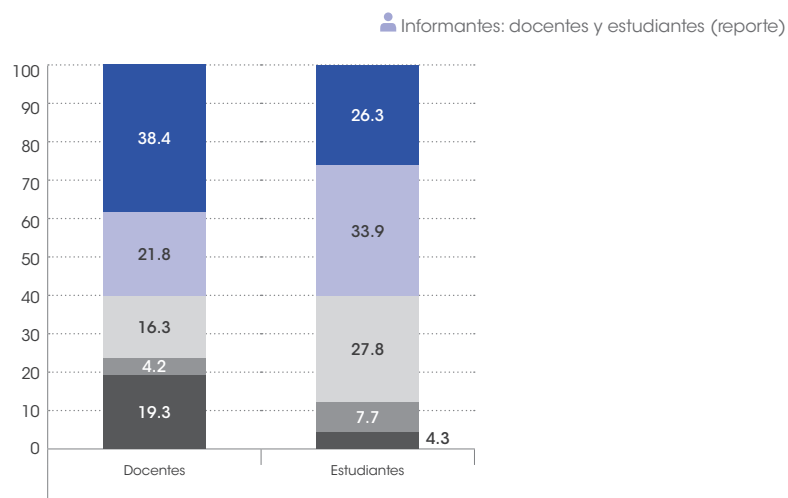


Gráfica 3.6. Porcentaje de estudiantes según su percepción de la frecuencia con la que sus docentes y directivos los invitan a expresar sus opiniones: nacional y por tipo de servicio



Sobre la participación para solucionar conflictos dentro del plantel, la ECEA EMS inquirió sobre el papel de distintas figuras. De esta manera, la gráfica 3.7 muestra que 60% de los docentes y de los estudiantes afirmó que con mucha frecuencia ayudaba a resolver problemas o conflictos entre sus compañeros. En cuanto al resto de las categorías de respuesta, aquélla con mayor porcentaje fue en la que el personal docente señaló que no se había presentado la situación para ayudar a resolver desacuerdos entre sus pares (19.3%); mientras que los estudiantes optaron en mayor porcentaje por la de "pocas veces" (27.8%).

Gráfica 3.7. Porcentaje de informantes (docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que ayudan a sus compañeros a resolver problemas o conflictos: nacional

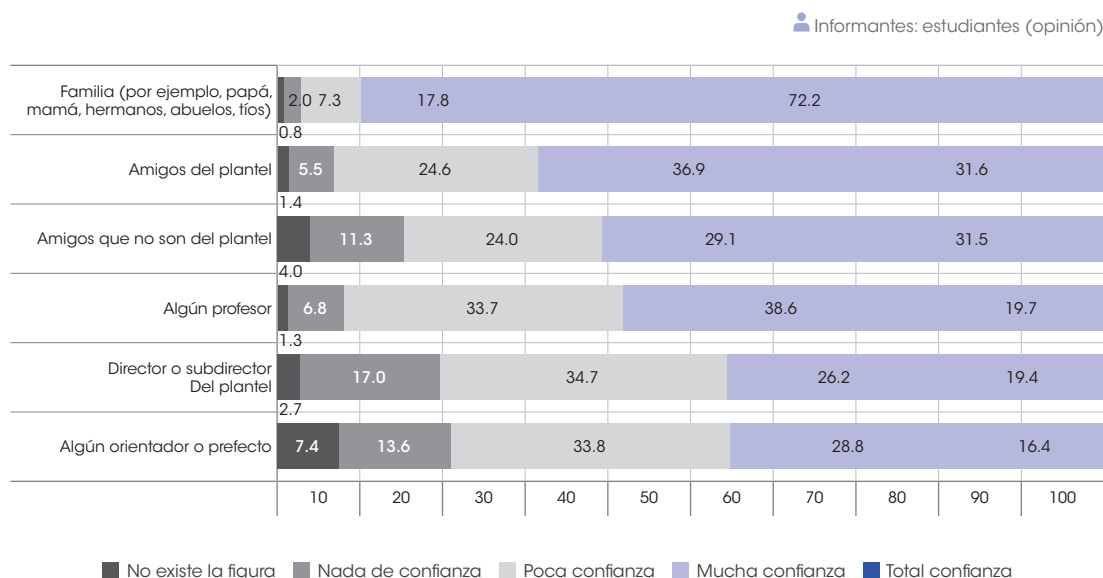


■ No se ha presentado la situación ■ Nunca o casi nunca ■ Pocas veces ■ Muchas veces ■ Siempre o casi siempre

En cuanto a las personas en las que los estudiantes confían para conversar acerca de alguna dificultad acaecida en el plantel, la gráfica 3.8 muestra que 90% de ellos, a nivel nacional, mencionó que su familia era la figura hacia la que sentían “total confianza” y “muchísima confianza” para platicar sobre algún problema enfrentado dentro de la escuela. Los siguientes casos con más altos porcentajes en esas categorías de respuesta fueron: las amistades dentro del plantel (68.5%) y las que no pertenecían a éste (60.6%); alguno de los docentes (58.3%), el director o subdirector (45.6%) y, en último lugar, cierto orientador o prefecto (45.2%).



Gráfica 3.8. Porcentaje de estudiantes según las personas en las que tienen confianza para platicar sobre algún problema enfrentado dentro del plantel: nacional



En lo que concierne a la participación de estudiantes en actividades del plantel, los datos mostraron que básicamente se daban alrededor de las de alcance restringido, como son los eventos culturales y deportivos; mientras que en quehaceres con más grado de alcance y que implicarían un mayor compromiso en cuanto a darle voz a los estudiantes, como serían la organización de asambleas o la toma de decisiones para mejorar el plantel, la intervención fue mucho menor.

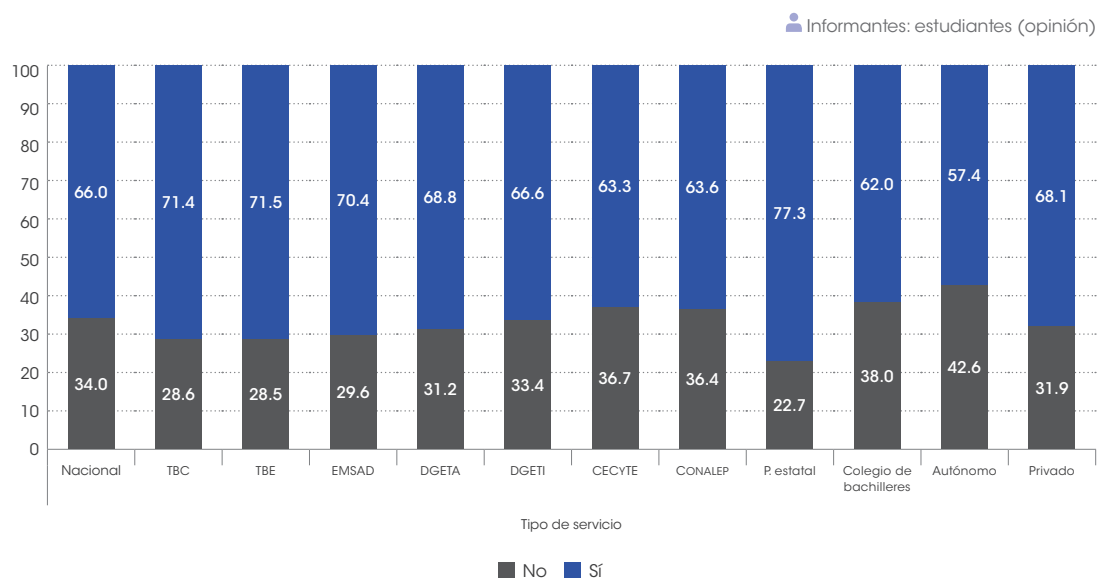
Por otro lado, también se observó que los docentes tenían un área de oportunidad importante para elevar la participación de los estudiantes dentro del aula, pues 31.9%, a nivel nacional, dijo que pocas veces sus docentes los invitaba a debatir o intercambiar sus puntos de vista en clase (gráfica 3.3). Es decir, en la cotidianeidad del aula aún hay mucho por hacer en cuanto a favorecer dinámicas más participativas, mediante las cuales los estudiantes desarrollen un mayor compromiso e interés en su propio aprendizaje.

Sobre la resolución de conflictos, a pesar de que la figura del orientador o prefecto parecería ser la indicada para brindar atención o guiar en el manejo de desacuerdos, se observó que la primera a la que los estudiantes llegarían a acudir dentro del contexto del plantel sería la del docente, ya que es la persona que, según lo reportado, mayor confianza da dentro de la escuela (gráfica 3.8).

En cuanto a las normas, las reglas y su aplicación, la ECEA EMS examinó aspectos como: la consciencia del reglamento escolar por parte de los estudiantes, los asuntos que se sancionan, y también el tipo de castigos y medidas disciplinarias que se aplican en las escuelas frente a diferentes faltas.

En la gráfica 3.9 se observa que 66% de los estudiantes afirmó haber leído el reglamento escolar de su plantel. Por tipo de servicio, son los bachilleratos autónomos (57.4%) y los Colegios de Bachilleres (COBACH, 62%), donde se registraron los menores porcentajes de estudiantes que dijeron haber leído este documento.

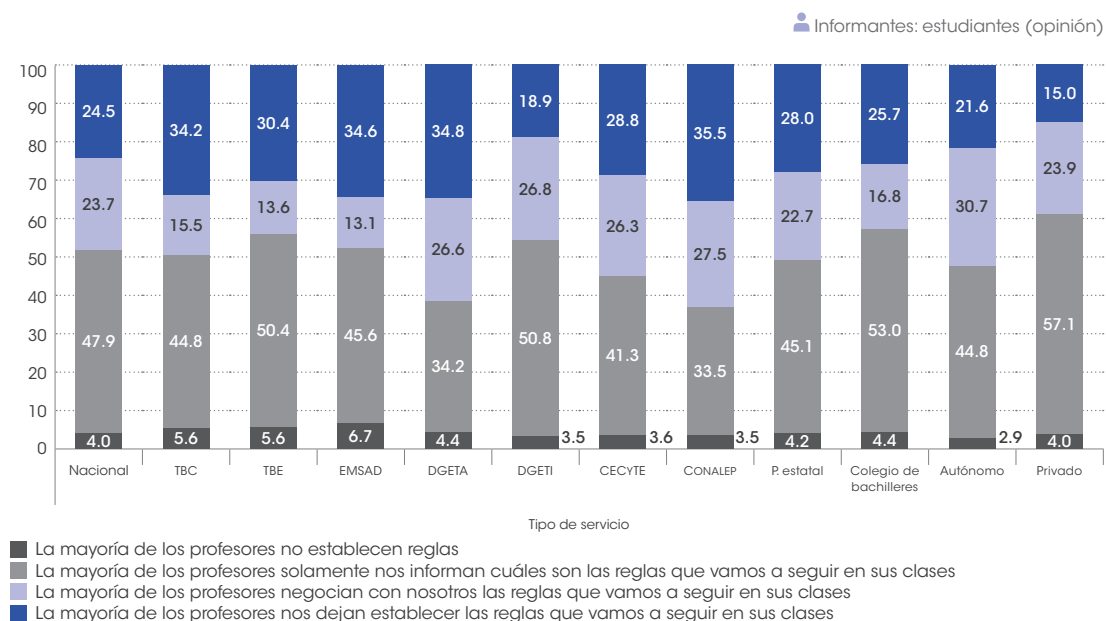
Gráfica 3.9. Porcentaje de estudiantes según su reporte de haber leído el reglamento escolar: nacional y por tipo de servicio



Por otro lado, un tema fundamental para la convivencia es la elaboración colectiva de las normas de clase. En la gráfica 3.10 se observa que sólo 24.5% de los estudiantes, a nivel nacional, reportó que la mayoría de sus docentes los dejaba establecer las normas que se iban a seguir. La categoría de respuesta que obtuvo el porcentaje más alto fue aquella en la que se señala que el grueso de los superiores solamente informaba cuáles eran las reglas a seguir en sus clases (47.9%). Incluso por tipo de servicio, se observan porcentajes elevados en esa misma categoría: en la DGETI, 50.8%; en los TBE, 50.4%; en los COBACH, 53%, y en los bachilleratos privados, 57.1%.



Gráfica 3.10. Porcentaje de estudiantes según la forma en que la mayoría de sus docentes establecen las reglas al inicio del ciclo escolar: nacional y por tipo de servicio

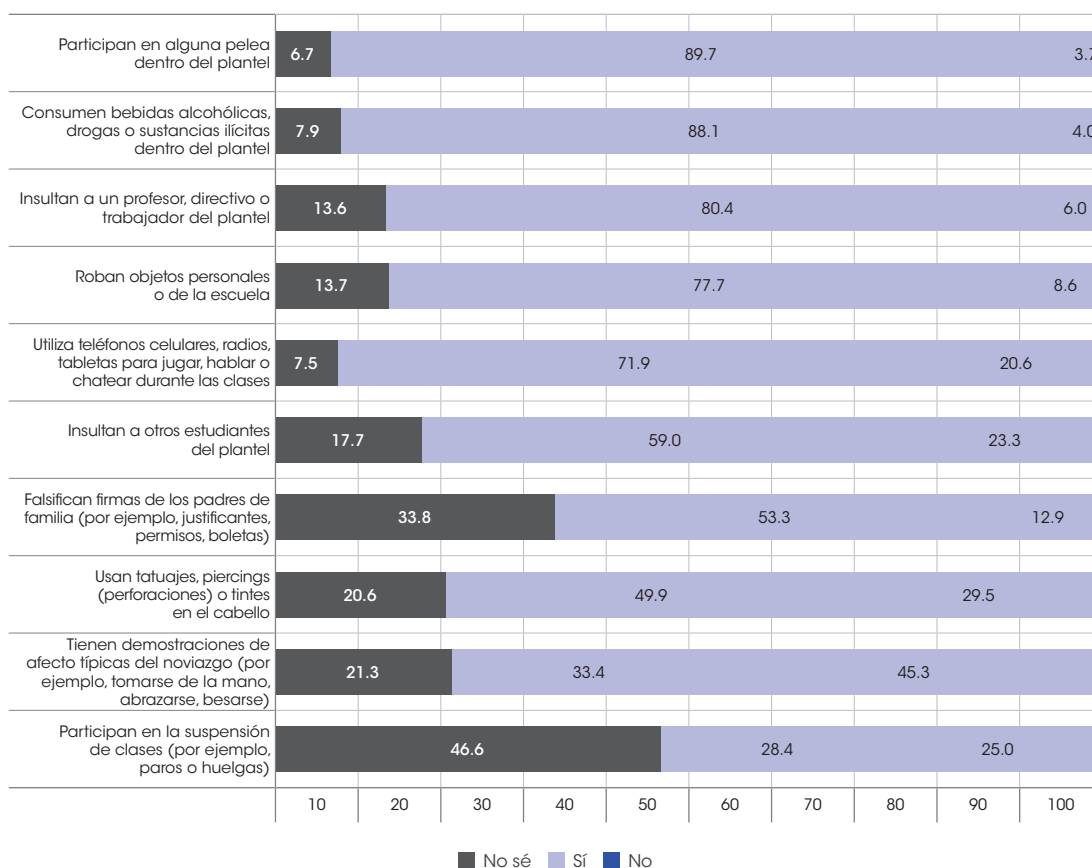


Sobre las sanciones y medidas disciplinarias en los planteles, la gráfica 3.11 muestra que los asuntos mencionados por los estudiantes como los más castigados a nivel nacional fueron: la participación en peleas (89.7%), seguido por el consumo de alcohol, drogas o sustancias ilícitas (88.1%) y los insultos a un profesor, directivo o trabajador del plantel (80.4%).

En relación con el reporte sobre el desconocimiento de si alguna acción era sancionada, las faltas más aludidas fueron: la falsificación de firmas, con 33.8%; y la participación en suspensiones de clases (por ejemplo, en paros y en huelgas), con 46.6%. Por otro lado, la situación que se registró como la menos castigada entre las que se presentaron fue la de tener demostraciones de afecto típicas del noviazgo, por ejemplo, tomarse de la mano, abrazarse, besarse, etcétera (45.3%).

Gráfica 3.11. Porcentaje de estudiantes según las situaciones por las que se les sanciona dentro de su plantel: nacional

Informantes: estudiantes (reporte)



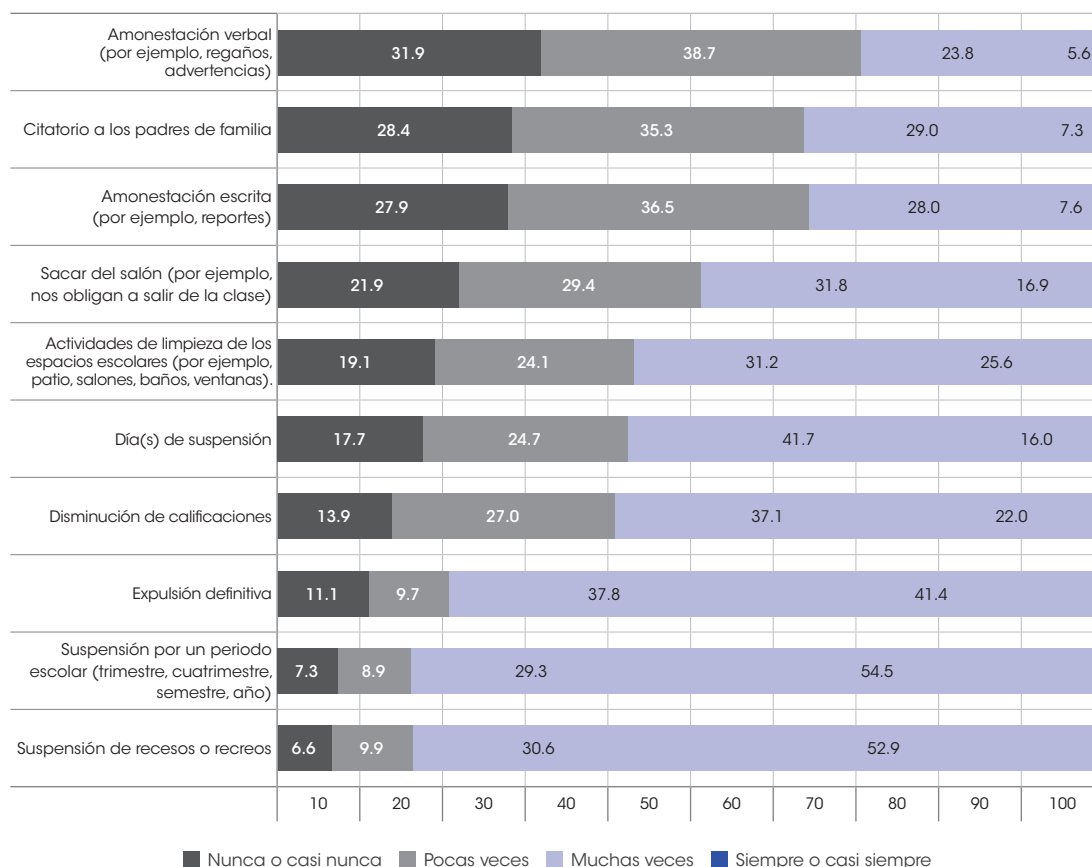
Se puede observar que los estudiantes expresaron claridad sobre algunas de las conductas se sancionan, como participar en peleas, consumir bebidas alcohólicas o drogas, insultar a alguna autoridad o robar. No obstante, para otras, como usar el celular en el aula, insultar a compañeros, falsificar firmas de padres de familia, llevar perforaciones, tatuajes o tintes de cabello, tener demostraciones de afecto propias del noviazgo o participar en suspensiones de clase, las respuestas tuvieron alta frecuencia en la opción "no sé" (gráfica 3.11). Lo anterior sugiere un par de posibles interpretaciones: se trata de asuntos sujetos a interpretación en cada caso o falta claridad en cuanto a lo que se permite o se prohíbe en sus escuelas. Las respuestas también pueden indicar grados diversos de laxitud en la aplicación de las normas: algunas conductas casi siempre se castigan, como las peleas; mientras que hay otras que incluso pueden pasar desapercibidas, como el insulto a compañeros.



A propósito del tipo de sanciones que se aplican a los estudiantes, en la gráfica 3.12 se observa que, de acuerdo con ellos, las formas más comunes de sanción a nivel nacional serían: la reprimenda verbal, con 70%; la amonestación escrita, con 64%; el citatorio a los padres de familia, con 63.7%; la expulsión del salón de clases, con 51.3%; el desempeño de actividades de limpieza en espacios escolares, con 43.2%, y la disminución de calificaciones, con 40.9%. Los castigos reportados como menos frecuentes fueron la cancelación de recesos o recreos (16.5%) y la suspensión por un periodo escolar (16.2%).

Gráfica 3.12. Porcentaje de estudiantes según el tipo de sanciones que se aplican dentro de su plantel: nacional

Informantes: estudiantes (opinión)

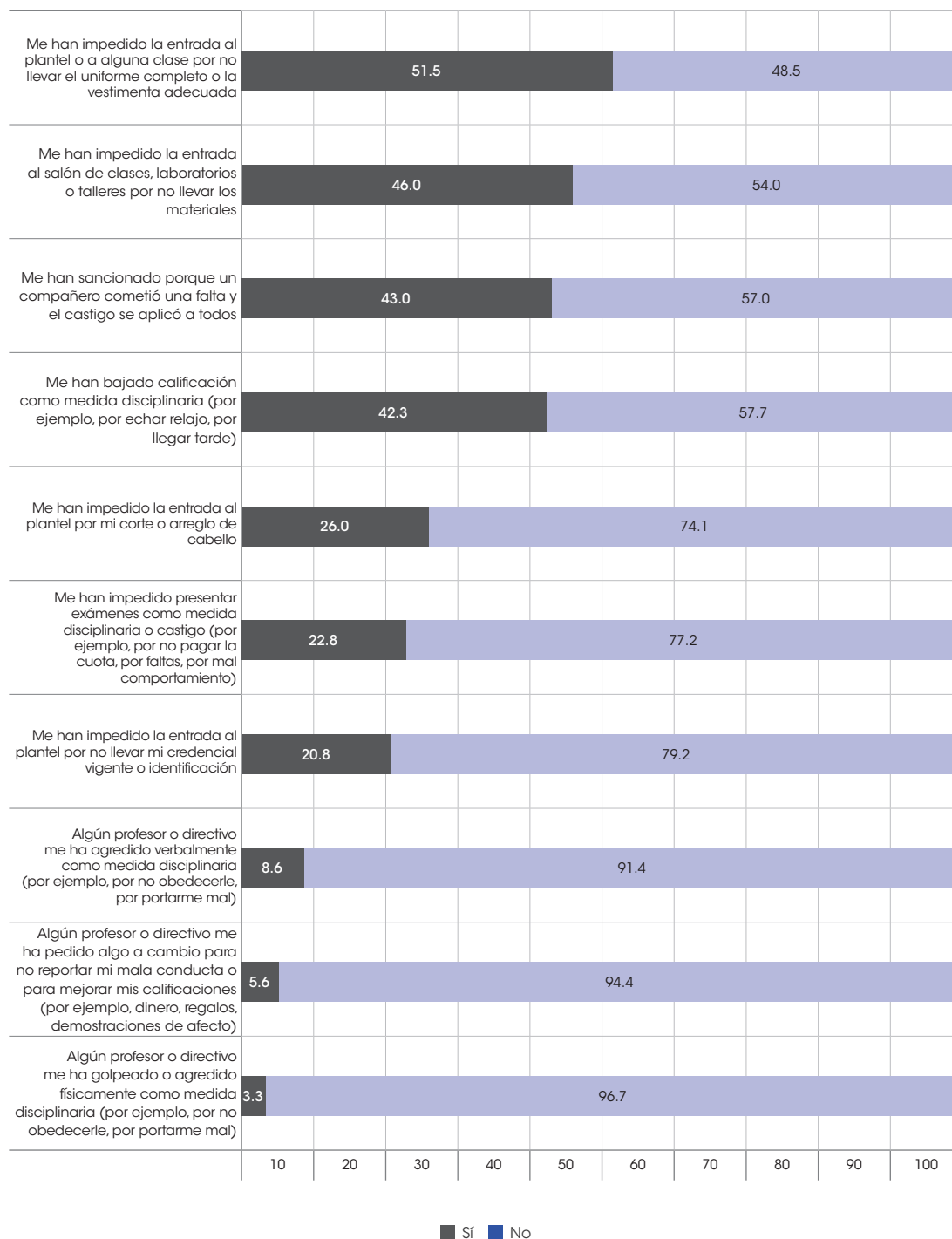


Otro rasgo sobre el que la ECEA EMS cuestionó fue el de las medidas disciplinarias que los estudiantes comunicaron les habían aplicado. La gráfica 3.13 muestra que las más reportadas a nivel nacional fueron: impedir la entrada al plantel o al aula para tomar alguna materia, por no llevar el uniforme completo o la vestimenta adecuada (51.5%); prohibir la asistencia a alguna clase por no contar con el material solicitado(46%); recibir una sanción por la falta de un compañero que haya llevado a un castigo para todo el grupo (43%), y asumir una baja de calificación (por ejemplo, por echar relajo o por llegar tarde, 42.3%). Con un porcentaje bajo, pero de gran relevancia, puesto que es el informe directo de una situación vivida por los estudiantes, la misma gráfica 3.13 muestra, a nivel nacional, que 8.6% declaró que algún profesor o directivo lo había agredido verbalmente como medida disciplinaria, por no obedecer o portarse mal; 5.6% afirmó que algún superior le había pedido algo a cambio (por ejemplo, dinero, regalos y demostraciones de afecto), para no reportar una mala conducta o para mejorar calificaciones, y 3.3% reportó que algún miembro del personal docente o directivo lo había golpeado o agredido físicamente, por su desobediencia o mal comportamiento.



Gráfica 3.13. Porcentaje de estudiantes según el tipo de medidas disciplinarias que se aplican dentro de su plantel: nacional

Informantes: estudiantes (reporte)



Discusión y conclusiones

Los datos mostrados sugieren que, de manera general, los estudiantes cuentan con espacios para intervenir en ciertos asuntos de su clase, especialmente bajo la dirección de los docentes. Sin embargo, su contribución es mucho más limitada si hablamos de que se tomen en cuenta sus iniciativas relacionadas con actividades de aprendizaje. También resulta relevante el tema de la participación en el establecimiento de reglas dentro de sus clases, ya que se reportó como muy acotada y, la mayoría de las veces, orientada únicamente a acatar las reglas que se les informan. Todo ello hace patente la tendencia a que los estudiantes participen sólo en actividades definidas por los docentes o las distintas figuras de la escuela, dejando de lado la posibilidad de aprovechar sus propuestas y aportes como motor para aprender, por lo que se requiere reforzar prácticas que favorezcan su apoyo, así como la búsqueda de más espacios de expresión, donde su voz sea considerada y se les permita tomar decisiones en asuntos que les conciernan.

El dato que indica que los estudiantes acudieron a sus docentes como primera figura de confianza dentro de la escuela reconoce la importancia de proporcionar elementos que fortalezcan las capacidades que el personal docente tiene para manejar los conflictos por medio del diálogo, es decir, con herramientas pedagógicas que orienten sus acciones y además favorezcan la participación activa de los estudiantes.

Sobre las sanciones de las que se dio cuenta, si se analizan desde la perspectiva del derecho a la educación, aquellas que suponen impedir la entrada al salón de clases o al plantel, las que implican suspensión por uno o varios días y también por periodos escolares, así como las que prohíben la presentación de un examen o las que significan la baja de calificaciones en alguna asignatura por faltas disciplinarias significan un perjuicio directo al proceso académico de los estudiantes, además de una desvinculación de sus pares (gráfica 3.13).

Este tipo de castigos debilita tanto la integración de los estudiantes con sus compañeros, como sus posibilidades de éxito académico. Por ello, desde el punto de vista de la convivencia, la suspensión y la expulsión no son recursos formativos, sino que mantienen un perfil básicamente punitivo. Es decir, penalizan la falta, pero no contribuyen con la formación de los estudiantes para que entiendan el daño que causan a otros, además de que no los enseñan a reparar las consecuencias de sus actos. En su conjunto, estas condiciones impactan de manera negativa en el desempeño académico, en la regularidad de la asistencia a la escuela, en la unión con los compañeros y en el sentido de pertenencia a la institución, lo cual, a la larga, tiende a debilitar la permanencia en la escuela.



Por otro lado, también en lo que toca a las sanciones, es muy importante atender la situación descrita por los estudiantes que se refiere a la posibilidad de haber vivido una grave vulneración de sus derechos, en tanto que señalaron haber sido agredidos, ya sea física o verbalmente, o sobornados por docentes o directivos (gráfica 3.13). Lo anterior atenta de forma notoria contra los principios morales y está fuera de la condición básica que establece el respeto a su integridad en las prácticas disciplinarias.

Vistas simultáneamente, el tipo de medidas señaladas como contrarias a los derechos de los estudiantes influyen en "empujarlos fuera de la escuela", puesto que es necesario tener en cuenta que un mismo individuo puede reunir varios de los comportamientos que le impiden entrar al plantel o al aula. La existencia de las sanciones y la constante exposición a ellas es un llamado a repensar las prácticas pedagógicas y la forma en que se debe resignificar la educación en el nivel medio superior, no sólo para favorecer la permanencia como un indicador vacío, sino con el objetivo de que el paso de los jóvenes por la escuela sea relevante en su vida.



REFLEXIONES FINALES

Desde la perspectiva de la convivencia escolar, el presente informe da cuenta, en el promedio nacional, de altos índices de aceptación, trato amable y disposición al diálogo entre los distintos agentes educativos de las escuelas de educación media superior (EMS). Esto significa que se tiene un enorme potencial aprovechable para transitar hacia maneras de organización que conduzcan a una mayor corresponsabilidad por parte de los estudiantes en su preparación, así como sistemas de normas y sanciones decididamente formativos.

Por un lado, lo reportado en la investigación en cuanto a la confianza que los estudiantes tienen para hablar y recibir apoyo cuando enfrentan algún problema en la escuela, ya sea con directivos, docentes o compañeros, es un indicador clave de la calidad de la red institucional de apoyos disponibles para que se les escuche, con vistas a un manejo constructivo de los conflictos. El hecho de que en estos casos los informantes acudan primero a su familia y amigos dentro y fuera del plantel, y después a docentes, directivos, orientadores y prefectos corrobora, desde otra posición, las respuestas de los estudiantes a propósito de la confianza para dialogar con sus superiores sobre asuntos que les interesan o preocupan. Dicho en otras palabras, parece existir un ambiente seguro, amabilidad y disposición a conversar pero, para los temas importantes o de conflicto, la red de apoyo principal está fuera de la escuela. En este sentido, la relación con el personal docente debe fortalecerse, pues sólo así será posible la creación de climas de confianza y de diálogo en el aula, que tengan como elemento central el respeto a las identidades de todos.

En cuanto al enfoque de las medidas disciplinarias comunicado por los estudiantes, éste muestra el carácter predominantemente punitivo del sistema de sanciones en los reglamentos escolares. Se observan, además, aspectos que limitan las oportunidades para una educación en el desarrollo de competencias enfocadas en el manejo del conflicto. Lo expuesto ocurre al castigar la falta sin contribuir a la formación de los estudiantes, a fin de que comprendan el daño que causan a otros y aprendan a reparar las consecuencias de sus actos.



Debe subrayarse que la educación de los jóvenes como ciudadanos pasa ineludiblemente por la formación de capacidades, disposiciones y actitudes para aceptar, dialogar y enriquecerse con las particularidades de los otros. Lo anterior también requiere de espacios para proponer, organizar y llevar a término diversas iniciativas que contribuyan a la instrucción académica y personal; además de que se necesita del espacio donde los estudiantes puedan expresar sus desacuerdos de manera respetuosa y con argumentos sólidos.

Los retos sociales tan graves a los que se enfrentan los jóvenes, además de la enorme dificultad que representa para ellos y sus familias sostener el esfuerzo de su continuidad como estudiantes, demanda de los planteles una decidida toma de posición en favor de su permanencia en la escuela y de la continuidad de su educación. Si bien para muchos de los informantes evaluados sus planteles son espacios agradables, es preciso que esta condición lo sea para todos y cada uno de quienes acceden a este nivel educativo.

Finalmente, del análisis de resultados de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA EMS) surgen tres recomendaciones para las autoridades y los directivos del nivel educativo medio superior:

- 1.** Impulsar una mayor participación de los estudiantes en aspectos tanto curriculares como extracurriculares, con miras a que trasciendan el espacio del aula y la escuela para desarrollar proyectos, investigaciones y tareas que supongan un amplio despliegue de capacidades intelectuales, organizativas y colaborativas. Se trata de elevar el protagonismo de los estudiantes en la definición de proyectos y también en la toma de decisiones de los procesos a lo largo de su desarrollo.
- 2.** Ampliar la noción de seguridad de los planteles hacia la de seguridad humana y a la del fortalecimiento del tejido social en la escuela. Esto significa reforzar los procesos de inclusión y equidad, es decir, hacer esfuerzos por alentar la expresión de la diversidad de capacidades, de las experiencias y de los puntos de vista de los estudiantes, y tomar esto como un aspecto central del fortalecimiento académico. A la vez, consolidar todo esmero que suponga apoyar el desempeño escolar de cada uno de, con énfasis en acortar la brecha que separa a los de alto y de bajo desempeño. Empeñarse en el trabajo colaborativo de pares bien organizados y monitoreados por sus docentes. Este conjunto de actividades permite crear lazos de confianza entre los discípulos y sus superiores, y por lo tanto fortalece la seguridad humana en la escuela. Dar más fuerza a la figura del orientador en situaciones de conflicto como un personaje clave apunta también en esta dirección.
- 3.** Transitar gradualmente de una visión punitiva de los reglamentos escolares hacia una formativa. Aprovechar la disposición de estudiantes y docentes para involucrarse en la



solución de conflictos, la cual comprenda procesos sistemáticos tales como la mediación y las prácticas restaurativas. La investigación internacional ha mostrado que, en comparación con las medidas de castigo, las prácticas de intercesión y reparación presentan los más bajos índices de reincidencia en problemas por parte de los estudiantes (Bickmore, 2011; y Morrison, 2006). Transitar hacia un enfoque formativo entraña repensar el sentido de las normas escolares y que éstas se apliquen como elementos para impulsar la formación de los, con base en el criterio fundamental de aprender a vivir con los demás (Delors *et al.*, 1996).



REFERENCIAS

- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39, (4), pp. 829-853. DOI: 10.3102/00028312039004829
- Aronson, E. (2001). *Nobody left to hate. Teaching compassion after Columbine*. Nueva York: H. Holt.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75, (1), pp. 40-44.
- Bortolotti, M. J. y Fernández, R. (s. f.) Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7, pp. 159-165. Recuperado el 10 de julio de 2018, de: www.gobiernodecanarias.org/.../Convivencia-escolar-y-habilidades-sociales-12_-No._7.pdf
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Nueva York: The Guilford Press.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y estudiantes de educación básica. *Perfiles Educativos*, 32 (130), pp. 122-135. Recuperado el 5 junio de 2018, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400008&lng=es&tlng=es
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México: UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. (2018). Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence. Tesis de doctorado en Filosofía por el Instituto de Estudios en Educación de Ontario, Universidad de Toronto. Recuperado el 4 de abril de 2018, de: <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- Carbajal, P. y Fierro C. (2018) Convivencia Escolar. Un replanteamiento del concepto. (En prensa).
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41, (6), pp. 582-602. doi:10.1108/09578230310504607
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.



- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58 (3), pp. 280-298.
- Dull, L. y Murrow, S. (2008). Is dialogic questioning possible in social studies classrooms? *Theory and Research in Social Education*, 36 (4), pp. 391-412.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2016). Acuerdo número 19/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2017. Recuperado el 4 de marzo de 2018, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5467726&fecha=27/12/2016
- Esteban-Guitart, M. E. y Moll, L. (2014). Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, (1), pp. 31-48. Recuperado el 4 de marzo de 2018, de: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2018). Diez premisas para replantear la convivencia escolar y su evaluación. Universidad Iberoamericana, León. Documento interno.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18, (1), pp. 1-14. Recuperado el 12 de marzo de 2019, de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fornell, C. y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, pp. 39-50.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo. *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación en México 1992-2002*, (pp. 243-407). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Nueva York-Londres: Heidelberg- Dordrecht-Springer.
- García-Huidobro, J. E. (2013). Educación inclusiva y democracia. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1058.pdf>
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, pp. 263-299. Recuperado el 16 de marzo de 2018, de: <https://doi.org/10.3102/0091732X026001263>
- Gómez, N. (2012). El dialogo como vehículo de agencia. En: R. Acosta (coord.). *El dialogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad*, (pp. 65-82). Guadalajara: ITESO.
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza, *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (2), pp. 70-75.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos Documento conceptual y metodológico*. México: autor.



- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*. Resultados generales. México: autor. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/247/P1D247.pdf>
- INEE. (2019). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Informe complementario*. México: autor. (en prensa).
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, (1-2), pp. 233-267. Recuperado el 6 de abril de 2018, de: <http://dx.doi.org/10.1002/crq.100>
- Limbos, A. y Casteel, C. (2008). School and Neighborhoods: Organizational and Environmental Factors Associated with Crime in Secondary Schools. *Journal of School Health*, 10, (78), pp. 539-544. Recuperado el 22 de mayo de 2018, de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00341.x>
- Lingard, B. y Keddle, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (3), pp. 427-444.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los reactivos: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30, (3), pp. 1151-1169.
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16, (2), pp. 137-143. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de: <https://doi.org/10.1080/14675980500133549>
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62, (2), pp. 371-392.
- Morrison, B. y Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11, (2), pp. 138-155.
- Muñoz Izquierdo, C.; Rodríguez, P.G.; Restrepo de Cepeda, P. y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35, (3-4), pp. 221-285.
- Nakasawa, F., García, A. M., Calderas, T., Alanis, J. R., Olivares, C., Uribe, A. y Campos, C. (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México: Resultados generales*. México: INEE.
- Pérez-Galván, L. M. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a. c. 22, (72), enero-marzo, pp. 179-207.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29, (2), pp. 385-392.

- Rodríguez, L., Díaz, F. y Rodríguez, F. (2009). Trabajo docente y violencia en las escuelas: Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE. Recuperado de <http://docplayer.es/15660630-Trabajo-docente-y-violencia-en-las-escuelas-estudioexploratorio>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015), *Marco de Referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. Recuperado el 15 de abril de 2018, de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/marco-de-referencia-sobre-la-gestion-de-la-convivencia-escolar-desde-la-escuela-publica>.
- SEP. (2017). Cuarta reunión nacional del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la escuela al centro. México: gob.mx. Recuperado el 16 de abril de 2018, de: http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/nota16.html
- SEP. (s. f.). *Glosario de Términos. Educación Media Superior*. México: Autor. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. España: parafinos s. a.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- UNESCO (2014). *Learning to live together. Education Policies and Realities in Asia-Pacific*. Bangkok, Oficina de la UNESCO: autor.

ANEXO A.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En este apartado se ofrece información metodológica para comprender los resultados de la evaluación que aquí se expone, la cual se complementa con los Anexos B y C de este texto, donde se ofrecen detalles de ciertos análisis.

A.1. Participantes

A.1.1. Población objetivo

La población se limitó a la de los planteles de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) que ofrecían al menos un programa de estudio en la modalidad escolarizada, en instituciones educativas de carácter público, federal y estatal; y a la de los planteles particulares con reconocimiento de validez oficial, otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por instituciones de carácter autónomo. En el ámbito de la educación media superior (EMS), la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) consideró como informantes en los planteles a los directores; los docentes que impartían clases en el grado (año) terminal, y los estudiantes que, al momento de la aplicación de los cuestionarios, estaban inscritos en el último año, entendiendo por éste el periodo con el que concluye el bachillerato según su duración (trimestres, cuatrimestres, semestres o años) del programa de estudios en los planteles.

A.1.2. Marco muestral

El marco de que se empleó para el diseño y selección de la muestra fue un listado de planteles de la SEMS, correspondiente al ciclo escolar 2014-2015. El inventario de éstos lo proporcionó la Dirección General de Integración y Análisis de Información (DGIAI) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). La información de la lista de escuelas de la SEMS proviene en su mayoría del Formato 911; además, se añaden datos de otras fuentes; como



son el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). El marco se actualizó en un momento posterior a la aplicación de los cuestionarios, con referencias del ciclo escolar 2016-2017, que se utilizaron para calcular los factores de expansión por medio de un método de postestratificación.

El diseño de la muestra fue probabilístico, estratificado y por conglomerados, y se denominó Unidades Primarias de Muestreo (UPM) a los lugares donde se seleccionaron, en una segunda etapa, los planteles que integraron la muestra. Las UPM son los planteles.

Los estratos se formaron a partir de las variables de sostenimiento y del tipo de servicio. Estos últimos fueron:

1. Telebachilleratos Comunitarios (TBC).
2. Telebachilleratos Estatales (TBE).
3. Educación Media Superior a Distancia (EMSAD).
4. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).
5. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).
6. Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES).
7. Colegios Nacionales de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
8. Preparatorias estatales.
9. Colegios de Bachilleres (COBACH).
10. Bachilleratos autónomos.
11. Bachilleratos privados.

A.1.3. Distribución de la muestra de la ECEA EMS (2016)

De acuerdo con los dominios muestrales y con el diseño de la muestra para esta evaluación, participaron 2 991 planteles y directores, 11 836 docentes y 47 397 estudiantes. La distribución se presenta en la tabla A.1.



Tabla A.1. Tamaño muestral de la ECEA EMS por tipo de servicio

Servicios	Directores	Docentes	Estudiantes
TBC	326	609	3710
TBE	305	648	4575
EMSAD	282	1090	4731
DGETA	173	924	2909
DGETI	224	1258	4088
CECYTES	242	1132	4301
CONALEP	184	995	3208
COBACH	287	1325	5214
Preparatorias estatales	315	1073	5183
Bachilleratos autónomos	222	1008	3868
Bachilleratos privados	364	1498	4747
Otros subsistemas	67	276	863
Nacional	2991	11836	47397

Cabe mencionar que la ECEA EMS sólo informó acerca de los resultados del país en su conjunto y por tipo de servicio, mas no sobre cada una de las 32 entidades federativas que lo conforman, es decir, no se pueden derivar resultados válidos para cada una de éstas por separado, ya que no fueron consideradas como dominios en la muestra por cuestiones presupuestales.

A.2. Instrumentos

Las cinco dimensiones de la ECEA EMS, con respecto a la convivencia, se aplicaron de forma desagregada para los tres grupos de participantes: directivos, docentes y estudiantes. Cada uno de ellos contestó acerca de diferentes aspectos de estas dimensiones, con una cantidad distinta de reactivos, tal como se muestra en la tabla A.2. Para los directores únicamente se evaluaron dos de las cinco dimensiones, mediante 22 reactivos. Para los docentes se valoraron cuatro de las cinco dimensiones, por medio de 46 reactivos. Sólo para los estudiantes se estimaron las cinco dimensiones de la convivencia a, con la ayuda de 106 reactivos.



Tabla A.2. Dimensiones e indicadores de la convivencia escolar que se evalúan en cada cuestionario

Cuestionario para:	Dimensiones	Indicadores	Total de reactivos
Directores	1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre directivos y compañeros	7
	2) Habitabilidad y seguridad	Percepción del plantel como espacio seguro	15
Docentes	1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre docentes y compañeros	7
		Clima escolar entre docentes y directivos	6
		Clima escolar entre docentes y estudiantes	5
	2) Habitabilidad y seguridad.	Percepción del plantel como espacio seguro	17
	3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los docentes	6
5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	Trato incluyente entre docentes	5	
Estudiantes	1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre estudiantes y docentes	14
		Clima escolar entre estudiantes	7
	2) Habitabilidad y seguridad	Actividades adicionales dentro del plantel	8
		Plantel como espacio seguro para los estudiantes	9
	3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los estudiantes	35
		Participación de los estudiantes en el establecimiento de las normas	1
		Prácticas disciplinarias que atentan contra los derechos de los estudiantes	10
	4) Participación activa de los estudiantes	Prácticas que propician la participación estudiantil	5
		Participación de los estudiantes en aspectos de la vida escolar	5
	5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	Trato incluyente de docentes y directivos para los estudiantes	6
		Trato incluyente entre estudiantes	6

Teniendo en cuenta la complejidad del constructo y con el fin de asegurar que los elementos utilizados en la evaluación de la convivencia escolar contaran con las propiedades métricas pertinentes, se realizaron tres tipos de análisis a los conjuntos de reactivos para cada participante: directores, docentes y estudiantes. Estos exámenes detallados significaron el estudio de la coherencia interna, un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y otro Factorial Confirmatorio (AFC), que se describen detalladamente dentro de los Anexos B y C, respectivamente.



Como se muestra en la tabla A.3, los tres conjuntos de reactivos mostraron características métricas aceptables. En el caso del repertorio analizado para los estudiantes, sólo el índice de error cuadrático medio de aproximación la (RMSEA por sus siglas en inglés, que significan *Root Mean Square Error of Approximation*) mostró ajuste; sin embargo, dada la potencia de éste, se tomó como criterio suficiente para considerar válido el modelo de la estructura interna. En los anexos B y C se presentan los análisis hechos y los resultados con las propiedades métricas de los grupos de reactivos.

Tabla A.3. Resumen de las propiedades métricas en los conjuntos de reactivos para cada cuestionario

Cuestionario para:	Coherencia interna	Porcentaje de varianza explicada en cada dimensión *	Criterios de bondad de ajuste alcanzados
Directores	.727	48.59 a 57.37	Todos
Docentes	.839	41.99 a 73.93	Todos
Estudiantes	.899	35.12 a 59.33	Sólo índice de error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)

* Los porcentajes de varianza se calcularon para cada dimensión de forma independiente.

A.3. Procedimientos

El análisis de resultados comprendió la realización de otros dos previos. En primera instancia, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de los conjuntos de reactivos de convivencia escolar en cada grupo de participantes: directores, docentes y estudiantes (anexo B). Esta decisión se tomó en virtud de que el constructo era complejo, y la diversidad polisémica del mismo hacía factible asumir la posibilidad de que emergiera una nueva estructura de él. Gracias a este procedimiento, se hizo patente que las estructuras emergentes guardaban una alta correspondencia con la estructura planteada en la ECEA EMS.

Con base en los resultados del AFE, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC, anexo C), lo cual ayudó a fortalecer la hipótesis de que la configuración del constructo resultaba apropiada. A partir de estas estructuras, se generaron índices de subconjuntos de ítems específicos.

Además, se identificó la pertinencia de reconfigurar la presentación de los resultados, abandonando parcialmente la estructura del constructo de la ECEA EMS, y adoptando una nueva de mayor correspondencia con las actuales definiciones de convivencia escolar y, particularmente, con el modelo planteado por Carbajal y Fierro (2018). Con base en éste, se ofrecen las dimensiones y los porcentajes de sujetos que respondieron en cada caso, considerando



los pesos muestrales. También es importante enfatizar que la descripción de resultados, en la mayoría de los casos, se hizo a nivel nacional. Para conocer la información de cada tipo de servicio, se pueden consultar las tablas de datos del anexo D.



ANEXO B.

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE)

Dada la complejidad del constructo de convivencia escolar en la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), aplicada en el campo de la educación media superior (EMS), se realizó tanto un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), como otro Confirmatorio (AFC), para así asegurar que las variables (o reactivos) midieran los rasgos del constructo, de modo que se pudiera establecer una estructura de exploración como la que se hizo en este informe. Se seleccionaron los ítems y las escalas referentes a la convivencia escolar para cada instrumento de la ECEA EMS, a fin de llevar a cabo los análisis antes mencionados y otros previos (descriptivos, de normalidad y de coherencia interna).

B.1. Datos utilizados

La información obtenida para la EMS, a partir de la ECEA, se concentró en bases de datos independientes para cada instrumento:¹ cédula del plantel, cuestionario para el director o responsable de la escuela, cuestionario para el docente y cuestionario para el estudiante. Sin embargo, la base de datos de la cédula no fue considerada dentro de este análisis, debido a que no contenía datos relacionados con el constructo de convivencia escolar.

Para los análisis se tomaron en cuenta los siguientes niveles: 1) *Cuestionarios*, es decir, los formularios que reúnen todas las variables referentes al constructo contenidas en un instrumento; 2) *Dimensiones*, que agrupan una serie de condiciones e indicadores del instrumento; 3) *Indicadores*, los cuales describen rasgos que dan cuenta de las condiciones, y 4) *Variables*; éstas corresponden a cada reactivo que mide al indicador, pueden ser preguntas simples con una sola respuesta o presentarse en baterías, en las que hay una interrogante común para distintos atributos presentados en incisos. En las baterías, las variables se marcaron con el número de reactivo del cuestionario, seguido de una letra identificadora (por ejemplo:

¹ Las bases de datos se pueden consultar en la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en: <http://www.inee.edu.mx>.



D63a, D63b, D63c, etc.). Para fines del análisis, no se utilizó el nivel de condición, ya que éste requiere comprobar la estructura del instrumento y no el cumplimiento de las condiciones. La distribución de los niveles se puede observar en la tabla B.1.

Tabla B.1. Estructura del ámbito de convivencia en los instrumentos de la ECEA EMS

Cuestionario	Dimensiones	Indicadores	Variables
Directores	1) Relaciones interpersonales	1.1) Clima escolar entre directivos y compañeros	D61a-D61g
		2.1) Percepción del plantel por parte del director como un lugar seguro	D60, D62a-D62j y D63a-D63d
Docentes	1) Relaciones interpersonales	1.1) Clima escolar entre docentes y estudiantes	M62a-M62e
		1.2) Clima escolar entre docentes y compañeros	M63a-M63g
		1.3) Clima Escolar entre docentes y directivos	M64a-M64f
	2) Habitabilidad y seguridad	2.1) Percepción del plantel por parte del docente como un lugar seguro	M61, M67a-M67l y M68a-M68e
	3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	3.1) Conocimiento de las normas de convivencia por parte del docente.	M66a-M66f
5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	5.1) Trato incluyente entre los docentes	M65a-M65e	
Estudiantes	1) Relaciones interpersonales	1.1) Clima escolar entre estudiantes y docentes	E43, E44a- E44g y E47a-E47f
		1.2) Clima escolar entre estudiantes	E41, E42a-E42f
	2) Habitabilidad y seguridad	2.1) Actividades adicionales a las asignaturas dentro del plantel	E40, E38a-j, E36a-E36f, E37a-E37f
		2.2) Percepción de los estudiantes del plantel como un lugar seguro para la convivencia	E39sóló 1 ítem, E48a-E48h
	3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	3.1) Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los estudiantes	E49, E50a-E50f, E51a-E51h, E52a-E52j, E53a-E53j
		3.2) Participación de los estudiantes en el establecimiento de las normas de convivencia	E54
		3.3) Prácticas disciplinarias que atentan contra los derechos de los estudiantes	E55a-E55j
	4) Participación activa de los estudiantes	4.1) Prácticas que propician la participación de los estudiantes	E09a- E09e
		4.2) Participación de los estudiantes en los aspectos de la vida escolar	E34a-E34e
	5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	5.1) Trato incluyente de docentes y directivos hacia los estudiantes	E45a-E45f
		5.2) Trato incluyente entre estudiantes	E46a-E46f

B.2. Análisis previos

B.2.1. Análisis de normalidad

Para tomar decisiones respecto al tipo de Análisis AFE que debía llevarse a cabo, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, con la corrección de significación de Lilliefors. Esta valoración se hizo de forma independiente para cada uno de los instrumentos. Consta de una evaluación de normalidad, donde la hipótesis nula dicta que la distribución empírica \hat{f}_n , en este caso de los datos de la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), en el ámbito de la educación media superior (EMS), es igual a otra distribución propuesta F de tipo normal, mientras que la hipótesis alterna consiste en que las distribuciones sean distintas.

El parámetro con el que se contrastó el valor de la prueba correspondió al ajuste de Lilliefors, ya aludido, el cual se utiliza cuando se desconocen la media y la desviación estándar de la distribución \hat{f}_n .

Para determinar si con la distribución F se puede realizar el AFE, el valor esperado "P" debe ser $P < 0.05$, para rechazar la hipótesis nula en favor de la alterna con un 95% de certidumbre.

B.2.2. Análisis de coherencia interna

Se llevó a cabo el análisis α de Cronbach, tanto para los instrumentos completos como para cada una de las escalas seleccionadas. Dicho examen sirve para determinar la coherencia interna de un instrumento o de una medición, y se determina a partir del promedio de las correlaciones entre las variables. El valor mínimo para determinar si un constructo posee buena coherencia interna es $\alpha > 0.7$.

B.2.3. Identificación de factibilidad de factorización

Para comprobar la adecuación de los datos a las características del AFE, se utilizaron dos fuentes principales de información:

1. La primera fue el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual determina la proporción de varianza que tienen en común las variables, por medio de las correlaciones parciales



entre éstas. Cuanto más cercano sea el 1, más factible será hacer el análisis factorial; el valor que debe presentar este índice es 0.75.

- La segunda prueba fue la de esfericidad de Bartlett, la cual establece como hipótesis nula que la matriz de coeficientes de correlación no es significativamente distinta de la de identidad, es decir, que no hay correlación significativa entre las variables. Al ser una prueba de hipótesis, el valor esperado de ésta deberá ser $P < .05$, para rechazar la de tipo nulo en favor de la alterna, en la que las variables se correlacionan significativamente.

Los resultados de los análisis previos (tabla B.2) se describen a continuación: en los tres instrumentos, el índice de Kolmogorov-Smirnov tuvo una $P < 0.5$, por lo que se rechazó la hipótesis de normalidad y se procedió a hacer un análisis de tipo no paramétrico. Por otra parte, los tres instrumentos mostraron una muy buena confiabilidad, ya que el resultado del análisis de Cronbach fue mayor a 0.7 en los tres casos. Por último, los índices kmo y de Bartlett informaron buenos resultados, ya que en todos los casos los valores del primero fueron $P > .75$ y los del segundo, $P = 0$.

Tabla B.2. Análisis de normalidad, coherencia interna y esfericidad de los cuestionarios de la ECEA EMS

Cuestionario	Núm. de variables	Índice Kolmogorov-Smirnov (P)	Coherencia interna α de Cronbach	Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Esfericidad de Bartlett
		Valores esperados			
		$P < 0.5$ (no hay normalidad)	$\alpha > 0.7$	KMO > 0.75	$P < 0.5$ Correlación entre variables distinta a cero
Directores	22	.00 No hay normalidad	.727	.876	.00 Correlación distinta a 0 entre variables
Docentes	46	.00 No hay normalidad	.839	.906	.00 Correlación distinta a 0 entre variables
Estudiantes	115	.00 No hay normalidad	.899	.778	.00 Correlación distinta a cero entre variables

B.3. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de los resultados para los distintos grupos

Se desarrolló un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar estructuras emergentes del constructo. Debido a que los datos no cumplían con el supuesto de normalidad, se eligió el método de extracción de ejes principales (Lloret-Segura, Ferreres-Traver *et al.*, 2014). Con el



objetivo de optimizar la interpretación de los resultados y, bajo el supuesto de que la ortogonalidad de los factores era improbable, se seleccionó el criterio de rotación oblicua Oblimin. Asimismo, se respetó el diseño de la recogida de datos, mediante la incorporación de los pesos muestrales² de cada instrumento para el presente análisis de resultados.

B.3.1. Directores

El resumen de los resultados del AFE de este instrumento se encuentra en la tabla B.3. La dimensión 1 consta de las variables D61 a D61g, todas pertenecen a un solo factor con cargas factoriales mayores a .600 y explicaron 57% de la varianza, lo cual era de esperarse, pues indagaron sobre el mismo rasgo. En el caso de la dimensión 2, a la que pertenecen las variables D60, D62 a-j y D63a-d, el análisis por dimensión indicó que existían tres factores. Sin embargo, la D60 fue una pregunta simple, de modo que no se asignó a alguno de éstos. Por otro lado, la batería D62 generó uno extraordinario, en el que sólo la variable D62f tuvo una carga mayor al .7, siendo la única que quedó. En el factor original se explicó 48.5% de la varianza y agrupó 11 de las 12 variables de la batería D62. Por último, las de la numerada como D63a-d se congregaron en un factor con una varianza explicada de 51.8%.

Tabla B.3. Resultados del AFE del cuestionario para los directores

Dimensiones	Indicadores	Variables	Resultados				Varianza explicada
			Número de factores	Ítems en factor extraordinario	Número de ítems	Número de ítems significativos	
1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre directivos y compañeros	D61a-g	1	0	7	7	57.375
2) Habitabilidad y seguridad	Percepción del plantel como espacio seguro	D60	Sólo 1 ítem				
		D62a-j	2*	1*	10	10	48.595
		D63a-d	1	0	4	4	51.818

* El dato sombreado indica cuando una batería generó más de un factor y el número de variables que se cargaron significativamente en el de tipo extraordinario.

² Para mayor información sobre los pesos muestrales utilizados en la ecea ems, se puede consultar el anexo del informe general de resultados (INEE, 2018).



B.3.2. Docentes

En la tabla B.4 pueden observarse los resultados del AFE para el instrumento de los docentes. En la dimensión 1 se encontraron factores para las tres baterías por separado (M63a-g, M64a-f y M62a-e), cuyas variables se cargaron en su totalidad en los de tipo emergente, con porcentajes de varianza explicada iguales a 60.4, 73.9 y 53.9%. No obstante, en la dimensión 2, las baterías M67a-l y M68a-e se dividieron en dos factores cada una, con la mitad de las variables de una y otra en un factor. Para el caso de la M67a-l, ambos explicaron 41.9% de la varianza; mientras que para la M68a-e, los dos dieron razón del 73.7%. Un caso similar ocurrió para la dimensión 3, en la que las variables de la batería M66a-f se cargaron hacia dos factores (de tres variables individualmente), los cuales explicaron 65.6% de la varianza. Por último, en la dimensión 5, la batería M65(a-e) se dividió en dos de ellos, con tres y dos variables respectivamente, ambos factores explicaron 66.4% de la varianza.

Tabla B.4. Resumen del AFE del cuestionario para los docentes

Dimensiones	Indicadores	Variables	Resultados				
			Número de factores	Variables en el factor extra	Número de variables	Número de variables significativas	Varianza explicada
1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre docentes y compañeros	M63a-g	1	0	7	7	60.410
	Clima escolar entre docentes y directivos	M64a-f	1	0	6	6	73.935
	Clima escolar entre docentes y estudiantes	M62a-e	1	0	5	5	53.943
2) Habitabilidad y seguridad	Percepción del plantel como espacio seguro	M61	Sólo 1 ítem				
		M67a-l	2*	6*	12	12	41.991
		M68a-e	2 *	2*	4	4	73.774
3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los docentes	M66a-f	2*	3*	6	6	65.615
5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	Trato incluyente entre docentes	M65a-e	2*	2*	5	5	66.484

* La batería generó más de un factor y el número de variables se cargó significativamente en el de tipo extraordinario.

B.3.3. Estudiantes

Las estructuras resultantes del AFE para el cuestionario de los estudiantes se muestran en la tabla B5 y son las siguientes: para la dimensión 1, la primera variable (E43) fue de pregunta simple, por lo que no se generó un factor para ella, lo mismo ocurrió con la E41. Sobre la batería E44a-g, se observa que sus siete variables se cargaron en sólo un factor, que explicaría 50.8% de la varianza; lo mismo pasó en la E42a-f, cuyas seis variables se agruparon en un factor que esclareció 51.2% de la varianza.

En la dimensión 2, las variables E39 y E40 fueron preguntas simples, de modo que no se asignaron a un factor, mientras que las baterías E36a-f y E37a-f agruparon sus variables en los suyos respectivos, con porcentajes de varianza explicada de 51.4 y 47.4%. Para el caso de la E38a-j, el tipo de escala no permitió ejecutar los análisis, ya que en el reactivo se necesitaba jerarquizar distintas variables, de suerte que no proporcionó información para poder llevar a cabo una correlación.

Los resultados de la dimensión 3 muestran que las variables E49 y E54 no se cargaron a ningún factor, puesto que correspondieron a preguntas simples. Por otro lado, la batería E51a-h agrupó sus ocho variables en uno solo de ellos, con un porcentaje de varianza explicada igual a 54.1%. Dos de las baterías, E50a-f y E52a-j, generaron dos factores con la mitad de sus variables concernientes a porcentajes de varianza explicada iguales a 53.2 y 54.1% respectivamente. En cuanto a la marcada como E53a-j, sus variables se cargaron en tres distintos factores, los cuales aclararon 58.6% de varianza en conjunto.

En lo que toca a la dimensión 4, se produjeron dos factores: uno para la batería E09a-e y otro para la E34a-e, con varianzas explicadas de 47.1 y 35.1% para cada caso. Algo similar ocurrió en la dimensión 5, cuyas dos baterías, E45a-f y E46a-f, originaron sus propios factores, los cuales explicaron 59.8 y 42.7% de varianza respectivamente.



Tabla B.5. Resumen del AFE del cuestionario para los estudiantes

Dimensiones	Indicadores	Variables	Resultados					
			Factores (Ítems en otro factor)		Número de ítems	Número de ítems significativos	Varianza explicada	
1) Relaciones interpersonales	Clima escolar entre estudiantes y docentes	E43	Sólo 1 ítem					
		E44a-g	1	0	7	7	50.814	
		E47a-f	2*	2*	6	6	59.331	
	Clima escolar entre estudiantes	E41	Sólo 1 ítem					
E42a-f		1	0	6	6	51.286		
2) Habitabilidad y seguridad	Actividades adicionales dentro del plantel	E40	Sólo 1 ítem					
		E38a-j	No analizable					
		E36a-f	1	0	3	3	51.409	
		E37a-f	1	0	3	3	47.437	
	Plantel como espacio seguro para los estudiantes	E39	Sólo 1 ítem					
E48a-h		2*	3*	8	8	47.347		
3) Normas de convivencia/ Prácticas de disciplina	Conocimiento de las normas de convivencia por parte de los estudiantes	E49	Sólo 1 ítem					
		E50a-f	2*	3*	6	6	53.200	
		E51a-h	1	0	8	8	54.156	
		E52a-j	2*	5*	10	10	45.351	
		E53a-j	3*	5, 3, 2*	10	10	58.629	
	Participación de los estudiantes en el establecimiento de las normas	E54	Sólo 1 ítem					
Prácticas disciplinarias que atentan contra los derechos de los estudiantes	E55a-j	2 *	3*	10	10	42.038		
4) Participación activa de los estudiantes	Prácticas que propician la participación estudiantil	E09a-e	1		5	5	47.108	
	Participación de los estudiantes en aspectos de la vida escolar	E34a-e	1		5	5	35.124	
5) Prácticas de inclusión hacia los estudiantes	Trato incluyente de docentes y directivos hacia los estudiantes	E45a-f	1		6	6	59.068	
	Trato incluyente entre estudiantes	E46a-f	1		6	6	42.788	

*La batería generó más de un factor y el número de variables se cargaron significativamente en el de tipo extraordinario.

B.4. Conclusiones sobre el Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Los resultados en general muestran que el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) arrojó estructuras muy parecidas a las planteadas teóricamente. Sin embargo, hubo algunas baterías que produjeron más de un factor, por lo que podrían estar midiendo rasgos distintos del constructo o no estar relacionadas con éste, lo cual se consideró en el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En resumen, fue preciso corroborar la estructura factorial emergente en el AFE, por medio de un AFC. En la Tabla B.6 se puede observar la estructura resultante.

Tabla B.6. Estructura resultante del AFE

Factores	Variables
D1) Situaciones positivas de convivencia con compañeros	d61a, d61b, d61c, d61d, d61e, d61f, d61g
D2) Situaciones alrededor del plantel que amenazan la seguridad escolar	d62a, d62b, d62c, d62d, d62e, d62g, d62h, d62i, d62j
D3) Número de situaciones de violencia dentro del plantel	d63a, d63b, d63c, d63d
M1) Clima positivo entre docentes y estudiantes	m62a, m62b, m62c, m62d, m62e
M2) Clima positivo entre docentes	m63a, m63b, m63c, m63d, m63e, m63f, m63g
M3) Clima positivo entre docentes y directivos	m64a, m64b, m64c, m64d, m64e, m64f
M4) Trato incluyente entre docentes	m65a, m65c, m65d,
Emergente M4'	m65b, m65e
M5) Aparición de normas de convivencia en documentos del plantel	m66a, m66b, m66c
Emergente M5'	m66d, m66e, m66f
M6) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 1	m67a, m67b, m67c, m67d, m67e, m67g
M7) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 2	m67f, m67h, m67i, m67j, m67k, m67l
M8) Número de situaciones de violencia física y sexual	m68a, m68d
M9) Número de situaciones de violencia psicológica y verbal	m68b, m68c
E1) Convivencia positiva con docentes	e43, e44a, e44b, e44c, e44d, e44e, e44f, e44g
E2) Confianza en el personal del centro o en la familia para hablar sobre problemas relacionados con el plantel	e47a, e47b, e47c, e47f
Emergente E2'	e47d, e47e
E3) Clima positivo entre estudiantes	e41, e42a, e42b, e42c, e42d, e42e, e42f
E4) Existencia de actividades extraescolares en el plantel	e36a, e36b, e36c
E5) Participación en actividades extraescolares	e37a, e37b, e37c
E6) Conductas negativas de primer grado ejercidas por compañeros, docentes o directores	e48b, e48d, e48c, e48g, e48h



Factores	Variables
E7) Conductas negativas de segundo grado ejercidas por compañeros, docentes o directores	e48a, e48e, e48f
Emergente E7'	e50a, e50b, e50c
Emergente E8'	e50d, e50e, e50f
E8) Conocimiento de los derechos de los estudiantes	e51a, e51b, e51c, e51d, e51e, e51f, e51g, e51h
E9) Conductas que reciben sanciones	e52a, e52d, e52e, e52f, e52i
Emergente E9'	e52b, e52c, e52g, e52h, e52j
E10) Amonestaciones como medida disciplinaria	e53a, e53b, e53c
E11) Suspensión de algún tipo de actividad escolar como medida disciplinaria	e53d, e53e, e53h, e53i, e53j
E12) Suspensión de actividades en el aula como medida disciplinaria	e53f, e53g
E13) Privación de derechos como medida disciplinaria	e55a, e55b, e55c, e55d, e55e, e55f, e55j
E14) Agresión como medida disciplinaria.	e55g, e55h, e55i
E15) Acciones docentes que propician la participación de los estudiantes	e09a, e09b, e09c, e09d, e09e
E16) Participación de los estudiantes en la vida escolar	e34a, e34b, e34c, e34d, e34e
E17) Trato incluyente de docentes hacia estudiantes	e45a, e45b, e45c, e45d, e45e, e45f
E18) Trato incluyente entre estudiantes	e46a, e46b, e46c, e46d, e46e, e46f



ANEXO C.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC)

C.1. Análisis de datos

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó con el programa Mplus. En él se consideraron los pesos muestrales para el análisis. El método elegido fue el de cuadrados ponderados diagonalizados (WLSMV por sus siglas en inglés, que significan *Weighted Least Squares-Mean and Variance Adjusted*), el cual constituye un estimador robusto que no asume la normalidad en la distribución de las variables y supone la mejor opción para la modelización de datos categóricos (Brown, 2006).

Se determinó la validez convergente con el índice de varianza media extraída (AVE por sus siglas en inglés, que corresponden a *Average Variance Extracted*), el cual consiste en la relación entre la varianza explicada efectivamente por el constructo y la expresada por el error de estimación. Este índice generalmente debe estar por encima de 0.5, aun así, en el presente estudio se utilizó 0.4 como punto de corte aceptable cuando al índice de fiabilidad compuesta (CRI por sus siglas en inglés, que significan *Composite Reliability Index*) estuvo por encima del valor aceptado (Fornell y Larcker, 1981).

Para determinar la fiabilidad medida, se utilizó el CRI. Este valor debe ubicarse por encima de 0.6.

Además, para cada uno de los instrumentos se obtuvieron las estructuras confirmadas. Las variables que no entraron en la de índole final fueron los datos estadísticos de bondad de ajuste que acompañaron este análisis: la raíz cuadrada residual (RMS por sus siglas en inglés, que corresponden a *Root Mean Square*), cuyo valor debe ser cercano a 0; el CRI, en el que los valores deben estar cercanos o ser mayores a .95; el índice de Tucker-Lewis (TLI por sus siglas en inglés, que significan *Tucker-Lewis Index*), el cual tiene parámetros parecidos al cri (>.95), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA por sus siglas en inglés, que quieren decir *Root Mean Square Error of Approximation*), que debe ser menor a .06. El valor estadístico que corresponde a la razón χ^2/df no se calculó, en tanto que éste no es preciso cuando las muestras son grandes.



C.2. Resultados

Se presentan los resultados para cada uno de los cuestionarios que se aplicaron a los directores, los docentes y los estudiantes.

C.2.1. Directores

La tabla C.1 contiene la estructura resultante del AFC, el cual conservó lo obtenido en el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con excepción de la variable D62f, que no se cargó en los factores, por lo que quedó fuera de la estructura resultante.

Tabla C.1. Resultados de la estructura del afc para el cuestionario de los directores

Factores	Ítems	¿El factor mantiene la estructura derivada en el afc?
D1) Situaciones positivas de convivencia con compañeros	d61a, d61b, d61c, d61d, d61e, d61f, d61g	Sí
D2) Situaciones alrededor del plantel que amenazan la seguridad escolar	d62a, d62b, d62c, d62d, d62e, d62g, d62h, d62i, d62j	Sí
Emergente	D62f*	No, sólo carga una variable
D3) Número de situaciones de violencia dentro del plantel.	d63a, d63b, d63c, d63d	Sí

*Variables o reactivos que se dejaron fuera del análisis confirmatorio.

Se cubrieron todos los criterios de bondad de ajuste (tabla C.2), por lo que se confirmó la estructura.

Tabla C.2. Criterios de bondad de ajuste* para el cuestionario de los directores

Indicadores	Valores favorables*	Valores obtenidos
Raíz cuadrada residual (RMS)	Cercano a 0	0.079
Índice comparativo de ajuste (CFI)	Cercano o mayor a .95	0.982
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	Cercano o mayor a .95	0.980
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	Cercano o menor a .06	0.031

*Criterios citados en Brown (2006).

En los tres factores se encontraron valores favorables para la varianza media extraída y la fiabilidad compuesta.

Tabla C.3. Varianza media extraída y fiabilidad compuesta de convivencia escolar en el cuestionario de los directores

Factores	Índice de varianza media extraída (AVE)	Índice de fiabilidad compuesta (CRI)
1) Situaciones positivas de convivencia con compañeros	0.67	0.93
2) Situaciones alrededor del plantel que amenazan la seguridad escolar	0.57	0.92
3) Número de situaciones de violencia dentro del plantel	0.81	0.95

AVE= varianza media extraída, por sus siglas en inglés.
CRI= índice de fiabilidad compuesta, por sus siglas en inglés.

Las correlaciones entre los factores permiten confirmar la conexión entre éstos y, por ende, la pertenencia a un mismo constructo. En la tabla B.6 se observa que el factor D1 tuvo relaciones negativas con los otros dos. Esto se puede explicar debido a que el primero corresponde a características positivas de la convivencia escolar, mientras que a los D2 y D3 les atañen a aspectos negativos (situaciones de violencia que amenazan a la seguridad del plantel). Con todo, es de destacar que las correlaciones fueron bajas. Por otra parte, los factores D2 y D3, que evalúan situaciones negativas, corroboraron la estructura teórica original, ya que el D1 pertenece a una dimensión distinta que los otros dos, los cuales tuvieron un vínculo positivo más fuerte.

Tabla C.4. Correlaciones entre los factores del cuestionario de los directores

Factores	Factores	Estimados	e.e.	Est./ e.e.	P-valor
D1) Situaciones positivas de convivencia con compañeros	D2) Situaciones alrededor del plantel que amenacen la seguridad escolar	-0.213	0.028	-7.586	0.000
D1) Situaciones positivas de convivencia con compañeros	D3) Situaciones de violencia	-0.309	0.033	-9.324	0.000
D2) Situaciones alrededor del plantel que amenazan la seguridad escolar	D3) Situaciones de violencia	0.498	0.034	14.781	0.000

e.e.: error estándar.
Est. / e.e.: valor estimado / error estándar.
p-valor: valor de p en una distribución z.



C.2.2. Docentes

A pesar de que durante el AFE se obtuvo una estructura específica, para el afc se requirió excluir algunas variables, debido a la alta incidencia de valores perdidos o de respuestas que apuntaban al desconocimiento o indecisión de una postura respecto a lo que se preguntaba a los docentes (respuesta "no sé"). Así, los elementos que se excluyeron se exponen en la tabla B.7, donde también se muestran aquellos factores que permanecieron iguales y esos para los que se descartaron constituyentes, así como las razones de esta eliminación.

Tabla C.5. Resultados de la estructura del afc para el cuestionario de los docentes

Factores	Ítems	¿El factor mantiene la estructura derivada en el afc?
M1) Clima positivo entre docentes y estudiantes	m62a, m62b, m62c, m62d, m62e	Sí
M2) Clima positivo entre docentes	m63a, m63b, m63c, m63d, m63e, m63f, m63g	Sí
M3) Clima positivo entre docentes y directivos	m64a, m64b, m64c, m64d, m64e, m64f	Sí
M4) Trato inclusivo entre docentes	m65a, m65c, m65d	Sí
Emergente	m65b*, m65e*	No, este factor se eliminó debido al exceso de valores perdidos y de la respuesta "no sé" en los elementos de los ítems
M5) Aparición de normas de convivencia en documentos del plantel	m66a, m66b*, m66c	Sí, excepto el ítem m66b, por carga factorial superior a 1, debida a una varianza residual negativa
Emergente	m66d*, m66e*, m66f*	No, este factor se eliminó a causa del exceso de valores perdidos y de la respuesta "no sé"
M6) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 1	m67a, m67b, m67c, m67d, m67e, m67g	Sí
M7) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 2	m67f, m67h, m67i, m67j, m67k, m67l	Sí
M8) Número de situaciones de violencia física y sexual	m68a, m68d	Sí
M9) Número de situaciones de violencia psicológica y verbal	m68b, m68c	Sí

*Variables o reactivos que se dejaron fuera del análisis confirmatorio.

En la tabla C.6 se presentan los resultados de bondad de ajuste del modelo, los cuales fueron cubiertos por el cuestionario de los docentes, que en todos los índices cumplió con los parámetros requeridos.

Tabla C.6. Criterios de bondad de ajuste* del cuestionario de los docentes

Indicador	Valores favorables	Valores obtenidos
Raíz cuadrada residual (RMS)	Cercano a 0	0.077
Índice comparativo de ajuste (CFI)	Cercano o mayor a .95	0.965
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	Cercano o mayor a .95	0.962
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	Cercano o menor a .06	0.032

*Criterios citados en Brown (2006)

Asimismo, como se observa en la tabla C.7, los nueve factores cumplieron con los índices de validez y fiabilidad.

Tabla C.7. Varianza media extraída y fiabilidad compuesta de convivencia escolar en el cuestionario de los docentes

Factores	Índice de varianza media extraída (AVE)	Índice de Fiabilidad compuesta (CRI)
M1) Clima positivo entre docentes y estudiantes	0.56	0.86
M2) Clima positivo entre docentes	0.69	0.94
M3) Clima positivo entre docentes y directivos	0.81	0.96
M4) Trato inclusivo entre docentes	0.75	0.90
M5) Aparición de normas de convivencia en documentos del plantel	0.70	0.83
M6) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 1	0.53	0.87
M7) Ocurrencia de situaciones que afectan la seguridad escolar 2	0.65	0.92
M8) Número de situaciones de violencia física y sexual	0.94	0.97
M9) Número de situaciones de violencia psicológica y verbal	0.70	0.82

AVE= varianza media extraída, por sus siglas en inglés.

CRI= índice de fiabilidad compuesta, por sus siglas en inglés.

C.2.3. Estudiantes

Al igual que con los otros dos instrumentos, fue necesario excluir algunas variables, debido principalmente a la alta incidencia de valores perdidos, además de respuestas que apuntaban a la ignorancia o incertidumbre respecto a lo que se preguntaba a los estudiantes (es decir, cuando elegían opciones como "no sé"). De esta forma, los elementos que se descartaron se presentan en la tabla C.8, en la que también se muestran aquellos factores que permanecieron iguales, así como los que se eliminaron y las razones de este hecho. En general, se omitieron todos los que exhibieron un valor por encima de 10% en las respuestas de la categoría mencionada.



Tabla C.8. Resultados de la estructura del AFC para el cuestionario de los estudiantes

Factores	Ítems	¿El factor mantiene la estructura derivada en el AFC?
E1) Convivencia positiva con docentes	e43, e44a, e44b, e44c, e44d, e44e, e44f, e44g	Sí
E2) Confianza en personal del centro o en la familia, para hablar sobre problemas relacionados con el plantel	e47a, e47b, e47c, e47f	Sí
Emergente	e47d*, e47e*	No, debido a que el ítem e47d presentó carga factorial superior a 1, por una varianza residual negativa
E3) Clima positivo entre estudiantes	e41, e42a, e42b, e42c, e42d, e42e, e42f	Sí
E4) Existencia de actividades extraescolares en el plantel	e36a, e36b, e36c	Sí
E5) Participación en actividades extraescolares	e37a, e37b, e37c	Sí
E6) Conductas negativas de primer grado, ejecutadas por compañeros, docentes o directores	e48b, e48d, e48c, e48g, e48h	Sí
E7) Conductas negativas de segundo grado, llevadas a cabo por compañeros, docentes o directores	e48a, e48e, e48f	Sí
Emergente	e50a*, e50b*, e50c*	No, por exceso de valores perdidos > 10%
Emergente	e50d*, e50e*, e50f*	No, por exceso de valores perdidos > 10%
E8) Conocimiento de los derechos de los estudiantes	e51a, e51b, e51c, e51d, e51e, e51f, e51g, e51h	Sí
E9) Conductas que reciben sanciones	e52a*, e52d, e52e, e52f, e52i*	Sí, excepto los ítems e52a y e52i, por exceso de valores perdidos y de la respuesta "no sé"
Emergente	e52b*, e52c*, e52g*, e52h*, e52j*	No, por exceso de valores perdidos y de la respuesta "no sé" > 10%
E10) Amonestaciones como medida disciplinaria	e53a, e53b, e53c	Sí
E11) Suspensión de algún tipo de actividad escolar como medida disciplinaria	e53d, e53e, e53h, e53i, e53j	Sí
E12) Suspensión de actividades en el aula como medida disciplinaria	e53f, e53g	Sí
E13) Privación de derechos como medida disciplinaria	e55a, e55b, e55c, e55d, e55e, e55f, e55j	Sí
E14) Agresión como medida disciplinaria	e55g, e55h, e55i	Sí
E15) Acciones docentes que propician la participación de los estudiantes	e09a, e09b, e09c, e09d, e09e	Sí
E16) Participación de los estudiantes en la vida escolar	e34a, e34b, e34c, e34d, e34e	Sí
E17) Trato inclusivo de docentes hacia estudiantes	e45a, e45b, e45c, e45d, e45e, e45f	Sí
E18) Trato incluyente entre estudiantes	e46a, e46b*, e46c, e46d*, e46e, e46f	Sí, excepto los ítems e46b y e46d, por exceso de valores perdidos y de la respuesta "no sé" > 10%

*Variables o reactivos que se dejaron fuera del análisis confirmatorio.

En la tabla C.9, es posible apreciar que únicamente el RMSEA cubre a la perfección el criterio referido por Brown (2006). Sin embargo, como el mismo autor lo señala, el resto de los principios pueden verse afectados por el tamaño de la muestra y por los parámetros incluidos. Es así que, teniendo en cuenta el valor de ajuste del RMSEA y al ser considerado éste un índice insensible a la magnitud muestral, se asume que nos permite estimar que el modelo se ajusta a la propuesta factorial analizada, contrario a lo que ocurre con los otros indicadores.

Tabla C.9. Criterios de bondad de ajuste* del cuestionario de los estudiantes

Indicadores	Valores favorables	Valores obtenidos
Raíz cuadrada residual (RMS)	Cercano a 0	0.055
Índice comparativo de ajuste (CFI)	Cercano o mayor a .95	0.870
Índice de Tucker-Lewis (TLI)	Cercano o mayor a .95	0.861
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)	Cercano o inferior a .06	0.027

*Criterios citados en Brown (2006).

Como se distingue en la tabla C.10, los índices de varianza media extraída (AVE) y de fiabilidad compuesta (CRI) se cumplieron con 15 de los 18 factores que integran el modelo. Los factores E5, E13 y E16 no alcanzaron el criterio del AVE, con niveles inferiores a .40. No obstante, para el CRI los tres factores satisficieron el criterio.

Tabla C.10. Varianza media extraída y fiabilidad compuesta de convivencia escolar ven el cuestionario de los directores

Factores	Índice de varianza media extraída (AVE)	Índice de fiabilidad compuesta (CRI)
E1) Convivencia positiva con docentes	0.52	0.89
E2) Confianza en el personal del centro o en la familia, para hablar sobre problemas relacionados con el plantel	0.46	0.76
E3) Clima positivo entre estudiantes	0.47	0.86
E4) Existencia de actividades extraescolares en el plantel	0.51	0.76
E5) Participación en actividades extraescolares	0.38*	0.65
E6) Conductas negativas de primer grado, ejercidas por compañeros, docentes o directores	0.57	0.87
E7) Conductas negativas de segundo grado, ejecutadas por compañeros, docentes o directores	0.58	0.80
E8) Conocimiento de los derechos de los estudiantes	0.71	0.95
E9) Conductas que reciben sanciones	0.63	0.83



Factores	Índice de varianza media extraída (AVE)	Índice de fiabilidad compuesta (CRI)
E10) Amonestaciones como medida disciplinaria	0.52	0.76
E11) Suspensión de algún tipo de actividad escolar como medida disciplinaria	0.42	0.78
E12) Suspensión de actividades en el aula como medida disciplinaria	0.45	0.62
E13) Privación de derechos como medida disciplinaria	0.36*	0.79
E14) Agresión como medida disciplinaria	0.73	0.89
E15) Acciones docentes que propician la participación de los estudiantes	0.44	0.79
E16) Participación de los estudiantes en la vida escolar	0.31*	0.68
E17) Trato inclusivo de docentes hacia estudiantes	0.62	0.91
E18) Trato incluyente entre estudiantes	0.49	0.79

*Factores con varianza media extraída debajo del parámetro adecuado.
AVE= varianza media extraída, por sus siglas en inglés.
CRI= índice de fiabilidad compuesta, por sus siglas en inglés.

En la tabla C.11 se muestra un concentrado de las correlaciones entre las 18 variables latentes o factores. Se puede identificar, de manera general, una gran proporción de correlaciones negativas. Esto tiene como fundamento la presencia de ciertos factores que evalúan aspectos positivos de la convivencia escolar y de otros que hacen lo mismo pero con los restantes negativos.

Aun así, también se aprecia una amplia proporción de correlaciones inferiores a .20, las cuales pueden estimarse como extremadamente bajas. Esto indica poca asociación entre los factores y resulta importante si se considera que hay uno subyacente a todos, el de la convivencia escolar, de modo que tendrían que esperarse índices de correlación más elevados.

Por otra parte, se distingue que los factores que presentaron el mayor número de correlaciones negativas fueron los clasificados como E6 y E7, con los de las categorías E10 y E9 respectivamente. Ambos evaluaron conductas violentas por parte de compañeros, docentes y directores en diferentes niveles de intensidad. Es curioso que estos factores resultaran los que mostraron más correlaciones negativas, pues existían otros que concentraron ítems con los cuales se calificaron aspectos desfavorables (por ejemplo, los de los factores E13, E14). Lo anterior puede indicar la probabilidad de que los categorizados como E6 y E7 mantuvieran poca varianza común con los del resto del constructo.

Respecto al nivel de relación, varios factores tuvieron más de 50% de correlaciones con otros, inferiores a .20 (muy bajas). Éste es el caso de los distinguidos como E4, E9, E10, E11, E12, E13 y E14. Todos ellos, con excepción, del cuarto, se relacionan con aspectos vinculados a medidas

disciplinarias. Tal situación presumiblemente indica que los factores mencionados tienen poca relación con el constructo. Sin embargo, se debe recordar que el de la categoría de convivencia escolar es muy amplio y engloba distintas dimensiones.

Tabla C.11. Correlaciones entre los factores del cuestionario de los directores

Factores	FE1	FE2	FE3	FE4	FE5	FE6	FE7	FE8	FE9	FE10	FE11	FE12	FE13	FE14	FE15	FE16	FE17
E1																	
E2	0.7																
E3	0.7	0.4															
E4	0.2	0.2	0.2														
E5	0.3	0.3	0.3	0.7													
E6	-0.3	-0.2	-0.2	-0.1	0.1												
E7	-0.3	-0.2	-0.3	-0.1	0.0	0.8											
E8	0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	-0.2	-0.1										
E9	0.2	0.3	0.2	0.2	0.1	-0.4	-0.2	0.3									
E10	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	0.0	0.0	0.2	0.4								
E11	0.0	0.1	0.0	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.7							
E12	-0.1	0.0	0.1	0.1	0.0	0.3	0.3	0.0	0.1	0.5	0.7						
E13	-0.2	-0.2	-0.1	0.0	0.1	0.5	0.5	-0.1	0.0	0.2	0.3	0.4					
E14	-0.3	-0.2	-0.1	-0.1	0.1	0.7	0.5	-0.2	-0.3	0.0	0.4	0.4	0.7				
E15	0.7	0.4	0.4	0.2	0.3	-0.2	-0.3	0.3	0.2	0.2	0.1	0.0	-0.2	-0.2			
E16	0.3	0.3	0.3	0.4	0.8	0.1	0.0	0.2	0.1	0.2	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4		
E17	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	-0.3	-0.3	0.3	0.2	0.3	0.1	-0.1	-0.2	-0.2	0.7	0.5	
E18	0.6	0.4	0.7	0.2	0.3	-0.1	-0.2	0.2	0.2	0.3	0.1	0.2	0.0	-0.1	0.4	0.3	0.4

C.3. Conclusiones sobre el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se comprobó la estructura que emergió del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Sin embargo, fue necesario eliminar algunos elementos durante el proceso de su desarrollo, pues se encontraron varios ítems que tenían un alto índice de valores perdidos o de respuestas «no sé». Esto ocurrió en mayor proporción en el conjunto para los estudiantes, asunto lógicamente derivado de que, en este caso, los elementos que lo integraban eran más numerosos.



Por otra parte, se observa que el número de factores fue diferente en cada uno de los grupos de participantes. Así, la menor cantidad se aprecia en el conjunto de los directores (3), luego, el número se eleva para el de los docentes (9) y, por último, en cuanto a los estudiantes, es mucho mayor la cifra de factores (18). Esto resulta directamente proporcional al ajuste de los modelos de la estructura del constructo en cada uno de los grupos. Si atendemos el caso de los directores, vemos que todos los criterios de bondad de ajuste fueron alcanzados; en lo que respecta a los docentes, se distingue la misma situación; aunque los valores de los criterios para los índices de fiabilidad compuesta (CRI) y de Tucker-Lewis (TLI) fueron menores que los que correspondieron a los directivos. Finalmente, en lo que toca a los estudiantes, sólo el criterio para el RMSEA se alcanzó para poder afirmar que el modelo se ajustó, aunque esto fue claramente de forma limitada.

Además, el número de factores también se relacionó con la complejidad del constructo. Para los directores, los tres que integraron el modelo se relacionaron con la percepción de situaciones vinculadas con la convivencia escolar y con las acciones violentas. Para los docentes, los nueve factores que integraron el modelo consideraron en esencia: el clima escolar, el trato incluyente, las normas de convivencia, además de la violencia escolar; aunque cada uno de estos elementos se estimó en diferente proporción. En cuanto al grupo de los estudiantes, los 18 factores que se integraron en el modelo evaluaron distintos aspectos correspondientes a la convivencia escolar, las sanciones, el trato incluyente, la participación, el clima escolar y la violencia dentro del plantel. Sin embargo, estos componentes se desagregaron en varios factores, que no mostraron los valores psicométricos más deseables para poder concluir de manera fehaciente que el modelo se ajustó.

Vale la pena señalar que, en el caso de docentes y estudiantes, hubo varios ítems que fueron eliminados a causa de la gran cantidad de valores perdidos o de respuestas «no sé». Esto se puede tomar como un indicador de que dichos elementos probablemente no resultaron apropiados para la evaluación de la convivencia.

En resumen, es posible concluir que el constructo de la convivencia escolar es complejo y que el AFC permitió dar cuenta de ello. Por lo que se refiere a directores y docentes, se puede afirmar que el modelo se ajustó; aunque, para los estudiantes, convino sólo de forma limitada, muy probablemente derivado de la cantidad y diversidad de aspectos implicados en este grupo. No obstante, con base en los resultados expuestos, es factible llevar a cabo un estudio de la convivencia escolar a partir de los factores derivados en cada modelo, pero teniendo en cuenta las limitaciones respectivas en cada caso.



ANEXO D. TABLAS CON RESULTADOS POR TIPO DE SERVICIO

Tabla D.1. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que pueden y les gusta practicar con distintas figuras del plantel: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Directores	S	72.5	77.9	72.6	69.9	64.1	67.9	78.0	68.4	63.5	78.2	74.9	
	MV	22.9	16.9	21.8	25.9	32.8	28.3	18.3	24.9	29.4	20.3	22.0	
	PV	4.3	4.3	5.3	3.9	2.6	3.8	4.8	3.7	6.4	7.0	1.6	3.1
	N	0.3	0.9	0.3	0.4	0.5	0.0	0.6	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0
Con mis compañeros	S	55.6	67.7	68.3	59.9	48.5	42.3	44.2	54.3	51.1	58.4	62.4	
	MV	26.3	23.2	20.9	25.7	31.0	29.8	29.9	30.3	28.2	27.0	23.6	
	PV	14.8	7.3	9.3	12.6	16.9	22.0	21.9	22.7	16.5	11.6	11.3	
	N	3.3	1.8	1.5	1.8	3.6	5.9	4.1	4.9	2.3	4.2	3.1	2.8
Con el personal directivo	S	58.4	72.8	65.1	62.2	49.6	51.6	58.4	55.1	49.5	58.4	64.1	
	MV	27.7	20.6	26.9	26.5	36.3	32.6	31.2	30.5	31.7	29.0	23.0	
	PV	12.6	5.9	7.1	10.6	13.2	15.0	16.0	12.5	17.1	11.6	11.3	
	N	1.3	0.8	0.9	0.7	0.8	0.8	1.1	0.5	1.9	1.8	1.0	1.6
Con mis compañeros docentes	S	57.4	64.6	63.5	57.2	50.4	52.8	56.6	49.0	51.4	61.9	61.9	
	MV	31.1	29.7	29.8	32.4	38.6	33.0	29.2	37.9	34.8	28.8	27.7	
	PV	10.6	5.7	6.0	10.0	10.1	13.0	13.2	12.4	11.9	12.6	9.7	
	N	0.9		0.7	0.4	0.9	1.2	0.9	1.3	1.2	1.2	0.5	0.7
Con mis compañeros de clase	S	19.7	25.5	21.4	23.6	19.6	13.4	19.1	16.9	17.5	21.8	24.6	
	MV	31.4	35.9	34.0	32.5	32.9	27.0	32.7	31.6	29.4	32.2	31.8	
	PV	37.8	32.8	37.8	36.2	38.8	43.7	36.2	34.8	40.4	36.6	33.4	
	N	11.1	5.7	6.8	7.6	8.8	16.0	12.0	11.8	11.1	12.7	9.3	10.2
Estudiantes	S	30.1	24.5	25.1	25.9	27.1	27.2	28.3	25.1	29.5	36.6	35.9	
	MV	36.5	34.6	36.3	33.6	35.0	37.7	38.3	38.2	34.8	37.6	35.8	
	PV	28.1	35.8	34.0	35.1	32.3	28.5	26.6	31.5	29.9	22.1	23.5	
	N	5.4	5.2	4.7	5.5	5.6	6.6	6.8	5.3	5.8	3.8	4.8	

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.2. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que pueden confiar en otras figuras del plantel: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Estudiantes Puedo confiar en mis docentes	S	30.2	43.2	39.1	37.4	31.2	23.7	29.4	29.3	27.3	26.5	33.0	33.7
	MV	39.9	36.7	37.0	36.5	38.5	39.7	41.2	41.7	40.4	39.2	40.6	40.1
	PV	24.2	16.6	20.0	21.9	23.8	29.4	23.4	22.5	26.5	27.4	21.8	21.5
	N	5.7	3.6	4.0	4.3	6.6	7.2	6.0	6.5	5.8	6.9	4.6	4.7
Estudiantes Puedo confiar en mis compañeros de clase	S	17.5	20.9	18.5	18.7	18	14.8	16.2	15.7	12.7	15.7	22.0	21.1
	MV	32.2	27.0	30.2	27.6	29	31.3	31.9	27.9	30.2	31.5	37.2	35.0
	PV	38.2	41.3	40.9	41.5	41	39.7	37.0	41.0	43.5	40.0	31.6	34.4
	N	12.2	10.8	10.5	12.3	12	14.2	14.9	15.4	13.5	12.7	9.2	9.5

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.3. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que otras figuras del plantel son amables: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Directores	S	70.8	75.5	76.5	61.8	49.1	55.1	61.3	64.7	59.5	60.5	64.9	82.1
	MV	26.9	21.2	21.2	33.0	45.7	39.1	36.6	33.4	38.7	36.9	32.6	17.1
	PV	2.2	2.8	2.0	5.3	5.2	5.8	2.1	1.9	1.5	2.6	2.5	0.8
	N	0.2	0.6	0.3							0.3		
El personal directivo	S	63.3	74.3	66.3	62.7	49.8	52.8	53.3	52.8	63.0	59.2	65.3	71.0
	MV	28.1	20.9	26.5	27.6	34.8	34.6	37.3	35.1	26.7	30.0	27.8	23.6
	PV	7.2	3.3	6.0	8.9	12.8	10.0	8.3	10.4	8.4	9.7	4.6	4.6
	N	1.4	1.6	1.2	0.8	2.7	2.6	1.1	1.7	1.9	1.2	2.3	0.9
Docentes	S	62.2	79.2	69.1	64.7	43	50.5	56.8	57.8	57.2	50.8	57.5	72.8
	MV	32.5	17.9	25.1	30.2	46	42.2	37.2	35.9	36.7	41.3	36.1	24.3
	PV	4.9	2.0	5.0	5.0	10	7.0	5.4	5.6	6.1	7.1	6.2	2.7
	N	0.4	0.8	0.7	0.1	1	0.3	0.7	0.7	0.1	0.9	0.2	0.3
Mis estudiantes	S	46.7	52.7	46.3	44.2	49.3	47.7	37.1	43.2	39.5	43.6	52.5	50.6
	MV	45.9	39.2	45.7	47.8	44.1	45.9	55.8	49.1	50.8	48.6	41.1	42.5
	PV	7.1	7.8	7.7	7.9	6.5	6.2	7.0	7.6	9.4	7.4	5.9	6.7
	N	0.3	0.3	0.3		0.1	0.2	0.1	0.1	0.4	0.5	0.6	0.2
Mis docentes	S	44.5	59.5	55.8	53.2	45	36.8	45.4	41.3	42.3	41.9	44.0	48.7
	MV	42.9	32.1	35.3	36.1	42	47.4	42.9	43.9	43.9	42.6	46.0	41.0
	PV	11.6	7.8	8.4	9.9	12	14.6	10.8	13.3	13.1	13.9	8.9	9.7
	N	1.0	0.7	0.6	0.9	2	1.2	0.9	1.5	0.7	1.6	1.1	0.7
Mis compañeros de clase	S	24.1	32.2	28.2	29.4	22.8	17.7	20.7	17.0	20.7	25.0	27.2	29.2
	MV	42.9	38.5	40.2	37.4	38.9	42.6	43.2	38.7	42.5	41.2	48.8	44.0
	PV	27.7	26.0	28.0	28.7	31.5	32.7	29.7	35.6	31.3	28.2	20.8	22.5
	N	5.3	3.3	3.7	4.6	6.9	7.0	6.5	8.7	5.6	5.6	3.3	4.3

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.4. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que otras figuras del plantel entienden que cada persona es distinta y respetan estas diferencias: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados
Directores	S	62.7	77.0	69.6	40.2	41.4	41.4	55.6	50.9	44.0	53.2	73.8
	MV	31.3	16.9	24.1	48.3	45.2	47.6	36.0	41.7	44.2	40.2	24.9
	PV	5.4	4.9	5.9	11.5	11.7	9.8	8.4	6.8	10.5	6.7	1.0
	N	0.6	1.2	0.3	0.0	1.6	1.2	0.0	0.0	0.6	1.3	0.0
Docentes	S	59.9	73.2	65.3	46.8	46.3	48.1	49.0	57.5	54.2	59.3	70.1
	MV	28.1	20.2	26.2	32.8	35.8	36.5	35.2	29.1	31.4	29.7	21.6
	PV	10.1	4.5	6.2	16.3	14.6	13.4	14.1	10.4	12.0	8.6	7.7
	N	1.9	2.0	2.3	4.1	3.3	2.1	1.7	3.0	2.4	2.3	0.6
Estudiantes	S	58.9	77.6	64.7	41.0	45.6	51.0	53.1	53.5	47.1	52.0	71.5
	MV	31.8	18.2	26.4	40.7	40.8	36.6	34.9	36.8	38.5	36.9	24.0
	PV	8.3	3.0	7.7	15.7	12.5	11.1	10.9	9.1	12.6	10.1	4.1
	N	1.0	1.3	1.2	2.6	1.0	1.4	1.0	1.0	0.7	1.9	1.0
Los docentes y personal directivo	S	37.3	40.9	37.1	32.4	36.4	28.1	35.8	32.6	33.9	42.6	41.5
	MV	47.0	44.0	48.2	49.1	46.0	51.8	47.4	47.3	50.2	45.2	45.0
	PV	14.8	14.8	13.4	17.6	16.9	19.6	15.7	18.9	14.5	11.7	12.9
	N	0.9	0.4	1.4	1.0	0.7	0.6	1.1	1.2	1.5	0.5	0.7
Estudiantes	S	40.6	55.8	52.3	43.5	33.5	40.8	35.7	38.1	37.8	45.5	41.0
	MV	39.0	33.7	35.5	38.2	40.2	40.1	41.9	39.9	39.1	38.7	38.2
	PV	17.4	9.5	11.0	15.4	22.6	16.3	19.5	18.5	19.5	14.1	17.0
	N	3.0	1.0	1.3	3.0	3.7	2.8	2.9	3.5	3.6	1.6	3.8

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.5. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que otras figuras del plantel aceptan su forma de ser: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional	tbc	tbe	emsad	dgeta	dgeit	cecytes	Conalep	Preparatorias estatales	CoBach	Autónomos	Privados
El personal docente acepta mi forma de ser	S	40.2	49.0	45.3	46.0	40.6	35.8	40.2	36.8	35.1	43.3	45.0
	MV	42.2	35.8	38.3	36.3	40.1	44.0	43.1	44.1	44.9	43.3	39.4
	PV	15.4	13.8	15.2	15.6	16.7	17.2	14.5	16.7	17.2	11.7	14.0
	N	2.2	1.4	1.2	2.1	2.6	3.1	2.2	2.5	2.9	1.7	1.6
Mis compañeros de clase aceptan mi forma de ser	S	36.7	44.0	39.0	39.3	37	33.1	34.9	32.6	30.8	40.2	42.3
	MV	40.9	33.8	36.8	36.0	38	41.9	40.2	39.1	43.1	43.5	39.9
	PV	18.7	19.2	21.0	21.3	21	20.6	20.5	23.0	21.2	13.9	14.8
	N	3.7	3.1	3.3	3.4	5	4.4	4.4	5.3	4.9	2.4	3.0

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.



Tabla D.6. Porcentaje de informantes (directores, docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que pueden aprender de otras figuras: nacional y por tipo de servicio

Variables	¿Con qué frecuencia puedo aprender?												
	Nacional	TBC	TBE	EMISAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Directores	S	68.4	63.8	63.4	59.1	61.1	67.3	73.2	71.7	68.4	63.5	77.5	74.2
	MV	28.0	29.1	30.7	38.5	38.4	29.4	25.3	25.8	28.8	32.1	20.6	23.5
	PV	3.4	6.4	5.6	2.5	0.5	3.3	1.5	2.5	2.2	4.4	1.9	2.3
	N	0.2	0.6	0.3						0.6			
Docentes	S	45.9	60.9	51.8	41.2	37	31.9	34.4	33.1	43.1	41.4	49.8	55.1
	MV	31.6	26.2	32.2	36.8	35	33.1	34.5	35.0	35.7	33.1	30.8	28.0
	PV	17.9	10.6	13.1	17.6	22	27.5	26.6	26.3	16.2	19.1	15.7	13.7
	N	4.6	2.3	2.9	4.4	6	7.6	4.5	5.7	5.0	6.4	3.8	3.2
De mis compañeros docentes	S	54.4	65.5	52.8	52.9	46.9	46.7	48.6	57.3	49.2	46.7	56.4	61.5
	MV	33.7	27.4	38.7	35.8	40.4	37.3	36.7	32.8	37.9	37.7	31.6	28.6
	PV	10.7	5.8	7.7	10.2	11.8	15.3	13.5	9.3	12.5	13.6	10.7	8.4
	N	1.2	1.3	0.8	1.0	1.0	0.8	1.2	0.6	0.4	2.0	1.3	1.5
De los docentes	S	52.1	56.6	55.3	53.9	53	45.0	50.9	51.0	47.6	49.2	57.6	57.5
	MV	40.4	36.6	37.3	36.8	40	46.2	42.1	41.2	44.8	41.4	37.2	36.3
	PV	6.7	6.2	6.8	8.2	6	8.0	6.4	6.9	6.9	8.5	4.7	5.5
	N	0.8	0.7	0.6	1.1	1	0.9	0.6	0.9	0.7	0.9	0.5	0.7
De mis compañeros de clase	S	28.1	24.0	24.3	24.0	28.1	26.7	26.8	24.6	24.3	26.1	35.4	32.1
	MV	45.0	43.1	45.1	42.5	45.2	43.8	45.6	46.2	46.0	44.8	45.5	44.6
	PV	22.8	29.1	26.9	28.8	22.0	24.3	23.3	24.3	26.3	25.2	16.5	18.8
	N	4.1	3.9	3.7	4.7	4.7	5.2	4.4	4.8	3.4	3.9	2.6	4.6

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.7. Porcentaje de informantes (directores y docentes), según la frecuencia con la que pueden confiar en el trabajo de otras figuras del plantel: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional											
	TBC	TBE	EMSAD	DGEITA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Directores	S	61.4	58.3	43.3	37.2	38.5	42.0	56.4	42.8	41.6	54.8	63.0
	MV	30.1	36.8	50.4	60.2	54.7	53.6	39.2	51.1	51.6	41.8	34.2
	PV	7.4	4.3	6.3	2.1	6.8	3.9	4.4	5.9	6.8	3.5	2.9
	N	0.3	0.7	0.0	0.5	0.0	0.6	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0
Docentes	S	51.3	58.2	50.1	38	36.1	38.1	36.0	49.2	45.6	55.4	62.2
	MV	34.4	32.0	34.4	41	40.0	42.2	43.8	35.5	37.1	30.8	29.6
	PV	11.8	7.8	13.2	16	20.1	16.0	17.5	12.2	14.3	10.2	7.4
	N	2.4	2.1	2.2	4	3.8	3.8	2.8	3.2	3.0	3.7	0.9
En el trabajo que hacen mis compañeros docentes	S	49.4	57.2	52.9	35.9	36.0	42.1	47.1	45.6	38.7	45.9	58.2
	MV	41.7	24.3	38.5	50.1	51.8	46.2	44.2	44.1	49.1	42.3	35.8
	PV	8.3	4.0	7.9	12.5	11.5	10.9	8.5	9.6	11.2	10.9	5.6
	N	0.7	0.9	0.7	1.5	0.7	0.8	0.3	0.8	1.0	1.0	0.4

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.8. Porcentaje de docentes según la frecuencia con la que sus estudiantes tienen disposición para aprender y colaboran en las actividades propuestas: nacional y por tipo de servicio

Variable	Docentes												
	Nacional	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Tienen disposición para aprender	S	36.0	40.6	26.1	27.0	35.7	34.6	31.5	38.1	27.0	30.7	47.0	41.8
	MV	50.0	49.3	54.7	53.9	52.0	48.4	53.3	48.3	51.2	52.7	43.2	48.5
	PV	13.7	9.5	18.4	18.6	11.8	16.8	14.9	12.6	21.1	16.2	9.5	9.7
	N	0.4	0.6	0.9	0.5	0.5	0.2	0.3	0.9	0.8	0.4	0.3	0.0
Colaboran en las actividades escolares que propongo	S	50.6	53.8	50.7	46.7	52	47.3	47.7	49.8	46.9	47.3	58.0	53.3
	MV	42.8	39.2	43.4	46.6	42	44.8	46.8	44.7	46.0	46.1	37.4	39.9
	PV	6.5	6.7	5.8	6.7	6	7.8	5.6	5.4	7.1	6.6	4.6	6.6
	N	0.1	0.3	0.1	0.0	0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.2

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Tabla D.9. Porcentaje de estudiantes según la frecuencia con la que sus docentes organizan actividades para la participación de todos: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional											
	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Nos dejan participar en sus clases	S	64.1	59.6	60.1	61.5	56.7	61.0	59.8	60.6	60.2	68.5	66.7
	MV	29.9	33.7	32.1	30.1	35.1	31.7	33.5	32.3	32.8	26.3	27.7
	PV	4.9	5.0	5.9	6.1	6.7	5.2	5.3	4.8	5.0	3.7	4.1
	N	1.8	1.7	1.9	2.3	1.5	2.1	1.4	2.3	2.1	1.5	1.5
Organizan sus clases para que todos los estudiantes participemos	S	30.1	43.4	35.6	32	22.3	29.5	30.3	29.1	26.9	31.2	33.9
	MV	46.3	43.3	42.4	45	45.3	45.8	48.1	47.0	47.5	47.0	46.2
	PV	21.4	12.3	18.2	20	28.7	22.4	20.4	21.7	23.2	20.0	18.3
	N	2.2	1.0	1.9	2	3.7	2.3	1.2	2.2	2.4	1.8	1.7
Nos dejan proponer algunas actividades de aprendizaje en sus clases	S	11.1	15.3	14.0	11.4	6.9	10.3	11.9	12.0	9.3	11.8	13.4
	MV	21.6	24.1	20.4	20.5	15.7	21.5	22.2	24.1	18.6	22.6	25.9
	PV	42.1	42.5	44.0	43.4	41.9	40.6	39.3	44.0	42.2	43.0	40.4
	N	25.3	18.1	21.7	24.8	35.5	27.6	26.6	19.9	30.0	22.7	20.3
Toman en cuenta nuestra opinión para mejorar su forma de dar clase	S	20.8	30.9	27.2	23	15.3	21.0	20.5	19.2	18.4	21.3	23.7
	MV	37.6	39.7	37.3	37	33.4	39.2	37.8	38.2	34.7	40.4	39.2
	PV	33.0	23.9	28.8	32	38.7	30.6	33.1	34.7	36.9	31.1	29.6
	N	8.6	5.6	6.7	8	12.6	9.2	8.6	7.9	10.0	7.3	7.5

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.



Tabla D.10. Porcentaje de informantes (docentes y estudiantes), según la frecuencia con la que los docentes los ayudan a resolver problemas: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional											
	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados	
Docentes	S	57.2	44.9	41.4	35.1	29.8	32.4	41.0	31.6	32.5	40.6	42.6
	MV	17.8	22.9	24.3	27.0	25.5	25.5	23.5	22.4	27.5	24.1	16.3
	PV	3.3	9.7	13.3	18.3	23.7	19.2	20.2	20.8	18.5	17.8	13.2
	N	0.4	2.0	2.5	5.4	5.1	6.3	4.5	4.7	5.9	4.5	3.5
	NA	21.3	20.5	18.6	14.3	15.8	16.6	10.8	20.6	15.7	13.1	24.5
Estudiantes	S	21.2	20.4	21.7	24	23.7	25.4	25.6	20.4	26.6	31.4	31.4
	MV	29.2	32.2	30.1	35	33.6	35.6	36.0	34.5	34.2	34.3	32.9
	PV	33.7	34.2	33.5	30	29.3	27.8	25.6	31.9	27.8	24.5	24.1
	N	8.3	8.0	9.3	8	9.1	7.8	8.9	9.3	7.3	5.5	6.8
	NA	7.6	5.2	5.3	4	4.4	3.4	4.0	4.0	4.1	4.3	4.8

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.



Tabla D.11. Porcentaje de informantes (docentes y estudiantes), según la existencia de sanciones para docentes contenidas en algún documento normativo del plantel: nacional y por tipo de servicio

Variables	Nacional												
	TBC	TBE	EMSAD	DGETA	DGETI	CECYTES	CONALEP	Preparatorias estatales	COBACH	Autónomos	Privados		
Docentes	Sí	75.5	60.4	80.7	77.8	81.9	74.4	78.6	75.0	73.0	84.1	85.4	70.6
	No	9.2	21.2	11.0	9.5	7.4	6.7	5.8	9.9	12.0	4.5	5.7	11.0
	No sé	15.3	18.5	8.3	12.7	10.7	18.9	15.6	15.1	15.1	11.4	8.9	18.4
Estudiantes	Sí	39.8	31.6	41.2	41.0	44	34.0	45.6	44.6	33.5	42.2	51.1	34.7
	No	28.0	41.2	31.0	31.9	24	31.0	20.8	24.2	37.0	26.7	18.3	29.4
	No sé	32.3	27.2	27.8	27.1	33	35.1	33.7	31.2	29.4	31.1	30.6	35.9

S: siempre o casi siempre; MV: Muchas veces; PV: Pocas veces; N: Nunca o casi nunca.

Junta de Gobierno

Bernardo Naranjo Piñera
Consejero

Sylvia Schmelkes del Valle
Consejera

Titulares de Unidad

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Unidad de Administración

Jorge Antonio Hernández Uralde
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Francisco Miranda López
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Tomislav Lendo Fuentes
Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

José de la Luz Dávalos (encargado)
Órgano Interno de Control

**Dirección General de Difusión
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**
Rosa Mónica García Orozco

Dirección de Difusión y Publicaciones
Blanca Estela Gayosso Sánchez



Resultados
de evaluaciones

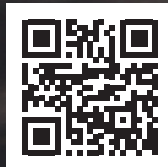
**LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CONDICIÓN BÁSICA
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LOS PLANTELES
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO**

Es una publicación digital del
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se empleó la familia tipográfica
ITC Avant Garde Gothic Std.
Mayo 2019.





Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia
digital gratuita