

Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria públicas en el noroeste de México

School coexistence in public secondary schools in northwestern Mexico

Carlos Javier Del Cid García

Universidad Autónoma de Baja California, México

carlos.cid@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7579-7331>

Nicolás Eduardo Juraz Rolón

Universidad Estatal de Sonora, México

nicolas.juraz@ues.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7440-7784>

José Ángel Vera Noriega

Universidad de Sonora, México

jose.vera@unison.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-444>

Recepción: 23 Diciembre 2024

Revisado: 21 Marzo 2025

Aprobación: 03 Abril 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la convivencia escolar, indicadores de violencia y el rol que asumen los estudiantes ante los eventos de violentos en escuelas secundarias públicas de la región noroeste de México. El diseño metodológico es cuantitativo, transversal, con alcance comparativo y muestreo por conglomerados donde participaron 656 estudiantes de educación secundaria. Se recurrió a los instrumentos de evaluación: escala de convivencia escolar, indicador general de violencia y escalas de roles. Los resultados describen las expresiones de violencia que se presentan con mayor frecuencia en los contextos escolares. Las y los estudiantes que refieren haber sufrido violencia, presentan una visión menos positiva de las dimensiones de convivencia escolar. Se concluye que la percepción sobre las formas de interacción y procesos de integración en las escuelas son negativos y se encuentran condicionados al nivel de violencia que se presenta en el contexto donde se ubican las escuelas secundarias.

Palabras clave: violencia, cultura de paz, coexistencia pacífica, consolidación de la paz, educación secundaria.

Abstract

The objective of the research was to analyze school coexistence, indicators of violence and the role assumed by students in the face of violent events in public secondary schools in the northwestern region of Mexico. The methodological design is quantitative, cross-sectional, comparative and cluster sampling, in which 656 secondary school students participated. The instruments used were the school coexistence scale, the general violence indicator and the role scales. The results describe the most common forms of violence in the school context. Students who report having experienced violence have less positive perceptions of the dimensions of school coexistence. It is concluded that the perception of the forms of interaction and integration processes in the schools are negative and are conditioned to the level of violence that occurs in the context where the secondary schools are located.

Keywords: violence, culture of peace, peaceful coexistence, peacebuilding, secondary schools.

Introducción

La violencia en los contextos educativos es un problema de carácter mundial, uno de cada tres niños, niñas y adolescentes son víctimas de algún tipo de violencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible número 4, educación de calidad y el número 16, *paz, justicia e instituciones sólidas* hacen patente la relevancia y necesidad de generar estrategias para la atención de la cultura de paz y no violencia en contextos educativos (UNESCO, 2015).

Desde la década de los noventa, Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Padrón Savané, Sing, Stavenhagen, Won y Nanzhao (1996) plantean la relevancia de la convivencia escolar como un elemento fundamental para los procesos educativos. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015) resalta la importancia que tiene el clima escolar positivo en las instituciones sobre el desempeño académico de los estudiantes, la participación de los padres y la comunidad en la institución. La convivencia escolar en las instituciones educativas genera condiciones que hacen probable la prevención de conductas disruptivas y con ello, mejora el bienestar percibido, la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes (Del Rey, Ortega, y Feria, 2009; Torrego, García, Hernández y Bueno, 2021).

Los esfuerzos por establecer enfoques correctivos de las conductas disruptivas han mostrado resultados poco efectivos; la identificación de factores asociados a la violencia escolar y su prevención resultaría de mayor efectividad para la reducción de su incidencia (Olvera-Carro y Lima, 2020). Según Wang, Swearer, Lembeck, Collins y Berry (2015), las actitudes hacia la violencia escolar se relacionan, por un lado, con el compromiso con la normatividad institucional que establecen los estudiantes; y por otro, el tipo de relación e interacción que se establece entre estos y sus profesores.

En México, para la atención a la problemática de violencia en las instituciones educativas se incluye la convivencia escolar en la agenda de política a partir del año 2008 (Diario Oficial de la Federación, 2008; Olvera-Carro y Lima, 2020). Posteriormente, en el año 2016, se desarrolló el Programa Nacional de Convivencia Escolar en el marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso Escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Aunado a lo normativo y disciplinar que comprende la convivencia escolar en las instituciones educativas debe considerar, de acuerdo con Del Rey, Ortega y Feria (2009), la dimensión psicológica que es la base del desarrollo de la competencia afectiva, emocional y social. Las instituciones educativas representan contextos de socialización para los estudiantes, donde interactúan y desarrollan competencias sociales y afectivas que les permiten mediar y regular sus comportamientos (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020). No obstante, si este proceso se desarrolla en un contexto en el que se ha normalizado las expresiones de violencia, estas se integran de forma justificada y legitimadas a las estructuras normativas donde estas conductas están permitidas (Arnett, 1995; Domínguez y Castro, 2015; Patierno, 2020).

La legitimación y naturalización de las expresiones de violencia escolar al interior de las instituciones educativas se integra como factores culturales y se convierten en violencia estructural que tiene efectos negativos en los procesos académicos e individuales (Rodríguez-Figueroa, 2021). La violencia escolar se presenta como el uso intencionado de la fuerza física o poder simbólico con la intención de generar daño físico, psicológico, sexual o social a la víctima o ejercer daños en la infraestructura escolar (SEP, 2017; UNESCO, 2023).

Para Pacheco-Salazar (2018) la violencia escolar es “cualquier acción que ocurra y se gesticione en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar” (p. 113). La violencia y el comportamiento antisocial se encuentran relacionados con la desvinculación moral de los agresores y el reconocimiento social al interior de los grupos que legitiman este tipo de comportamientos

(Orozco-Vargas y Mercado, 2019; Navas, Ferriz, Cutrín, Maneiro, Gómez y Sobral, 2020; Gómez y Correa, 2022).

Las escuelas secundarias a nivel nacional presentan altos índices de violencia y acoso escolar (OCDE, 2019; Secretaría de Salud, 2021). La legitimación de violencia escolar se encuentra relacionada con las expresiones de violencia estructural (Pedroza, Gómez y Rodríguez, 2023). La violencia en el contexto social y familiar se reproduce en los espacios escolares (Fregoso, Vera, Duarte y Peña, 2021; Chávez, 2023). La normalización y aceptación de las violencias se establecen en procesos de expresiones cotidianas que conforman pedagogías que habitúan y legitiman en las lógicas institucionales (Chávez, 2023).

Por el contrario, un clima escolar y convivencia positiva se caracteriza por el respeto, colaboración e inclusión que generan ambientes de aprendizaje positivos y seguros (Pérez, Ruíz y García, 2024). De acuerdo con la UNESCO (2000), la educación para la paz se concreta en los procesos de aprendizajes, promoción de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que permiten mediar conflictos y prevenir las diversas expresiones de violencia.

Con base en los principios de educación para la paz, el análisis de la convivencia escolar busca comprender y atender las diversas manifestaciones de violencia, su origen, los procesos de conflicto y los actores inmersos en el mismo; así como las opciones de solución que puedan presentarse desde el contexto particular (Fierro-Evans y Carbajal, 2019). La convivencia escolar constituye las relaciones interpersonales que se concretan en el contexto educativo, enmarcadas en normas y valores que determinan las interacciones sociales que influyen en el clima escolar (Heredia, Ochoa, Veloz y Villegas, 2024).

Diversas investigaciones han destacado la relevancia de la convivencia escolar en los centros de educación secundaria, como la realizada por Calderón y Vera (2022), quienes describen diferencias significativas entre la valoración de clima y convivencia escolar entre estudiantes que perciben violencia en el contexto y quienes no. También, Maquera y Apaza (2022) identifican que existe una correlación significativa inversa entre la violencia y convivencia escolar. Asimismo, el estudio implementado por Ochoa-Cervantes, Garbus y Morales (2021), identificaron la dependencia entre el nivel de marginación de la escuela y la percepción de conductas disruptivas; las escuelas con menor marginación presentaron mayor percepción de conductas conflictivas.

Juraz, Del Cid y Henríquez (2024) explican, a partir de análisis comparativos, cómo el comportamiento, condiciones materiales y simbólicas entre el turno matutino y el turno vespertino en educación secundaria genera diferencias estadísticamente significativas en la percepción de clima escolar. Por otra parte, Pedroza, Gómez y Rodríguez (2023), a partir de un análisis de regresión jerárquica lineal, explican que la participación en actividades deliberativas, la empatía, la confianza en las instituciones cívicas y la tolerancia a la diversidad se asocian con menor aprobación de la violencia entre estudiantes de educación secundaria.

La comprensión de los indicadores de violencia y la convivencia escolar son un principio de aproximación al fenómeno que ocurre en las escuelas secundarias a nivel nacional y en particular en la zona noroeste de México. La medición de estos fenómenos representa un medio y una línea base para la propuesta de estrategias de mejora ajustadas a la realidad de los contextos particulares (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020). Con base en lo descrito, se plantea el objetivo de analizar la convivencia escolar, indicadores de violencia y el rol que asumen los estudiantes ante los eventos de violencia escolar en escuelas secundarias públicas de la región noroeste de México.

Método

El diseño metodológico del estudio fue de orden cuantitativo, transversal, comparativo, con un muestreo probabilístico por conglomerados (McMillan y Schumacher, 2005). El muestreo se realizó en función de las zonas de mayor incidencia de violencia en la ciudad (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Para la recolección de dato se utilizó la técnica de encuesta y como instrumentos de evaluación se utilizaron *escala de*

convivencia escolar (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), el *indicador general de violencia* (Vera, Rodríguez y Calderón, 2015) y la *escala de roles* (González, Peña y Vera, 2017).

Participantes

Los participantes fueron 658 estudiantes de nueve instituciones de educación secundaria pública ubicadas en una ciudad del noroeste de México. La media de edad de los participantes fue de 12.9 años (d.e. 2.4 años); de estos, 50.3% se identificaron como hombres, 43.7% como mujer y 5% como parte de la comunidad LGBTT. El grado escolar en el que se encontraban los participantes era: 31.5% en primer grado, 34.7% en segundo grado y 33.8% en tercer grado.

Las instituciones de educación secundaria fueron seleccionadas en función de su ubicación en las zonas de mayor incidencia delictiva de acuerdo con el diagnóstico por colonia que genera la Secretaría de Seguridad Ciudadana del Estado (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Con base en estos datos, se realizó un muestreo por estratos, seleccionando escuelas secundarias que se encontraban en una de las cinco zonas de mayor incidencia delictiva de la ciudad (ver Tabla 1). Con el fin de resguardar la información de las instituciones educativas que participaron en el estudio, se les asignó un nombre genérico y solo se mantuvo la tipología a la que pertenecen.

Tabla 1
Instituciones de adscripción de los participantes

Zona de la ciudad	Nombre de la institución	Número de participantes
Norte	Escuela Secundaria General A	64
	Escuela Telesecundaria A	52
	Escuela Telesecundaria B	65
Centro	Escuela Secundaria General B	82
	Escuela Secundaria General C	67
	Escuela Secundaria General D	91
Sur	Escuela Secundaria Técnica A	83
	Escuela Secundaria Técnica B	91
	Escuela Secundaria General E	63

Fuente: Elaboración propia

Descripción de las escalas de medida

Se realizó la aplicación de cuatro cuestionarios. El primero, corresponde a la evaluación de indicadores socio escolares, constituido por nueve ítems: (a) grado escolar (primero, segundo y tercero); (b) edad (en años); (c) género (hombre, mujer o LGBTTTIQ); (d) Actualmente vives con (ambos padres, papá, mamá, familiar, tutor, no familiar); (e) reportes por mala conducta (cantidad); (f) suspensión (cantidad de veces); (g) reprobación de grado o materia (cantidad de veces); (h) horas laborales (cantidad de horas diarias); (i) consumo de sustancias.

El segundo, denominado *convivencia escolar* (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), se trata de un instrumento diseñado para su aplicación con estudiantes de educación secundaria de México. El sustento teórico radica en la noción de convivencia escolar como un proceso intersubjetivo, institucional y sociocultural. Su diseño incluye las dimensiones de *inclusión* (integrada por 12 ítems), *democracia* (constituida por nueve ítems) y *paz*

(compuesta por 10 ítems) que buscan caracterizar la realidad que guardan los centros escolares en materia de convivencia.

El tercer instrumento utilizado fue el Indicador General de Violencia desarrollado por Vera, Rodríguez y Calderón (2015) con la intención de recoger información sobre violencia percibida dentro de planteles escolares a través de cinco indicadores con opciones de respuesta en escala tipo Likert de cinco anclajes: (a) violencia entre estudiantes; (b) violencia entre maestros; (c) violencia de estudiantes a maestros; (d) violencia de maestros a estudiantes; y (f) violencia entre otras personas de la escuela. El cuarto instrumento aplicado fue la *escala de roles*, la cual busca identificar el tipo de rol que el participante asume en situaciones de violencia escolar; está constituida por tres dimensiones con opciones de respuesta en escala tipo Likert de cinco anclajes: (a) *rol defensor*; (b) *rol evasivo*; y (c) *rol agresor* (González, Peña y Vera, 2017).

Validez y confiabilidad de las escalas de medida

El cuestionario de *convivencia escolar* presenta valores de confiabilidad y validez adecuados. Inicialmente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo, con base en las dimensiones del cuestionario de convivencia escolar (Caso, Díaz y Chaparro, 2013), para identificar su estructura factorial. La dimensión de *inclusión* se integró por un solo factor (KMO= .936; esfericidad de Bartlett [$\chi^2=3254.76$; gl = 66; $p < .001$] que explican el 48.84% de la varianza. La dimensión de *democracia* se integró de forma unifactorial (KMO= .946; esfericidad de Bartlett [$\chi^2=3263.62$; gl = 36; $p < .001$] que explican el 62.48% de la varianza. En el caso de la dimensión de *cultura de paz*, también se constituyó de forma unifactorial (KMO= .942; esfericidad de Bartlett [$\chi^2 = 4124.25$; gl = 45; $p < .001$] que explican el 61.93% de la varianza. Todos los ítems mostraron un peso factorial superior a .35.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio para cada una de las tres dimensiones; el modelo factorial permite indicar que el cuestionario es adecuado para medir la convivencia escolar: (a) dimensión de *inclusión* ($\chi^2= 156.74$; gl= 48; $p < .001$; CFI = 0.96; TLI = 0.95; GFI = .96; CMIN/DF = 3.26; SRMR = .034; y RMSEA = 0.05 [LO = 0.49; HI = 0.69]); (b) dimensión de *democracia* ($\chi^2= 99.54$; gl= 29; $p < .001$; CFI = 0.97; TLI = 0.96; GFI = .97; CMIN/DF = 3.27; SRMR = .026; y RMSEA = 0.06 [LO = 0.54; HI = 0.82]); y (c) dimensión de *cultura de paz* ($\chi^2= 98.35$; gl= 30; $p < .001$; CFI = 0.98; TLI = 0.97; GFI = .97; CMIN/DF = 3.98; SRMR = .023; y RMSEA = 0.05 [LO = 0.46; HI = 0.79]). La escala en conjunto presenta excelente nivel de consistencia interna ($\omega = .916$; $\alpha = .913$). de forma individual cada dimensión presenta: dimensión de *inclusión* muestra $\omega = .903$ y $\alpha = .904$; la dimensión de *democracia* ostenta $\omega = .926$ y $\alpha = .927$; la dimensión de *cultura de paz* exhibe un $\omega = .930$ y $\alpha = .930$.

Por otra parte, la escala de roles presenta valores de validez y confiabilidad adecuados. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y análisis de consistencia interna para cada dimensión de la escala. Para el caso de la dimensión de *Rol agresor* (KMO= .812; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =982.91; gl = 15; $p < .001$] se constituyó de forma unidimensional, explican el 48.74% de la varianza y exhibe un $\omega = .785$ y $\alpha = .784$. En el caso del *Rol defensor* (KMO= .859; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =1481.08; gl = 10; $p < .001$] se integró de manera unidimensional, explican el 65.17% de la varianza y sostiene un $\omega = .867$ y $\alpha = .865$. Respecto al *Rol evasivo* (KMO= .677; esfericidad de Bartlett [Chi-cuadrado =368.48; gl = 3; $p < .001$] que explican el 63.64% de la varianza tiene un $\omega = .690$ y $\alpha = .658$. Se realizó un análisis factorial confirmatorio para identificar el ajuste de los datos al modelo ($\chi^2= 212.32$; gl= 82; $p < .001$; CFI = 0.95; TLI = 0.94; GFI = .96; CMIN/DF = 2.58; SRMR = .053; y RMSEA = 0.049 [LO = 0.41; HI = 0.58]). El análisis permite indicar que las escalas de roles son adecuadas para medir el rol que asumen los estudiantes frente a las situaciones de violencia.

Procedimiento

Para la selección de la muestra se recurrió a los reportes de índices de incidencia de violencia en una ciudad del noroeste de México, se ubicaron cinco sectores que presentaban los mayores índices de violencia (Gobierno del Estado de Baja California, 2023). Se ubicaron las escuelas secundarias públicas que se encontraban en estos estratos y se estableció vinculación con las autoridades en las instituciones. Se contactó a las autoridades de cada institución vía telefónica para agendar una cita con quien estaba a cargo de la dirección y subdirección de cada escuela secundaria con el objetivo de explicar a detalle las intenciones del estudio, dimensiones y alcances.

En estas reuniones se acordó el proceso para la recolección de información (horarios y grupos). Posteriormente, se acudió a las aulas de clase con los estudiantes, se les explicó la dinámica y características de los instrumentos y la forma de responderlos. Se les entregó un formato de consentimiento informado donde se explicaba el propósito del estudio y el resguardo, tratamiento y anonimato de sus datos personales y respuestas a las escalas de medida. Además, se les expresó de manera explícita la posibilidad de abandonar la aplicación del cuestionario en cualquier momento. Una vez aceptados los términos y condiciones se inició con la aplicación de los cuestionarios.

Resultados

Se presentan los estadísticos descriptivos de las diversas dimensiones que componen los instrumentos aplicados. Inicialmente se describe los estadísticos de tendencia central de los indicadores de violencia entre los actores que integran la institución. La relación entre estudiantes es el indicador de violencia que presenta la media más alta ($\bar{x}=2.80$, d.e. = 1.09) del instrumento, seguida por el de relación entre alumnas y alumnos ($\bar{x}=2.17$, d.e. = 1.04). En contraste, los indicadores que presentan las medias más bajas son violencia entre los maestros ($\bar{x}=1.31$, d.e. = .72) y de maestros hacia maestras ($\bar{x}=1.27$, d.e. = .67) (ver Tabla 2).

Tabla 2
Percepción de violencia entre actores de las instituciones

	N	Media	D.E.	Mediana	Moda	Asimetría	Curtosis
Entre estudiantes	651	2.80	1.09	3.00	3	-.19	-.15
De alumnos a alumnas	654	2.17	1.04	2.00	2	.65	-.11
De alumnas a alumnos	654	2.25	1.10	2.00	1	.40	-.54
Entre maestros/as	654	1.31	.72	1.00	1	2.88	9.35
De maestros hacia maestras	654	1.27	.67	1.00	1	3.16	11.26
De estudiantes hacia maestros	654	1.76	1.00	1.00	1	1.43	1.67
De maestros/as hacia alumnos	651	1.47	.80	1.00	1	1.97	4.01
De maestros/as hacia alumnas	654	1.42	.80	1.00	1	2.20	5.27
Entre otras personas de la escuela	654	1.48	.91	1.00	1	2.07	4.10

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de la percepción de violencia, se destaca que 65.5% de los participantes identifican alta frecuencia en eventos de violencia entre estudiantes. En este sentido, se indica un nivel de violencia de alto y muy alto (33.5%) de los casos de alumnos a alumnas y 40.7% de alumnas a alumnos. En la figura 1 se describe

la forma de agresión que se presentan con mayor frecuencia; mismas que se relacionan con insultos y poner apodos, mientras que los insultos en redes sociales o amenazas presentan frecuencias bajas (ver Figura 1).

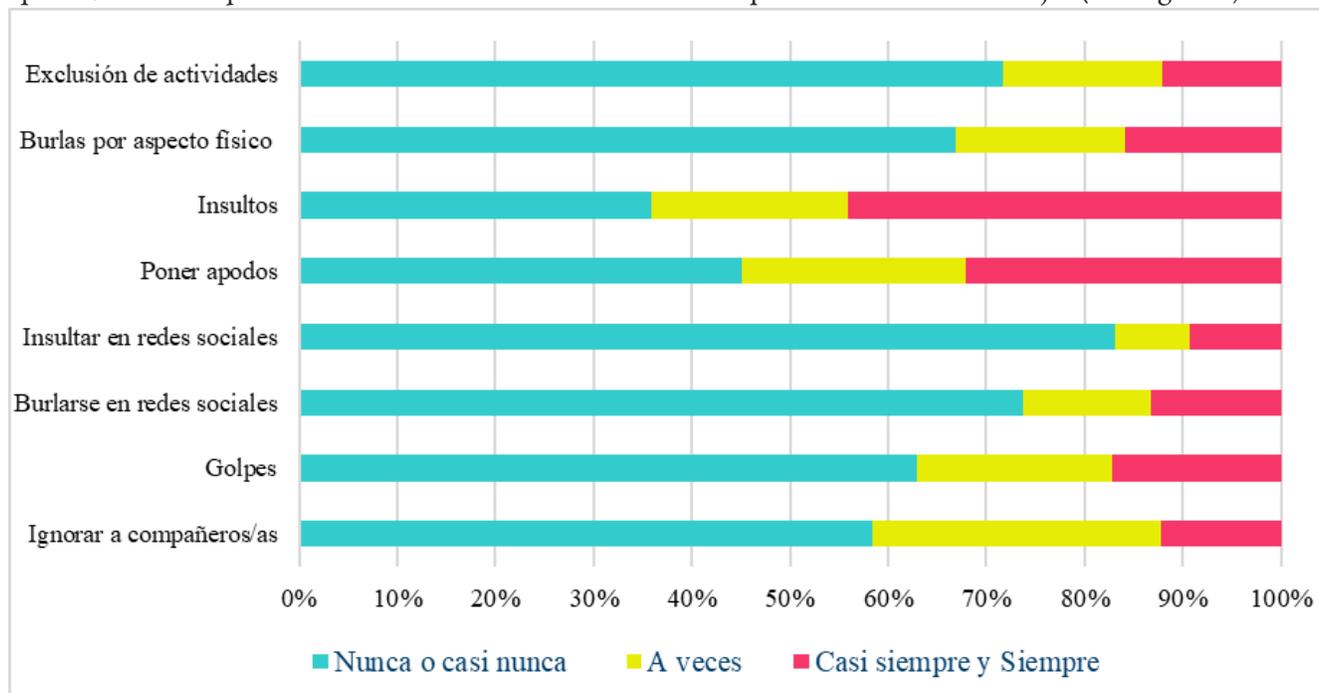


Figura 1
Tipos de expresiones de violencia desde la percepción de estudiantes de escuelas secundarias
Fuente: Elaboración propia

Las agresiones que se presentan con mayor frecuencia son haber recibido burlas o insultos de forma frecuente o casi siempre (33%). También, las respuestas de 46% de los participantes indican que sus compañeros resuelven los problemas a golpes de manera frecuente o casi siempre. Las agresiones físicas y amenaza ocurren con menor frecuencia; no obstante, 17% y 21.6% respectivamente, refieren recibir este tipo de agresiones de forma frecuente o casi siempre (ver Figura 2).

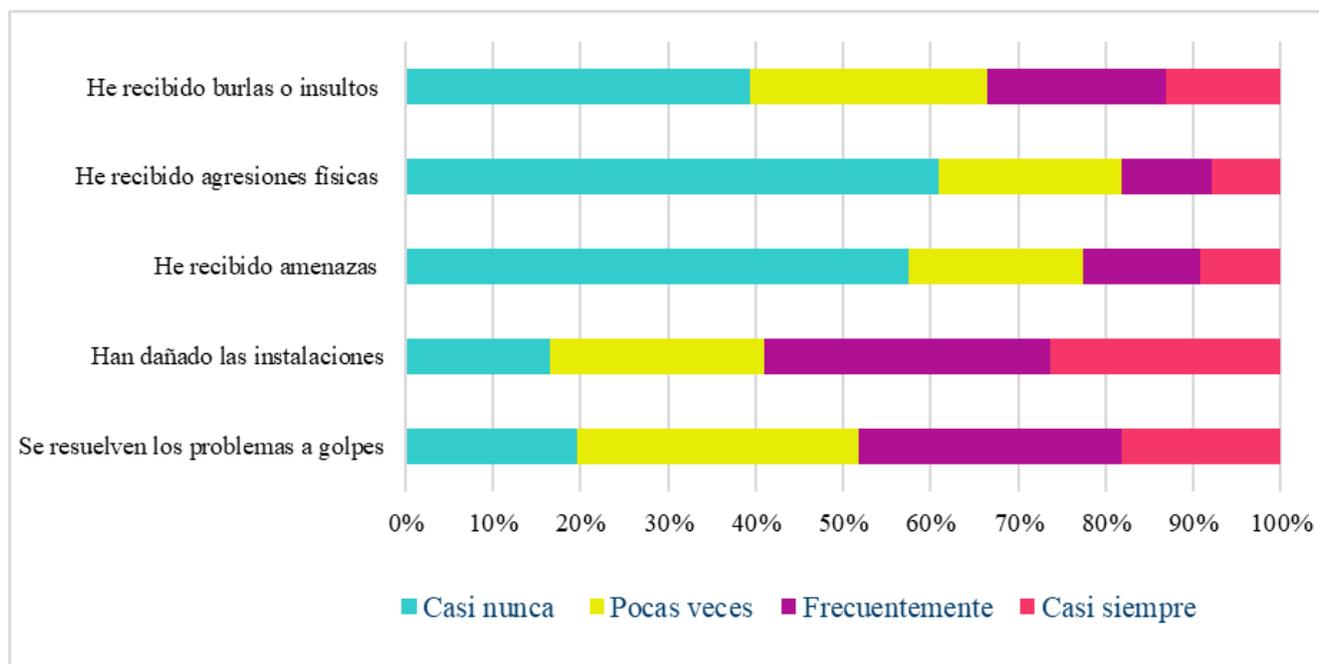


Figura 2

Tipos de agresiones que se presentan con mayor frecuencia entre estudiantes de escuelas secundarias

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se analizaron los roles de los participantes en los eventos de violencia que ocurren en las instituciones. De acuerdo con los datos, el *rol evasivo* ($\bar{x}=2.93$, d.e. =.98) y el *rol defensor* ($\bar{x}= 2.86$, d.e. =1.10) son las dimensiones que presenta la media más alta de las escalas; mientras que el *rol agresor* es la que presenta la media más baja ($\bar{x}=1.40$, d.e. =.52). Dado que las respuestas presentan una distribución normal, se realizó un análisis *t de student* para comparar la participación en los eventos de violencia entre hombre y mujeres. Se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos para el *rol agresor* y *rol defensor* con tamaños del efecto de pequeños (ver Tabla 3).

Tabla 3

Análisis t de student para el rol en eventos de violencia de acuerdo con el sexo de los participantes

	Mujer			Hombre			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	n	Media	D.E	n	Media	D.E			
Rol agresor	286	1.30	.48	328	1.47	.64	3.575	<.001	.28
Rol defensor	286	2.95	1.11	328	2.77	1.09	-2.020	.043	.16
Rol evasivo	286	3.01	1.00	328	2.86	.97	-1.943	.053	.15

Fuente: Elaboración propia

También, se realizó un análisis *t de student* para comprar la perspectiva entre estudiantes que han sufrido violencia y quiénes no, sobre las dimensiones de la escala de *convivencia escolar* (ver Tabla 4). Se identifican diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de *inclusión y democracia* con tamaños del efecto de pequeños.

Tabla 4

Análisis t de student para estudiantes de educación secundaria que han sufrido violencia y quienes no

	No ha sufrido violencia			Ha sufrido violencia			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	N	Media	D.E	n	Media	D.E			
Inclusión	441	3.60	.90	187	3.40	.91	2.539	.011	.22
Democracia	424	3.56	.93	184	3.35	.92	2.553	.011	.22
Paz	418	3.67	.95	180	3.55	.87	1.482	.152	.12

Fuente: Elaboración propia

Se llevó a cabo el análisis *t de student* para comprar la perspectiva entre estudiantes que han sido agresores y estudiantes que no han sido agresores sobre las dimensiones de convivencia escolar. Se describen diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones de inclusión, democracia y paz, con tamaños del efecto de pequeños a medianos (ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis t de student entre estudiantes agresores y estudiantes no agresores de educación secundaria

	Agresores			No agresores			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	n	Media	D.E	n	Media	D.E			
Inclusión	96	3.21	1.01	530	3.60	.87	-3.868	<.001	.42
Democracia	92	3.26	1.05	514	3.54	.90	-2.320	.009	.29
Paz	92	3.38	.92	506	3.68	.92	-2.797	.005	.31

Fuente: Elaboración propia

Nota: se presentan tamaños del efecto de pequeño a medianos.

Además, se realizó la comparación por género, no se presentaron diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones de convivencia escolar. También, se realizó un análisis ANOVA de un factor para grados escolares (primer, segundo y tercer grado) como factor y las dimensiones de convivencia escolar como variables, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Discusión y conclusiones

La presente investigación buscó analizar la convivencia escolar, los indicadores de violencia y los roles que asumen los estudiantes ante eventos de violencia en escuelas secundarias públicas del noroeste de México. Los hallazgos muestran que la percepción de violencia es más alta en las relaciones entre estudiantes, con una media de 2.80 (d.e. = 1.09), lo cual coincide con estudios previos que señalan que la violencia entre pares es una de las formas más frecuentes de agresión en contextos educativos (UNESCO, 2021; Calderón y Vera, 2022).

Las expresiones de violencia que se presentan con mayor frecuencia en educación secundaria se relacionan con comportamientos como los insultos, golpes, apodos e ignorar a los compañeros. Aun cuando diversos estudios (Rivera et al., 2018; Romero, 2021; Romero y Prieto, 2021) pongan en la mesa de discusión el aumento de la violencia a través de medios digitales o redes sociales, los resultados aquí analizados muestran que las expresiones de violencia en redes sociales se presentan con menor frecuencia en comparación con las agresiones físicas como los golpes. De acuerdo con la UNESCO (2021), la edad de los adolescentes representa

una variable que se vincula con el tipo de violencia; a mayor edad la probabilidad de sufrir violencia física disminuye, pero aumenta la probabilidad de sufrir violencia a través de medios digitales.

En cuanto a las formas específicas de violencia, las agresiones verbales, como burlas e insultos, prevalecen con mayor frecuencia, seguidas de la resolución de problemas a golpes. Estos resultados corroboran investigaciones previas que subrayan que las agresiones verbales y físicas son comunes en contextos escolares debido a dinámicas normalizadas de resolución de conflictos (Domínguez-Rodríguez, Deaño y Tellado, 2020; Chávez, 2023). Cabe destacar que los insultos en redes sociales o amenazas tienen menor incidencia, lo que podría indicar una migración parcial de las agresiones a plataformas digitales (Romero y Prieto, 2021).

La participación de los eventos de violencia es diferenciada entre hombres y mujeres; para Kennedy (2020) en el caso de las mujeres se relaciona una mayor probabilidad de participación en violencia social, mientras que los hombres se vinculan con agresiones físicas y verbales. Las diferencias significativas encontradas entre hombres y mujeres en los roles agresor ($p < .001$) y defensor ($p = .043$) evidencian una ligera tendencia de los hombres a participar más como agresores. Esto concuerda con estudios que han señalado un mayor involucramiento de hombres en conductas agresivas (Kennedy, 2020; Cosma, Bjereld, Elgar, Richardson, Ludwig, Craig, Augustine, Molcho, Malinowska y Walsh, 2022). Por otra parte, el análisis de los roles muestra que los estudiantes asumen principalmente roles defensores y evasivos, con medias de 2.86 y 2.93 respectivamente, mientras que el rol agresor tiene la media más baja (1.40).

Comprender la forma en la que se establece la participación en los roles en eventos de violencia de acuerdo con el sexo de los participantes se encuentra relacionada con lo esperado socialmente para cada género (Cosma, Bjereld, Elgar, Richardson, Ludwig, Craig, Augustine, Molcho, Malinowska y Walsh, 2022). Con relación a lo encontrado en los análisis de las respuestas, las mujeres presentan menor frecuencia en la participación como agresoras que los hombres y, presentan una media mayor con relación a la participación en el rol de defensoras.

La comparación entre estudiantes que han sufrido violencia y quienes no revela que aquellos que han experimentado agresiones tienen una percepción menos positiva de la convivencia escolar, específicamente en las dimensiones de inclusión y democracia ($p = .011$). Esto coincide con estudios que asocian experiencias de violencia con un deterioro en las percepciones de integración y participación democrática en el entorno escolar (Ochoa-Cervantes, Garbus y Morales, 2021; Pérez, Ruiz y García, 2024). Asimismo, los estudiantes agresores tienen percepciones significativamente más bajas en las dimensiones de inclusión, democracia y paz, lo que sugiere una relación inversa entre comportamiento agresivo y la percepción positiva del clima escolar (Maquera y Apaza, 2022).

Las condiciones de violencia en los contextos escolares contribuyen con la percepción negativa del clima y convivencia escolar (Pérez y Puentes, 2022). De acuerdo con los resultados, la percepción de los estudiantes sobre las formas de interacción y procesos de integración en las escuelas son negativos. Esto puede estar relacionado con la dinámica de violencia que afecta de forma directa o indirecta a la población joven, misma se reproduce en los contextos escolares (Fregoso, Vera, Duarte y Peña, 2021; Chávez, 2023). Las expresiones de violencia en las escuelas secundarias producen experiencias que obligan a los actores a comprender y percibir el contexto escolar a partir de la vulnerabilidad, el riesgo y la impunidad, lo que lleva a tener una percepción negativa de la convivencia escolar (Chávez, 2023).

Los resultados obtenidos se vinculan directamente con las características de la muestra de participantes. Esto representa una limitante del estudio, ya que los conglomerados se llevaron a cabo mediante la selección de escuelas secundarias que se encontraban en zonas de alta incidencia delictiva. Otra limitante de la investigación se relaciona con la centralidad en las dimensiones específicas de convivencia y violencia, por lo que no se exploraron otros factores contextuales (familiares o comunitarios). No obstante, entre los hallazgos principales se identificó que los estudiantes que han sido víctimas de violencia y aquellos que asumen roles agresores tienen una percepción menos positiva de las dimensiones de convivencia escolar. También, se confirma que las experiencias de violencia impactan negativamente en las percepciones de inclusión, democracia y paz (Calderón y Vera, 2022).

Los procesos de convivencia escolar representan la condición necesaria para el desarrollo de competencias complejas como la competencia social, conciencia ciudadana y democrática (Del Rey, Ortega y Feria, 2009). Con base en los resultados, se plantea ineludible generar estrategias que permitan un cambio cualitativo en los procesos de convivencia escolar y disminución de las expresiones de violencia, para establecer marcos normativos y culturales reguladores de conductas disruptivas individuales y colectivas en las escuelas secundarias.

Referencias bibliográficas

- Arnett, J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), pp. 617-628.
- Calderón, N. G. y Vera, J. Á. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), pp. 186-201. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Caso, J., Díaz, C., y Chaparro, A. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 137-145. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.007>
- Chávez, M. L. (2023). La violencia escolar y los espacios intersticiales en México. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), pp. 262-288. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0273>
- Cosma, A., Bjereld, Y., Elgar, F., Richardson, C., Ludwig, B., Craig, W., Augustine, L., Molcho, M., Malinowska, M., y Walsh, S. (2022). Gender differences in bullying reflect societal gender inequality: A multilevel study with adolescents in countries. *Journal of adolescent health*, 71, pp. 601-608. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.05.015>
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), pp. 159-180. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors [ed.]). México DF, México: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187501>
- Diario Oficial de la Federación (2008). Decreto por el que se reforma la fracción VI del artículo 7 de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, DF, 17 jun. 2008. URL: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5045270&fecha=17/06/2008#gsc.tab=0
- Domínguez, E., y Castro, S. (2015). *Memorias y movilizaciones de género en América Latina*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo y School of Global Studies.
- Domínguez-Rodríguez, V., Deaño, D. M. y Tellado, G. F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), pp. 373-384. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 1-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fregoso, D., Vera, J. Á., Duarte, K. G., y Peña, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), pp. 42-58. DOI: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/ENTRAMADO.2.7574>
- Gobierno del Estado de Baja California (2023). Seguridad, diagnóstico por colonia. Secretaría de Seguridad Ciudadana. Mexicali, México. URL: <https://www.seguridadbc.gob.mx/contenidos/estadisticas3.php>
- Gómez, A. S., y Correa, M. C. (2022). El efecto de la desvinculación moral sobre el acoso escolar, el ciberacoso y otros comportamientos disruptivos en niños(as) y adolescentes. Una revisión de la literatura. *Psicogente*, 25(48), pp. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5455>

- González, E. N., Peña, M. O. y Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), pp. 224-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349010>
- Heredia, G. J., Ochoa, F. M., Veloz, A. F., y Villegas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391. DOI: [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391)
- Juraz, N. E., Del Cid, C. J., y Henríquez, P. S. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina De Educación*, 7(1), 000719. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9>
- Kennedy, R. (2020). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 119, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105506>
- Maquera, Y., y Apaza, F. (2022). Violencia y convivencia escolar en la región de puno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), pp. 1522-1535. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1597
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson.
- Navas, M. P., Ferriz, L., Cutrín, O., Maneiro, L. Gómez, X. A. y Sobral, J. (2020). Cogniciones en el lado oscuro: desconexión moral, tríada oscura y conducta antisocial en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, pp. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.13>
- Ochoa-Cervantes, A. C., Garbus, P. y Morales, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, (57), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-012)
- Olvera-Carro, A., y Lima-Gutiérrez, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), pp. 314-334. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2000). Asamblea General. Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNESCO. URL: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO] (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. UNESCO. UR: <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). Programme for international student assessment (PISA) results from PISA students' well-being. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). Education at a Glance 2019. Paris, Francia: OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Orozco-Vargas, A. y Mercado, M. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología*, 49(2), pp. 94-103. DOI: <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2019.49/2.4>

- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, 42(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Pedroza, L. H., Gómez, C. y Rodríguez, H. M. (2023). Factores vinculados con la aceptación de la violencia en educación secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 60(2), 00102. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.2>
- Pérez, D., y Puentes, A. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, pp. 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez, J., Ruiz, M. y García, A. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 13(2), pp. 2538-2560. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Rivera, J. P., Reynoso, T.M. y Vilchis, R.M. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbull-ying. *Psychology, Society & Education*, 10(2), pp. 239-250. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, (57), pp. 2-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003)
- Romero, A. L. y Prieto, T. (2021). Violencia online en jóvenes de un bachillerato de México. *Revista Espacios*, 42(03), pp. 42-58. URL: www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p04.pdf
- Romero, A. L., (2021). Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(31), pp. 196-210. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-296>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Programa Nacional de Convivencia Escolar. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Secretaría de Salud (2021). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2021. Secretaría de Salud. <http://tinyurl.com/ntfteddr>
- Torrego, J. C., García, S. M., Hernández, P. M., y Bueno, V. Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), pp. 209-230. <https://www.jstor.org/stable/27016072>
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K. y Calderón, N. (2015). La violencia escolar desde la percepción de profesores de secundaria de Hermosillo. En S. Grubits (Ed.), II Colóquio Feminino Masculino-Meio Ambiente Internacional e Populacoes Vulneráveis (pp. 212-220). Campo Grande, Brasil.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers Matter: An Examination of Student-Teacher Relationships, Attitudes toward Bullying, and Bullying Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056923>