

La gestión de la convivencia desde el ámbito organizativo en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar

The Management of School Coexistence From the Organizational Dimension in High Schools with Different Levels of School

Rubí Surema Peniche Cetral* y Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa**

Recibido: 28 de julio de 2023 Aceptado: 24 de octubre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Peniche Cetral, R.S. y Rodríguez-Figueroa, H.M. (2025). La gestión de la convivencia desde el ámbito organizativo en bachilleratos con diferente nivel de eficacia escolar. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 203-220. <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.17387>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.6.2.2025.17387>

RESUMEN

Se exponen los resultados de un estudio sobre la gestión de la convivencia escolar en bachilleratos con altos y bajos niveles de eficacia escolar de la ciudad de Aguascalientes, México. Para este artículo se realizó un acercamiento cualitativo en el que se analizaron entrevistas individuales y grupales a docentes y directivos de 16 centros escolares, aunque en la investigación más amplia de la que forma parte este reporte se utilizó una metodología secuencial mixta. Se encontró que hay prácticas de gestión de la convivencia semejantes en las escuelas de alta y de baja eficacia escolar porque la perciben como algo secundario de la labor educativa y se llevan a cabo actividades que sólo tangencialmente fomentan la inclusión, equidad, participación y la resolución de conflictos, aun así, en los planteles de alta eficacia se detectaron más y mejores prácticas de gestión incluidas en los indicadores explorados.

Palabras clave: gestión escolar; convivencia escolar; eficacia escolar

ABSTRACT

In this paper are presented the results of a study on the management of school life in high schools with high and low levels of school effectiveness in the city of Aguascalientes, Mexico. For this article, a qualitative approach was carried out in which individual and group interviews with teachers and directors of 16 schools were analyzed, although a mixed sequential methodology was used in the broader investigation of which this report is part. It was found that there are similar practices in schools with high and low school effectiveness in the management of coexistence because they perceive it as something secondary to the educational labor and activities are carried out that only tangentially promote inclusion, equity, participation and conflict resolution, even so, in high-efficacy schools, more and better management practices included in the explored indicators were detected.

Keywords: educational management; school coexistence; school efficacy

Financiación: Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT), como parte del proyecto de Ciencia Básica 282418".



*Rubí Surema Peniche Cetral
0000-0003-0105-6471

Universidad Autónoma de Baja California (México)
rubi.peniche@uabc.edu.mx

**Héctor Manuel Rodríguez-Figueroa
0000-0003-1314-4073

Universidad Iberoamericana León (México)
hector.rodriguez@iberoleon.mx



1. INTRODUCCIÓN

A través de esta investigación se indaga la convivencia escolar considerando el nivel de eficacia en planteles de Educación Media Superior (EMS) del estado de Aguascalientes. De tal modo que el objetivo de este artículo es comparar cómo gestionan la convivencia, desde el ámbito organizativo, las escuelas identificadas como de alta y baja eficacia en educación media superior y con el propósito de abonar al modelo o teoría de la eficacia para entender el quehacer de dichos centros escolares.

Los estudios sobre eficacia escolar se remontan al conocido informe Coleman en el que se encontró que los factores socioeconómicos del alumnado eran condicionantes de sus resultados educativos por encima de las diferencias entre los centros escolares, lo cual continúa siendo estadísticamente significativo como lo muestran estudios extensivos que se han llevado a cabo en planteles mexicanos (Flores-Crespo et al., 2017). No obstante, también se encontraron escuelas que efectivamente logran mejorar los resultados esperados de los estudiantes más allá de su capital económico y social, a las cuales se les ha denominado como escuelas eficaces. Bolívar y Murillo (2017) definen a las escuelas eficaces como aquellos centros escolares que han logrado alcanzar un desarrollo integral de sus alumnos, tomando en cuenta el contexto socioeconómico donde se ubican, presentando una serie de factores que influyen en el logro académico.

El movimiento de investigaciones sobre eficacia escolar ha generado modelos explicativos y comprensivos que le ha permitido cimentar a lo largo de décadas de estudio un marco teórico y analítico. De modo representativo, los estudios que han sido más característicos desde los inicios del movimiento de eficacia escolar según Murillo (2008) son (a) el modelo de 5 factores de Edmonds, en 1979; (b) del modelo de escuelas inusualmente eficaces de Levine y Lezotte, 1990; (c) Scheerens y Creemers en 1989, en esta propuesta se enfatizó el nivel de escuela; (d) Slater y Teddlie, 1992, quienes presentan una teoría dinámica cuyo eje central es la idea de que la escuela puede cambiar y ser eficaz o ineficaz; (e) Stringfield y Slavin en 1992 definieron los siguientes niveles de análisis: alumno individual, el nivel del aula, el centro educativo, el nivel del contexto: por su parte (f) Creemers, 1992, propuso cuatro niveles de análisis: nivel del alumno, nivel del aula, nivel de escolar y nivel contexto. Finalmente, (g) el modelo de eficacia de Sammons, Thomas y Mortimore de 1997, quienes retoman los niveles de Creemers agregando el nivel de departamento.

Como bien menciona Cortes (2019), diversos autores han identificado factores que se asocian al desempeño académico, así Weber en 1971 identificó como principales factores: clima escolar tranquilo, fuerte liderazgo, altas expectativas académicas, infraestructura, evaluación de los aprendizajes y enseñanza individual; Edmons en 1979 consideró la atmósfera ordenada, liderazgo, expectativas, evaluación del progreso de los alumnos, los objetivos de las escuelas; Mortimore en 1988, identificó como factores de eficacia la implicación de los docentes, clima positivo y centrado en el trabajo, liderazgo con propósito, consistencia entre docentes, sesiones estructuradas, enseñanza intelectualmente desafiante, agregando otro factor, la implicación de las familias; finalmente, Murrillo (2008) sentido de comunidad, clima escolar y de aula, dirección escolar, currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad escolar, desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas e instalaciones y recursos. De manera más actual y en contexto mexicano, Peniche et al. (2023) estudiaron las prácticas directivas

sobre el fenómeno de la eficacia escolar desde la opinión del profesorado, encontrando así que el trabajo de un directivo o directiva afecta de manera importante al devenir de los centros escolares; de igual manera fue llamativo saber que las escuelas de alta eficacia se caracterizaron por una mejor aplicación de los reglamentos escolares.

Dentro del listado presentado por los autores, se destaca el factor de convivencia escolar como una parte importante del clima escolar. La convivencia escolar ha sido un tema que ha cobrado relevancia en la investigación educativa hispanoamericana a partir del Informe Delors (1996), en el que “aprender a vivir juntos” se nombró como uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. Cabe destacarse que el estudio de la convivencia escolar es un tema de relevancia actual, ya que “(...) la convivencia escolar también tiene relevancia porque las interacciones en la escuela constituyen en sí mismas oportunidades para aprender a vivir con otros (...) aprender a convivir es uno de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, y representa el fundamento crucial de la educación” (INEE, 2019, p. 8). Además, en el marco del estado de derecho mexicano, en el artículo 3º constitucional sobre la educación, y la Ley General de Educación, se contempla la mejora de la convivencia humana, la democracia, la justicia, la diversidad y la inclusión como práctica para el mejoramiento de la sociedad (INEE, 2019).

En la literatura latinoamericana se han hecho subsecuentes esfuerzos por conceptualizar, operacionalizar y comprender este fenómeno, en este estudio resaltamos algunos documentos como fundamentales para ello: la matriz de indicadores de convivencia escolar propuesta por Hirmas y Carranza (2009) en el que se da un primer modelo ideal de gestión de la convivencia; el estado de la cuestión elaborado por Fierro et al. (2013) en donde se enuncia la emergencia de los estudios sobre convivencia escolar, distinguiendo entre los que tienen un enfoque prescriptivo del analítico; la revisión de la literatura latinoamericana de Leyton (2020) en el que se reconoce la proliferación de estudios y que concluye que la violencia escolar se sigue tratando de forma punitiva en lugar de emplear modelos integrales de gestión de la convivencia; la reconceptualización del concepto hecha por Fierro y Carbajal (2019) en donde la definen como la gestión de una paz duradera en los espacios educativos; así como su modelo de convivencia (Carbajal-Padilla & Fierro Evans, 2021) que fue adoptado por la Secretaría de Educación de Guanajuato, México. En el primero y último se presentan modelos ideales de cómo fomentar de manera integral relaciones interpersonales que sean inclusivas, democráticas y pacíficas, mientras que las revisiones de literatura identifican una amplia diversidad de enfoques, definiciones y dimensiones con las que las investigaciones indagan la convivencia escolar, aunque para este trabajo se adopta una perspectiva desde la gestión de esta, analizada con las dimensiones equidad, igualdad y resolución de conflictos.

Así mismo, la convivencia y la violencia escolar son temas de actualidad y consolidados en la investigación e intervención educativa (Gómez & Agramonte, 2022). También son problemáticas importantes dentro de los planteles de educación, especialmente en educación media superior en México. Además, los estudios de convivencia en educación media, son insuficientes, ya que se trata de un nivel educativo poco atendido por los investigadores (Fierro Evans et al., 2013).

En el presente texto se busca explorar la relación que hay entre la eficacia escolar y la gestión de la convivencia, ya que no se encontró en la revisión bibliográfica textos que directamente indaguen sobre ello y que es importante añadir este factor a los estudios sobre eficacia escolar,

además de que en la etapa “de Bachillerato, es difícil encontrar estudios que seleccionan y analizan centros de eficacia diferencial, a la vez que analizan las razones y los factores asociados al desempeño educativo” (Luzarraga Martín et al., 2018, p.1078).

Lo que se busca es entender la convivencia escolar desde el enfoque de la eficacia. A lo largo de los últimos años se han realizado esfuerzos importantes en la investigación de la eficacia escolar y el factor de convivencia escolar en educación media superior en México. Tal es el caso de Lozano y Maldonado (2020) quienes se propusieron investigar la asociación entre la convivencia escolar, inclusión y disciplina escolar con la violencia escolar en educación media superior. Con una muestra de 74,145 estudiantes de los 32 estados de México, concluyeron que existe una asociación negativa de la violencia escolar con la convivencia escolar y la inclusión, de igual forma existe una asociación negativa con la forma en que se ejerce la disciplina escolar.

El INEE (2019) en su informe sobre el análisis de la convivencia escolar da cuenta del grado en que se cumplen las condiciones del ámbito de convivencia, definido dentro del marco de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en educación media. Para ello, estudiaron planteles de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS): 2, 991 planteles y directores, 11, 836 docentes y 47, 397 estudiantes, a través de cuestionarios estandarizados. El informe concluyó que el constructo de la convivencia escolar es complejo y que los centros escolares siguen optando por una gestión punitiva de los conflictos escolares.

Otro estudio importante que, si bien no se efectuó en educación media superior en México, se realizó desde la perspectiva de la eficacia escolar y la convivencia, fue el de Mora et al. (2017) y quienes compararon prácticas de convivencia entre dos escuelas, una de alta eficacia escolar y la otra de baja eficacia escolar. Los resultados indicaron la similitud en la proporción de prácticas en cada categoría, entre las dos escuelas estudiadas, identificando una diferencia en las intenciones con las que se realizan dichas prácticas. Ahora bien, Rodríguez (2019) estudió la convivencia escolar en un plantel de educación media superior en Aguascalientes, México; a través de técnicas mixtas, indagó tres espacios de observación: aula-grupo, escolar y socio-comunitario. El estudio concluyó que no existe una conexión entre la gestión escolar del plantel con respecto a las prácticas de convivencia de los estudiantes, ya que se centran en cuestiones disciplinares y el aprovechamiento académico, sin realizar estrategias explícitas que busquen mejorar las relaciones interpersonales de la comunidad escolar.

Por su parte, Padilla González et al. (2018) estudiaron la eficacia escolar en bachilleratos de Aguascalientes, México, entre sus hallazgos se ha encontrado que hay una ligera relación inversa entre presencia de violencia escolar y los resultados en la prueba EXANI-II, así como que existe una nítida diferencia en el ambiente escolar en las escuelas de alta y baja eficacia.

La literatura a nivel internacional no ha incorporado el estudio de la convivencia escolar como se hace en el continente americano, debido en parte a que no hay una traducción que represente el concepto en otros idiomas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Lo más cercano son los estudios que correlacionan la eficacia con el clima escolar, los cuales sugieren que sí hay una correlación positiva, ya que éste es un factor importante para mejorar el aprovechamiento, así como reducir el fracaso escolar y la reprobación (Daily et al., 2020). Pero cabe mencionar que los estudios de clima escolar no corresponden enteramente con los de la gestión de la convivencia,

ya que se diferencian en sus dimensiones exploradas, por ejemplo, para el constructo de clima es muy relevante la infraestructura y para la convivencia es un factor secundario, en cambio, ésta considera a la preparación en y para la democracia como un elemento central y el primero no (Valdés-Morales et al., 2019).

Aquí se plantea que existe una relación entre el nivel de eficacia de las escuelas y la forma en que gestionan la convivencia, desde la idea de que ésta última contribuye a obtener mejores resultados escolares, ya que aquellas escuelas que tienen una adecuada gestión escolar en general también toman en cuenta elementos interrelacionales.

Ahora bien, para fines de este estudio, se define como eficacia escolar a “la capacidad de la escuela de generar resultados mayores a los esperables de acuerdo a las condiciones de su contexto, como las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado” (Pedroza Zúñiga et al., 2018, p.15), es decir, el foco de la mira sobre la eficacia escolar está en develar las estrategias implementadas por los planteles para tener un mejor aprovechamiento escolar que el esperado, al menos el medido a través de pruebas estandarizadas.

Mientras que la gestión de la convivencia escolar “significa apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.13), esto es, pone el foco en las estrategias institucionales que configuran con distintos matices la forma en que se relacionan los miembros de la comunidad escolar, no sólo entre el alumnado.

Para esta investigación se retoma la propuesta de encuadre temático del concepto convivencia elaborado para Latinoamérica por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), en la que se incluyen tres dimensiones pedagógicas para ser analizadas: inclusión, equidad, así como participación y manejo dialógico de conflictos.

a) inclusión: reconocimiento de la diversidad de identidades y capacidades de los alumnos, construcción de comunidad, así como la implementación de un currículo culturalmente relevante; b) equidad: redistribución equitativa del acceso al logro académico; y c) participación y manejo dialógico de conflictos: representación de la voz de los estudiantes en asuntos que les conciernen, desarrollo de habilidades y autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos, y deliberación sobre conflictos sociales. (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.13).

Así como tres ámbitos de la vida escolar que son el pedagógico y curricular, el organizativo/administrativo y el socio-comunitario, sin embargo, en este trabajo sólo se exponen lo relacionado al organizativo/administrativo.

El ámbito Organizativo-administrativo refiere a las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional para la construcción de un proyecto educativo escolar. Contempla las tareas de planeación, coordinación, evaluación institucional, así como la generación de estructuras e instancias para fortalecer el trabajo en el aula a la vez que establecer las regulaciones y acuerdos para la vida en común. [...] (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019, p.14)

En el presente texto, se decidió exponer este ámbito en particular porque, si bien en general se tienen prácticas de gestión semejantes, fue en el que se encontraron mayores diferencias relevantes entre los bachilleratos de alta y baja eficacia estudiados, además de que a través de sus indicadores se pudieron retomar elementos relevantes reiterativos de los otros dos ámbitos. El ámbito organizativo/administrativo tiene el potencial de permear de prácticas eficaces, incluyentes, democráticas y pacíficas, o sus contrapartes, a los planteles en general, por lo tanto, aquí se consideran motores centrales en las posibilidades de trasformación del sector educativo.

2. MÉTODO

El reporte de este artículo forma parte de un estudio macro en donde se desarrolló un trabajo inicial bajo un enfoque estructurado, que consistió en la identificación de escuela de tipo bachillerato, con el propósito de identificar aquellas que se caracterizaban por su nivel de eficacia escolar; la metodología aquí descrita corresponde al trabajo cualitativo del estudio en donde se seleccionaron 23 escuelas consideradas de baja eficacia y 19 de alta eficacia (entendiendo aquí una escuela de alta eficacia a aquella que logra obtener buenos resultados de aprendizaje a pesar de su contexto), correspondientes a la población conformada por 119 centros de la modalidad escolarizada pertenecientes a los diferentes subsistemas de enseñanza en el estado de Aguascalientes, México. Para detalles del procedimiento citado, consultar el trabajo de Pedroza et al. (2018).

2.1. Acercamiento con directores y profesores

Para esta fase del estudio, se contactó a cada director y se solicitó su participación en el estudio; al final, aceptaron participar 17 planteles de alta eficacia y 21 de baja, haciendo un total de 38 entrevistas realizadas a directores escolares. Este acercamiento se centró en la descripción y en la búsqueda de la comprensión acerca de las prácticas de liderazgo en el modelo de eficacia escolar.

Respecto de los instrumentos, se diseñó y empleó una cédula de datos generales tanto de la escuela como de su director. En cuanto a la guía de entrevista semi-estructurada, se establecieron ejes de exploración con base en los factores del modelo de la eficacia escolar, así como en los modelos de prácticas directivas a través de preguntas sobre la resolución de conflictos, gestión del tiempo y de materiales, el clima, el contacto con la comunidad, así como procesos para atender a los grupos vulnerables.

Con base en la información obtenida en las 38 entrevistas a directores, se procedió a la validación y selección de los datos, de tal manera que permitiera al equipo de investigación una selección más particular hacia una exploración profunda de casos; por ello, se pasó a una segunda etapa cualitativa que consistió en la selección de 8 escuelas de alta y 8 de baja eficacia, procurando así falsos positivos. En este momento del estudio, se procedió a desarrollar grupos focales con profesores de cada escuela, siendo 16 en total; cada grupo estuvo conformado entre 4 y 8 profesores, siendo lo deseable para la validez de la información obtenida (Barbour, 2013). Las guías de entrevista empleadas en los grupos focales estuvieron inclinadas a indagar elementos como estrategias didácticas en el aula, técnicas de evaluación, manejo del ambiente o clima en el aula, así como factores que determinan los resultados escolares.

Cada entrevista, tanto a directivos y profesores, fue audio-grabada previo consentimiento informado. Las entrevistas fueron transcritas, descompuestas en pequeñas unidades de análisis para su posterior análisis, usando el software especializado Nvivo. Se procedió a clasificar temáticamente las ideas expresadas por los entrevistados, empleando un sistema de categorización considerando ideas homogéneas que permitieron entendimientos generales lo que caracteriza al método inductivo (Marshall & Rossman, 2016). A partir de la definición de las categorías mencionadas, se seleccionaron expresiones exactas de los participantes para evidenciar el conjunto de hallazgos que a continuación se reporta.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación haciendo una comparación de la gestión de la convivencia escolar en los planteles de baja y alta eficacia. Como ya se mencionó, para este artículo se reportan los correspondientes a uno de los tres ámbitos de la matriz de análisis de la convivencia escolar propuesta por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) siendo este el organizativo/administrativo.

Antes de pasar a la descripción de los hallazgos respecto a cada uno de los indicadores, cabe mencionar que, de manera general, docentes y directivos perciben una mejor convivencia en las escuelas de alta eficacia, aunque algunas de baja también reportan una buena percepción de la convivencia, además en ambos tipos de escuelas se mencionaron sucesos de violencia escolar como golpes entre estudiantes, pero en mayor número en las de baja eficacia.

La presentación de los hallazgos se realizará mostrando tablas, por ámbito y dimensión, que contengan citas representativas de los planteles con alta y con baja eficacia. Se describen los resultados del ámbito organizativo/administrativo, el cual está compuesto por 12 indicadores distribuidos en las tres dimensiones que son inclusión, equidad, así como participación y manejo de conflictos. En la Tabla 1 (en pág. siguiente) se presentan citas de la dimensión inclusión.

La cita que se presenta en la Tabla 1 respecto al indicador A¹ de la dimensión inclusión es reveladora sobre las importantes diferencias en la aceptación de estudiantes para su ingreso a los bachilleratos de alta eficacia en relación con los resultados en las pruebas estandarizadas como el EXANI-II, en donde la mayor parte de las escuelas con resultados por encima de la media hacen una “elección de los elegidos” (Bourdieu & Passeron, 1996). Es decir, que justamente eligen a alumnos con buenos resultados en tales pruebas, en este caso sin considerar sus características socioeconómicas (aunque estas no dejan de ser un factor). Como veremos más adelante esas escuelas tienen buenas prácticas de gestión que efectivamente las hacen eficaces, pero uno de los factores que retroalimenta tal eficacia es que excluyen a estudiantes que previamente no han tenido buenos resultados. En contraste, el director de uno de los bachilleratos considerados de baja eficacia señaló lo opuesto (en la cita de la tabla anterior), que su plantel prácticamente sólo capta a estudiantes que tienen bajo nivel educativo.

1 Se identificarán los indicadores por letra por cuestiones de espacio.

Tabla 1. Indicadores de la dimensión inclusión del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales.	“...considero yo que tenemos competencia en el área de influencia pero que los alumnos con mejores promedios ingresan al plantel” (director, CBTA, alta).	“los alumnos que entran en este sistema [...] son los que el propio sistema rechaza, ya sea porque [...] pueden tener problemas económicos, de violencia, de drogadicción que pueden involucrar o que pueden afectar el desempeño de los chicos, entonces como son los chicos que el propio sistema selecciona y los hace a un lado” (director, Particular, baja).
B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno.	“la participación en actividades extraescolares favorece a nuestros estudiantes en su aprendizaje, hay resultados también muy buenos en la parte cultural y deportiva de los jóvenes” (director, CBTA, alta).	“tenemos todos los edificios extraescolares que abarcan la parte deportiva, la parte cultural donde se dan todo un abanico” (director, DGB, baja).
C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes.	“la fortaleza es que [los docentes] se han identificado ellos con la propia institución y muchos de ellos han sido ex-alumnos, que conocen de la propia institución, conocen de la ideología que imprime la dirección de la escuela” (director, DGB, alta).	“el lograr unas instalaciones propias, porque ya da una identidad a la institución y una ubicación permanente” (director, DGB, baja).
D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	“La principal fortaleza definitivamente creo que es la plantilla docente, [...] resalto que son personas que están buscando siempre la capacitación, la actualización y vaya que a pesar de las horas que tienen frente a grupo, de los grupos que atienden” (subdirector, CETis, alta).	“nos exigen que nos estemos preparando y que nos estemos actualizando y nos exigen a veces un montón de cosas y somos los peor pagados” (docente, CONALEP, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

A partir de 2014 se creó un sistema único de ingreso a la EMS en el que actualmente participan todos los subsistemas en el que las y los aspirantes siguen un proceso de solicitud directamente con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) en el que pueden seleccionar con orden de preferencia cinco opciones de carreras técnicas y bachilleratos a los que les gustaría ingresar y el instituto se encarga de distribuir a los estudiantes conforme a sus calificaciones de egreso de educación secundaria. Que los aspirantes seleccionen a los planteles como primera opción no asegura que tengan buen aprovechamiento, sino que depende de la demanda que tiene el plantel y la posibilidad de seleccionar a los mejores promedios para esos centros escolares (aunque se haga de forma centralizada por el IEA), en cambio las de baja eficacia señalaron que “en realidad, aceptamos para completar nuestros grupos” (director, CEMSAD, baja).

Sólo una escuela de alta eficacia señaló que no tiene un filtro de ingreso: “Es un solo grupo, no hay [selección de estudiantes], se lleva todo el proceso de ingreso, hacen su evaluación, sacan su ficha, pero no hay una selección [...] Todos los que hacen examen entran, todos los que quieren” (director, Telebachillerato, alta). En el caso de un bachillerato particular de baja eficacia, de los conocidos como de absorción de la demanda, el director señaló que justamente a su plantel entran aquellos estudiantes que han sido rechazados del resto y que posiblemente son aquellos con problemas individuales o familiares.

Además, con la creación de nuevos Telebachilleratos a partir del decreto de obligatoriedad de la EMS (DOF: 09/02/2012), la demanda de ingreso de estudiantes provenientes de las comunidades marginadas se reduce en las cabeceras municipales y con ello aumenta el promedio en pruebas estandarizadas de estas escuelas al poder “elegir a los elegidos”:

Han bajado las solicitudes de alumnos, aunque yo considero que no nos ha afectado negativamente, porque esto mejora el promedio de los que solicitan, el solicitante que viene de comunidad con un bajo promedio se queda en el Telebachillerato, porque está más cerca de su casa y el perfil de alumno con calificaciones altas busca venir a [las escuelas de las cabeceras municipales]. (Director, CBTA, alta)

Respecto a la asignación de los grupos en las escuelas, independientemente del nivel de eficacia, la mayoría lo hace al azar. Es decir que no seleccionan a los estudiantes respecto a sus calificaciones o algún otro criterio, pero hay algunas que intencionalmente mezclan estudiantes con bajas calificaciones con los de altas para balancearlos: “Se consideran dos cosas por ejemplo, que sean de nivel alto por decir, medio y bajo, en el mismo grupo, sobre todo para trabajar en el curso propedéutico el segundo criterio es involucrar a las diferentes especialidades en un grupo” (director, CECYTEA, baja).

Sobre el indicador B de la dimensión inclusión, que trata de la integración efectiva y afectiva de las y los estudiantes en actividades deportivas, cívicas y culturales, en general no se encontraron diferencias respecto al nivel de eficacia de los bachilleratos, ya que hubo planteles de alta y baja que señalaron realizar diversas actividades de esta naturaleza como fútbol, danza, rondalla, básquetbol, vóleibol, entre otras. Pero sí hubo planteles que reportaron no tener las instalaciones adecuadas o el espacio suficiente para realizarlas: “sí está un poquito complicado tener esa parte, porque también se carece mucho de esa parte de infraestructura y de interés en el deporte” (director, CEMSAD, baja). En cambio, un CBTiS, de alta eficacia, incluso reportó tener una persona encargada de la realización de las actividades deportivas y culturales del plantel y, un bachillerato particular de baja reportó que incluso tiene becas para los deportistas y para quienes participan en las actividades culturales.

Sobre el indicador C de esta dimensión no se detectó que se realicen iniciativas específicas para promover un sentido de pertenencia hacia la institución en las escuelas de baja ni en las de alta eficacia, aunque algunas escuelas de ambos niveles de eficacia mencionaron que sus docentes tienen un sentido de compromiso y algunas de las preparatorias de zonas rurales aludieron que el obtener instalaciones propias fue un paso importante en generar identidad hacia la institución.

En el indicador D de la dimensión inclusión se detectó una valoración de las aportaciones del cuerpo docente tanto en las de alta como en las de baja eficacia. Hubo un par de planteles de baja

eficacia en cuyo personal directivo criticó la postura del profesorado en cuanto a cierta apatía a renovar sus prácticas pedagógicas. En el caso de CONALEP, fue interesante que en el de alta los maestros dijeron que siempre se están preparando y actualizando a pesar de las condiciones laborales, mientras que los de baja eficacia sí lo pusieron como un obstáculo y limitación para realizar su trabajo adecuadamente.

En la Tabla 2 se presentan citas representativas de las escuelas con alta y baja eficacia escolar de los indicadores de la dimensión equidad del mismo ámbito organizativo/administrativo.

Tabla 2. Indicadores de la dimensión equidad del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos.	“jefes de departamento, director y subdirector, la institución tiene nueve departamentos, servicios escolares, académicos, de formación, de producción, de vinculación, recursos humanos, financieros estos departamentos se reúnen y hacen un plan de mejora continua” (director, CBTA, alta).	“Inicialmente empezamos a trabajar las famosas academias, el detalle es que somos muy poquitos y hacemos academias locales de dos, es medio absurdo, pero bueno es parte de lo que se nos solicita y debemos de tener, este año establecimos lo que es el Consejo Técnico” (director, CEMSAD, baja).
B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados.	No se detectaron.	No se detectaron.
C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes.	“Cada reunión de academia es muy positiva porque entre la discusión de cualquier situación y entre el compartir ideas nos enriquece a todos muchísimo.” (docente, CBTIs, alta).	“áreas de mejora, una de ellas sería, por ejemplo, creo que fortalecer el mejor clima laboral, creo por ahí había cierto distanciamiento, no había mucha comunicación entre los docentes con la cuestión administrativa” (director, CONALEP, baja).
D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender.	“De las cuotas de padres de familia, de las inscripciones, inscripción, reinscripción, los sueldos esos sí son de la federación, pero ya el mantenimiento, la infraestructura, el equipamiento [...] es con las cuotas de padres de familia. [...] Es semestral, y los padres tienen conocimiento de [...] qué es lo que tiene proyectado, hacia dónde va lo que ellos aportan, qué es lo que se ha hecho” (subdirector, CETIs, alta).	“Yo hace seis años entré ‘nos van a hacer un edificio, van a hacer una escuela’ y es fecha que no acaban de construirnos un plantel” (docente, CEMSAD, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A de esta dimensión, que trata sobre los espacios de formación y reflexión docente para atender las necesidades del alumnado, se observó que en todos los planteles se tratan de manera semejante, aunque se le da mayor importancia en los planteles con alto nivel de eficacia. La reflexión y formación para atender tales necesidades se hace principalmente en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, pero más que una reflexión inductiva partiendo de la realidad de cada plantel, se hace una reflexión más bien deductiva a partir de los indicadores del Sistema de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS) “los cuales se suben a una plataforma nacional: aprobación, deserción, alumnos becados, alumnos por maestro, básicamente son los indicadores” (director, CBTA, alta). Incluso desde el Plan de Mejora Continua que funge como la planeación global de la labor educativa de los centros escolares parte de los directivos y después se implementa por el profesorado.

En cuanto al indicador B de la dimensión equidad, no se detectaron estrategias para reconocer el aprendizaje de todos los alumnos y tampoco de los más destacados, más bien hay estrategias para comunicarles los malos resultados y problemas de disciplina a los familiares a través de las reuniones de padres de familia.

Sobre el indicador C de la dimensión equidad, las estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre docentes para construir ambientes de aprendizaje en favor del alumnado son las mismas que se expusieron en el inciso A) de esta dimensión. Pero se especificó que se realiza a través de las llamadas reuniones de academia, que se realizan durante los consejos técnicos escolares, en las que docentes de asignaturas afines desarrollan planeaciones en conjunto y platican problemáticas que enfrentan con sus grupos. También se suele hacer en algunos espacios informales como charlas en los pasillos y durante los recesos. Hubo un plantel de baja eficacia, que se cita en la Tabla 2, que reportó tener un deficiente clima laboral, lo que se traduce en una escasa colaboración entre personal docente y administrativo lo que dificulta la organización y planeación colaborativa para la mejora de los aprendizajes.

El indicador D de la dimensión equidad, habla sobre la gestión de recursos que faciliten al alumnado el acceso a información actual para su aprendizaje autónomo. Al respecto en la mayoría de los planteles, aunque especialmente en los de alta eficacia, se encontró que los equipos directivos buscan conseguir recursos para mejorar y diversificar las fuentes de información a las que tiene acceso el alumnado como laboratorios de computación, conexión a internet, proyectores, pantallas y diversos laboratorios específicos para las carreras técnicas que maneja cada uno. Esto lo hacen principalmente por dos vías de gestión de recursos: la cobra de cuotas semestrales a los familiares de los estudiantes y a través del denominado Proyecto para el Avance de la Autonomía de Gestión Escolar (PAAGES) en el que también participan madres y padres de familia, con el cual gestionan recursos para la mejora de la infraestructura escolar. Algunas escuelas de baja eficacia escolar señalaron que no cuentan con la infraestructura y recursos necesarios, especialmente las que atienden a comunidades periféricas como CEMSAD.

En la Tabla 3 se presentan las citas correspondientes a la dimensión “Participación y manejo de conflictos” del ámbito organizativo/administrativo.

Tabla 3. Indicadores de la dimensión participación y manejo de conflictos del ámbito organizativo/administrativo

Indicadores	Escuelas con alta eficacia escolar	Escuelas con baja eficacia escolar
A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos.	"es obligatorio estar en constante actualización, que tomen un curso, a ellos les obliga que estén en la Estrategia Nacional de Formación Continua, que terminan un curso de cuarenta horas, empiezan otro curso de sesenta horas y todo es en línea, y sí lo hacen, y sí lo están haciendo" (subdirector, CETis, alta).	"tuvimos al alumno con problemas visuales, débil visual, creo. Él le echaba muchas ganas. Traía su maquineta para escribir en Braille. Dictábamos y ya nada más se oía que el escribía. Pero el problema aquí era que yo no sé leer Braille, entonces yo nada más le firmaba lo que entregaba." (docente, CEMSAD, baja).
B) la generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar.	"...no sé ni dónde está el reglamento escolar, porque no me interesa aplicarlo, pienso que mejor es dialogar, negociar, en una primera instancia negociamos con los chicos, en el clima de respeto que sea posible al máximo, aunque luego ellos se ponen en otro plan, si vemos que no podemos con el tema, ya le hablamos a los papás, pero aquí nos arreglamos" (director, CBTis, alta).	"aquí todavía con los muchachos usan uniforme, hay instituciones donde no lo usan, se les pide un corte de cabello de cierta manera, no se les permite el cabello largo, que traigan aretes, que traigan piercing, pues que las chicas usen su falda a una medida que no sea minifalda, en donde se les pide que no traigan el cabello pintado de colores, cosas así un poquito de cuestión disciplina" (director, CONALEP, baja).
C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado.	"Otra cosa es que nuestra labor de día a día, la cotidianidad es que también tenemos mucha cercanía con los muchachos, los conocemos, sabemos de sus intereses. Esto genera que el acompañamiento por parte de cada uno de nosotros, no nada más de los tutores [...] sino de todos los docentes que están en todos los grupos" (docente, CBTA, alta).	"nuestros alumnos también pues vienen de colonias donde hay bajos recursos, donde hay problemática social, donde hay disfunción familiar, [...] a veces de algún tipo de abuso, de violencia, de violencia familiar, hemos tenido hasta cuestiones de violencia sexual hacia algunas de nuestras alumnas, tenemos un área de orientación educativa, desgraciadamente también se nos ve rebasada" (director, CONALEP, baja).
D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.	"Servicio social es un requisito donde el alumno debe cubrir 460 horas [...] en diversas instituciones públicas, escuelas primarias, telesecundarias, presidencia municipal, instituto de salud, donde ellos apoyan [...] hay un departamento de vinculación que ofrece capacitación a personas de la comunidad" (director, CBTA, alta).	"están trabajando servicio social y prácticas allá en seguridad pública y como hay mucha formación y los papás también colaboran" (director, CECYTEA, baja).

Nota. Los indicadores fueron tomados de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

El indicador A habla de las capacitaciones al personal en torno a la resolución no violenta de conflictos. Se encontró que, más bien, las y los docentes participan en capacitaciones continuamente a través de la Estrategia Nacional de Formación Continua en la que pueden inscribirse a diversos cursos, principalmente en línea, de acuerdo con sus intereses o necesidades. La oferta de estos cursos es variada, pero tanto en los planteles con alta y baja eficacia se identificó que es casi nula la participación en cursos relacionados con la resolución no violenta de conflictos. Algunos docentes mencionaron que han recibido capacitaciones sobre recursos socioemocio-

nales, pero principalmente sobre a la reforma educativa, estrategias pedagógicas y de las áreas temáticas a las que pertenecen como matemáticas y lenguaje. Algunos docentes comentaron que requieren cursos para la atención de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que han tenido alumnos con alguna de éstas y no se sienten competentes para darles la atención necesaria.

Sobre el indicador B de la misma dimensión no se encontró en ninguno de los planteles tal cual, ya que no se dialogan las normas de convivencia o reglamentos con el alumnado. Éstos están elaborados principalmente por los subsistemas y en algunas ocasiones revisados por la plantilla directiva de las escuelas, en algunas se les dan a conocer y firmar a los familiares. Lo que más se regula, tanto en las de alta como de baja eficacia, son los tiempos, asistencias, las horas de entrada y salida, sobre lo que hay criterios muy estrictos en todos los planteles, así como respecto a la apariencia del alumnado: “aquí llegan bien presentados, uniformados, no hay aretes, ni tatuajes” (docente, Telebachillerato, alta).

Un hallazgo relevante sobre este tema, es que hay prácticas contrarias a los derechos humanos en varios de los planteles como el denominado operativo mochila segura y el propio condicionamiento del acceso al plantel conforme a la apariencia de los estudiantes. Además, se detectó que algunos directivos hacen un uso discrecional del reglamento como lo ilustra la cita de la Tabla 3. Sólo en un plantel privado de alta eficacia se habló de normas de convivencia, en lugar de reglamentos escolares, en las que se le da mayor libertad y responsabilidad al alumnado.

...trabajamos todos bajo una dinámica de un manual de convivencia, ese manual de convivencia no es un reglamento sino es una invitación a trabajar bajo una misma sintonía para lograr un objetivo en común. Eso a los muchachos les da mucha claridad. Les vamos soltando responsabilidad a los muchachos de una manera más dirigida dándole responsabilidad y libertad para que ellos decidan, porque en este manual se establecen consecuencias ante la falta de responsabilidad, pero también ante la responsabilidad misma. Entonces no es que el maestro me repreuebe, es que asumo que no vi todo lo necesario, no estudié suficiente o que no entré a clase. (Docente, particular, alta)

El indicador C de la dimensión “Participación y manejo de conflictos” trata de la realización de actividades de reflexión sobre los problemas del alumnado expresados por ellos mismos. Aquí hubo una diferencia significativa, ya que todas las buenas prácticas se encontraron en los bachilleratos de alta eficacia, mientras que en las de baja se comentó muy poco al respecto. Se detectaron algunas estrategias en las primeras para identificar las necesidades de las y los estudiantes como la aplicación de cuestionarios, el trabajo de tutores y orientadores educativos, sistemas de alerta ante materias reprobadas o inasistencias, así como un acercamiento un tanto individualizado pero informal de parte del personal docente. En los planteles identificados con baja eficacia escolar, más bien hicieron referencia a la falta de recursos humanos para atender las problemáticas del alumnado.

Sobre el indicador D de esta dimensión en realidad hay muy pocas actividades que atiendan las necesidades de la escuela o localidad que hayan sido diagnosticadas por los alumnos. Lo más cercano a ello es lo que hace el estudiantado a través del servicio social, las prácticas profesionales y participación en eventos culturales de las comunidades como desfiles y fiestas regionales.

Sin embargo, prácticamente ninguna actividad surge del alumnado, todas centralizadas en directivos y docentes, tanto en acciones dentro del centro escolar como en la comunidad. La excepción serían los Telebachilleratos que tienen la asignatura de Desarrollo comunitario.

4. CONCLUSIONES

A manera de síntesis de la dimensión inclusión, en planteles de alta y baja eficacia escolar se realizan actividades deportivas, culturales y artísticas, pero hay planteles que no tienen infraestructura o recursos suficientes para llevarlos a cabo. No se implementan acciones encaminadas a generar un sentido de pertenencia a las instituciones. En la mayoría de los bachilleratos hay una valoración de los directivos a la labor de sus docentes. En las reuniones de consejo técnico sí se habla sobre las necesidades de los estudiantes, pero se les da más prioridad a los requerimientos oficiales que a las problemáticas particulares de los planteles. En los centros escolares de alta eficacia hay una mejor gestión de recursos para que el alumnado tenga acceso a información para su aprendizaje, mientras que los que atienden a zonas marginadas dijeron no contar con la infraestructura y recursos suficientes para ello.

Sobre la dimensión equidad, el personal docente y directivo no recibe capacitaciones sobre resolución pacífica de conflictos, aunque sí algunas sobre recursos socioemocionales, pero las capacitaciones están más enfocadas en las áreas de matemáticas, lenguaje y aspectos administrativos. Docentes dijeron necesitar cursos para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Los planteles tienen un enfoque de la disciplina punitiva más que formativa, se regula no sólo la conducta sino la apariencia del alumnado y sólo un plantel de alta eficacia cuenta con acuerdos de convivencia desde un enfoque participativo y pedagógico.

Respecto a la dimensión participación y manejo de conflictos, no se suele reconocer el aprendizaje del alumnado sino más bien para comunicarle a los familiares las problemáticas y malas calificaciones en las reuniones de padres de familia. La reflexión y atención de los problemas de los estudiantes se aborda principalmente en las escuelas con alta eficacia, en ese indicador sí se notó una importante diferencia, ya que las de baja eficacia hablaron de no contar con recursos humanos suficientes para hacerlo. La realización de proyectos planeados y elaborados para la mejora de la comunidad o la escuela son prácticamente nulos, excepto en los telebachilleratos.

En suma, se puede afirmar que hay prácticas semejantes en las escuelas de alta y de baja eficacia escolar en la gestión de la convivencia del ámbito administrativo/organizativo, especialmente porque en ambos tipos de escuelas se toma a la convivencia como algo secundario de la labor educativa y por lo tanto sólo se realizan actividades que de manera tangencial fomentan los indicadores incluidos en la matriz estudiada (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Aunque en los planteles de alta eficacia se detectaron, en cierta medida, más y mejores prácticas de gestión incluidas en los indicadores explorados. En el ámbito organizativo/administrativo la gestión de la convivencia es algo secundario, ya que incluso los indicadores a través de los cuales son evaluadas no la contemplan como un criterio, por lo tanto, se enfocan en aquello que, por ejemplo, el SIGEEMS les evalúa como son “aprobación, deserción, alumnos becados y alumnos por maestro” (director, DGB, alta).

Respecto a estos resultados Valdés-Morales et al. (2019) en un estudio sobre convivencia e inclusión escolar en escuelas chilenas de octavo año básico (segundo de secundaria en México), encontraron que efectivamente hay diferencias en la prácticas inclusivas, unas promueven la confianza y la comunicación asertiva, con un marcado apoyo de parte de la persona directora del plantel, mientras que en otras se vive desconfianza y tensión entre el personal de las instituciones, aun así, en la percepción estudiantil no hubo diferencias significativas. Es decir, se asemejan tales hallazgos con los encontrados en esta investigación en que sí es posible diferenciar buenas prácticas de convivencia en planteles con una adecuada gestión escolar, pero no se encuentran elementos que las distingan de manera sobresaliente a unas de otras.

Mientras que Fierro-Evans & Fortoul (2022), en una relectura de prácticas innovadoras en escuelas latinoamericanas, concluyen que “no hay mejora de la convivencia escolar al margen de los esfuerzos por fortalecer el quehacer formativo de la escuela en cualquiera de sus aspectos o ámbitos” (p. 41), lo que a su vez concuerda en parte con los resultados de esta investigación en el sentido de que aquellas escuelas de eficacia escolar alta efectivamente tienen ligeramente mejores prácticas de gestión de la convivencia.

A pesar de que las escuelas con alta eficacia tienen algunas buenas prácticas de gestión, un factor importante para que continúen teniendo resultados positivos en las pruebas estandarizadas está en el proceso de ingreso, ya los planteles con alta demanda reciben a los estudiantes que ya tienen mejores promedios en secundaria y en los exámenes de este tipo, lo cual desde la mirada de la convivencia es un criterio excluyente de gestión escolar.

De tal forma que habría que explorar en futuros estudios las ideas de exclusión compuesta y secuencial, porque si los estudios sobre eficacia escolar se supone que ya controlan las variables contextuales para determinar si los resultados obtenidos están por debajo o por encima de los esperado, entonces parece que hay una secuencia que está operando en varias de estas escuelas y que tiene que ver con el ingreso de los nuevos estudiantes, al parecer las de baja son escuelas que reciben a estudiantes con bajos promedios de secundaria y con antecedentes de indisciplina como se ilustra en la siguiente cita:

Nosotros [...] recibimos muchos alumnos que en otras escuelas simplemente no los aceptan porque no tienen carta de buena conducta, o recibimos chicos que traen un promedio muy bajo, sabemos que hay alumnos que no los aceptan en la Bachuaa [bachillerato autónomo estatal] porque no tienen el ocho, no los aceptan en los CBTIs porque tienen un promedio de menos de ocho y aquí en la institución los recibimos. (Docente, DGB, baja)

Se coincide con Lozano y Maldonado (2020) en que la disciplina escolar en las escuelas de EMS se ejerce desde una perspectiva punitiva y rígida, que ellos encontraron que en realidad aumentan los episodios de violencia escolar en lugar de prevenirlos. Así como en el estudio de INEE (2019), no se detectaron prácticas de gestión escolar en la que se incluya activamente la opinión y la acción del estudiantado, sino que se les toma como agentes pasivos de lo que organizan directivos y docentes. Respecto a la investigación de Rodríguez-Figueroa (2021) se confirma que no hay una gestión de la convivencia como tal en los bachilleratos aguascalentenses, es decir, que no se toman medidas para fomentar unas relaciones interpersonales inclusivas, democráticas y pacíficas.

Hay elementos que conviene recuperar de la teoría sobre la eficacia escolar para nutrir los estudios sobre convivencia: infraestructura, recursos, contratación, población estudiantil y tamaño de la escuela. Todos ellos tienen un impacto en la forma en que se relaciona la comunidad escolar. Mientras que los estudios sobre eficacia podrían incorporar dimensiones de la gestión de la convivencia como la inclusión, la equidad y la resolución de conflictos.

En cuanto a infraestructura, si una escuela tiene dos canchas deportivas es más sencillo incluir una mayor parte del alumnado, pero si sólo se tiene una cancha que al mismo tiempo es patio cívico ¿cómo se gestiona, quiénes juegan, qué pueden jugar y en qué momentos? Los recursos humanos son sumamente dispares dependiendo del tipo de escuelas, por ejemplo, los CBTIs pueden llegar a tener un personal que ascienda a más de 80 personas contratadas y los telebachilleratos tienen cinco personas generalmente, un directivo, tres docentes y un intendente (con escaso personal de apoyo extra). El tipo de contratación influye, ya que un personal con tiempo completo y prestaciones está más comprometido y enfocado en su institución que quienes deben tener dos o tres trabajos más para completar sus gastos mensuales. Otro elemento importante es el tamaño y densidad de la escuela, definitivamente gestionar la convivencia en un aula con 50 estudiantes será más complejo que en una con 15, así como una escuela con menos de 100 estudiantes que una con más de 1000, aunque los presupuestos y recursos sean medianamente proporcionales.

Una cuestión adicional de la gestión de la convivencia escolar es que contempla demasiado a los padres de familia, cuando en bachillerato, por el nivel de desarrollo, tal vez posiblemente requiere menos colaboración con esta figura ante la necesidad de mayor autonomía de las y los jóvenes.

Las razones pueden ser múltiples de que las escuelas con mejores resultados académicos continúen con ellos a través de distintas generaciones de alumnos: que atraigan a los estudiantes con buenas calificaciones, que haya una exclusión sistemática de los estudiantes con promedios bajos, que los docentes más capacitados prefieren impartir clases en ellas, que su relación con la comunidad es fuerte, y claramente, que tengan una buena gestión escolar. Lo que preocupa es que a pesar de que los modelos educativos mexicanos de los últimos 15 años han tratado de incorporar la dimensión de la convivencia como parte integral de la educación media superior, las escuelas siguen sin darle un peso adecuado como uno de los cuatro pilares de la educación y se siga viendo como algo secundario de la labor educativa.

REFERENCIAS

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (1^a edición, pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). <https://bit.ly/3uq7Xme>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2da. Ed.). Distribuciones Fontamara.

Carbajal-Padilla, P., & Fierro Evans, M. C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar* (Primera ed.). Universidad Iberoamericana León - Secretaría de Educación de Guanajuato. <https://www.seg.guanajuato.gob.mx/Aconvivir/PublishingImages/Atencion/ModelodeConvivenciaparalaatencion%2Cprevencionyerradicacion.pdf>

Cortes Medina, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en telebachilleratos comunitarios según su nivel de eficacia escolar* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/1769>

Daily, S. M., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A. M., Smith, M. L., & Kristjansson, A. L. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *The Journal of school health*, 90(3), 182-193. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12863>

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors (ed.)). México, D.F. : Librería Correo de la UNESCO.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->

Fierro-Evans, C., & Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia". Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 27(92), 15-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci_arttext

Fierro Evans, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (1a ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Flores-Crespo, P., Martínez Rizo, F., Mendoza, D. C., Marquez, A., & Sandoval, A. (2017). Educación y Desigualdad: a 50 años del Informe Coleman. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE*, 1-17.

Gómez, M. del C., & Agramonte, R. de la C. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*, 43(06).

Hirmas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Salesianos Impresores.

INEE. (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México ECEA 2016* (M. C. Fierro Evans, A. Chaparro-Caso López, & A. M. García Medina (eds.); 1ra ed.). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. www.inee.edu.mx

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-8219>

Lozano, D. F., & Maldonado, L. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en. En *Daena: International Journal of Good Conscience* (Vol. 15, Número 1).

Luzarraga Martín, J. M., Nuñez Lozano, J. M., & Etxeberria Murgiondo, J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educacion*, 29(4), 1075-1090. <https://doi.org/10.5209/RCED.54683>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). Designing qualitative research. En *Designing qualitative research*. SAGE Publications Inc. <https://bit.ly/35bkth2>

Mora, N., Chaparro, A. A., & Caso, J. (2017). Comparación de prácticas escolares orientadas a la convivencia, de escuelas de alta y baja eficacia, en secundarias del estado de Baja California. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-14. <https://bit.ly/3ukQiMS>

Murillo, F. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521687>

Padilla González, L. E., Guzmán Ramírez, C., Lizasoain Hernández, L., & García-Medina, A. M. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato: Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 687-709. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000300687&script=sci_arttext

Pedroza Zúñiga, L. H., Peniche Cetral, R. S., & Lizasoain Hernández, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>

Peniche Cetral, R., Ramón Mac, C., Pedroza Zúñiga, H y Mora Osuna, N. (2023). Prácticas de gestión escolar en bachilleratos de alta y baja eficacia escolar en Aguascalientes, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 2023, VOL. 28, NÚM. 97, pp. 447-466 (ISSN: 14056666 ISSN-e 25942271).

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/1798>

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57, 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1272>

Valdés-Morales, R., López, V., Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.2.2>