

# Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana

## *Disciplinary Regulations as Positive School Life Factor in Dominican Republic*

**ID** **Martin Santana**  
IDEICE, República Dominicana  
martin.santana@ideice.gob.do

**ID** **Ginia Montes de Oca**  
IDEICE, República Dominicana  
ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

**ID** **Raydy Marlin Cabrera**  
IDEICE, República Dominicana  
raydy.cabrera@ideice.gob.do

### Resumen

Este estudio busca identificar las medidas educativas y disciplinarias según la gravedad de las faltas para fomentar una convivencia escolar armoniosa y comparar las medidas educativas en función de la regional educativa, el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo. La metodología es cuantitativa, con un alcance exploratorio, descriptivo y un diseño no experimental. Se utiliza un muestreo por conglomerados de forma aleatoria, dividido en las 18 regionales educativas del país, con 10,114 sujetos entre alumnado y docentes. Los resultados revelan que un 96.8 % de la muestra conoce las normas de convivencia educativa, y un 89.1 % indica que se aplican en los centros. La mayoría de las medidas disciplinarias utilizadas en el alumnado corresponde a las faltas leves, y el diálogo reflexivo es la más utilizada. También se evidencia que las medidas pueden ayudar en la mejora de la convivencia escolar, ya que su presencia establece un esquema de consecuencias para el alumnado, y esto disminuye los conflictos en el contexto educativo.

**Palabras clave:** ambiente educacional, disciplina escolar, relación estudiante-escuela, relación profesor-alumno, relaciones entre pares.

### Abstract

This study aims to identify school discipline regulations according to the type of misconduct to develop a healthy and safe school environment. Additionally, it seeks to compare those disciplinary regulations based on school location, role (teacher or student), sector, grades and gender. The methodology is quantitative, with an exploratory and descriptive scope, and a non-experimental design. Using random cluster sampling, distributed across the 18 regions of the country, the study included 10,114 subjects, including students and teachers. The results show that 96.8% of the sample is aware of the regulations governing school life, and 89.1% indicate that they are implemented in schools. The majority of student disciplinary regulations correspond to minor misconduct, with reflective dialogues being the most commonly used approach. The regulations have the potential to contribute to the improvement of school life.

**Keywords:** educational environment, peer relationship, school discipline, school student relationship, student teacher relationship

---

Recibido: 2 de marzo de 2023  
Revisado: 11 de abril de 2023  
Aprobado: 25 de abril de 2023  
Publicado: 15 de julio de 2023

**DOI:** <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>

**Copyright:** ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de  
Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional

---

ISSN (impreso): 2636-2139  
ISSN (en línea): 2636-2147  
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

---

**Cómo citar:** Santana, M., Montes-de-Oca, G., Cabrera, R. M. (2023). Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 7-29.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp7-29>

## 1 | INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la convivencia escolar está considerada como un constructo importante dentro de los procesos educativos de los diferentes niveles, constructo que ha sido estudiado desde diferentes vertientes y bases teóricas que, si bien en su totalidad no tienen consenso, han logrado detallar dos enfoques. El primero involucra la convivencia como la reducción de la violencia en los centros educativos, en específico la disminución de las conductas agresivas del alumnado. El segundo trata de ver la convivencia con una visión más amplia que unifica la democratización institucional, cultural e interpersonal, así como la composición de estructuras fundamentales para fortalecer la paz. Aun con todas las diferencias que existen entre estas perspectivas, ambas coinciden en que la convivencia escolar es una parte significativa de la calidad del proceso educativo (Carbajal, 2013).

Una parte de la responsabilidad de lograr una convivencia adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje reposa en lo que conocemos como medidas disciplinarias. Estas podrían entrar en función cuando las normas de convivencia se ven afectadas por los alumnos y son aplicadas por las autoridades del centro, dígase profesores, orientadores o directores. En esta investigación se han examinado las medidas que entran en vigor en función del tipo de falta (leve, grave o muy grave) que cometa el estudiante, y se ha explorado su incidencia en los centros educativos de República Dominicana.

Conocer la situación a grandes rasgos acerca de las medidas disciplinarias como factor de convivencia escolar positiva en República Dominicana implica analizar sus efectos y los obstáculos que representa para el sistema educativo del país con la finalidad de garantizar un entorno escolar respetuoso y seguro. Por ello es importante la revisión y el análisis estructural y sistémico de las medidas que velan por la disciplina escolar, pues a través de estas se busca promover una convivencia escolar positiva.

## 2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

En el ámbito escolar, la convivencia es un proceso en el que todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a relacionarse con los demás; su definición abarca desde los sentimientos y las emociones que se requieren para la relación con el resto hasta el cumplimiento de la acción cultural pública y cívica por sus prácticas concretas y el diálogo constructivo; esto incluye la interacción positiva entre alumnos y docentes, y entre

estudiantes y personal de gestión (Herrero Márquez, 2012; Perales et al., 2013; Ruiz, 2007; Vilar Rubiano & Carretero Palacios, 2008). A través de investigaciones realizadas sobre el tema, se ha constatado que existe cierta confusión en cuanto al uso del concepto para definir el clima escolar (Cornejo & Redondo, 2001; Fierro & Carbajal, 2019; Muñoz Quezada et al., 2007; Ortega-Ruiz et al., 2013).

Sin embargo, el logro de una convivencia escolar armoniosa debe acompañarse de medidas que, tras su ejecución, velen por la promoción de la disciplina y propicien el máximo beneficio del proceso educativo (Ávalos Díaz & Berger Silva, 2021; Bugueño & Mena, 2008; Carbajal, 2013; Ruiz & Chaux, 2005). En algunos casos existen medidas específicas que pueden ser contraproducentes en cierto sentido, por formar parte del abandono y el fracaso escolar (Diez & de Pena, 2022; Fernández-Sogorb et al., 2023; Quijada & Narváez, 2021; Sáez Sáez, 2005).

Por otro lado, se ha visto que disminuye la probabilidad de aparición del comportamiento conflictivo dentro del aula ante la propuesta de normas o pautas conductuales aprobadas por la comunidad educativa, al igual que cuando se informa al alumnado las consecuencias de violar las normas de conducta (Álvarez-García et al., 2015; Bringas-Molleda et al., 2021; Peñalva-Vélez et al., 2015). Sánchez et al. (2019) y Zapata Martelo y Ruiz Ramírez (2015) constataron que la existencia de medidas en el contexto educativo disminuye las faltas, lo que demuestra que el sistema de consecuencias funciona. Si bien es cierto que las medidas funcionan, también es bueno resaltar otros métodos como el de Posso et al. (2015), quienes señalan que la convivencia escolar puede mejorar no solo con las normas y medidas, sino también con estrategias lúdicas.

No obstante, existen casos que incluyen otros planes y medidas que no tienen eficacia ni un efecto positivo en la convivencia escolar (Avendaño-Villa et al., 2015; García & Niño, 2018; Merma-Molina et al., 2019).

Las medidas disciplinarias existen desde hace mucho tiempo, y no solo en el ámbito escolar; si se retrocede en el tiempo en el contexto educativo habría que centrarse solo en el término disciplina escolar y, como confirman Márquez Guanipa et al. (2007), «en el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela» (p. 127). De igual forma se ha utilizado la disciplina para contrarrestar un aspecto nocivo muy común como es el *bullying*. Olweus et al. (2020) explican que han podido reducir de manera significativa el *bullying*, al establecer reglas disciplinarias claras a través de su programa OBPP (Olweus Bullying Prevention Program). Esto tiene que ver con diferentes acepciones que, según García et al. (1994) citado en Márquez Guanipa et al. (2007),

indican que la disciplina en la escuela tiene funciones como: la organización del espacio educativo, el establecimiento de normas para la socialización y el aprendizaje y la formación de valores morales. Está documentado que cuando el alumnado participa en la creación de las normas de convivencia, las cumple en mayor proporción y entiende que las medidas que se toman son justas en caso de incurrir en alguna falta (Andrés & Barrios, 2006; Caballero, 2010; Pineda-Alfonso & Pérez, 2014).

Por ello es importante tomar en cuenta la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa, por ser fundamental para reducir situaciones de desigualdad social y educativa, y para lograr mejoras en el rendimiento del alumnado a través de la convivencia escolar como factor (Aierbe-Barandiaran et al., 2023; Álvarez, 2019; Arostegui et al., 2013; Fúñez, 2014; Gomilla & Pascual, 2015).

## 2.1. Marco legal

Está claro que las formas de establecer medidas disciplinarias no están ligadas a un protocolo oficial (Badía et al., 2012; Guillamón & Ferrando, 2023). En cambio, en el contexto dominicano sí están presentes unas medidas que se amparan en una ley para su correcta ejecución. El Estado dominicano creó el manual *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados* (MINERD, 2013), en cumplimiento de la Ley 136-03 (Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, 2003), aprobada por el Consejo Nacional de Educación, en beneficio del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD) y el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI).

De esta forma, las autoridades dominicanas hicieron formal su compromiso con el sector educativo, lo cual ofrece la oportunidad de fortalecer la convivencia armoniosa y la disciplina positiva, basadas en un proceso de validación en los centros educativos y con actores relacionados con el tema, a fin de promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes del alumnado, gracias a sus pautas y medidas de procesos pedagógicos. Cada centro educativo ha de elaborar su reglamento con faltas y medidas disciplinarias propias, que debe contener las disposiciones de las Normas del Sistema Educativo Dominicano (NSED) y aquellas complementarias que sean determinadas (art. 14, p. 23).

En esta línea, en el artículo 15 (p. 25) se explica la objetividad con que se evalúan las diferentes situaciones disciplinarias que pueden violentar el normal cumplimiento de los deberes por parte del alumnado según el

capítulo II de las NSED. En el Reglamento de Convivencia del Centro Educativo (capítulo 2, artículo 14, p. 23) se contempla el marco del régimen disciplinario que establece las faltas leves, graves y muy graves.

Se contemplan como faltas leves (art. 17, p. 25) las acciones voluntarias que influyen de manera negativa en el desempeño del alumnado en cuanto a sus deberes con el centro educativo, pero no atentan contra la persona ni contra la convivencia armoniosa. Una de ellas es la siguiente: «a) Interrupciones a la labor del aula o del centro, siempre y cuando no se correspondan con una situación de salud o condición especial».

Las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves (art. 18, p. 27) se aplican según el caso y de forma diferenciada; algunas de ellas son: «a) Diálogos reflexivos con el alumnado desde una perspectiva de apoyo, enfocados en soluciones y consecuencias lógicas»; «e) Establecer acuerdos y compromisos con el alumnado, y dar seguimiento a los acuerdos y reconocimiento a sus logros»; «f) Comunicación escrita y/o verbal con la familia para implementar estrategias con las que el alumnado obtenga un cambio positivo de comportamiento».

Las faltas graves (art. 19, p. 27) son las acciones voluntarias que han obstruido el desarrollo del proceso pedagógico integral de los miembros de la comunidad estudiantil; algunas de estas faltas son: «f) Ensuciar, dañar o deteriorar el mobiliario y/o las instalaciones del centro»; «m) Reincidencia en las faltas leves (art. 17, p. 25) que, aun con el seguimiento y apoyo del centro educativo en articulación con las familias, no han sido superadas».

Entre las medidas educativas y disciplinarias para las faltas graves (art. 20, p. 29) están las siguientes: «a) Todas las establecidas para faltas leves»; «c) Trabajos de reflexión escritos»; «d) Disculpas públicas o en privado»; «e) Conversaciones con padres, madres o tutores, para establecer compromisos con el alumnado y garantizar un seguimiento positivo del proceso»; «f) Comunicaciones escritas a padres, madres o tutores»; «g) Anulación del punto o trabajo copiado o plagiado»; «k) Prohibición de uso de computadoras y otros equipos electrónicos, por reiterado uso inadecuado de los mismos»; «l) Reposición del mobiliario o equipo dañado o destruido», esta sanción debe dialogarse con las familias para establecer acuerdos y buscar alternativas que favorezcan un cambio de conducta.

Las faltas muy graves (art. 21, p. 30) son las acciones que implican peligro y/o daño para el alumnado, cualquier persona o las instalaciones del centro educativo; también las que constituyen un daño moral a compañeros, las autoridades y a la institución. Algunas de estas son: «c) Apropiación de útiles escolares de forma particular o complicidad»; «g) Reincidencia en las faltas graves que, aun con el seguimiento y apoyo

del centro educativo, en articulación con las familias, no han sido superadas». Un aspecto importante es que quien incurra en las faltas graves que contemplan las NSED debe ser remitido al departamento de orientación y psicología del centro educativo y, en caso de no contar con este departamento, se debe solicitar apoyo del distrito educativo al que pertenecen. Entre las medidas educativas y disciplinarias para las faltas muy graves (art. 22, p. 31) están: «a) Todas las medidas educativas y disciplinarias establecidas para faltas graves»; «c) Suspensión de la participación en actividades fuera del centro educativo»; «d) Suspensión de la participación del estudiante en actividades dentro del centro educativo, siempre que esas actividades no formen parte del currículo obligatorio del curso». Estas medidas se coordinan entre la dirección del centro, la dirección distrital, el CONANI y las redes de organización que ofrecen programas y servicios psicosociales y educativos en la comunidad, y buscan orientar a las familias en todo momento.

Las medidas disciplinarias, según la norma (art. 29, p. 35), son responsabilidad de los siguientes órganos de la escuela:

- a. profesorado (faltas leves),
- b. equipo de mediación,
- c. equipo de gestión escolar,
- d. comité distrital de revisión de medidas,
- e. comité regional de revisión de medidas.

Es notable la implicación de la existencia de las medidas para las diferentes faltas con el fin de favorecer la convivencia escolar. Es por ello que este estudio explora diferentes aspectos de estas medidas, de forma que se pueda verificar su uso desde las perspectivas del docente y del estudiante.

De acuerdo con lo planteado, los objetivos propuestos para esta investigación son los siguientes:

- Identificar las medidas educativas y disciplinarias para faltas leves, graves y muy graves utilizadas para fomentar una convivencia escolar armoniosa en República Dominicana.
- Comparar las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves, graves y muy graves en función de la regional educativa (en República Dominicana, a la división educativa geográfica de primera magnitud le siguen distrito y centro), el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo de los sujetos.

### 3 | MÉTODO

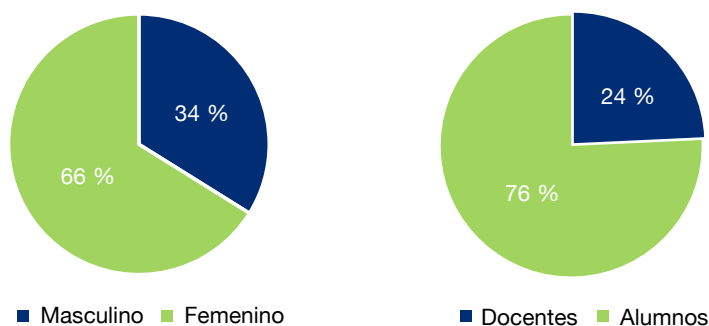
La metodología de este estudio está enmarcada en el enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y un diseño no experimental. Puesto que no se manipulan las variables de ninguna forma, se recogen los datos sobre estas y luego se analizan. Dada la riqueza de la muestra, se establecen comparaciones que permiten explorar de manera significativa las variables de estudio.

#### 3.1. Muestra

Por el tipo de estudio, se ha utilizado el muestreo por conglomerados, de forma que se seleccionó un grupo representativo de individuos de una población específica. La población del estudio se dividió en grupos (18 regionales educativas) y luego se seleccionó un subconjunto de centros para conformar la muestra. La selección de centros dentro de cada conglomerado se realizó de forma aleatoria, a través del muestreo aleatorio simple.

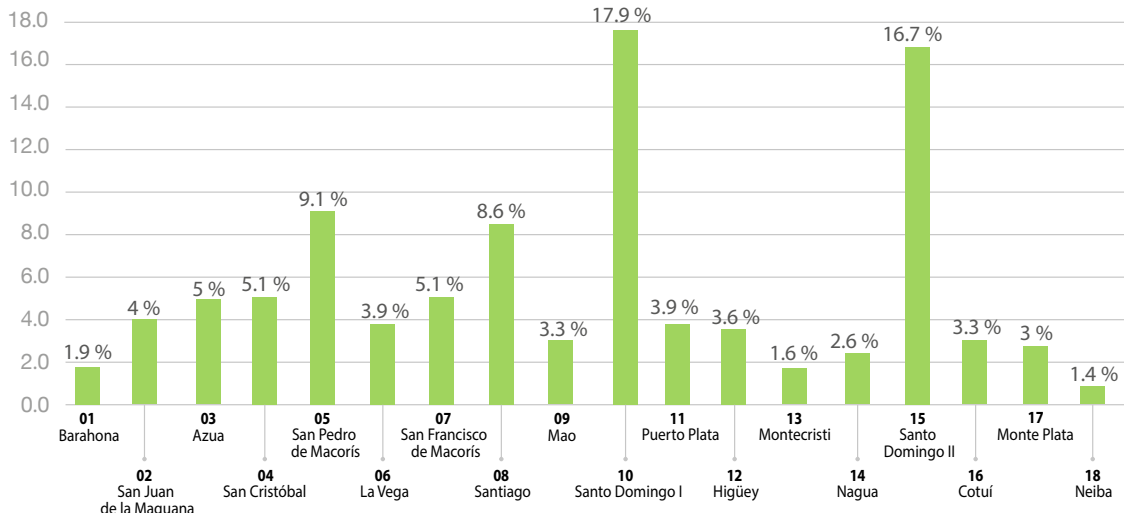
Con estos lineamientos se obtuvo una muestra para este estudio de 330 centros educativos con  $N = 10,114$  sujetos entre alumnos y profesores pertenecientes a las 18 regionales educativas de República Dominicana. A continuación, en las Figuras 1 y 2 se puede apreciar la muestra según el rol de los sujetos (alumnos y profesores), el sexo (femenino y masculino) y la regional educativa a las que pertenece cada sujeto.

**Figura 1** | Muestra en función del sexo y el rol



*Nota:* elaboración propia.

**Figura 2** | Muestra por regional educativa



Nota: elaboración propia.

### 3.2. Instrumento

Antes de utilizar el instrumento se realizó un estudio piloto en dos centros educativos donde se aplicó tanto en docentes como en estudiantes y se obtuvo una fiabilidad de  $\alpha = .839$  y  $\alpha = .823$ . La prueba piloto también arrojó múltiples aspectos a considerar en cuanto al contenido del instrumento, por lo que antes de su aplicación en la investigación fue modificado por un panel de expertos, quienes tomaron las consideraciones necesarias para mejorar su contenido.

Para la obtención de los datos analizados de esta investigación se utilizó un cuestionario creado a partir del manual *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Públicos y Privados* (MINERD, 2013). Se aplicó en alumnos y en estudiantes y se contemplaron las medidas para las faltas leves, graves y muy graves que se toman para establecer una convivencia escolar armoniosa; con ellas se construyeron los ítems que se agrupan en dos escalas, una para las medidas educativas y disciplinarias para faltas leves y otra para las graves y muy graves. Por consiguiente, se trata de una escala tipo Likert, en la que las opciones de respuesta van de 1 a 4 (1 nunca, 2 pocas veces, 3 muchas veces y 4 siempre). La prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach realizada al cuestionario arrojó un  $\alpha = .861$ , el cual, según el baremo de este análisis, es bueno, lo que sugiere que la escala tiene una alta confiabilidad.



## 4 | RESULTADOS

Los análisis estadísticos de esta investigación fueron realizados con el *software* IBM SPSS V.22. Se realizaron análisis estadísticos paramétricos debido a que las respuestas de los sujetos tenían una distribución normal.

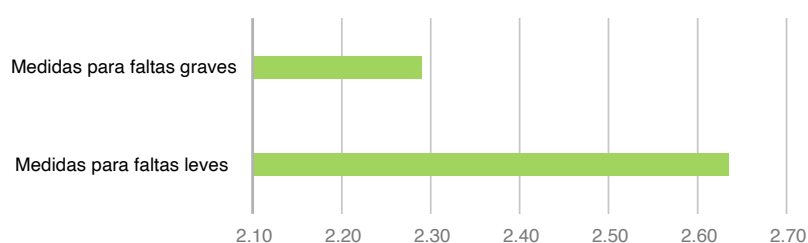
Por lo tanto, según los objetivos planteados, se presentan los resultados en el mismo orden presentados.

- Identificar las medidas educativas y disciplinarias leves, graves y muy graves utilizadas para fomentar una convivencia escolar armoniosa en República Dominicana.

Los participantes ofrecieron información acerca de su conocimiento sobre las normas de convivencia de su centro educativo, el 89.1 % respondió que conoce el reglamento y que este se aplica. Un 6 % indicó que conoce el reglamento, pero que este no se aplica, y un 4.4 % no lo conoce. De igual forma, el 96.8 % de la muestra indicó que las normas de convivencia escolar se dan a conocer y se explican al inicio del año escolar.

De modo que, tras los análisis descriptivos realizados, se puede verificar que la media de la frecuencia de aplicación más alta, según las medidas utilizadas, corresponde a las que se aplican para faltas leves.

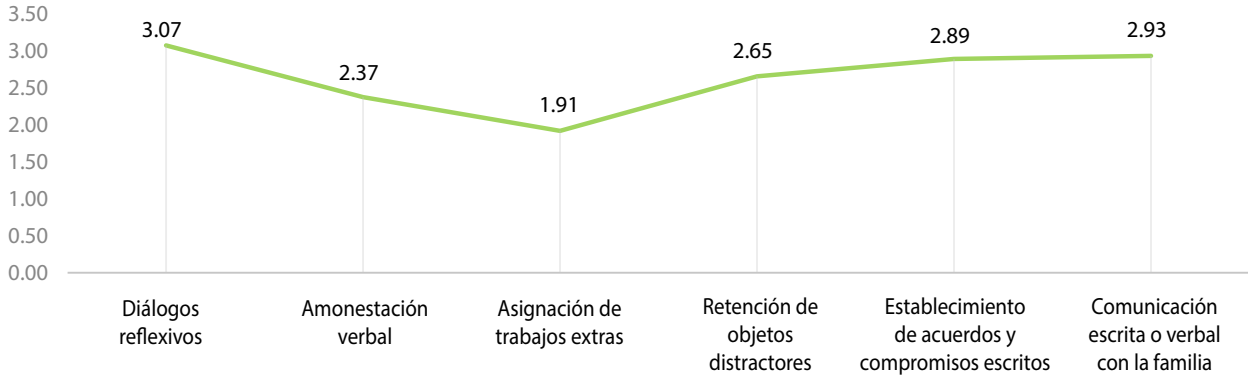
**Figura 3** | Medias de medidas aplicadas en función de la falta



*Nota:* elaboración propia.

Según estas consideraciones, se analizaron las medidas para faltas leves que se utilizaron para el fomento de una buena convivencia escolar, y se halló que la media de mayor puntuación corresponde a diálogos reflexivos, y la más baja a la asignación de trabajos extras, como se aprecia en la Figura 4.

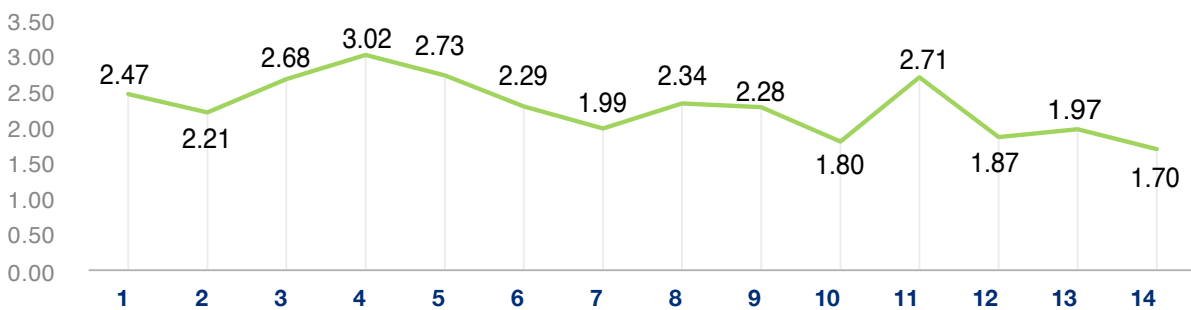
**Figura 4** | Medias de puntuación de medidas para faltas leves



*Nota:* elaboración propia.

En las medidas para faltas graves y muy graves se puede observar que las puntuaciones medias más altas corresponden a medidas que involucran la comunicación con la familia del alumno (gráfico de la Figura 5). Esto permite inferir que existen otras medidas importantes del manual que tienen un menor uso, tales como la participación de actividades sociales dentro y fuera del centro, así como la repetición de exámenes o tareas.

**Figura 5** | Medias de puntuación de medidas para faltas graves y muy graves



- |   |  |
|---|--|
| <b>1</b> Envío del estudiante a la dirección                | <b>8</b> Pérdida de puntos del acápite de disciplina o de la asignatura                  |
| <b>2</b> Trabajos de reflexión escritos                     | <b>9</b> Asignación de tareas especiales que orienten a la reflexión                     |
| <b>3</b> Disculpas públicas o en privado                    | <b>10</b> Prohibición de la participación de algunas actividades escolares, paseos, etc. |
| <b>4</b> Conversaciones con padres, madres o tutores        | <b>11</b> Prohibición del uso de computadoras y otros equipos electrónicos del centro    |
| <b>5</b> Comunicaciones escritas a padres, madres o tutores | <b>12</b> Reposición del mobiliario o equipo dañado o destruido                          |
| <b>6</b> Anulación de calificaciones o trabajos copiados    | <b>13</b> Ubicación del estudiante fuera del aula  |
| <b>7</b> Repetición de examen o trabajo plagiado            | <b>14</b> Suspensión de participación del alumno en actividades fuera del centro         |

*Nota:* elaboración propia.

El siguiente objetivo de investigación fue:

- Comparar las medidas educativas y disciplinarias para las faltas leves, graves y muy graves en función de la regional educativa, el rol (alumno o profesor), el sector, el nivel y el sexo de los sujetos.

Para verificar las diferencias de los resultados en función de la regional se realizó un análisis de ANOVA, en el que se confirmaron diferencias significativas tanto en las medidas para faltas leves como para las graves y muy graves. En la Tabla 1 se constatan los datos de las medidas para faltas leves.

**Tabla 1** | ANOVA. Medidas para faltas leves y medias regionales

	Regional	N	M (DT)	F	p
Medidas para faltas leves	Barahona	208	2.63 (0.63)	3.54	.000**
	San Juan	401	2.58 (0.65)		
	Azua	502	2.60 (0.62)		
	San Cristóbal	514	2.63 (0.61)		
	San Pedro	925	2.65 (0.62)		
	La Vega	381	2.63 (0.62)		
	San Francisco	519	2.61 (0.64)		
	Santiago	865	2.66 (0.55)		
	Mao	329	2.52 (0.62)		
	Santo Domingo II	1806	2.67 (0.59)		
	Puerto Plata	396	2.60 (0.62)		
	Higüey	363	2.54 (0.67)		
	Monte Cristi	178	2.64 (0.67)		
	Nagua	264	2.57 (0.65)		
	Santo Domingo III	1685	2.63 (0.60)		
	Cotuí	334	2.68 (0.58)		
	Monte Plata	299	2.55 (0.65)		
Neiba	144	2.82 (0.63)			

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

Tras el análisis de ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas entre las medias, se procedió a realizar una prueba *post hoc* Tukey. El análisis señala que entre las regionales con diferencias significativas en función de las medidas para faltas leves está Neiba, con la regional de San Juan ( $p < 0.05$ ), Azua ( $p < 0.05$ ), San Francisco ( $p < 0.05$ ), Mao ( $p < .001$ ), Puerto Plata ( $p < 0.05$ ), Higüey ( $p < .000$ ), Nagua ( $p < 0.05$ ), Santo Domingo III ( $p < 0.05$ ) y Monte Plata ( $p < 0.05$ ). También está Santo Domingo II, en la cual se hallaron diferencias con Mao ( $p < 0.05$ ) e Higüey ( $p < 0.05$ ) (Tabla 2). La prueba *post hoc* Tukey no encontró diferencias significativas en comparación con las demás regionales, lo que significa que en las regionales de Neiba y Santo Domingo II se emplean con mayor frecuencia medidas para faltas leves en comparación con las ya mencionadas.

**Tabla 2** | Diferencias significativas entre regionales

		Regional	Regionales con diferencias	Diferencia de medias	<i>p</i>
Medidas para faltas leves	HSD Tukey	Neiba	San Juan	.243	.006*
			Azua	.224	.015*
			San Francisco	.215	.024*
			Mao	.307	.000**
			Puerto Plata	.227	.018*
			Higüey	.286	.000**
			Nagua	.252	.010*
			Santo Domingo III	.197	.026*
			Monte Plata	.274	.002*
			HSD Tukey	Santo Domingo II	Mao
	Higüey	.136			.015*

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

En función de las medidas para faltas graves y muy graves, se observa en la Tabla 3 que el análisis de ANOVA indica que existen diferencias significativas entre las regionales educativas  $F(17, 10094) = 6.21, p < 0.001$ .

**Tabla 3** | ANOVA. Medidas para faltas graves o muy graves

	Regionales	N	M (DT)	F	p
Medidas para faltas graves y muy graves	Barahona	208	2.30 (0.59)	6.21	.000**
	San Juan	401	2.20 (0.56)		
	Azua	502	2.20 (0.60)		
	San Cristóbal	514	2.31 (0.58)		
	San Pedro	925	2.27 (0.60)		
	La Vega	381	2.25 (0.62)		
	San Francisco	519	2.28 (0.61)		
	Santiago	865	2.33 (0.54)		
	Mao	329	2.16 (0.55)		
	Santo Domingo II	1806	2.37 (0.55)		
	Puerto Plata	396	2.22 (0.58)		
	Higüey	363	2.18 (0.67)		
	Monte Cristi	178	2.31 (0.59)		
	Nagua	264	2.17 (0.60)		
	Santo Domingo III	1685	2.29 (0.56)		
	Cotuí	334	2.32 (0.59)		
Monte Plata	299	2.29 (0.63)			
Neiba	144	2.33 (0.55)			

Nota: elaboración propia.

\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

El análisis *post hoc* indica que entre las regionales con diferencias de medias está Santo Domingo II, la cual difiere con San Juan ( $p < 0.05$ ), Azua ( $p < 0.05$ ), San Pedro ( $p < 0.05$ ), Puerto Plata ( $p < 0.05$ ), Higüey ( $p < .000$ ), Nagua ( $p < .000$ ) y Santo Domingo III ( $p < .000$ ). Al igual que Santiago, donde se hallaron diferencias con Azua ( $p < 0.05$ ), Higüey ( $p < 0.05$ ) y Nagua ( $p < 0.05$ ). Lo mismo sucede con Mao y Santo Domingo III ( $p < 0.05$ ), Cotuí ( $p < 0.05$ ), Santo Domingo II ( $p < .000$ ) y Santiago ( $p < 0.05$ ). Esto muestra que en las regionales de Santo Domingo II, Santiago y Mao se emplean con más frecuencia las medidas para faltas graves y muy graves (Tabla 4).

**Tabla 4** | Diferencias significativas entre regionales

		Regional	Regionales con diferencias	Diferencia de medias	P
Medidas para faltas graves y muy graves	HSD Tukey	Santo Domingo II	San Juan	.145	.001*
			Azua	.172	.000**
			San Pedro	.023	.002*
			Puerto Plata	.144	.001*
			Higüey	.189	.000**
			Nagua	.195	.000**
			Santo Domingo III	.077	.000**
	HSD Tukey	Santiago	Azua	.131	.007*
			Higüey	.148	.006*
			Nagua	.154	.019
	HSD Tukey	Mao	San Cristóbal	-.155	.020
			Santo Domingo III	-.133	.017*
			Cotuí	-.165	.030
			Santo Domingo II	-.211	.000**
			Santiago	-.170	.001*

Nota: elaboración propia.  
 \* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

Además, para comparar las variables de estudio en función de rol, sector, nivel y sexo del alumnado, se realizaron análisis de  $t$  de Student para comparar las medias y la  $d$  de Cohen para calcular el tamaño de efecto de las diferencias halladas. En la Tabla 5 se observan las diferencias entre alumnos y docentes. En el caso de las medidas que se aplican para faltas leves, los docentes señalan que se aplican con mayor frecuencia ( $M = 3.08$ ;  $DT = .511$ ) a diferencia de los alumnos ( $M = 2.49$ ;  $DT = .580$ ). Tras la prueba para el tamaño de efecto se ha obtenido una  $d = 1.07$ , lo cual indica un tamaño de efecto muy fuerte. Este resultado no difiere de lo hallado en lo concerniente a las medidas para las faltas graves y muy graves. En este los docentes tienen una media ligeramente más alta ( $M = 2.55$ ;  $DT = .548$ ) que los alumnos ( $M = 2.21$ ;  $DT = .574$ ).

**Tabla 5** | Diferencias entre alumnos y docentes de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Rol	N	M	Dt	T	P	d
Medidas para faltas leves	Docentes	2454	3.08	.511	48.2	.000**	1.07
	Alumnos	7660	2.49	.580			
Medidas para faltas graves y muy graves	Docentes	2453	2.55	.548	26.7	.000**	0.60
	Alumnos	7660	2.21	.574			

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

En la Tabla 6 se pueden ver las diferencias significativas respecto al sector al que pertenecen los sujetos, en función de las medidas para faltas leves, graves y muy graves.

Respecto al sector privado, las medidas leves poseen una  $M = 2.69$  y  $DT = .590$ . A pesar de que el margen no es muy amplio, los datos son significativos, con la particularidad de que el tamaño de efecto  $d = 0.14$  es inexistente con base en las diferencias halladas. Las medidas graves en el sector privado también presentan la media más alta ( $M = 2.39$ ;  $DT = .570$ ), pero en este caso con un tamaño de efecto débil.

**Tabla 6** | Diferencias en función del sector de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Sector	N	M	Dt	T	p	d
Medidas para faltas leves	Público	6178	2.60	.633	-6.93	.000**	0.14
	Privado	3936	2.69	.590			
Medidas para faltas graves y muy graves	Público	6177	2.22	.587	-14.5	.000**	0.29
	Privado	3936	2.39	.570			

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

En función del nivel al que pertenece la muestra, se hallaron diferencias significativas concernientes al uso de las medidas leves; la media con mayor puntuación pertenece al nivel de secundaria ( $M = 2.67$ ;  $DT = .573$ ), con un tamaño de efecto débil  $d = 0.21$ . Esto deja entrever que en secundaria se aplican más medidas para faltas leves que en primaria. Cuando se trata de medidas para faltas graves y muy graves sucede lo mismo, ya que

la media para los sujetos que pertenecen al nivel de secundaria ( $M = 2.37$ ;  $DT = .558$ ) es más alta que la de primaria, con un tamaño de efecto casi moderado  $d = 0.38$  (Tabla 7).

**Tabla 7** | Diferencias en función del nivel de medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Nivel	N	M	Dt	T	P	D
Medidas para faltas leves	Primaria	4494	2.54	.648	-10.2	.000**	0.21
	Secundaria	5043	2.67	.573			
Medidas para faltas graves y muy graves	Primaria	4493	2.15	.590	-18.6	.000**	0.38
	Secundaria	5043	2.37	.558			

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .

Finalmente, para constatar las diferencias en función del sexo de la muestra, se observan diferencias significativas en cuanto a las medidas para faltas leves en el sexo femenino ( $M = 2.67$ ;  $DT = .628$ ), el cual presenta una media más alta que el masculino. En el caso de las faltas graves o muy graves sucede algo similar, aunque la diferencia entre medias es mínima ( $M = 2.30$ ;  $DT = .593$ ). Tanto para las medidas leves como para las graves y muy graves el tamaño de efecto es inexistente (Tabla 8).

**Tabla 8** | Diferencias por sexo respecto a medidas para faltas leves, graves y muy graves

Medidas para faltas	Nivel	N	M	Dt	T	P	d
Medidas para faltas leves	Masculino	3426	2.56	.592	-8.48	.000**	0.18
	Femenino	6688	2.67	.628			
Medidas para faltas graves y muy graves	Masculino	3426	2.27	.573	-2.75	.006*	0.05
	Femenino	6687	2.30	.593			

Nota: elaboración propia.  
\* $p < 0.05$  o \*\* $p < 0.01$ .



## 5 | CONCLUSIONES

Los datos hallados a modo exploratorio y descriptivo de este estudio nos dan una visión desde otra óptica acerca de las medidas para la convivencia escolar que se toman en los centros educativos de República Dominicana.

En congruencia con los datos encontrados, al parecer una amplia mayoría de estudiantes en el contexto dominicano conoce el reglamento de su centro educativo y, además, asevera que se aplica. Con su aplicación se puede mejorar la convivencia escolar y prevenir flagelos como el *bullying*, siempre y cuando se establezcan medidas claras que lo contemplen (Olweus et al., 2020). También se puede concluir que en su mayor parte las acciones del alumnado corresponde a faltas leves, ya que según los datos es el tipo de medida que más se aplica. Este hecho puede resultar bastante perjudicial, ya que se ha verificado una relación entre los estudiantes que cometen faltas leves y sus interrupciones reiteradas en clase, sumado al incumplimiento de las tareas (Sánchez et al., 2019), con lo que se puede ir escalando en un aspecto negativo en cuanto a convivencia se refiere y a los resultados esperados por el centro educativo.

Continuando con las faltas leves, la medida más utilizada fueron los diálogos reflexivos, lo cual denota que tiene una mayor efectividad junto con la comunicación con la familia y establecer compromisos escritos con los estudiantes. La presencia de tales medidas advierte al alumnado sobre las consecuencias que pueden tener sus acciones, y mejora la convivencia en la escuela, porque se disminuye el conflicto en el aula (Bringas-Molleda et al., 2021).

En presencia de faltas graves y muy graves, las medidas que más se utilizan son la conversación directa con los padres, las madres o los tutores, así como las comunicaciones escritas, seguidas de la prohibición del uso de dispositivos electrónicos. Esto es un indicador de que estas medidas tienen una mayor efectividad, por lo que se recalca la concordancia de su uso con lo que establecen Sánchez et al. (2019) y Andrades-Moya (2021) a favor de su utilización. Esos autores evidencian que las normas de menor transgresión involucran sanciones acorde a la falta cometida, en este caso, medidas para faltas graves.

Además, en las regionales educativas y en función de las medidas para faltas leves se hallaron diferencias entre la regional de Neiba con otras nueve regionales: San Juan, Azua, San Francisco, Mao, Puerto Plata, Higüey, Nagua, Santo Domingo II y Monte Plata. En la regional de Santo Domingo II se hallaron diferencias significativas con respecto a dos

regionales: Mao e Higüey. Esto nos lleva a concluir que tanto en Neiba como en Santo Domingo II se aplican con mayor frecuencia las medidas para faltas leves, pues del resto de las regionales no se obtuvieron estadísticas significativas. Dicho sea de paso, esto nos deja con una mayor preponderancia de faltas leves.

En el caso de las faltas graves y muy graves, la regional de Santo Domingo II vuelve a estar presente con diferencias significativas con siete regionales más, la regional de Santiago con tres y la de Mao con cinco regionales. En el caso de Mao pasa lo contrario, el resultado arroja que en esta regional se difiere respecto de otras, pero con menos faltas graves o muy graves. Se puede decir que la tendencia en Mao es que se están reduciendo las faltas graves o muy graves con las medidas adoptadas. Esto es congruente con Márquez Guanipa et al. (2007), quienes explican que este tipo de acciones pueden ser entes reguladores de la convivencia escolar. Pero a su vez se podrían verificar otros supuestos que acompañan estas medidas de forma específica, pues puede darse el caso de que de alguna manera incidan en el fracaso y el abandono escolar (Diez & de Pena, 2022), lo cual reduciría en cantidad los alumnos y, por ende, se tomarían menos medidas para las faltas cometidas.

Respecto a los hallazgos en la comparación de alumnos y docentes, se encontró que la percepción sobre las medidas que los docentes más utilizan es diferente a la de los alumnos según el reglamento para faltas leves, graves y muy graves; esto puede deberse a que la exclusividad de la aplicación de las medidas no tiene que ver con los alumnos sino con el personal docente.

En función del sector (público o privado), se halló que existe una mayor aplicación de medidas para faltas leves, graves y muy graves en el sector privado que en el público; esto puede coincidir con el hecho de que el rendimiento académico de los centros privados o concertados es mayor que el de los públicos (Córdoba et al., 2011). La razón es la convivencia como un factor que puede influir en la predicción del rendimiento académico, explican Arostegui et al. (2013) y Aierbe-Barandiaran et al. (2023).

Respecto al nivel al que pertenecen los alumnos, se halló que las medidas se aplican con mayor frecuencia en secundaria que en primaria. Esto denota que los problemas de disciplina pueden tener una mayor presencia en el nivel secundario.

Algo semejante ocurre en función del sexo; según los resultados, las estudiantes entienden que a ellas se les aplican más medidas que a los estudiantes. De esto se infiere que las medidas se aplican más en chicas que en chicos.

En gran medida la sociedad dominicana ha cambiado año tras año desde la creación del *Manual de Normas para la Convivencia Escolar*, por lo cual una revisión e inclusión de diferentes tópicos en el manual podría ser beneficiosa. Este estudio evidencia que el funcionamiento de las medidas ayuda a mejorar la convivencia escolar, a pesar de que el manual de normas que las contiene debería contemplar temas más actuales como el uso responsable de la tecnología en función de la convivencia y lo que esto acarrea en la escuela. Un ejemplo de un flagelo que podría evitarse con ello sería el *cyberbullying*. De igual manera, es importante formar al futuro docente y a los docentes establecidos en aspectos específicos que fomenten una convivencia armoniosa en la escuela, lo que conllevaría propiciar herramientas de seguimiento y manejo de los diferentes aspectos de la convivencia.

Tanto las medidas que existen hasta ahora, como la inclusión de nuevas, pueden ayudar a mejorar la convivencia escolar y, por ende, el rendimiento académico de nuestros alumnos. Esto se traduce en una mejora significativa según las evidencias acerca de la convivencia en el sistema educativo dominicano.

## 6 | AGRADECIMIENTOS Y RECONOCIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento al Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) por su valioso apoyo en la obtención de los fondos necesarios para llevar a cabo este estudio.

### Contribución de autores

Conceptualización: M.S., G.M.; metodología: M.S.; validación: R.C.; análisis formal: M.S.; investigación: M.S., G.M., R.C.; recursos: R.C.; curaduría de datos: R.C.; escritura (borrador original): M.S., G.M.; escritura (revisión y edición): M.S., G.M., R.C.; visualización: M.S., G.M.; supervisión: M.S.; administración del proyecto: F.R., R.G.; adquisición de fondos: F.R., R.G.

## 7 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrades-Moya, J. (2021). Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 26. <https://r.issu.edu.do/GQ>
- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de psicología*, 39(1), 51-61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.19-30>
- Álvarez-García, D., Mercedes, J., Rodríguez, F., & Núñez, J. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(39), 859-868. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.186482>
- Andrés, S., & Barrios, Á. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 311-332. <https://r.issu.edu.do/kM>
- Arostegui, I., Darratxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://r.issu.edu.do/22>
- Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Avendaño-Villa, I., Cortés-Peña, O. F., & Guerrero-Cuentas, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas*, 11(1), 13-36. <https://r.issu.edu.do/rB>
- Badía, M., Gotzens, C., & Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77. <https://r.issu.edu.do/e>
- Bringas-Molleda, C., Mercedes-Acosta, J., Álvarez-García, D., Almonte-Mata, M., & Rodríguez-Díaz, F. (2021). Percepción diferencial de la intervención para la convivencia entre escolares de Santo Domingo, República Dominicana. *Papeles de Población*, 27(108), 233-256. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2021.108.18>
- Bugueño, X., & Mena, I. (2008). *El sentido del reglamento de convivencia: lógicas y sugerencias para su construcción*. Valoras UC. <https://cutt.ly/P6BIKEEn>

- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.448>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <https://r.issu.edu.do/HV>
- Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes. Ley 136-03 de 2003. 7 de agosto de 2003 (República Dominicana). <https://shre.ink/Q8CM>
- Córdoba, G., García, V., Luengo, L., Carrizosa, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. <https://r.issu.edu.do/xV>
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52. <https://r.issu.edu.do/og>
- Diez, M., & de Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-18. <https://r.issu.edu.do/6q>
- Fernández-Sogorb, A., González, C., & Pino-Juste, M. (2023). Understanding school refusal behavior in adolescence: Risk profiles and attributional style for academic results. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 35-43. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.12.001>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fúñez, D. (2014). *La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Archivo digital. <https://r.issu.edu.do/A8>
- García, L., & Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y *bullying* en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(1), 45-58. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- García, N., Rojas, M., & Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gomilla, M. A., & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e636>
- Guillamón, M. I., & Ferrando, M. (2023). El lado positivo del conflicto escolar. *Revista Hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (57), 172-181. <https://www.revistalarazonhistorica.com/57-9/>

- Herrero Márquez, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, 1, 138-143.  
<http://hdl.handle.net/10481/21983>
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M., & Martínez, M. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2013). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. MINERD. <https://shre.ink/Q8Ch>
- Muñoz Quezada, M. T., Saavedra G., E., & Villalta, P. M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 108-116. [10.1111/sjop.12486](https://doi.org/10.1111/sjop.12486)
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del *bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://r.issu.edu.do/Y>
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., & Satrústegui-Azpíroz, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.  
<https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Perales, C., Bazdresch, J., & Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4698720>
- Pineda-Alfonso, J. A., & Pérez, F. F. G. (2014). *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades* [Coloquio]. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. Universitat de Barcelona. <https://shre.ink/Q89s>
- Posso, P., Gutiérrez, M., Caro, N., & Moreno, C. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21).  
<https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Quijada, R., & Narváez, M. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), 81-102.  
<https://doaj.org/article/475f4bd790264cf680907c6837128ca6>

- Ruiz, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 50-54. <https://shre.ink/Q8q5>
- Ruiz, A., & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 237-248. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1340938>
- Sánchez Romero, C., López Berlanga, M. C., Martínez Sánchez, I., & Ruiz Ramírez, R. (2019). Las medidas disciplinarias como predictor de comportamientos violentos en el centro escolar. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 125-144. <https://doi.org/10.18172/con.3506>
- Vilar Rubiano, D., & Carretero Palacios, A. (2008). *Vivir convivir. Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge. <https://r.issu.edu.do/Kz>
- Zapata Martelo, E., & Ruiz Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(4), 475-491. <https://r.issu.edu.do/wc>

