



ESTUDIO DE CASO SOBRE LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ-FIGUEROA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

Se reporta un estudio de caso sobre la gestión de la convivencia escolar que se realizó en un bachillerato tecnológico de Aguascalientes, México. El objetivo fue conocer cómo se gestiona la convivencia escolar usando como instrumento heurístico a la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009). Se realizó con un enfoque metodológico mixto, recuperando la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares por medio de cuestionarios y entrevistas individuales y grupales, además de la revisión de documentos. El análisis de la información se llevó a cabo mediante la triangulación de la perspectiva de los informantes y de los resultados de los distintos métodos de recolección de información. En cuanto la gestión de la convivencia en el bachillerato estudiado se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos, que se realizan acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, se favorece el buen trato y respeto mutuo, además que hay atención constante de las conductas de riesgo a través de la participación de la mayor parte de los miembros de la comunidad escolar; sin embargo, varias de estas medidas se ven limitadas porque existe una parte del personal docente que se resiste a los cambios organizacionales, de enseñanza-aprendizaje y normativos, que hay abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos y que a estos últimos se les limita el derecho a la identidad dentro del centro escolar.

Palabras clave: convivencia escolar, gestión escolar, disciplina, violencia escolar, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

La gestión de la convivencia hace referencia a los procedimientos, criterios, instrumentos y recursos disponibles en la comunidad educativa que promueven que la escuela sea un espacio seguro,

justo y libre de violencias (UNESCO, 2008, citado en Palma, 2011); ésta ha sido un eje central en diversas investigaciones (Fierro, 2011; Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013; Hirmas & Carranza; 2009; Palma, 2011).

En este trabajo se reportan los resultados de un estudio de caso sobre la gestión de la convivencia escolar que se realizó en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes, México, para dar cuenta de la forma en que se promueve el aprender a vivir juntos en un centro escolar que presenta bajos niveles de violencia, según datos puntuales de la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior de 2007 (ENEIVEMS, 2007). De tal forma que la elección de la institución se basó en el criterio de selección de casos críticos que, en esta investigación, se trata del caso que representa el escenario más favorable, suponiendo que una adecuada gestión de la convivencia derive en menos violencia escolar.

Se optó por la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009) como sustento teórico debido a que busca entender a la escuela como transformadora de las relaciones sociales que se gestan en su interior desde un enfoque de derechos, en pos de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, además de su corroborada capacidad heurística, ecológica e integral, para captar los procesos y prácticas que configuran la convivencia en los planteles escolares (Fierro, 2011; Palma, 2011), lo cual se hace patente en que está siendo utilizada por diversas investigaciones sobre la materia (Chaparro, Caso & Díaz, 2012; Fierro, Lizardi, Tapia & Juárez, 2013).

El presente estudio de caso se realizó con un enfoque metodológico mixto que combina técnicas de recopilación de información cualitativas y cuantitativas, a través de las cuales se recuperó la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familiares sobre la forma en que se gestiona la convivencia en la escuela; el trabajo de campo se realizó entre agosto y diciembre de 2014.

En total se efectuaron 24 entrevistas: cuatro individuales a directivos, seis individuales a personas con la doble función de docentes y directivos, cinco individuales a docentes, cuatro grupales a familiares en las que participaron 15 personas y cinco grupales a estudiantes en las que participaron un total de 33 alumnos. La selección de informantes fue intencionada y en forma de “bola de nieve” cuidando que hubiera equilibrio entre los informantes del turno matutino y el vespertino. Para la aplicación del cuestionario se seleccionaron 12 grupos escolares por conveniencia, buscando que su distribución tuviera un igual número de grupos por turno y por grado, dejando fuera a los primeros

semestres debido a que diversas preguntas hacen referencia a eventos sucedidos en los últimos 12 meses en su plantel y ellos al momento de la aplicación sólo llevaban cursando tres meses. Se recurrió al cuestionario para obtener información extensiva de la población estudiantil, en específico, distinguir las diferencias entre los grupos escolares. Se recuperaron distintos documentos oficiales que son constitutivos de la estructura escolar: el proyecto institucional, el reglamento escolar, programas de estudio, el programa de tutorías, entre otros.

Para la sistematización de la información cualitativa se empleó el programa computacional de análisis de información denominado Nvivo 10. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se realizaron análisis estadísticos descriptivos haciendo uso del paquete informático denominado *Statistical Package for Social Science* (SPSS) en su versión 20.

La técnica de análisis de la información empleada fue la triangulación (Stake, 1999), con el objetivo de incrementar la validez de los resultados, la cual se realizó a través de dos estrategias: la triangulación de fuentes de datos (documentos, estudiantes, docentes, directivos y familiares), y la triangulación metodológica (entrevistas individuales y grupales, cuestionario y análisis de documentos). De tal forma que los cuestionarios permitieron tener un panorama general del fenómeno, así como la generalización de ciertos hallazgos, pero las entrevistas grupales e individuales permitieron indagar sobre las causas y sobre las formas de pensamiento que subyacen a los actos que construyen las formas de convivencia en la escuela.

DESARROLLO

Antes de hablar sobre cómo se gestiona la convivencia en el bachillerato estudiado, conviene exponer que, en general, la percepción de la convivencia en el plantel es positiva, tanto de parte del alumnado como de los docentes, directivos y familiares, entre los adjetivos que en las entrevistas mencionaron todos ellos para describir el clima de relaciones del plantel se encuentran: adecuado, tranquilo, ordenado, bueno, sano, entre otros. Así mismo, diversos actores de la comunidad escolar coincidieron en que, a comparación de otras instituciones, el ambiente de la escuela es positivo; por ejemplo, docentes que han estado trabajando en otros planteles, estudiantes que han estado conviviendo en eventos estatales con alumnos de otras escuelas o familiares que tienen a sus hijos en otros bachilleratos.

En las aulas, la convivencia se da principalmente en subgrupos informales que los alumnos integran con sus compañeros y la relación entre tales subgrupos varía en cada aula, lo que influye directamente en su percepción del clima de relaciones. Los espacios de socialización entre estudiantes de diferentes salones se presentan durante el receso, en los clubes culturales y deportivos o cuando tienen clases libres; sin embargo, las relaciones que se suscitan en este espacio son menos frecuentes que en el aula, sencillamente porque el tiempo que pasan en él es más reducido.

La opinión de diversos actores de la comunidad escolar en las entrevistas sobre el entorno escolar fue que el fraccionamiento donde se encuentra el plantel es tranquilo, mas no las zonas aledañas y algunas calles del perímetro de la escuela que están deshabitadas. Por último, como era de esperarse dados los criterios de selección del plantel (ENEIVEMS, 2007), la violencia escolar directa está presente en éste, pero su frecuencia no es alta, aunque también se encontraron formas de violencia estructural, como el control de la apariencia física, y de violencia cultural, como la naturalización de la violencia verbal e incluso del acoso escolar (Rodríguez-Figueroa, 2015b).

Después de revisar las características de la convivencia en el bachillerato donde se realizó la investigación, en este apartado se describe la forma en que se gestiona la convivencia escolar a través de las sub-dimensiones de la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar, la cual plantea un “deber ser” o una meta a la cual debe aspirar un plantel. Sin embargo, lo que se vive día a día dentro de los planteles y sus salones de clases presenta particularidades que necesitan ser tomadas en cuenta para que, a partir de ahí, las escuelas tomen las medidas pertinentes para alcanzar una convivencia democrática, inclusiva y pacífica. La matriz cuenta con nueve sub-dimensiones conformadas por tres dimensiones de análisis: el ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina; así como por tres espacios de observación: el aula/curso, el espacio escolar y el socio-comunitario. De tal forma que la exposición de este capítulo se realiza siguiendo los cuadrantes o sub-dimensiones de la Matriz UNESCO como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar

		Espacio	Espacio
Niveles de observación	Espacio	comunidad	Espacio
	curso/aula	Escolar	socio-comunitario
Dimensiones de análisis	Sub-dimensiones/Cuadrantes		

El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	[1]	[2]	[3]
Los procesos de enseñanza-aprendizaje	[4]	[5]	[6]
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina	[7]	[8]	[9]

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

A continuación se presentan los hallazgos del presente estudio en contraste con “modelo ideal” o “deber ser” que plantea la Matriz UNESCO para cada cuadrante. Es indispensable señalar que para este trabajo se suprimieron las tablas y las citas textuales por razones de límite de espacio, las que se pueden consultar en (Rodríguez-Figueroa, 2015a, 2015b, 2017).

[1]

En las aulas se presenta una marcada división del estudiantado en subgrupos informales, y cada uno tiene diferentes matices de convivencia, aunque en la mayoría es positiva. Los estudiantes en contadas ocasiones se organizan como comunidad en pos de metas del bien común, y los proyectos grupales en este sentido son poco frecuentes o incluso nulos.

La planeación de la acción tutorial se realiza desde la dirección general del subsistema, la cual se adapta al plantel por la coordinación de tutorías. Su aplicación queda a consideración del tutor, lo que desemboca en que cerca de la mitad de los casos no lleva a cabo acciones de tutorías y los docentes no son sancionados debido a cuestiones organizativas del subsistema, como la protección sindical.

Los familiares no colaboran en proyectos que busquen fortalecer la unión grupal, en parte porque a los estudiantes no les agrada su presencia en actividades escolares pero también por rechazo o escepticismo de parte de los docentes respecto a su participación.

[2]

Los documentos que funcionan como Proyecto Educativo Institucional contemplan sólo de manera tangencial la convivencia, ya que se enfocan en los aspectos académicos y, en algunos puntos, en la formación integral del alumnado, aunque en el funcionamiento de la institución sí se incluyen aspectos relativos a una gestión de la convivencia.

El plantel no cuenta con un Plan de Convivencia Escolar, lo más cercano es el Reglamento Disciplinario. La escuela tiene un equipo responsable que monitorea el cumplimiento del reglamento

escolar; sin embargo, los protocolos de actuación ante alguna falta son desconocidos por algunos actores. Las modificaciones del reglamento se hacen a través del Consejo Técnico.

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

El plantel garantiza las condiciones y mecanismos para el trabajo colegiado y la organización del profesorado, aunque los contenidos de las reuniones no son necesariamente relativos a crear un proyecto escolar inclusivo y democrático, sino más bien administrativos. Algunos docentes presentan resistencia y escepticismo a la efectividad del trabajo colegiado, otros lo perciben de manera positiva.

Los familiares efectivamente tienen cauces de participación en la escuela, pero su participación está restringida en la toma de decisiones por la estructura del plantel.

Hay un Consejo Escolar formado por docentes y directivos, con la participación de estudiantes seleccionados por ellos y sin familiares, cuya función es revisar el reglamento y casos graves de indisciplina. Esto es, coadyuvan a la coordinación y comunicación entre los distintos actores de la comunidad escolar pero de manera acotada.

[3]

En la investigación se encontró que el plantel cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas, empresas e instancias gubernamentales, con las que busca apoyo a la labor educativa y la ampliación del mundo de la escuela. Por otra parte, el centro escolar es hermético a la comunidad, ya que no se ofrecen cursos, conferencias o actividades a los familiares ni a la comunidad en general, además de que por razones de seguridad se prohíbe el paso de personas ajenas al plantel.

Por lo tanto, el bachillerato respecto a esta sub-dimensión presenta contrastes, ya que cuenta con diversas redes de colaboración con organizaciones externas que efectivamente amplían el mundo escolar y la labor educativa del centro, pero al mismo tiempo es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo para ésta, apelando principalmente al entorno inseguro.

[4]

Aprender a convivir es un pilar que se aborda en las aulas y en la escuela por medio de diferentes estrategias, pero de manera indirecta o tangencial. Aprender a ser, por su parte, se aborda de manera transversal, ya que los programas de estudio incorporan elementos relacionados con esto y los alumnos perciben que sus clases coadyuvan a aprender a ser. La gestión pedagógica del aula

debe ser a través del enfoque por competencias, el cual es aplicado por la mayoría de los docentes, aunque otros se resisten y emplean un modelo tradicional. Lo mismo ocurre con la incorporación de la formación de valores, actitudes pro-sociales y relaciones de cuidado.

La mayoría de los maestros sí estimulan la participación y el aprendizaje, hay otros que se resisten e incluso otros que la inhiben.

Diversos actores de la comunidad escolar señalaron en las entrevistas que los estudiantes con necesidades educativas especiales son contados, porque se les canaliza a otro plantel que tiene el personal y el equipo especializado para atenderles. Mientras que a las alumnas embarazadas sí se les apoya, pero no de manera institucionalizada, y a los estudiantes con bajo rendimiento académico se les ofrecen asesorías, aunque 55.5% dijo que nunca y casi nunca se les brindan.

La evaluación se debe realizar sobre las competencias a desarrollar; hay docentes que han adoptado ese enfoque y otros que continúan evaluando por medio de exámenes escritos.

La mayoría de los alumnos tiene la percepción de que la forma en que les evalúan sus profesores estimula sus logros; aunque hay casos donde la evaluación más bien desmotiva. Por ejemplo, un grupo de estudiantes comentó dos casos de docentes que califican de acuerdo con sus preferencias hacia los alumnos.

Por otra parte, en la percepción de los estudiantes existe colaboración entre escuela y familia, aunque hay ejemplos de discordia entre ambos. En la práctica, la forma de colaboración más recurrente es la toma de acuerdos para mejorar el rendimiento de los alumnos con materias reprobadas.

[5]

Los principios educativos fundamentales del subsistema al que pertenece el bachillerato contemplan el desarrollo de habilidades éticas y socioafectivas, aunque el centro escolar que se estudia sólo las contempla de manera subordinada.

El plantel dispone de tiempos y espacios de trabajo colaborativo entre docentes, donde se priorizan aspectos administrativos pero también se abordan problemáticas sobre el rendimiento escolar. La atención a la diversidad pasa a segundo término porque se detectan pocos casos y las medidas especiales dependen del docente frente a grupo.

La escuela no cuenta con todos los apoyos físicos, materiales y humanos para la atención a la diversidad del alumnado, pero cuenta con algunos de ellos; hay casos en los que el plantel se adapta para incluirlos. Los recursos humanos de apoyo son los mismos que para el resto de los alumnos.

No hay espacios de participación voluntaria en formación en valores, más allá de la participación en los clubes culturales y deportivos. Tampoco, se detectaron formas de colaboración entre la escuela y la familia en torno a los aprendizajes socioafectivos y éticos de los estudiantes.

[6]

El único apoyo extraescolar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes fueron las asesorías externas a las que acuden familiares para brindarles clases particularizadas a sus hijos. Por otro lado, los estudiantes no diseñan proyectos de servicio a la comunidad, esto lo realizan a través del servicio social institucional que sólo se puede llevar a cabo en dependencias gubernamentales.

[7]

La co-construcción del clima de relaciones del aula no se da en el sentido de que estudiantes y docentes planeen y realicen conjuntamente acciones para mejorarla. Por su parte, algunos alumnos suelen organizar convivios en horas extra clase.

Los docentes toman medidas que buscan promover un clima de respeto, cooperación y solidaridad como los convivios, las visitas guiadas y la conformación de equipos diversos. Casi nunca se realizan dinámicas de integración grupal en las clases. Además, hay ejemplos de maestros que asumen actitudes intolerantes e irrespetuosas hacia el alumnado.

La construcción en conjunto de las normas de disciplina y convivencia en el aula depende del docente frente a grupo. La mayoría de los alumnos, señaló que sí las elaboran junto con sus docentes. También la mayoría del alumnado respondió que siempre y casi siempre las medidas de disciplina son justas y adecuadas.

El plantel cuenta con diversos procedimientos para la detección, contención, derivación y apoyo de estudiantes con problemas de conducta, en “riesgo social” o trastornos graves de personalidad: a través de los tutores, los docentes, alertas en Control Escolar y de manera sistemática a quienes incurren en faltas graves al reglamento.

[8]

La escuela establece formas de colaboración escolar, cuidado mutuo, solidaridad y sentido de pertenencia a la institución, especialmente a través de los clubes culturales y deportivos, las quermeses y los eventos conmemorativos. El clima de buen trato entre la comunidad educativa se le atribuye a múltiples causas; las relacionadas con la gestión escolar son: los programas y actividades que se implementan en la escuela, el reglamento escolar y la vigilancia estricta de la disciplina y la convivencia.

Son pocos los conflictos entre alumnos y se suelen resolver a través del diálogo entre los implicados; cuando llegan a los directivos hay procedimientos de actuación en los que se escucha a las partes y se investiga antes de tomar medidas. Sin embargo, los docentes no han recibido capacitación en el tema de resolución pacífica de conflictos. Un 62.7% de los estudiantes dice estar de acuerdo y muy de acuerdo en que la escuela entrevista a todas las personas involucradas en situaciones de conflicto.

El reglamento lo elabora el Consejo Escolar, en el cual se incluyen docentes, directivos y estudiantes seleccionados. El reglamento está enfocado a regular la disciplina, pero también contempla la mejora de la convivencia y el desarrollo de competencias sociales. Las sanciones no se enfocan en la reparación del daño moral, pero implican la toma de compromisos por parte de los estudiantes y hay algunas inconsistencias en su aplicación. Dicho reglamento excluye a quienes no cumplen los lineamientos respecto a la apariencia física, como el tipo de peinado, aunque directivos, docentes y familiares lo perciben como un elemento formativo.

En la institución existen casos de discriminación, intimidación y abuso de poder por parte de algunos docentes hacia los estudiantes. La institución toma medidas para prevenir y atender algunos de estos casos con resultados divergentes. En conflictos entre docentes y alumnos, después de ver los puntos de vista los directivos comprometen a los primeros a modificar su actuación, pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del propio subsistema.

El equipo directivo y docente establece cauces para la resolución de conflictos con los familiares; aunque la percepción de un clima de colaboración entre ambos está dividida, 58.5% dijo estar de acuerdo y muy de acuerdo. Incluso con los estudiantes que incurrían en faltas disciplinarias graves o muy graves se elabora una carta compromiso firmada por familiares y alumno.

El plantel cuenta con diversos programas de prevención y protección de alumnos en riesgo o con problemas graves de conducta, los cuales se manejan desde una perspectiva incluyente como: orientación educativa, becas, Construye T, Yo no abandono, Fomento a la Salud y el servicio médico escolar.

[9]

En el estudio empírico se encontró que la escuela cuenta con vínculos con instituciones externas para atender a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo, tanto para problemas psicológicos, como para temas de alcoholismo o drogadicción, aunque son poco conocidos por los estudiantes. Además, se cuenta con vínculos con instancias externas relativas a la práctica del deporte y la cultura, pero son básicamente competencias y torneos, más que apoyos institucionalizados.

CONCLUSIONES

A través de la presente investigación se logró el objetivo del estudio de describir de forma integral, a través de los indicadores y las sub-dimensiones de la Matriz UNESCO. En una inspección integral de los resultados de la investigación, en contraste con la Matriz UNESCO de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas & Carranza, 2009), se concluye que el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico estudiado es satisfactorio (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet & Jiménez, 2013) debido a que se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos, a que se realizan suficientes acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, que favorecen el buen trato y respeto mutuo, además de que hay atención constante de las conductas de riesgo a través de la participación de la mayor parte de los miembros de la comunidad escolar; no obstante, varias de estas medidas se ven limitadas porque existe una fracción del personal docente que se resiste a los cambios organizacionales, de enseñanza-aprendizaje y normativos. Cabe agregar que también se detectaron algunos factores independientes de la gestión escolar que influyen en la percepción de la convivencia en el centro educativo como: la especialidad que estudian los alumnos; la proporción de hombres y mujeres en las aulas (más de dos terceras partes del alumnado son mujeres), y el turno que se cursa.

Aunque se observaron resultados positivos en la institución, no está exenta de diversas manifestaciones de violencia escolar que se hacen presentes en el plantel, aunque con una frecuencia baja, como son: golpes, insultos, discriminación, exclusión, límite al derecho de identidad y abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos. Además, en algunos actores naturalizan estas manifestaciones de violencia como parte de la cultura escolar, estos aspectos se pueden interpretar como áreas de oportunidad en las que el bachillerato tecnológico puede trabajar a través de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar en torno a la promoción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

REFERENCIAS

- Chaparro, A., Caso, J., & Díaz, C. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. [Reporte Técnico]. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://uee.uabc.mx/uee/nivel1.php?p=estudiosYproyectos/convivencia2012>
- Fierro, C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de paz de la UNESCO: Un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. En C. Rossetti (Comp.), *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 44-69). Chile: OREALC-UNESCO.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=es
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán & T. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (pp. 73-131). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. & Jiménez, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la*

- convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455-468.
- Hirmas, C. & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Eds.), *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Chile: Salesianos Impresores.
- Palma, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En C. Rossetti (Comp.), *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 70-113). Chile: OREALC-UNESCO.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015a). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del Estado de Aguascalientes*. Tesis (Maestría en investigación educativa). UAA - Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Rodríguez-Figueroa, H. (2015b). La violencia escolar en el bachillerato. Un estudio de caso. *Caleidoscopio*, 33, pp. 15-43.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2017). "La gestión de la convivencia escolar en un bachillerato", en Hernández y Hernández, D. y López González, R. (Coords.) *Múltiples y diversas miradas de los estudiantes sobre el campo de la Educación*. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Humanidades - UV.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Educación Media Superior*. [Archivo de datos]. México: Autor.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.