



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**La Mediación Escolar en los Conflictos
de Adolescentes Ecuatorianos en los
Colegios de la Ciudad de Machala**

D. Miguel Ángel Ramón Pineda

2020



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

**LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN LOS CONFLICTOS DE ADOLESCENTES
ECUATORIANOS EN LOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MACHALA.**

Autor: Miguel Ángel Ramón Pineda

Murcia

Directores de la tesis:

Dra.D^a. María Paz García-Longoria Serrano

Dr. D. Alberto José Olalde Altarejos

DEDICATORIA

Dedico a:

Mis padres por ser un ejemplo de perseverancia y valentía

A mi familia que en todo momento me motivaron a superarme como profesional

A mis directores de tesis por sus conocimientos, orientaciones y por su apoyo

incondicional.

AGRADECIMIENTO

Cuando inicias un camino para llegar a una meta te planteas varios objetivos que son difíciles de alcanzar, pero con perseverancia, esfuerzo y optimismo he logrado llegar a una de ellas y es la culminación de esta investigación que me propuse; son muchas personas que te acompañan en las diferentes fases por las que pasas, cada una de ellas se vuelven indispensables para el objetivo final, por lo que es fundamental en primer lugar, expresar mi agradecimiento a todos los que han formado parte de este trabajo, su aporte fue substancial, con mucha gratitud, gracias de corazón.

No puedo dejar constancia de mi agradecimiento imperecedero a mis Directores de Tesis, la Doctora María Paz García-Longoria y al Doctor Alberto José Olalde Altarejos, por su amistad, paciencia, el tiempo que me dedicaron, sus valiosas aportaciones y sugerencias que enriqueció este trabajo investigativo sus conocimientos teóricos y metodológicos provenientes de las dos áreas del conocimiento plasmó lo que ahora se inscribe: **La mediación escolar en la resolución de conflictos y el Trabajo Social.**

Extiendo mi gratitud al Doctor Enrique Espinoza Freire, docente Titular de la Universidad Técnica de Machala por su apoyo y orientación brindada durante todo el tiempo que me llevó culminar esta investigación.

A las autoridades de las diferentes instituciones educativas: Nueve de octubre, Simón Bolívar, Klever Franco Cruz, La Inmaculada, Eloy Alfaro, Juana de Dios; por permitir la cooperación de los entrevistados: Rectores de los diferentes colegios, directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y estudiantes de la Carrera de Trabajo Social, que me prestaron su colaboración desinteresada para que este estudio se llevara a efecto.

Finalmente, gratitud expresa a mi hermano José Ramón Pineda, quien en representación de mis fallecidos padres me motivó para que alcance este objetivo.

¡A todos ustedes, gracias!

INDICE DE CONTENIDO	Pág.
JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD	10
PARTE I. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	14
Capítulo I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y ADOLESCENCIA	15
1. Convivencia Escolar	16
1.1. Convivencia	16
1.2. Convivencia escolar	18
1.3. Convivencia intercultural en el ámbito educativo	22
2. Estado del arte	28
3. Modelos de gestión de la convivencia	34
3.1. Modelo sancionador o punitivo	35
3.2. Modelo relacional	37
3.3. Modelo integrador	38
4. Adolescencia. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano	40
4.1. Adolescencia	40
4.2. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano	46
5. Disposiciones generales vigentes en el Ecuador sobre protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes	48
Capítulo II. CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLARES	58
1. Los conflictos escolares	58
1.1. Tipos de conflictos escolares	61
2. Definición de Violencia	64
2.1. Concepción relacional de la violencia	70
3. Tipos de violencia	72
3.1. Tipología de Galtung	72
3.2. Relación entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural	74
3.3. Tipología de la OMS	78
4. Violencia escolar	79
5. Los conflictos y violencia en los adolescentes escolares en el Ecuador	84
Capítulo III. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES	89
1. Resolución de conflictos	89
2. Resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz	93
3. Los métodos alternativos en la solución de conflictos	95
4. Definición de mediación	99
5. La mediación escolar	104
6. Programas para la resolución de conflictos	107
7. Sistema de ayudas entre iguales	113
8. La mediación escolar en el Ecuador	117
Capítulo IV. PRÁCTICAS RESTAURATIVAS	123
1. Acercamiento epistémico en torno a las prácticas restaurativas	123
1.1. Estructuras conceptuales de las prácticas restaurativas	125
2. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar	129
2.1. Fundamentos ético-pedagógico y psicológico de las prácticas restaurativas escolares	130
2.2. Taxonomía de las prácticas restaurativas en el entorno escolar	137
2.3. Implementación de las prácticas restaurativas en la vida escolar	144

3. Paradigma de justicia restaurativa	148
3.1. Aproximación en torno al concepto de justicia restaurativa	150
4. La justicia indígena ecuatoriana en el contexto restaurativo	154
5. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar ecuatoriano	161
PARTE II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	165
Capítulo V. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	166
1. Problemas de investigación	166
2. Objetivos de la investigación	167
2.1. Objetivos generales	168
2.2. Objetivos específicos	168
3. Metodología de investigación	170
3.1. Tipo de investigación	171
3.2. Métodos de investigación	175
3.3. Hipótesis	176
3.4. Variables	179
3.4.1. Variables de la hipótesis H ₁	179
3.4.2. Variable de la hipótesis H ₂	183
3.4.3. Variable de la hipótesis H ₃	185
3.4.4. Variable de la hipótesis H ₄	187
3.4.5. Variable de la hipótesis H ₅	189
3.5. Población y muestra	191
3.5.1. Población	191
3.5.2. Muestra	191
3.6. Técnicas de recogida de la información	194
3.6.1. Técnicas de recogida de información de la etapa de diagnóstico	196
3.6.2. Técnicas de recogida de información de la etapa de validación	203
PARTE III. DISEÑO DE LA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES	211
Capítulo VI. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LOS CONFLICTOS DE ADOLESCENTES ECUATORIANOS EN LOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MACHALA	212
1. Diseño de la estrategia	212
1.1. Diseño de las etapas de la estrategia	213
2. Objetivos de la estrategia	222
3. Metodología para las actividades diseñadas en la estrategia	223
3.1. Metodología para mediación en la resolución de los conflictos escolares	223
3.2. Metodología para las actividades proactivas	224
4. Funciones del coordinador de los equipos de mediación	225
5. Tareas de los miembros de los equipos de mediación	226
PARTE IV. RESULTADOS	228
Capítulo VII. RESULTADOS DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO	229
1. Resultados respecto a la variable conflictos escolares	231
2. Resultados respecto a la variable formas de resolución de conflictos	246
3. Resultados respecto a la variable problemas exógenos escolares	256
4. Resultados respecto a la variable problemas endógenos escolares	274
5. Resultados respecto a la variable percepción de la mediación por la comunidad escolar	279

Capítulo VIII. VALIDACIÓN DEL DISEÑO LA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS	281
1. Validación del diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la ciudad de Machala	281
2. Resultados respecto a la variable efectividad del diseño	287
2.1. Resultados de la encuesta a los padres miembros de los equipos de coordinación y mediación	288
2.2. Resultados de la encuesta a los alumnos miembros de los equipos de coordinación y mediación	293
PARTE V: CONCLUSIONES	298
1. Limitaciones de la investigación	299
2. Principales conclusiones de la investigación en función de las hipótesis y objetivos propuestos	300
3. Discusión y propuestas	307
3.1. Discusión de los principales resultados	307
3.2. Propuestas	319
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	321

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Dimensiones de la educación intercultural	23
Cuadro 2. La violencia de niños y adolescentes en el mundo	32
Cuadro 3. Una tipología de violencia	77
Cuadro 4. Formas de violencia en los escolares ecuatorianos	85
Cuadro 5. Tipos de ayuda	115
Cuadro 6. Sistemas de ayuda según metodología empleada	116
Cuadro 7. Prácticas restaurativas en el contexto escolar	138
Cuadro 8. Enfoques de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar	144
Cuadro 9. Normatividad, institucionalidad y jurisdicción del Derecho Indígena	156

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Resumen de las etapas de la investigación	13
Figura 2. Triángulo de violencia	75
Figura 3. Ventana de la disciplina social	126
Figura 4. Espectro de las prácticas restaurativas	127
Figura 5. Espectro de los afectos	134
Figura 6. Brújula de la vergüenza	136
Figura 7. Etapas de aplicación de los instrumentos de recogida de la información	195
Figura 8. Programa estadístico Epidat versión 3.0. Prueba de comparación de proporciones	229
Figura 9. Programa estadístico SPSS versión 22. Prueba de Wilcoxon de rangos con signos	287

INDICE DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Colegios con bachillerato de la ciudad de Machala. Período Académico 2018-2019	191
Tabla 2. Colegios seleccionados con bachillerato de la ciudad de Machala. Período Académico 2018-2019	193

Tabla 3. Muestra	193
Tabla 4. Caracterización de la muestra según sexo y edad	194
Tabla 5. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 1. Conflictos y sus formas de resolución	201
Tabla 6. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 2. Conflictos exógenos	202
Tabla 7. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 3. Conflictos endógenos	202
Tabla 8. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 4. Mediación	203
Tabla 9. Resumen de Etapa de Validación. Hipótesis 5. Estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas	210
Tabla 10. Variables e indicadores de la etapa de diagnóstico	230
Tabla 11. Manifestaciones de conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala	231
Tabla 12. Indisciplinas en clase muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	232
Tabla 13. Resultados de la indisciplina en clase comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.	233
Tabla 14. Violencia corporal corporal entre alumno muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	234
Tabla 15. Resultados de la violencia corporal entre alumnos(as) comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	234
Tabla 16. Insultos entre alumnos(as) muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	235
Tabla 17. Resultados de los insultos entre alumnos(as) comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	236
Tabla 18. Incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar, muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	237
Tabla 19. Resultados del incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	237
Tabla 20. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	238
Tabla 21. Resultados de las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporcione	239
Tabla 22. Maltrato a la infraestructura y medios escolares muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	240
Tabla 23. Resultados del maltrato a la infraestructura y medios escolares comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	240
Tabla 24. El absentismo muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	241
Tabla 25. Resultados del absentismo comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	242
Tabla 26. La incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio	243
Tabla 27. Resultados de la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones	243
Tabla 28. Resumen posición de percepción de conflictos escolares	244
Tabla 29. Procedimientos de resolución de conflictos utilizados en los colegios de Machala	246

Tabla 30. Resumen posición de percepción de los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares.	251
Tabla 31. Composición de la familia en la que convive el adolescente	256
Tabla 32. Violencia familiar	259
Tabla 33. Ocupación de los padres/madres y madres	262
Tabla 34. Conducta y relaciones de los alumnos(as)	263
Tabla 35. Conducta y relaciones de los padres/madres	266
Tabla 36. Entorno sociocultural de los alumnos(as).	273
Tabla 37. Percepción de discriminación y bullying por procedencia sociocultural	273
Tabla 38. Procedimientos y metodologías educativas	276
Tabla 39. Organización escolar	277
Tabla 40. Conocimientos, capacitación y disposición sobre el método de mediación	279
Tabla 41. Resultados del taller de socialización I	282
Tabla 42. Resultados del taller de socialización II	285
Tabla 43. Ejemplos de actividades proactivas	286
Tabla 44. Cantidad de padres miembros de los equipos de mediación	288
Tabla 45. Prueba de Antes y Después (Wilcoxon). Padres de los equipos de coordinación y mediación	289
Tabla 46. Cantidad de alumnos miembros de los equipos de mediación	293
Tabla 47. Prueba de Antes y Después (Wilcoxon). Alumnos de los equipos de coordinación y mediación	294

INDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Indicador. Indisciplina en la clase	232
Gráfico 2. Indicador. Violencia corporal entre alumnos(as)	234
Gráfico 3. Indicador. Insultos entre alumnos(as)	235
Gráfico 4. Indicador. Incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar	236
Gráfico 5. Indicador. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores	238
Gráfico 6. Indicador. Maltrato a la infraestructura y medios escolares	239
Gráfico 7. Indicador. Absentismo	241
Gráfico 8. Relaciones de los padres/madres con la escuela y la comunidad	242
Gráfico 9. Conducta de los padres/madres en relación a los deberes escolares de los hijos	245
Gráfico 10. Lugares donde se producen los conflictos escolares	245
Gráfico 11. Cumplimiento de las actividades escolares y hogareñas	247
Gráfico 12. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres	247
Gráfico 13. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Diálogo con los alumnos(as)	248
Gráfico 14. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Diálogo con los padres/madres	248
Gráfico 15. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Sesiones tratamiento individual/grupal	249
Gráfico 16. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Negociación escolar	249
Gráfico 17. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Conciliación escolar	250
Gráfico 18. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Arbitraje	250

Gráfico 19. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Mediación escolar	251
Gráfico 20. Percepción sobre los métodos y procedimientos utilizados en la resolución de conflictos en el centro	252
Gráfico 21. Resumen de la percepción de los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares	254
Gráfico 22. Percepción sobre la justeza de las formas de resolución de conflictos en el colegio.	255
Gráfico 23. Percepción sobre la paz, la tranquilidad y el entendimiento entre los miembros de la familia	257
Gráfico 24. Actividades del alumno junto a la familia	258
Gráfico 25. Percepción de los docentes sobre las relaciones intrafamiliares de sus alumnos(as).	259
Gráfico 26. Nivel escolar de los padres/madres	261
Gráfico 27. Recursos económicos familiares	262
Gráfico 28. Conducta de los alumnos(as) y cumplimiento de las actividades escolares	264
Gráfico 29. Cumplimiento de las actividades escolares y hogareñas	265
Gráfico 30. Relaciones de los padres/madres con la escuela y la comunidad	267
Gráfico 31. Conducta de los padres/madres en relación a los deberes escolares de los hijos	267
Gráfico 32. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres	269
Gráfico 33. Frecuencia del consumo de sustancias tóxicas por los padres/madres	270
Gráfico 34. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as)	271
Gráfico 35. Frecuencia del consumo de sustancias tóxicas por los alumnos(as)	271
Gráfico 36. Procedencia cultural de los alumnos(as).	272
Gráfico 37. Favoritismo por parte de los docentes.	274
Gráfico 38. Actitud de los docentes y directivos hacia el alumnado	275
Gráfico 39. Cumplimiento de los horarios y orden general del colegio.	276
Gráfico 40. Apoyo de la administración para el cumplimiento de las actividades escolares	277

INDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Técnica de Encuesta a alumnos(as)	360
Anexo 2. Técnica de Encuesta a los padres/madres de los alumnos(as)	364
Anexo 3. Técnica de Encuesta a los docentes	368
Anexo 4. Técnica de Entrevista semiestructurada a directivos	372
Anexo 5. Técnica de Encuesta a los padres/madres de los alumnos(as)	373
Anexo 6. Técnica de Encuesta a los alumnos(as)	374

JUSTIFICACIÓN Y FINALIDAD.

El presente proyecto de tesis doctoral surge desde la convicción de la importancia y necesidad de estudiar los conflictos de los adolescentes ecuatorianos de los diferentes colegios de la ciudad de Machala, Provincia de El Oro; toda vez que las manifestaciones de conflictos entre los escolares no son ajenas en este ámbito.

El objetivo general de la tesis es proponer como alternativa para la solución de los conflictos escolares una estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas basada en el conocimiento de la percepción de la conflictividad escolar y los procedimientos de enfrentamiento, en el contexto de los colegios de la ciudad de Machala. El esquema de la estrategia se enmarca en la Cultura de la Mediación y las prácticas restaurativas.

La vida en los centros escolares se ha convertido en un tema de debate en las últimas décadas. Por un lado, los cambios realizados en el currículum, la organización y los valores de equidad y ciudadanía han provocado, en muchos profesores, un sentimiento ambiguo sobre el sentido de la educación. La violencia en sus más diversas manifestaciones y un amplio abanico de conflictos están presentes en el día a día escolar. La complejidad de la sociedad se refleja directamente en la escuela, quien, a modo de espejo, observa cómo los cimientos de conocimiento y sabiduría tienen que compartir espacios ideológicos con aspectos prácticos y conflictos sociales.

Es importante señalar que nuestro estudio trata sobre las faltas o conflictos escolares catalogados de leves o graves en el Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Intercultural; tales como la discusión en el aula, las interrupciones de las clases, las manifestaciones de indisciplinas que no permiten el desarrollo normal del proceso, la falta de motivación del alumnado, la falta de estudio y realización de las tareas, la flexibilización organizativa ante la avalancha de la población estudiantil diversa, el maltrato entre iguales, las relaciones distantes con las familias, los destrozos y vandalismo del material e instalaciones, ensuciar y echar papeles y desperdicios en lugares no

destinados para ello, garabatear las paredes, la crisis de autoridad del profesorado, etc. Temas que según Villón-Cruz (2012) y Correa-Requena (2016) son centro del debate recurrente presente en los claustros de los centros escolares ecuatorianos.

Todos ellos son percibidos como elementos negativos cuyo abordaje produce desazón y miedo, que cuestionan el sentido de la escuela; esto supone que, a menudo, se evite la confrontación, o bien se intente suprimir el problema desde una perspectiva tradicional de la disciplina basada en la autoridad del profesor y aplicación de sanciones o castigos. Se sostiene la idea de que el docente debe ser el responsable de atajar, solventar y actuar como guía correctora de las dificultades y conductas indebidas de los alumnos(as), lo que no siempre logra mejorar la dinámica de las relaciones interpersonales en la escuela; se necesita más que eso, se precisa de acciones que giren en torno a una concepción del conflicto escolar como elemento educativo, en cuanto que, tanto los alumnos(as) como los miembros adultos de la comunidad escolar tienen la posibilidad de resolver y negociar posibles problemas (Malgesini y Giménez, 2000).

Con este enfoque del conflicto escolar asumido como un elemento consustancial al proceso escolar y sobre la base de la percepción que de éstos tienen los miembros de la comunidad educativa de los colegios estudiados se propone una estrategia mediadora y de prácticas restaurativas que favorecen el fomento de valores tales como la crítica, la autocrítica, el respeto al derecho ajeno, el amor al prójimo, la responsabilidad, la vida social pacífica, entre otros. De esta forma el énfasis de la propuesta se centra no sólo en el proceso de resolución sino también desde la perspectiva axiológica en la educación de los estudiantes, para así poder solucionar los conflictos de manera efectiva y contribuir a desarrollar personalidades más justas y equilibradas.

Se debe tener en cuenta que en la mayoría de los incidentes de discusión o indisciplinas en el aula y de maltrato entre iguales, las relaciones interpersonales son parte del problema y por lo tanto la intervención educativa ha de buscar la creación de nexos justos entre alumnos(as) y docentes,

alumnos(as) entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad (Ortega, 1997a; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Prada de Prado y López-Gil, 2008; Correa-Requena, 2016).

La implementación de estrategias de mediación en la resolución de conflictos escolares y prácticas restaurativas, es una aportación importante para evitar enfrentamientos y reparar de manera pacífica relaciones deterioradas. En este marco, la mediación escolar y las prácticas restaurativas se conciben como herramientas que contribuyen a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y al mismo tiempo constituyen una oportunidad para formar a los adolescentes y jóvenes para la vida en democracia, paz y derechos humanos. Tal información de base nos señala los espacios en que tendría impacto la intervención de este proyecto.

La tesis propone en una primera parte el abordaje teórico para situar los conceptos de convivencia escolar, conflictos escolares, violencia escolar, mediación escolar y prácticas restaurativas que sustentan el estudio.

En un segundo apartado se trata el proceso de investigación enfatizando en los problemas de investigación, los objetivos generales y específicos, y la metodología empleada (tipo de investigación, métodos, hipótesis, variables, población, muestra y técnicas de recogida de la información).

A continuación, se realiza la exposición sobre el diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la ciudad de Machala.

Seguidamente se desarrolla el trabajo de campo realizado para conocer los conflictos de los escolares en los colegios de la Ciudad de Machala se exponen y analizan los resultados de las etapas de diagnóstico y validación de la eficacia de la propuesta. Por último, se abordan las principales

conclusiones y limitaciones de la investigación; así como la propuesta de las líneas de investigaciones futuras.

En la consecución de los objetivos propuestos en la investigación se implementó una estrategia metodológica que contó con las etapas que se indica en la siguiente figura 1.



Figura 1. Resumen de las etapas de la investigación (La tesis).
Fuente: Elaboración propia

PARTE I:

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y ADOLESCENCIA.

La revisión realizada de artículos científicos, tesis de grado y literatura especializada sobre la mediación escolar en la resolución de conflictos, nos permite aseverar que es un asunto de interés a escala mundial; estos estudios ofrecen información sobre los procesos de mediación, donde la presencia del docente y las autoridades escolares se encuentra en primer plano. La estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas que se ha llevado a cabo en la presente investigación se centra en la necesaria participación del alumno y el resto de la comunidad educativa como gestores del proceso, no sólo del propio acto mediador sino también del suceso preventivo, a través de acciones de connotación axiológica para favorecer un clima de convivencia armónica en los centros educativos ecuatorianos.

Este capítulo se desarrolla a partir del estudio de los presupuestos teóricos relacionados con la convivencia de los adolescentes en el Bachillerato; se ha estructurado en epígrafes, el primero se dedica al análisis epistémico en torno a la convivencia escolar; un segundo epígrafe examina el estado del arte, continuando con el estudio de los modelos actuales de gestión de convivencia que proponen los especialistas; asimismo, se dedica un cuarto sumario relativo a la adolescencia y a las características psicosociales de este grupo etario en el contexto ecuatoriano. Por último, se reflexiona sobre las disposiciones generales vigentes en el Ecuador sobre la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes estudiantes.

1. Convivencia Escolar.

1.1. Convivencia

La integración social está mediada por la convivencia democrática y la solución pacífica de los conflictos a través del diálogo y la mediación.

“Convivir es aceptar la diversidad, valorar la tolerancia y comprometerse solidariamente con el respeto, la protección y la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, lo que permite asegurar a los seres humanos su dignidad como personas en todas sus dimensiones, en aras de mejorar sus relaciones y generar una mejor convivencia” (Ibarra, 2006, p.2).

Convivir no significa sólo cohabitar, precisa de valores compartidos, interdependencia y asociación colectiva para integrar la diversidad de los componentes individuales, fundamento para enfrentar y resolver los conflictos, en aras del bienestar común.

Tomando como punto de partida este presupuesto, abordaremos el análisis del concepto de convivencia. En las indagaciones bibliográficas realizadas encontramos diversas definiciones, que por el interés para este estudio la significan como:

- “vivir en buena armonía y, a diferencia del conflicto, tiene una connotación positiva; está cargada de ilusión, implica también aprendizaje, normas comunes y regulación del conflicto (no la mera adaptación sin la resolución de éstos) y exige adaptarse a los demás y a la situación” (Malgesini y Giménez, 2000, p. 78).
- “la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas u otras que se presenten” (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p. 5).

- “la capacidad que tiene el ser humano de correlacionarse asertivamente con los demás, lo que implica las relaciones e interacciones entre los sujetos que comparten hábitats, contextos, acciones o espacios conjuntos basados en el respeto y en el ejercicio diario de los derechos y del cumplimiento de los deberes. Dicha interacción se enfoca en el respeto por el otro y en la actuación que facilite la libertad” (Lombana, 2016, p.30).

El análisis de estas definiciones permite comprender, que la convivencia armónica entre los seres humanos se establece cuando existe un determinado grado de tolerancia y aceptación por el otro; cuando somos capaces de ver la esencia del otro sin tener presente las diferencias; sólo así los seres humanos podremos convivir en un mismo espacio en un clima de armonía, donde primen los valores morales, el respeto y amor por el prójimo. En este mismo orden de pensamiento Funes-Lapponi (2007, p.6) refiere, “hay que aceptar lo diferente, ser flexible, enfatizando en lo que une, en lo que se converge”.

Interesantes resultan las anteriores definiciones, por el contexto sociocultural y propósito de este estudio, al aproximarlas al concepto de multiculturalidad, dado que esta última es entendida como la existencia de diversas culturas conviviendo en un mismo espacio físico, geográfico o social; donde debe prevalecer el respeto a las diferencias que se enmarcan dentro de la cultura, ya sea, religiosa, lingüística, racial, étnica o de género (García-Faconí, 2010; Barabas, 2014; Telleschi, 2017). De esta forma, la multiculturalidad representa una realidad social, definida por una situación conformada por múltiples factores socioculturales. Vista de esta forma, la convivencia en un país plurinacional está representada por la multiculturalidad.

Este fenómeno multicultural requiere de una conciencia ética de todos los miembros que conforman cada grupo social; en la cual se fundamente la convivencia como un conjunto de procedimientos y acciones inherentes a las relaciones sociales.

1.2. Convivencia escolar.

Como apreciamos, la convivencia es un concepto que, en general, hace referencia a compartir espacios, tiempo, experiencias, etc. con otras personas, es decir, convivir junto a otros. Así pues, la interacción del ser humano con otros empieza en el seno del hogar y se extiende paulatinamente a otros grupos, como, por ejemplo, a las instituciones escolares.

En el contexto escolar, la convivencia puede ser interpretada como:

- “La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. Ella tiene gran incidencia en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2005, p.1).
- “La capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa” (Carbonell et al., 2011, p.5).
- “La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Colegios Alcántara Alicante, 2018, párr. 1).

En estos enunciados conceptuales, se alude de una manera u otra a la convivencia armónica de la comunidad educativa en un clima de respeto y solidaridad, condicionado a múltiples factores, entre ellos, basta mencionar por el significado para esta investigación, las capacidades sociales y emocionales, la educación en valores y las relaciones interpersonales.

Diversas organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2002) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) reconocen la importancia del desarrollo

de estas capacidades sociales, emocionales y morales para el establecimiento de relaciones armónicas entre los individuos; en correspondencia, las instituciones educativas deben promover una educación integral, donde los alumnos(as) se desarrollen tanto académica como personal y socialmente, propiciando las herramientas necesarias para lograr vivir una vida sana y relacionarse armónicamente con los demás en los diversos contextos en que se puedan encontrar, tanto dentro como fuera de la escuela.

Las instituciones escolares tienen ante sí el reto y responsabilidad ética de educar a las nuevas generaciones en un ambiente escolar que propicie estas adecuadas y armoniosas relaciones sociales, así como, el desarrollo emocional y moral, factores importantes para el logro del éxito tanto profesional como personal en sus vidas. Lo que sólo será posible alcanzar potenciando al máximo sus recursos cognitivos y habilidades desde la educación inicial y parvularia hasta la enseñanza superior. Si se fomenta la construcción diaria de la responsabilidad, el respeto por el otro, la solidaridad, la flexibilidad, mediante la implicación práctica del alumnado, se consigue una pauta educativa imprescindible para la educación en convivencia.

Por otra parte, la convivencia escolar es un entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en la que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder (Ortega, 1997a), que requieren de normas de conducta no sólo entre los alumnos(as) y de estos hacia los docentes, sino también, de los educadores y directivos hacia los alumnos(as) y para el resto de la comunidad educativa.

Es por ello, que podemos decir, que la convivencia escolar es el fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente de las funciones que desempeñen; todos son partícipes y gestores de la convivencia. No puede ser asumida de manera reduccionista como las relaciones entre los alumnos(as); además, contempla las relaciones entre los docentes, y entre el

profesorado y el alumnado; así como, las relaciones de la familia con sus hijos y con la escuela. Pero, además, hay que tener presentes las relaciones que establece la escuela con el contexto social.

Al respecto Ortega y Del Rey (2003), proponen diferentes subsistemas a tener en cuenta en las relaciones de convivencia que se establecen en los centros escolares: subsistema alumnado-alumnado; subsistema profesor-profesor; subsistema profesor-alumno y subsistema familia. A los que podemos añadir el subsistema comunidad, vista la escuela como factor de cambio social; la calidad de cada uno de estos subsistemas es determinante para la adecuada convivencia escolar; lo que asumiremos en la construcción de nuestra propuesta.

Ahora bien, no se trata sólo de la relación entre los miembros de un subsistema, además, tiene que ver con las formas de interacción que se establecen entre éstos; la que debe ser asumida como una construcción colectiva de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Construcción que no sólo debe estar orientada a la prevención o a la implementación de medidas y estrategias para gestionar las relaciones sociales en pro del bienestar común; también, es menester que la convivencia se edifique desde los propios conflictos que surgen en las interacciones que se establecen en los diferentes subsistemas, de esta forma, “la armonía no será resultado de forzar una visión única, sino de articular armonía-conflicto-resolución” (Funes-Lapponi, 2007, p. 7). La convivencia escolar va más allá de la simple consideración de la convivencia armónica como panacea, es un constructo que se nutre de los conflictos, lo importante es cómo resolverlos de manera que prevalezcan y conserven los nexos armónicos.

Por otro lado, esta construcción de la convivencia escolar debe enfatizar en aspectos de índole axiológico como sentimientos, valores y actitudes que se manifiestan y a la vez se desarrollan mediante la comunicación, presente en el proceso educativo. Se trata “de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación

de los otros, conformando así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo” (Ortega, 2007, p. 50).

Es cierto que la convivencia escolar tiene como objetivo generar un clima de respeto, tolerancia, solidaridad y cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa, sin tener en cuenta sus características físicas, género, procedencia social, etc.; pero también, debe ser considerada un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje y rendimiento escolar por ser el entorno sociocultural y afectivo en que se desarrolla; además, porque aprender a convivir es fundamental para el desarrollo personal y social del individuo.

En tal sentido Silva-Lorente (2015) y Pöllmann (2018) consideran que para el logro de este clima de convivencia positivo, es necesario, que el centro escolar conceda al desarrollo de la educación en valores la importancia que merece como garante de un ambiente armónico en la institución educativa; tan importante es el contenido de las normas que se instituyen como marco de las relaciones interpersonales, como el procedimiento por el que se establecen y las actuaciones que se ponen en marcha cuando se trasgreden.

En resumen, podemos aceptar por convivencia escolar la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable, a pesar de las diferencias. Esta se construye a través de la práctica diaria de las interrelaciones en la consecución de metas comunes en un ambiente de armonía, en el cual todos aprendan a celebrar, cumplir y reparar acuerdos y construir relaciones de confianza entre las personas de esta comunidad, donde existan mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por el cumplimiento de las normas y el respeto a las diferencias.

No podemos concluir estas reflexiones sobre la convivencia escolar, sin antes abordar esta categoría desde la perspectiva multicultural, nuevamente volvemos nuestros pasos hacia ese contexto.

1.3. Convivencia intercultural en el ámbito educativo.

En nuestro país es imposible hablar de convivencia escolar sin tener presente la educación intercultural fundamentada en la transmisión y práctica de valores morales¹, tal como se expresa en la Carta Magna de la República².

A través de la educación intercultural, es posible lograr la cohesión y unidad entre todos los pueblos y naciones que integran la sociedad (García et al., 2017); ésta tiene por objeto al ser humano como ente mejorable, trascendente y propulsor de las transformaciones necesarias, al margen de cualquier tipo de diferencias étnicas, culturales e ideológicas; en aras de ese empeño, que no es más que la convivencia intercultural. Es necesario significar que la educación intercultural se caracteriza por ser democrática, humanista, inclusiva, participativa, equitativa y despojada de cualquier manifestación de discriminación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

La escuela, además de transmitir determinados contenidos científicos, desarrollar habilidades y capacidades y fomentar valores, debe manifestar un especial interés en educar para la convivencia intercultural, direccionando su accionar hacia tres dimensiones: la cognitiva, la procedimental y la axiológica. Razón por la cual, debemos considerar la convivencia “un constructo psicopedagógico clave para la buena marcha del proceso educativo” (Ortega et al., 2013, p.10); por ser este proceso un factor determinante para la armonía social.

¹“Los valores son condiciones del ser humano que permiten formar una cultura de paz cuando se practican de forma colectiva y se tiene como prioridad el desarrollo integral de cada persona, esto implica actitudes y comportamientos que rechacen actos violentos que generen inestabilidad en la convivencia” (Mendoza. 2014, p. 60).

² “La educación debe basarse en la transmisión y práctica de valores que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de toda forma de discriminación” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art. 2 literal i).

Cuadro 1. Dimensiones de la educación intercultural.

Dimensión	Descripción
Cognitiva	Se refieren al conocimiento y comprensión que tenemos acerca de las diferentes culturas (costumbres, tradiciones, creencias, actitudes, valores, lenguas, religión, estilos de vida, datos, hechos, conceptos, principios y leyes), sobre los cuales se modifican las concepciones erróneas conducentes a prejuicios y estereotipos discriminatorios.
Procedimental	Se refiere a cómo ejecutamos las acciones interiorizadas; abarcan habilidades, capacidades, destrezas, estrategias, técnicas y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin, la convivencia intercultural. Se manifiesta en la dinámica de las relaciones entre las diferentes culturas, conducen al enriquecimiento cultural personal y colectivo.
Actitudinal (Axiológica)	Está constituida por el sistema de valores, normas, ideología, creencias, ideas, sentimientos, emociones y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social que se manifiesta a través de la conducta del individuo. El sistema de valores morales propicia el fomento de las relaciones interculturales en un clima armónico de convivencia, basado en el respeto, valoración y aceptación de la diversidad cultural, fin de la educación intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión cognitiva.

Esta dimensión es relativa al proceso de construcción del conocimiento compartido, donde cada estudiante desde su cosmovisión aporta saberes que son interpretados y tenidos en cuenta en la configuración del conocimiento final, que es integrado a las estructuras cognitivas propias de cada discente. Es decir, que “el primer factor de influencia en la construcción de conocimientos, es la cosmovisión del fenómeno objeto de estudio” (Chrobak, 2017, p.9).

El aprendizaje en el contexto intercultural tiene su basamento científico en la pedagogía del multiculturalismo, la que se centra en las relaciones sociales y culturales ajenas a las desigualdades, discriminaciones, marginalidad, las relaciones hegemónicas y la violencia escolar, lo que garantiza un sistema educacional democrático, inclusivo, participativo, equitativo, comunicativo, de convivencia, adaptación, respeto, creativo, interdisciplinar y sustentado en valores ciudadanos; por lo que entre los elementos constitutivos de esta dimensión cognitiva, deben estar presentes los

conocimientos de los derechos humanos, los conceptos clave de la teoría intercultural, los enfoques y modelos de educación multicultural, las políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad cultural, las necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos(as) indígenas, el conocimiento de las limitaciones y dificultades existentes para el alumnado indígena en los centros educativos y los recursos existentes para atender a la diversidad cultural; los que han de ser tenidos en cuenta por los docentes a la hora de implementar las acciones formativas dirigidas a los educandos (Bueno-Aguilar, 2008).

Al respecto, el Ministerio de Educación ha decretado normas basadas en la enseñanza intercultural bilingüe, en el que se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art. 347, numeral 9); así salvaguarda la identidad cultural de los pueblos aborígenes.

Dimensión procedimental.

Esta dimensión favorece el desarrollo de las habilidades para la construcción de un clima positivo de convivencia en el aula y el centro educativo facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la inclusión plena de todo el alumnado, así como, para la comunicación intercultural que favorezca el diálogo respetuoso entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Para su implementación Figueredo y Ortiz (2014) recomiendan al docente poner en práctica una serie de competencias, las que hemos adaptado a nuestra realidad multicultural:

- Detectar y evitar los prejuicios y estereotipos de carácter cultural, la exclusión y la discriminación.
- Promover el desarrollo de la identidad cultural y la ciudadanía intercultural entre los miembros de la comunidad educativa.

- Facilitar la integración del alumnado de origen indígena en el centro escolar.
- Mediar en conflictos de convivencia escolar de carácter cultural.
- Elaborar currículos interculturales, planes de acción tutorial y planes de atención a la diversidad.
- Flexibilizar y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades.
- Garantizar el éxito académico del alumnado de origen indígena.
- Incluir la perspectiva intercultural en las diferentes áreas curriculares de manera transversal.
- Diseñar y seleccionar contenidos de aprendizaje y recursos didácticos de inspiración intercultural.
- Crear espacios dirigidos a mantener la lengua y cultura originarias.
- Desarrollar destrezas de comunicación y colaboración con las familias y su entorno, facilitando el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Trabajar en equipo de forma cooperativa con el resto de los profesionales y la comunidad educativa.

Dimensión actitudinal.

Hace referencia a la forma de ser y actuar, se orienta hacia la aceptación y respeto a las diferencias culturales y personales, aprender a valorar la diversidad como fuente de riqueza personal y cultural; fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo en equipo con un fin común, la solidaridad y la libertad, entre otros valores (Bueno-Aguilar, 2008).

Para lo cual, es necesario que los docentes tomen conciencia de sus propios prejuicios y cómo estos influyen y determinan en su práctica docente y en el progreso o no de sus alumnos(as); deben mostrar, interés y responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos(as) indígenas y del riesgo de marginación que sufren, fomentar la motivación, expectativas positivas e interés de los alumnos(as) procedentes de pueblos originarios por el aprendizaje, prestar permanente atención a la diversidad, propiciar el contacto con las familias y las asociaciones de indígenas; así como ser críticos del sistema educativo, el currículo, planes y programas con el propósito de evadir cualquier tipo de discriminación subyacente que perjudique la construcción de la convivencia intercultural en el aula y la escuela.

La convivencia intercultural es posible a través de un constante y sistémico trabajo de formación de sólidos valores; razón por la cual, la educación intercultural está anclada en la educación en valores; no podemos pensar en una verdadera convivencia sin la presencia de valores morales; de aquí la importancia de la formación y fomento de éstos en los escolares. Los salones de clase y los centros educativos son pequeñas comunidades donde se reproducen las relaciones existentes en los contextos socioculturales; se trata entonces de revertir el proceso y que las positivas relaciones interculturales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa influyan y determinen la conducta del resto de los miembros de la sociedad. (Illicachi, 2015; Krainer y Guerra, 2016).

Pero, debemos ser realistas, este empeño es arduo y debe empezar por las transformaciones de la escuela; que ha de pasar de la implementación de estrategias centradas al interior de los muros institucionales, enfocadas en la prevención y corrección de errores, a otras más abarcadoras, que desborden esos límites, en las que se procure la convivencia intercultural en el ámbito social.

Se trata de potenciar las cualidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de los miembros de la comunidad educativa para cultivar el hábito de extender los principios de interdependencia y complementariedad del modelo educativo basado en valores, para poner estos en función de círculos sociales más amplios y heterogéneos fuera de los centros educativos formales.

Por otro lado, la educación en valores es una doctrina llamada a educar con una visión axiológica del mundo y del ser humano; dotando al aprendiz de una conciencia humanitaria y solidaria, que permita comprender la dimensión espiritual del otro, base para el establecimiento de la convivencia armónica y una cultura de paz³ (Mendoza, 2014), lo que sin lugar a dudas hace posible el diálogo de saberes y las relaciones interculturales (Krainer et al., 2017; Olivera-Rodríguez, 2017).

La educación en valores tiene que ser asumida como directriz de los procesos educativos interculturales, relacionando los valores a través del principio de transversalidad en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y procedimental. Su esencia está dada en la adopción de estrategias educativas centradas en el contacto e intercambio entre diversas culturas (Krainer y Guerra, 2016; Villalta, 2016; Villagómez, 2017).

³ El concepto cultura de paz se retoma de la primera parte de la resolución 53/243: “Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz” de la Organización de las Naciones Unidas del 6 de octubre de 1999. la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en (ONU, 1999):

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras.
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo humano.
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.

Es importante destacar, que entre la educación intercultural y la educación en valores existe una suerte de simbiosis; los valores desarrollados en nuestros alumnos(as) aportan a la interculturalidad una forma de vida, mientras que la educación intercultural tributa a la educación en valores, al posibilitar el diálogo respetuoso entre las diferentes culturas, las relaciones armónicas con los demás, la aprehensión de las riquezas de las otras culturas y la valoración de la propia (Albulhamail et al., 2014).

Una vez precisados algunos referentes teóricos sobre la convivencia escolar, en particular, desde la perspectiva multicultural, así como las dimensiones para su construcción desde los procesos de la educación intercultural, que dan sustento a esta investigación, se impone una mirada al estado del arte.

2. Estado del arte.

La convivencia escolar es un aspecto que ha estado en el centro del debate en las distintas esferas educativas en los últimos años, a nivel nacional e internacional. Los estudios en torno a la convivencia escolar se originaron en Europa alrededor de los años 70; Dan Olweus es el estudioso de mayor reconocimiento en la región escandinava-europea, muy particularmente en Noruega (Ramírez, 2015); pero es el Informe Delors (1996) quien marca el punto de partida de una línea de investigación que se interesa por el análisis de las dimensiones de la convivencia escolar e invita a la enseñanza a dirigirse no sólo hacia el saber, sino, hacia aprender a ser y aprender a vivir juntos (Ortega et al., 2013).

A partir de ahí son varios los estudios que abordan el tema, desde diversas perspectivas; entre los principales hallazgos cualitativos se significa que en los sistemas escolares que practican la segregación por clases sociales, se concentran los problemas de convivencia en los sectores estigmatizados; siendo importante el número de escolares que se encuentran involucrados en situaciones de malos tratos, conductas violentas y problemas de relación que trascienden la familia

y la escuela, determinando, en numerosos casos, la forma de ver el mundo y de resolver los problemas individuales e interpersonales. Estas investigaciones también aportan el conocimiento sobre los factores de influencia de la convivencia escolar, entre los que están las relaciones sociales, que son reproducidas en los contextos áulicos, de esta forma, las manifestaciones de violencia social son reflejadas por los alumnos(as) a través de los conflictos escolares. Asimismo, inciden negativamente las inadecuadas prácticas disciplinarias y de control, que pueden generar un clima escolar desfavorable en el cual el alumno experimenta sentimientos de desprotección y es propenso a sufrir violencia y *bullying*⁴; lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y favorece el riesgo de abandono escolar⁵.

Estas relaciones conflictivas de las generaciones más jóvenes, es reflejo de la realidad político-social que viven algunas sociedades; lo que afecta directa o indirectamente las posibilidades de priorizar el mejoramiento de la convivencia escolar como parte de las políticas públicas; ejemplo de ello son algunos de los países de América Latina donde se reporta un alto nivel de violencia en las escuelas, tal es el caso de Chile, El Salvador, México y Perú (López, 2014).

En tal sentido, en nuestra búsqueda encontramos el informe sobre los resultados de la aplicación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) en los países de la Región de América Latina y el Caribe, donde se establece la asociación entre el clima de aula y los niveles de agresión escolar (UNESCO, 2008); esto induce a considerar que una de las formas de accionar sobre la violencia es implementando modelos de gestión de convivencia escolar que influyan en el clima de la clase.

También, desde un enfoque cuantitativo ha sido abordada la convivencia escolar, mostrando un alarmante incremento de manifestaciones de violencia en las últimas décadas, de hasta un 40%

⁴ Término acuñado por Olweus (1997) para referirse a las agresiones físicas o psicológicas que se dan de manera repetida y por tiempos extendidos.

⁵ Véase Ortí-Ferreres (2003), Martorell (2008), Kornblit et al. (2009), Zullig et al. (2010), Astor et al. (2010), Hong y Espelage (2012), Saarento et. al. (2013), Arancibia (2014), López (2014), Silva-Lorente (2015) y Vizcarra-Morales et al. (2018).

(Álvarez et al., 2006); este flagelo está presente en países de Europa, América del Norte, Asia y Australia, realidad que la convierte en un problema global y que requiere de investigaciones desde diferentes perspectivas: social, psicológica, pedagógica, fisiológica y jurídica (Ramírez, 2015).

El informe del estudio internacional “Docencia y Aprendizaje-TALIS en el 2013”, presenta datos comparables internacionalmente sobre las condiciones que influyen en los docentes en las escuelas. Los resultados de la investigación se basan en la encuesta aplicada por parte de la OCDE a los profesores y a los directores de educación secundaria obligatoria de un total de 33 países que forman parte de la organización y asociados (OCDE, 2014).

El análisis efectuado por esta Organización entre los países miembros reporta que 40.24% de los estudiantes declaró haber sido víctima de acoso; 25.35% haber recibido insultos y amenazas; 17% ha sido golpeado y 44.47% dijo haber atravesado por algún episodio de violencia. Además, ubica a Latinoamérica entre las regiones que ocupan los primeros lugares con conflictos de convivencia escolar (OCDE, 2014).

Asimismo, en este reporte, se enfatiza en que la convivencia escolar es de interés no sólo de los sistemas educativos por la influencia en los resultados académicos, sino también, de los gobiernos de países y regiones, por la trascendencia y repercusión en el futuro de la convivencia ciudadana.

Por otro lado, McClanahan et al. (2015), realizaron un estudio en quince países de América Latina y el Caribe, encontrando que entre el 17% y el 39% de los estudiantes latinoamericanos han sido víctima de agresión y/o acoso escolar; un ejemplo de ello es lo reportado por Nail et al. (2018), al señalar que un 23,3% de los escolares chilenos reconocen haber sido agredidos en su establecimiento educacional.

En las indagaciones realizadas por Ramírez (2015), que involucran a alumnos(as) de Argentina, Puerto Rico, México y España, se aprecia un aumento de los conflictos escolares; un poco más del

50% de las comunidades estudiantiles participantes percibieron que en los últimos años habían aumentado los conflictos que se suscitaban en sus centros escolares, excepto los estudiantes argentinos (Argentina: 41%, España: 58%; México: 57% y Puerto Rico: 51%). En lo que se refiere a las agresiones sexuales, se observó que éstas eran las menos frecuentes en comparación con las verbales, físicas y psicológicas. Además, existe la percepción por parte de los alumnos(as) de falta de rigor en el tratamiento a los que provocan los problemas.

En los datos arrojados en la investigación llevada a cabo por Brandoni (2017), se aprecia que la mitad de los docentes que participaron en el estudio consideran que la causa de estas manifestaciones de violencia en las escuelas están dadas en los conflictos sociales y el otro 50% está repartido entre problemas familiares, problemas entre pares o propios de la edad y problemas endógenos de la institución escolar; el 30% de los docentes consideran que los estudiantes no saben resolver los conflictos a través del diálogo, no saben comunicarse y más de un 75% emplea la violencia, agresiones, insultos, gritos, peleas y riñas, y el 33,3% emplea maneras poco civilizadas.

Además, aproximadamente el 80% de los profesores tiene una percepción negativa acerca del modo en que sus alumnos(as) gestionan sus conflictos, y eso refleja una imagen igualmente negativa de los jóvenes. Estos estudios revelan que los conflictos suscitados por causas del ámbito escolar se deben a una crisis de autoridad y a la pérdida de eficacia simbólica de la misma (incumplimiento de normas (85%), falta de límites claros (70%) y falta de autoridad (50%).

En un estudio de caso, realizado por Pinto da Costa (2017), entre 2009 y 2015, en Portugal, en una escuela del territorio educativo de intervención prioritaria, con la participación de alumnos(as) entre los 12 y 14 años, se determinó que para el 51.1% de estos, el conflicto es habitualmente negativo y el 39.1% solventaban sus diferencias a través de la agresión verbal o física.

Datos que se corresponden con los resultados del estudio realizado por UNICEF en el 2017, y publicado bajo el nombre de “Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y

adolescentes”, en el cual se informa sobre el maltrato a infantes y adolescentes en el orbe. En el siguiente cuadro se resumen algunos datos de interés para el presente estudio.

Cuadro 2. La violencia de niños y adolescentes en el mundo.

Violencia	Datos
Maltrato a Infantes	<p>Cerca de 300 millones de niños de 2 a 4 años en todo el mundo (3 de cada 4) son habitualmente víctimas de algún tipo de disciplina violenta por parte de sus cuidadores;</p> <p>250 millones (alrededor de 6 de cada 10) son castigados por medios físicos.</p> <p>Sobre la base de datos de 30 países, 6 de cada 10 niños de 12 a 23 meses están sometidos a algún tipo de disciplina violenta. Entre los niños de esta edad, casi la mitad son víctimas de castigos físicos y una proporción similar están expuestos al abuso verbal.</p> <p>A nivel mundial, 1.100 millones de cuidadores (o algo más de 1 de cada 4) dicen que el castigo físico es necesario para criar o educar adecuadamente a los niños.</p>
Maltrato a escolares	<p>En todo el mundo, cerca de 130 millones de estudiantes entre las edades de 13 y 15 años (poco más de 1 de cada 3) experimentan casos de acoso escolar.</p> <p>Aproximadamente 3 de cada 10 adolescentes de 39 países de Europa y Norteamérica (17 millones) admiten que acosan a otros en la escuela.</p> <p>732 millones de niños en edad escolar entre 6 y 17 años (1 de cada 2) viven en países donde el castigo corporal en la escuela no está completamente prohibido.</p> <p>En los últimos 25 años se registraron 59 tiroteos en las escuelas de 14 países que, según los informes, causaron por lo menos un fallecimiento, casi 3 de cada 4 de estos incidentes ocurrieron en los Estados Unidos.</p> <p>En 2016 se documentaron o verificaron cerca de 500 ataques o amenazas de ataques contra escuelas en 18 países o territorios alrededor del mundo.</p>
Muertes de adolescentes por actos violentos	<p>Cada 7 minutos, en algún lugar del mundo, un adolescente es asesinado en un acto violento; sólo en el 2015, la violencia costó las vidas de alrededor de 82.000 adolescentes en todo el mundo.</p> <p>La mayor parte de las muertes de adolescentes se deben más a la violencia interpersonal que a la colectiva.</p> <p>En los Estados Unidos, la tasa de homicidios entre los adolescentes negros no hispanos de 10 a 19 años (30 por 100.000) es casi 19 veces mayor que la de los adolescentes blancos no hispanos (1,6 por 100.000).</p> <p>América Latina y el Caribe es la única región donde se ha registrado un aumento (aunque relativamente moderado) de las tasas de homicidio entre los adolescentes de 10 a 19 años desde 2007. En la región viven menos de un 10% de los adolescentes del mundo, pero casi la mitad de todos los homicidios entre adolescentes que ocurrieron en 2015 se produjeron en esta área geográfica, donde se reportan las mayores tasas de homicidio entre los adolescentes.</p>

Fuente: Informe “Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes” UNICEF (2017).

Estos datos develan que un número alarmante de infantes son sometidos a maltratos físicos y verbales desde las primeras edades. Es un hecho, que la violencia infantil comienza desde los propios hogares y guarderías con las nefastas consecuencias para su desarrollo emocional; conductas que luego serán reproducidas en el entorno social y escolar; así lo demuestran los datos aportados en el propio informe, al reportar que en los centros educativos se aprecian altos indicadores de violencia.

Por lo que se torna indispensable acometer acciones encaminadas a revertir esta situación, para ello, es necesario preparar a las familias en aras de lograr una mejor educación de los hijos; así como, en los centros educativos implementar estrategias para contribuir a menguar estas cifras de violencia y evitar que se desencadenen hechos negativos de mayor trascendencia, como las muertes violentas entre los adolescentes, tal como se indica en el propio informe del UNICEF.

Los resultados de estas investigaciones cuantitativas permiten avisorar coincidencias con la información aportada por los estudios cualitativos analizados, los que develan el deterioro de la convivencia escolar, destacando como forma de violencia, tanto en las escuelas públicas como privadas, las agresiones verbales e insultos entre pares, amenazas, acosos, agresiones sobre la propiedad, destrozos de materiales, las agresiones físicas, las malas maneras y agresiones de discentes a profesores, incumplimiento de normas y homicidio entre los adolescentes. Asimismo, entre los factores que la ocasionan, podemos citar el inadecuado funcionamiento del colegio, exclusión social, clima escolar y del aula, problemas endógenos de la institución escolar, fractura o inexistencia de normas, ausencia de rigor en el tratamiento a los que provocan los problemas, conflictos sociales y familiares, entre otros.

Lo que evidencia que a pesar de la existencia de un marco legislativo que sustenta las prácticas educativas, aún son frecuentes las manifestaciones de actos de violencia al interior de las instituciones educativas ecuatorianas, que fracturan la convivencia escolar; lo que avala la pertinencia de esta investigación. De ahí la importancia y necesidad de estudiar los modelos de gestión de convivencia para su implementación en la práctica escolar en aras de restañar esas fisuras.

3. Modelos de gestión de la convivencia.

La escuela dentro de sus funciones tiene la de formar al individuo para vivir en sociedad, para ello implementa modelos de gestión de convivencia escolar sobre la base del conocimiento de las dificultades que entrañan las relaciones sociales, donde los conflictos surgen como algo natural, inherente e inevitable en la dinámica de las relaciones interpersonales, entendiendo como tal la situación de desacuerdo de opiniones y/o intereses entre dos o más personas; así como los problemas derivados de la violencia escolar.

Estos modelos cada día cobran mayor interés para la comunidad educativa y la sociedad en general, mediante ellos se procura educar a los alumnos(as) en una cultura de paz, que permita prevenir futuras manifestaciones de violencia de carácter grave.

Según Zullig et al. (2010), cuando se habla de modelos de gestión de convivencia escolar hay que establecer al menos cinco directrices básicas a considerar: el orden, seguridad y disciplina; los resultados académicos; las relaciones sociales; las instalaciones escolares; y los vínculos escolares; las que ponen de manifiesto la necesidad de considerar las normas, valores y expectativas que promueven el desarrollo social y emocional positivo del alumnado, garantizar su seguridad en un plano tanto físico como emocional, la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa y el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicie el desarrollo integral de los estudiantes.

Existen diversos modelos de gestión de convivencia mediados por la intervención ante los comportamientos antisociales. Siguiendo las propuestas de Torrego (2001, 2006, 2010) encontramos la siguiente tipología: el modelo sancionador o punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado.

En ellos se contemplan tres etapas o fases: reparación, reconciliación y resolución, y en la medida en que éstas sean satisfechas, el modelo utilizado tendrá una mayor influencia positiva en la convivencia (Torrego, 2010).

Diversos autores entre los que se encuentran Funes-Laponí (2007), Peña et al., (2015) y Silva-Lorente (2015), han abordado estos modelos contribuyendo a su comprensión. Sobre la base de estas aportaciones pasemos a dar una breve explicación de cada uno de estos modelos:

3.1. Modelo sancionador o punitivo.

Es considerado el más antiguo y utilizado en la actualidad; se fundamenta en la reglamentación normativa y la determinación proporcionada de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las mismas.

Es punitivo, ya que considera que se debe castigar por el incumplimiento de aquellas faltas que se cometan; este castigo puede ir desde una amonestación hasta la expulsión del aula o de la institución escolar, por el tiempo que se considere oportuno, en correspondencia con la gravedad de la indisciplina cometida (Torrego, 2006). O sea, se fundamenta en la aplicación de una sanción ante una acción transgresora de las normas establecidas en la institución educativa, con el propósito de disuadir no sólo al agresor de volver a repetir la falta, sino también advertir al grupo de pares de las consecuencias de esta acción (Peña et al., 2015); además, es considerado de tipo burocrático al estar basado en los recursos formales del sistema (Funes-Laponí, 2007). Entre las limitaciones de este modelo, podemos mencionar:

- La sanción al agresor no repara el daño moral o material ocasionado a la víctima; ésta sólo cobra interés cuando denuncia los hechos, lo que puede aumentar su sentimiento de indefensión e inseguridad. La culpa queda sin resolver, respondiendo esto a un concepto retributivo (Peña et al., 2015).

- No se aprovechan las potencialidades educativas, que pueden representar la mediación en el conflicto, al no propiciarse el diálogo reconciliador entre las partes involucradas; por otra parte, el agresor no tiene la posibilidad de disculparse ante la víctima, por lo que ésta no tiene la oportunidad de superar su sufrimiento y sentimientos de agravio y humillación (Funes-Lapponi, 2007).
- No sólo se mantiene el daño y la culpa, sino también el distanciamiento y enemistad, que en ocasiones se acrecienta (Funes-Lapponi, 2007).
- No existe una verdadera resolución del conflicto, esta se limita a una sanción para el agresor, lo que no significa que los implicados hayan resuelto sus diferencias; dado que las relaciones entre las partes no se reparan, debido a las dos situaciones negativas experimentadas, la agresión y el castigo (Peña et al., 2015).

A esta lista, Silva-Lorente (2015) añade las siguientes restricciones:

- El poder en la resolución del conflicto lo poseen los educadores, en cuanto que administran las correcciones y sanciones, perdiendo así la oportunidad de propuestas más creativas y democráticas.
- En general, no se contribuye a potenciar una moral autónoma al poner en manos de una tercera persona la administración de las consecuencias.
- Los alumnos(as) no aprenden procedimientos ni habilidades para resolver conflictos.
- Se trata de un estilo que ejerce su autoridad con limitaciones de tipo democrático, ya que las normas y las consecuencias de su incumplimiento se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo sin tener en cuenta la participación del alumnado.

- En ocasiones, puede provocar distancia y alejamiento de las personas respecto al centro, fruto de la frustración y el resentimiento que pueden generar la aplicación de castigos y correcciones.

3.2. Modelo relacional.

Como su nombre indica, se trata de un modelo basado en la interrelación personal mediada por el diálogo y la buena disposición de las partes en pugna, condición fundamental para que la resolución del conflicto sea un éxito (Torrego, 2006). Es un modelo informal; su aplicación queda al criterio del docente, en función de la gravedad del conflicto y de la percepción que tenga de los involucrados (Funes-Lapponi, 2007).

Su implementación debe contar con la disposición al diálogo reconciliador por parte de lesa y el agresor; quienes por iniciativa propia o estimulados y apoyados por terceros, ya sean los condiscípulos, los docentes u otro miembro de la comunidad educativa, son los responsables de resolver el conflicto de manera satisfactoria para ambos, de esta forma se restituye a la víctima y se libera de culpa al agresor.

Este modelo cumple función educativa, no sólo se repara a la víctima, sino que a través del diálogo se puede encausar la reconciliación entre las partes zanjando así las diferencias. Sus principales características son (Silva-Lorente, 2015, p.50):

- “Pone el énfasis en la restitución a la víctima.
- Sigue un modelo de justicia retributiva.
- Favorece una moral más autónoma.”

Modelo que se singulariza por la comunicación directa entre las partes a través del diálogo natural reconciliador en busca de restaurar la relación entre las partes desde iniciativas individuales. Sus acciones se dirigen a la corrección, reparación, compensación y reconciliación (Funes-Lapponi,

2007). Este modelo no está exento de limitaciones, entre ellas, se destacan el costo de tiempo y energía, así como no garantizar la prevención generalizada a la comunidad educativa.

3.3. Modelo integrador.

Este modelo conjuga los dos modelos anteriores, aprovechando y potenciando sus ventajas, y solventando sus limitaciones (Torrego, 2006). Flexibiliza el modelo sancionador, del que asume la necesidad de que en los centros educativos existan límites, normas y consecuencias ante su incumplimiento (Silva-Lorente, 2015); formaliza el relacional, enfatizando en las relaciones interpersonales como sistema para resolver los conflictos de forma constructiva mediante la creación de equipos de especialistas, como los mediadores, en el tratamiento constructivo de los conflictos propiciando el diálogo (Funes-Lapponi, 2007; Torrego, 2010).

Se trata de un sistema participativo, de autorregulación de la disciplina, responsabilidad y aceptación de compromisos, donde el centro educativo desempeña un rol activo, se propone un procedimiento democrático de elaboración de normas y se establece una estructura especializada para propiciar el diálogo en relación con el conflicto, para reparar y/o compensar el daño, por lo que, en lugar de aplicarse estrictamente la normativa, se promueve formalizar mecanismos de diálogo para llegar a acuerdos que sustituyan los castigos de tipo autoritario por nuevos compromisos, afines a un estilo democrático.

En este modelo al igual que en el relacional, el agraviado recibe una reparación directa y el agresor libera su culpa; además, se allana el camino hacia la reconciliación y la resolución a través de la búsqueda de un acuerdo satisfactorio.

Según Funes-Lapponi (2007) para una adecuada implementación del modelo integrador en un centro escolar, son necesarios los siguientes elementos:

1. Sistema de normas de regulación de la convivencia, elaborado y aceptado por todos; es importante que los alumnos(as) participen de su elaboración, por lo menos en aquellas que le atañen de manera directa.
2. Protocolo de procedimientos para saber en qué casos, cuándo y cómo proceder, para lo que será necesario el consenso sobre los procedimientos y los criterios en la toma de decisiones.
3. Capacitación de los miembros del equipo mediador en la materia.
4. Estructura organizativa del centro educativo para la prevención y tratamiento de conflictos, y otros canales de comunicación.
5. Clima adecuado donde ajustar este modelo de gestión de la convivencia.

Su implementación está direccionada a la colaboración del alumnado y las familias, a la revisión del ambiente escolar y las interacciones en el aula, a analizar y en caso necesario enmendar las influencias que los alumnos(as) puedan recibir del contexto externo y a realizar adecuaciones curriculares y cambios organizativos en favor de una convivencia armónica enriquecedora que contribuya al desarrollo de la personalidad del adolescente.

Evidentemente el modelo integrador reporta mejores resultados para la resolución de los conflictos y para el logro de una buena convivencia en los centros educativos. Este modelo propicia, no sólo la intervención sobre las actuaciones antisociales, además crea un ambiente de diálogo respetuoso, ofreciendo alternativas pacíficas a los conflictos y sirviendo de fuente educativa para la formación de los adolescentes.

A continuación, realizaremos una aproximación epistémica en torno a la adolescencia, para establecer los aspectos más significativos que atañen al propósito de la presente investigación.

4. Adolescencia. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano.

4.1. Adolescencia.

El término adolescencia proviene del latín “adolescere” que significa crecer o alcanzar la maduración, esto no se refiere sólo al crecimiento físico o corporal, incluye de igual manera elementos emocionales y sociales. La adolescencia es aquella etapa de la vida del ser humano que continúa después de la infancia y antecede a la edad adulta, en la que se produce una gran cantidad de variaciones que afectan y alteran la personalidad, estado emocional y psicológico de cada persona (Rice, 2000); es un periodo de la vida de transición del desarrollo, donde el individuo sufre cambios trascendentes, físicos, emocionales, cognoscitivos y sociales (Papalia et al., 2012).

A partir aproximadamente de los 10 años de edad, los niños y las niñas inician la búsqueda de la identidad y de un camino para darle un sentido a la vida y encontrar un lugar en el mundo (UNICEF, 2002). Es una etapa esencialmente compuesta por descubrimientos de la propia identidad, rasgos de personalidad y autonomía personal, considerando implícita la capacidad de discriminar emociones, pensamientos y comportamientos.

Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017, p.1) define la adolescencia como:

“El periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambio”.

Este periodo de la vida para su mejor estudio es enmarcado por UNICEF (2011) en dos fases, la adolescencia temprana y la adolescencia tardía.

- **Adolescencia Temprana (10 a 14 años).** Este periodo se caracteriza por el crecimiento y desarrollo somático acelerado, cambios puberales y caracteres sexuales secundarios. Preocupación por cambios físicos, curiosidad sexual, búsqueda de autonomía e independencia, cambios bruscos en la conducta y emotividad.
- **Adolescencia Tardía (15 a 19 años).** Se ha culminado gran parte del crecimiento y desarrollo, decisiones importantes sobre perfil educacional y ocupacional. Maduración de la identidad y mayor control de impulsos y vida sexual, cercanía a ser un adulto joven.

Independientemente de esta consideración, la adolescencia es estimada como una etapa biopsicosocial del ser humano, donde los cambios que en ella se producen van suponiendo modificaciones estructurales y su correspondiente relación funcional a nivel emocional, cognitivo y psicosocial para una vida social más compleja (Jiménez-Acosta, 2018). Para un mejor análisis de los cambios que se producen en la adolescencia, los agruparemos en tres niveles interrelacionados: biológico, psicológico y social.

Cambios a nivel biológico.

Los autores consultados, Rice (2000), Iglesias-Diz (2013), Güemes-Hidalgo, et al. (2017) y Jiménez-Acosta (2018), coinciden en caracterizar este período desde la perspectiva biológica por:

- Los cambios anatómicos y fisiológicos en el individuo. Una vez iniciada la pubertad, los procesos biológicos dan lugar al crecimiento, desarrollo corporal y características sexuales. Los disímiles procesos de transformación fisiológica que se producen están asociados al aumento en la producción de hormonas que provoca diversos cambios anatómicos del cuerpo que adquiere proporciones adultas.

- El crecimiento esquelético y el aumento de la masa muscular, generando diferencias entre los sexos; los varones adquieren mayor fuerza, resistencia y masa muscular; mientras que las hembras aumentan en mayor proporción la grasa corporal y la capacidad reproductiva.
- Las características sexuales primarias que involucran la maduración y aumento de tamaño de los órganos reproductivos y las secundarias como cambios en la voz, textura de la piel, el desarrollo muscular y crecimiento del vello púbico, facial y corporal; así como la producción de semen en los varones y la ovulación en las hembras.
- Transformaciones en la estructura y función del cerebro; se desarrolla la poda sináptica que permite un mejor procesamiento de la información y el desarrollo en el sistema límbico de neurotransmisores responsables del procesamiento de información relacionada a las emociones, búsqueda de sensaciones y toma de riesgos.

Cambios a nivel psicológico.

Los cambios biológicos en el adolescente siempre van acompañados por cambios psicológicos, tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual. Esta evolución en el orden cognitivo ocupa un espacio fundamental, se adquieren habilidades que reflejan los niveles de pensamiento concreto y abstracto alcanzados, que van influyendo paulatinamente en la percepción del sí mismos (Jiménez-Acosta, 2018), se vuelve introspectivo, analítico y autocrítico; adquiere la capacidad de construir sistemas y teorías (Castells y Silber, 1998; Güemes-Hidalgo, et al. 2017).

Esta etapa se caracteriza por el pseudo-alejamiento de la familia en la búsqueda del espacio propio en un constante esfuerzo por alcanzar el estado de adultez (Pacheco et al., 2018); por ello, constituye un aspecto significativo en el proceso del progreso humano, que implica cambios de diversos órdenes conductuales.

Esta construcción del sí mismo está influenciando en un primer momento por la opinión del padre y la madre, que luego evoluciona hasta obtener un juicio propio, donde el aspecto físico, la atracción sexual y capacidad cognitiva juegan un papel primordial para su desarrollo; proceso en el que la integración al grupo de pares y contexto social juegan un rol fundamental para el desarrollo psicológico del adolescente; una vez que las operaciones formales se han alcanzado, será capaz de comportamientos próximos a la edad adulta. Pero, es necesario tener en cuenta que cuando los progenitores se hacen omnipresentes y sobreprotectores, invadiendo los espacios del adolescente, éste como respuesta generalmente asume conductas que pueden ir de la timidez extrema hasta la rebeldía en clara oposición al mundo de los adultos y a todo aquello que los representa; conducta que puede generar conflictos en el ámbito familiar, social y escolar (Jiménez-Acosta, 2018).

Con los elementos aportados por los especialistas desde una perspectiva psicológica, podemos caracterizar esta etapa, no sólo por los cambios anatómicos, sino también por los de carácter psicológico, que van más allá de las operaciones formales del pensamiento; se establecen relaciones de cooperación con los pares, se logra la independencia y autonomía respecto a la familia y se adquiere el sentido de identidad, llegando al final a lograr las características psicológicas sobresalientes de un adulto.

Cambios a nivel social.

La formación y desarrollo de la personalidad es un proceso estrechamente ligado a las relaciones sociales; en esta etapa es de vital importancia los vínculos que se establecen con los pares; en la búsqueda de su propio yo.

En tal sentido Rice (2000), refiere que el adolescente necesita satisfacer necesidades primordiales; en este periodo de la vida es vital el establecimiento de relaciones afectivas, ampliar el círculo de amistades, que incluya personas de diferente condición social y experiencias, encontrar un rol sexual

masculino o femenino, aprender la conducta apropiada al sexo y adoptar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal y social.

Estas necesidades emocionales básicas evidencian la importancia que para el adolescente representan las relaciones sociales, ser parte de un grupo, experimentar la aceptación de los otros, compartir intereses comunes, alcanzar el reconocimiento y estatus social en el grupo, así como lograr la autonomía del padre y la madre, en la búsqueda de su identidad.

Esta pertenencia a un grupo social, se convierte en un asunto trascendente para el adolescente, es la forma que tiene de relacionarse y compartir intereses con sus pares, la propia dinámica de la convivencia en el grupo le ayuda a establecer límites personales y a aprender habilidades sociales necesarias para formar parte del mundo adulto más adelante. Estas relaciones entre los adolescentes desempeñan un importante papel en el proceso de socialización. En particular, el grupo de amigos y compañeros conforman un espacio adecuado para el desarrollo de diversas habilidades del adolescente, sin embargo, es sabido que la poca aceptación o rechazo puede provocar sentimientos de frustración que pueden acarrear trastornos en el desarrollo de la personalidad (Rice, 2000; Pacheco, et al., 2018).

Como ya apuntamos en esta etapa, los adolescentes asumen una subjetividad para interpretar el mundo y para entenderse a sí mismos, es por ello, que las demás personas tienen una importancia especial para los jóvenes y las propias apreciaciones, subjetividades y valoraciones, sobre el yo cobran nuevas dimensiones que los proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, particularmente en lo que respecta al desempeño escolar (Andrade, 2015).

Cambios a nivel emocional.

Durante esta etapa es muy frecuente los cambios emocionales bruscos determinados por una ambivalencia afectiva caracterizada por episodios de ira, enojo, tristeza, miedo, ansiedad, depresión, timidez, entre otras.

Es frecuente que el adolescente responda con desinterés y desidia, como mecanismo de defensa frente a las normas y exigencias de los adultos; los cambios repentinos de humor sin razón aparente, mal genio y enojo son algunas de las emociones que de igual manera se pueden evidenciar, relacionada simultáneamente con la preocupación de su aspecto físico en donde el sentimiento de imperfección e inadaptación pueden llevar al consumo de sustancias tóxicas, baja autoestima, depresiones e incluso el suicidio (Rice, 2000; Trianes, et al., 2007); también, son habituales las emociones exageradas, excesivas y variables, “las que si son de larga duración pueden ser señal de inicio de trastornos en el ámbito familiar, social y personal” (Jiménez-Acosta, 2018, p. 15).

Pero, cuando los adolescentes reciben la adecuada atención por parte de los padres, madres, docentes y el resto de los adultos, utilizan toda su energía, curiosidad y creatividad en función de lograr un mundo mejor, no sólo para ellos mismos, sino también para todos; los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de cambiar los modelos de conducta sociales negativos y romper con el ciclo de la violencia y la discriminación que se transmite de generación en generación. Muchos de ellos cooperan en las labores hogareñas, cuidan de hermanos pequeños y de progenitores enfermos, educan a sus compañeros sobre los desafíos de la vida y la mejor manera de protegerse frente a las enfermedades, entre ellas el SIDA, y sobre las conductas peligrosas como la drogadicción; son elegidos dirigentes de sus escuelas y comunidades (UNICEF, 2011).

Como hemos visto, a través del proceso del desarrollo psicológico y búsqueda de la identidad, el adolescente confronta dificultades emocionales; pero a medida que las operaciones formales a nivel

cognitivo se van desarrollando es capaz de reflexionar sobre los conflictos que genera o surgen a su alrededor y valorar sobre las actitudes e incoherencias de los involucrados.

Para Papalia et. al., (2012) el desarrollo emocional esta mediado por diferentes factores, entre ellos la imagen personal, el afrontamiento al estrés y las expectativas sociales; así como, las operaciones que se generan alrededor de la solución de los conflictos, lo que ayuda al adolescente a construir su identidad.

A modo de resumen, podemos expresar que, la adolescencia es una etapa fundamental dentro del ciclo vital del ser humano; constituye un periodo de preparación hacia nuevas experiencias de la vida adulta. Es una fase compleja en la que los jóvenes asumen nuevas responsabilidades y buscan su independencia, construyen su propia identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su infancia, lo que les permitirá convertirse en adultos responsables. Durante este período experimentan cambios y transformaciones significativas a nivel biológico, psicológico, social y emocional. Habitualmente la adolescencia es estigmatizada por la sociedad como un período conflictivo, de alta rebeldía, matizada por actitudes de irresponsabilidad, llena de cuestionamientos, preguntas y situaciones de riesgo.

4.2. Perfil psicosocial del adolescente ecuatoriano.

En el contexto ecuatoriano, las características de la adolescencia son similares a las ya analizadas, aunque cobra matices singulares como consecuencia a la policromía étnica que existe en el contexto multicultural del país y a las relaciones interculturales establecidas desde siglos.

A pesar de las políticas públicas del Estado y el Gobierno ecuatoriano, aún las prácticas sociales conservan rasgos de discriminación racial y cultural, como resultado de las conductas y patrones sociales heredados de la época colonial y arraigados en las relaciones culturales practicadas durante siglos; lo que afecta particularmente el óptimo desarrollo de la personalidad del adolescente de los

pueblos originarios, al ser objeto de exclusión, segregación y acoso en el entorno escolar. Así lo confirman los estudios realizados por Santisteban (2012), donde significa que el *bullying* y las acciones de marginación a los adolescentes originarios no sólo es entre pares, también se expresan del docente hacia el alumnado desde el mismo momento de la matrícula, al negarles las vacantes o cuando sin la previa evaluación pertinente, por sus características socioculturales y lingüísticas, los ubican en grados inferiores con relación al grado de estudio que les corresponde según la institución de procedencia; ocasionando no sólo dificultades en el aprendizaje, también acarrea dificultades en la comunicación, timidez y apatía, que se convierten en rasgos característicos de estos adolescentes indígenas.

Ecuador está compuesto por una población mayoritariamente joven, en donde las y los adolescentes entre 12 y 18 años según lo define el Código de la Niñez y Adolescencia; conforman el 11,6% de la población total del país, es decir, aproximadamente dos millones según la proyección realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) a partir del censo del 2010 (Velasco et al., 2016).

Lo que se corresponde con los indicadores de la región que sitúan la población infantil y adolescente en un 34,5% de la población total de América Latina y el Caribe (CEPAL/UNICEF, 2016, p.16); que ubica al área entre los de poblaciones demográficamente jóvenes o expansivas, características de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, en contraste con poblaciones de otras latitudes, como la de los países nórdicos europeos y Norte América con tasas de nacimiento y mortalidad relativamente bajas que hacen que sus poblaciones sean envejecidas, demográficamente estacionarias o constrictivas propias de sociedades desarrolladas.

Como ya hemos señalado, en esta etapa de la vida se generan múltiples situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo; específicamente en los adolescentes ecuatorianos se han diagnosticado factores tales como embarazos no deseados, uniones conyugales precoces, consumo de alcohol,

drogas, estupefacientes, depresión y suicidio; información obtenida del informe denominado “Niñez y Adolescencia desde la intergeneracionalidad” elaborado en Ecuador en el año 2016 (Velasco, et al., 2016), lo cual constituye un desafío para el Estado y la sociedad en general sobre el desarrollo, seguimiento, evaluación, prevención y promoción del bienestar durante la adolescencia.

Dadas las características de la niñez y de los adolescentes ecuatorianos y como salvaguardas de sus derechos, el Estado y Gobierno han proclamado leyes e implementado políticas públicas que conforman el marco legal que ampara la vida de estos grupos etarios, por la trascendencia que tiene para el futuro desarrollo de la nación. A continuación, realizaremos el análisis de algunas de estas normas por su trascendencia.

5. Disposiciones generales vigentes en el Ecuador sobre protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes.

El Gobierno y Estado de la República del Ecuador vienen realizando continuos esfuerzos desde el 2006 para mejorar la calidad de la educación, concebida como servicio público, a través del desarrollo de políticas públicas orientadas a resolver los problemas del sector; de esta forma, se ha creado un marco legal de garantía y protección de los derechos de los niños y adolescentes estudiantes en correspondencia con la constitución del país, se cuenta entre otras normativas con La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) promulgada en el 2011, el Acuerdo Ministerial N.º 434 del Ministerio de Educación del Ecuador sobre la Normativa de Solución de Conflictos en las Instituciones Educativas (2012), el Plan Nacional del Buen Vivir (2013) y las modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia (2014).

En tal sentido, El Ministerio de Educación del Ecuador se ocupa de la búsqueda de alternativas para mejorar los niveles de instrucción y educación de la población como estrategia nacional (Treviño et

al., 2016; UNESCO, 2016). De esta forma y como respuesta a las disposiciones consagradas en la Constitución de la República del 2008, se reconoce:

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011a, art. 27).

Si el propósito de la educación es promover el desarrollo holístico e integral de los ciudadanos, y para que estas aspiraciones no sean un mero discurso, es preciso que en los currículos se consideren las competencias interpersonales, así como la enseñanza y promoción de las habilidades sociales, indicadores de la voluntad para alcanzar una convivencia armónica en el marco del Buen Vivir⁶.

Como ya hemos analizado anteriormente, para lograr este clima positivo de convivencia es preciso el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales en los alumnos(as), las que se construyen sobre sólidas bases morales logradas a través de la educación en valores.

Educación en valores que en el contexto ecuatoriano está normada en la LOEI, en la que se garantiza el derecho a la educación, se determinan los principios y fines generales, que orientan la educación del país en el Buen Vivir, la plurinacionalidad y la interculturalidad basada en las relaciones entre

⁶ La Constitución ecuatoriana del 2008 incluye y expresa las ideas del Buen Vivir o Sumak Kawsay como posibilitador de cambios estructurales en el país. Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011a).

sus actores (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art 1). Entre los principios que esta Ley estipula se encuentra el de Cultura de paz y solución de conflictos⁷, en consecuencia, se establecen las obligaciones de los estudiantes, docentes y el resto de la comunidad educativa para garantizar el cumplimiento de esa disposición. Entre las obligaciones del estudiante se encuentra el respeto y cumplimiento de los códigos de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de los conflictos (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art 8).

Pero, como ya hemos apuntado, la convivencia escolar no se establece sólo por las relaciones del subsistema alumnado-alumnado, mucho depende de las interacciones con el resto de los demás subsistemas y en particular de los referidos al docente, que a su vez deben respetar el derecho del estudiantado y de los demás miembros de la comunidad educativa a expresar sus opiniones fundamentadas, promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos; así como, fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art 11-e,f).

De esta manera, la LOEI, establece entre las obligaciones de todos los subsistemas de la comunidad educativa la de “propiciar la convivencia armónica y la resolución armónica de los conflictos en la comunidad educativa” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art 18).

Se trata entonces de dar respuesta a uno de los problemas que durante mucho tiempo ha sido preocupación de la comunidad educativa ecuatoriana, el incremento de la indisciplina que se observa en las clases y en general en los centros educativos. Evidentemente estas normativas direccionan el accionar al interior de las instituciones escolares en la búsqueda de alternativas para la solución de los conflictos escolares desde sus propias potencialidades, para cumplir así su función educativa.

⁷ “El ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art 2).

Asimismo, esta Ley contempla, como fin de la educación, la protección y el apoyo a las y los estudiantes en casos de violencia; así como velar por la integridad psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas.

Por otro lado, el tratamiento de los casos de acoso escolar se detalla de manera específica en la “Normativa sobre Solución de Conflictos en las Instituciones Educativas”, expedida por el Ministerio de Educación del Ecuador (2012) mediante el acuerdo ministerial N.º 434; en él se estipulan la solución de conflictos y las acciones educativas disciplinarias para tratar los casos de acoso escolar, las que se plantean como parte de la formación integral del estudiante y contribución al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos y libertades fundamentales y promoviendo la construcción de una cultura de paz y no violencia entre las personas y la convivencia pacífica y armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Lo que es complementado, en el Plan Nacional del Buen Vivir, con sus políticas y planteamientos para prevenir, atender, combatir y erradicar la violencia y el abuso contra niñas, niños y adolescentes (objetivo 6); así como restituir los derechos de niñas, niños y adolescentes víctimas de abuso y violencia intrafamiliar y en el sistema educativo (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Gobierno de Ecuador [SENPLADES], 2013).

Con el propósito de continuar sistematizando el marco legal de amparo y protección de los derechos a este sector de la sociedad, en el 2014 se modificó el Código de la Niñez y la Adolescencia. En él se reiteran, perfeccionan y complementan las disposiciones para que este sensible sector de la población goce de todas las garantías y derechos, además de los específicos de su edad: supervivencia, protección, participación y desarrollo. Se reconoce que los derechos son “interdependientes, indivisibles” (Congreso Nacional, 2014, art. 16) y que estos son “... potestades

cuya observancia y protección son exigibles a las personas y organismos responsables de asegurar su eficacia” (Congreso Nacional, 2014, art. 18).

Entre los aspectos ratificados por el Congreso Nacional (2014) en el Código de la Niñez y Adolescencia, como parte de los derechos de protección garantizados a la niñez y adolescencia se contemplan el “derecho a que se respete su integridad personal, física, psicológica, cultural, afectiva y sexual” (art. 50); el “derecho a la libertad personal, dignidad, reputación, honor e imagen” (art. 51); y el “derecho a la privacidad y a la inviolabilidad del hogar y las formas de comunicación” (art. 53).

En este código se instituye la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, en la adopción de medidas para la plena vigencia de los derechos de la población infantil y adolescente, de esta forma involucra a todos los miembros de la sociedad y en particular a la familia en la responsabilidad de la protección de la niñez y la adolescencia.

Asimismo, se establecen los deberes, reglas especiales sobre la capacidad jurídica de los adolescentes y reglas sobre la responsabilidad civil de estos, para ejercer directamente aquellas acciones judiciales encaminadas al ejercicio y protección de las garantías de sus derechos, así como las disposiciones referentes a la protección contra el maltrato, abuso, tráfico y explotación sexual.

También, la legislación defiende la no imputabilidad de los adolescentes entre 12 y 18 años, es decir, no pueden ser juzgados por jueces penales ordinarios, ni se les aplicarán las sanciones previstas por las leyes penales, pero son responsables penalmente; además de ser responsables civilmente en los términos del Código Civil (2015) por los delitos que cometan y están sujetos a las medidas socio-educativas establecidas en dicha norma.

Por otro lado, en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su capítulo IV relativo a las faltas de los estudiantes se establecen las siguientes categorías (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012):

Faltas leves:

- Usar el teléfono celular o cualquier otro objeto ajeno a la actividad educativa que distrajera su atención durante las horas de clase o actividades educativas.
- Ingerir alimentos o bebidas durante las horas de clase o actividades educativas, a menos que esto se hiciera como parte de las actividades de enseñanza aprendizaje.
- No utilizar el uniforme de la institución.
- Abandonar cualquier actividad educativa sin autorización.
- Realizar ventas o solicitar contribuciones económicas, a excepción de aquellas con fines benéficos, expresamente permitidas por las autoridades del establecimiento.
- Dar mal uso a las instalaciones físicas, equipamiento, materiales, bienes o servicios de las instituciones educativas.
- Cometer un acto de deshonestidad académica Tipo I⁸.

Faltas graves:

- Participar activa o pasivamente en acciones de discriminación en contra de miembros de la comunidad educativa.
- Participar activa o pasivamente en acciones que vulneren el derecho a la intimidad personal de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa.

⁸ Deshonestidad académica Tipo I:

“1. Utilizar en un trabajo académico frases exactas creadas por otra persona, sin reconocer explícitamente la fuente;

2. Incluir en un trabajo académico ideas, opiniones, teorías, datos, estadísticas, gráficos, dibujos u otra información sin reconocer explícitamente la fuente, aún cuando hayan sido parafraseados o modificados; y,

3. Presentar el mismo trabajo académico, aun con modificaciones, en dos o más ocasiones distintas, sin haber obtenido autorización expresa para hacerlo” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, art. 224).

- Consumir alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes o psicotrópicas ilegales dentro de la institución educativa.
- Salir del establecimiento educativo sin la debida autorización.
- Generar situaciones de riesgo o conflictos dentro y fuera de la institución, de conformidad con lo señalado en el Código de Convivencia del establecimiento educativo.
- Realizar, dentro de la institución educativa, acciones proselitistas relacionadas con movimientos o partidos políticos de la vida pública local o nacional.
- Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la dignidad de miembros de la comunidad educativa.
- Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la integridad física o psicológica de los miembros de la comunidad educativa.
- Participar activa o pasivamente en acciones de acoso escolar, es decir, cualquier maltrato psicológico, verbal o físico producido en contra de compañeros de manera reiterada.
- No denunciar ante las autoridades educativas cualquier acto de violación de los derechos de sus compañeros u otros miembros de la comunidad educativa, así como cualquier acto de corrupción que estuviere en su conocimiento.
- Cometer un acto de deshonestidad académica del Tipo II.⁹

Faltas muy graves:

- Faltar a clases por dos (2) o más días consecutivos sin justificación.

⁹ Deshonestidad académica Tipo II:

“1. Presentar como propio un trabajo académico hecho total o parcialmente por otra persona, con o sin su consentimiento, o realizar un trabajo académico o parte de él y entregarlo a otra persona para que lo presente como si fuera propio;
2. Copiar el trabajo académico o examen de alguien por cualquier medio, con o sin su consentimiento, o permitir que alguien copie del propio trabajo académico o examen;
3. Utilizar notas u otros materiales de consulta durante un examen, a menos que el docente lo permita de manera expresa;
4. Incluir el nombre de una persona en un trabajo grupal, pese a que esa persona no participó en la elaboración del trabajo; y,
5. Interferir en el trabajo de otras personas mediante la sustracción, acaparamiento, eliminación, sabotaje, robo u ocultamiento de trabajos académicos, materiales o insumos que fueren necesarios para el desarrollo o la presentación de un trabajo académico” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, art. 224).

- Comercializar o promover dentro de la institución educativa alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes o psicotrópicas ilegales.
- Portar armas.
- Socavar la dignidad de un miembro de la comunidad educativa a través de publicaciones difamatorias.
- Participar activa o pasivamente en acciones que atentaren contra la integridad sexual de los miembros de la comunidad educativa o encubrir a los responsables.
- Ocasionar daños a la infraestructura física y al equipamiento del establecimiento educativo.
- Ocasionar daños a la propiedad pública o privada.
- Realizar actos tendientes a sabotear los procesos electorales del Gobierno escolar, del Consejo estudiantil y de los demás órganos de participación de la comunidad educativa.
- Intervenir en actividades tendientes a promover la paralización del servicio educativo.
- Cometer un acto de deshonestidad académica del Tipo III¹⁰.
- No cumplir con los principios y disposiciones contenidas en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y en el ordenamiento jurídico ecuatoriano.

Asimismo, en dicho reglamento se dedica el capítulo VIII a las juntas distritales de resolución de conflictos; en su articulado se trata sobre sus deberes y atribuciones, entre éstas se promulga:

“6. Aplicar las acciones educativas disciplinarias para los estudiantes, de conformidad con lo prescrito en el presente reglamento;

¹⁰ Deshonestidad académica Tipo III:

1. Incluir en trabajos académicos citas, resultados o datos inventados, falseados o modificados de entrevistas, encuestas, experimentos o investigaciones;
2. Obtener dolosamente copias de exámenes o de sus respuestas;
3. Modificar las propias calificaciones o las de otra persona;
4. Falsificar firmas, documentos, datos o expedientes académicos propios o de otra persona; y,
5. Suplantar a otra persona o permitir ser suplantado en la toma de un examen” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, art. 224).

7. Sancionar todo acto que atentare contra la integridad física, psicológica o sexual de los estudiantes, docentes o directivos, sin perjuicio de la obligación de denunciar a la autoridad judicial correspondiente” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, artc.339, numerales 6 y 7).

De igual forma se legisla sobre los casos de vulneración de derechos y las responsabilidades de las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos. El capítulo IX es relativo al debido proceso en los procesos sancionatorios o disciplinarios previstos en dicho reglamento y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, donde se indica el estricto cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 136 sobre las garantías y principios de los procesos disciplinarios de dicha ley y en el 76 de la Constitución de la República relativo a las garantías básicas del debido proceso.

De esta forma indica que: “El proceso disciplinario debe observar todas las garantías y derechos constitucionales, el respeto a la dignidad de las personas y el debido proceso” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, art. 344).

Esta oportuna y necesaria indagación sobre el marco legal ecuatoriano que ampara el tratamiento normativo de la conflictividad, permitió el conocimiento sobre las normas relativas a los aspectos de la resolución de conflictos o de aquellas condiciones que, posteriormente, servirán como fundamento a la propuesta de mediación de este estudio.

A modo de resumen, en este capítulo se estudió la convivencia escolar y en particular su visión desde la perspectiva multicultural; las dimensiones cognitivas, procedimentales y axiológicas de la educación intercultural para construir la convivencia armónica en la diversidad cultural; así como la relación entre la educación intercultural y en valores; el estado del arte donde se determinaron las principales manifestaciones de violencia escolar y los factores que la ocasionan tanto en el plano internacional como nacional; los modelos de gestión de la convivencia escolar; las características del adolescente y en particular el perfil del adolescente ecuatoriano, para poder contextualizar el estudio y por último las disposiciones generales vigentes en el país sobre la protección de los

derechos de la niñez y adolescentes estudiantes, para amparar legalmente las acciones propuestas en la estrategia propuesta; preámbulo para el estudio de la violencia y conflictos en el contexto escolar, objeto de análisis del siguiente capítulo.

Capítulo II. CONFLICTOS Y VIOLENCIA ESCOLARES.

Este capítulo está estructurado en cinco epígrafes, en un primer momento se realiza la aproximación epistémica a los conflictos escolares y su tipología; siguiendo con la definición de violencia, enfatizando en su concepción relacional. En un tercer momento se aborda la taxonomía de violencia: tipología de Galtung, destacando las relaciones entre la violencia directa, estructural y cultural, y la tipología de la OMS. El cuarto sumario se dedica al análisis de la violencia en el ámbito educativo; por último, se contextualizan de los conflictos y violencia escolares en el contexto ecuatoriano.

1. Los conflictos escolares.

Partiendo del concepto de conflicto como la oposición de los intereses entre dos personas o grupos de personas con necesidades y valores antagónicos que se oponen en el curso de la acción que desarrollan para lograr una meta (Ferrigni et al., 1973; Cascón, 2000; Ortega, 2000).

De esta forma entenderemos por conflicto escolar aquella manifestación de divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles que generan manifestaciones de violencia con diversos grados de intensidad entre miembros de la comunidad educativa como, alumnos(as), profesores, padres y madres, que se pueden producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares.

En el entorno escolar es natural que los involucrados tengan diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de conflictos los que no deben ser vistos como un proceso disfuncional, todo lo contrario, siempre han de ser considerados desde un enfoque educativo para que trasciendan como acto axiológico y formativo en el cual es posible modificar las conductas inadecuadas de los involucrados. Los conflictos

escolares entre adolescentes es un recurso pedagógico que supone un contexto de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales necesarias para la construcción de personalidades equilibradas (Ortega y Del Rey 2004; Uruñuela, 2006).

Esta visión del conflicto se aleja del enfoque tecnocrático, cargado de una connotación predominantemente negativa; al considerarlo como un ente perturbador de la convivencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje; busca un mayor acercamiento a una postura crítica, donde es percibido como un elemento potencialmente positivo que aporta a la posibilidad de desarrollo y cambio tanto personal como social del individuo y ayuda a establecer identidades individuales y grupales (Vizcarra-Morales et al., 2018).

Desde esta perspectiva crítica, el conflicto no sólo se asume como una posibilidad de cambio, además, es considerado como un proceso natural e inherente a las relaciones sociales, que emerge de forma inevitable de la confrontación y defensa de las propias posiciones, intereses y necesidades; su ausencia es interpretada como desidia e indiferencia que aleja a los miembros de la comunidad educativa de la posibilidad de cambio y transformación creativa.

Esta idea se corresponde con la filosofía de paz, contexto en el cual el conflicto se considera conveniente y necesario para que las personas aprendan a confrontar y dirimir sus diferencias de forma respetuosa y pacífica (París-Albert y Martínez-Guzmán, 2010).

Ahora bien, para poder comprender el conflicto y buscar posibles vías de solución es necesario el conocimiento de sus causas; según Lombana (2016) y Nascimento (2018) estudiar las causas que alimentan el conflicto, permitirá ahondar en los factores asociados, tales como la pobreza, estructura social deficiente, falta de oportunidades, carencia de conciencia social, discriminación racial, intolerancia religiosa y cultural, injusticia social, ansia de poder, egoísmo desmesurado, mal gobierno, proliferación de armas de destrucción masiva y armas ligeras, entre otros; sólo así se

podrán adoptar estrategias que respondan eficazmente a la resolución del conflicto como contribución a una convivencia pacífica y armónica.

Estos postulados también son válidos en el contexto escolar; el docente antes de adoptar medidas disciplinarias debe recapacitar y comprender qué motiva la falta del alumno, cuáles son sus sentimientos de insatisfacción y hasta qué punto él es también responsable de esa actitud de desobediencia y transgresión de las normas; según Naranjo (2014) esa manera de proceder, mejora las prácticas educativas y sirven de retroalimentación para aprender sobre sí mismo. Este ejercicio reflexivo le brindará la posibilidad de reevaluar y mejorar sus prácticas pedagógicas, a la vez que aprenderá sobre sí mismo y su alumnado.

En esta dirección de análisis, encontramos que De la Caba-Collado (1997) estima que los factores endógenos que contribuyen a la aparición del conflicto escolar están habitualmente relacionados con cuestiones de clima y contexto organizativo, procedimental o metodológico y con cuestiones relativas al ámbito de las relaciones interpersonales y socioemocionales.

De igual forma, están los factores exógenos relacionados con los contextos familiares y socioculturales matizados por elementos multiculturales, donde resulta complejo determinar las causas, ya que son producidas por una multicausalidad de significados; una parte significativa de los conflictos culturales son generados por razón de discriminación por concepto de origen, creencias y marginalidad (Vizcarra-Morales, et al., 2018).

Llegado a este punto, es de interés precisar cuáles son los conflictos escolares que con mayor frecuencia se manifiestan.

1.1. Tipos de conflictos escolares.

Al remitirnos a la literatura especializada encontramos autores como Fernández (1998); Olweus (1998); Martín et al. (2005); Torrego (2006); Martín et al., (2006) y Silva-Lorente (2015); que de una manera u otra aluden a seis tipos de conflictos escolares: conductas disruptivas, conductas inapropiadas del alumnado a profesores, conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos(as), absentismo, maltrato a la infraestructura y medios escolares y violencia entre iguales.

Las conductas disruptivas, dependen de la apreciación e interpretación de cada docente; se habla de comportamiento disruptivo cuando existe una trasgresión, violación o ignorancia de las normas establecidas. En tal sentido Torrego (2006, p. 20), define las conductas disruptivas como “un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa: boicot, ruido permanente, interrupciones, etc.”.

Las conductas inapropiadas o agresiones del alumnado a profesores, se caracterizan por faltas de respeto, agresiones verbales y físicas. Al decir de Silvia-Lorente (2015, p. 72), “aunque son poco frecuentes, en algunos centros sí se han convertido en un problema importante”.

A pesar de la percepción de la citada autora sobre la poca frecuencia de ocurrencia de estos eventos contra el docente; existen estudios que dan fe del aumento de ellos, tal es el caso de las investigaciones de Carrasco, et al. (2014), Amaya-Monje (2017), Neut (2017) y Guerra (2018); razón por la cual es un fenómeno que ha comenzado a preocupar a la sociedad y es objeto de investigación; pero aún la teoría específica es incipiente y limitada.

Guerra (2018), considera esta conducta agresiva de los estudiantes como respuesta de oposición y resistencia ante la violencia simbólica que representa la escuela, al ser vista como el lugar donde se aprenden las disciplinas necesarias para la vida social.

Los estudios consultados estiman que este tipo de violencia es un fenómeno con dinámicas propias, que responde a múltiples causas, entre ellas las estructuras organizacionales desordenadas, poco flexibles y democráticas, la poca empatía entre estudiantes y profesores, las relaciones autoritarias de los docentes y autoridades, la pérdida de autoridad, la falta de apoyo administrativo, la ausencia de apoyo social para los estudiantes, presiones horarias, tensiones de clase, ausencia de control por parte de los adultos y las relaciones disfuncionales en las familias (Amaya-Monje, 2017; Guerra, 2018).

Las conductas inapropiadas de profesores hacia los alumnos(as), respecto a este tipo de conflicto Torrego (2006) y Martín et al. (2006) significan dos vertientes; la agresión física o verbal y la ridiculización del alumno, la que es más frecuente.

El absentismo, considerado por algunos autores y docentes como un conflicto de convivencia, suele ser el reflejo de las malas relaciones interpersonales en el entorno del aula, en particular entre alumno y profesor. La ausencia a clase de los estudiantes se constituye en obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín et al., 2006).

El vandalismo, es un conflicto de convivencia, es una conducta antisocial contra la propiedad escolar; entre sus causas están los problemas de relación interpersonal del alumno con otros miembros de la comunidad educativa y el rechazo generalizado contra el sistema escolar. También, puede estar asociado a un desajuste social que no sólo tiene que ver con la escuela, se produce además en otros contextos (Martín et al., 2005; Silva-Lorente, 2015).

El maltrato entre iguales es un tipo de conflicto de convivencia; es muy frecuente en el contexto escolar, existe dominio del agresor hacia la víctima. Puede presentarse entre dos o varios individuos; situación caracterizada por burlas, hostigamiento, aislamiento, acoso, amenazas pudiendo llegar hasta la agresión física (Fernández, 1998; Olweus, 1998; Silva-Lorente, 2015).

Este tipo de conflicto puede ser resuelto a través de la mediación entre iguales y es uno de los más frecuentes en los centros escolares, lo que también es común en los colegios ecuatorianos.

Otra de las tipologías estudiadas por el interés para este estudio, es la siguiente:

- “Conflictos de relación: Puede ocurrir de manera individual, también grupal o entre grupos, tienen su origen en las relaciones interpersonales.
- Conflictos de rendimientos: Ocurre frecuentemente cuando los estudiantes no logran los resultados esperados o los docentes no logran que los estudiantes aprendan.
- Conflictos de poder: Difíciles de tratar, ocurre entre los estudiantes y las autoridades escolares. Se hace necesario tratar las diferencias de opiniones con rigor y seriedad.
- Conflictos de identidad: Se da generalmente por una confusión de roles entre los distintos estamentos escolares” (Viñas, 2004, p. 4).

Los conflictos de relación están presentes cuando existe una jerarquía de posición o emocional en la relación interpersonal que se establece. Por su parte, los conflictos de rendimiento surgen por el desequilibrio entre las necesidades formativas del estudiante y el currículo, y con lo que el centro y profesorado le brindan. Los conflictos de poder están estrechamente vinculados con el cumplimiento de las normas establecidas por la intuición escolar y el sistema educativo.

La violencia tanto física como emocional es una de las principales manifestaciones que evidencia la existencia de los conflictos; es un fenómeno que ha existido desde el mismo origen de la especie humana; surge como consecuencia de múltiples factores, de supervivencia, sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros (Galtung, 1998).

2. Definición de Violencia.

La violencia es un flagelo que azota a la sociedad e involucra a todos los grupos etarios (Álvarez et al., 2006); sin embargo, se ha observado el descenso en las edades donde se manifiesta, afectando tanto a las niñas, niños y adolescentes víctimas como a victimarios (CEPAL/UNICEF, 2008); llegando a instalarse en los centros educacionales, problemática que ha originado diversas investigaciones con el afán de buscar alternativas que contribuyan a su solución. Entre los estudiosos del tema podemos mencionar por su contextualización a la realidad ecuatoriana e interés para el presente trabajo los realizados por Villón-Cruz (2012), Galarza (2013), Andrés et al. (2015), Velasco et al. (2016), Estévez (2017), Jiménez-Acosta (2018) y Nascimento (2018); quienes aportan elementos importantes a considerar sobre las características de la violencia y los conflictos en el ámbito escolar, objeto de reflexión en este apartado.

La violencia, en los últimos tiempos, ha constituido punto de reflexión, convirtiéndose en objeto de estudio de disímiles investigaciones; tal es el caso de las realizadas por Stoppino (1988), Chenais (1981), Bourdieu y Passeron (1996), Ortega (1997a; 1997b), González-Calleja (2000), Keane (2000), Salomaki (2001), Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo (2002), Galtung (2003), Del Barrio et al. (2003), Barbeito y Caireta (2005), Sanmartín (2006), Osorio (2008), Flores (2009), Saez (2012), Soto y Trucco (2015), Cuervo-Montoya (2016), Martínez-Pacheco (2016), Trucco y Inostroza (2017) y Gatica (2017), entre otros; en estas se observan diversos enfoques del concepto atendiendo al contexto y perspectiva de análisis de los investigadores.

Es precisamente esta polisemia conceptual uno de los problemas que se confrontan al estudiar la violencia; no existe una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que puede manifestarse, de las causas y de los atributos generales más comunes; de ahí la variedad de definiciones en función a la disciplina (antropología, sociología, ciencias sociales, psicología,

derecho, etc.) o forma de violencia de que se trate (física, psicológica, emocional, sexual, etc.) (Cuervo-Montoya, 2016; Martínez-Pacheco, 2016).

Luego, podemos decir que el concepto de violencia “brota de muy diversos procesos sociales, y aún hoy no se resigna a quedar constreñido en categorías precisas y coherentes” (González-Calleja, 2000, p. 176). No obstante, a ello, necesitamos realizar una aproximación a su conceptualización en el ámbito educativo con énfasis en el contexto del adolescente ecuatoriano, que nos permita argumentar y encausar nuestra investigación.

Una vez emprendida nuestra tarea, en la revisión bibliográfica realizada, hemos encontrado que, a pesar de la diversidad, en el discurso científico se aprecia la tendencia, a caracterizar la violencia por el uso de la fuerza física de un sujeto sobre otros. Tal es el caso cuando se define la violencia como “la intervención física de un individuo o grupo, contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)” (Stoppino, 1988, p. 1628).

Enunciado que pueden ser asumido desde una visión mecanicista como la acción de la fuerza ejercida por un sujeto o grupo de sujetos sobre otro u otros, o sobre la propia persona; a nuestro juicio limitado, centrado sólo en la fuerza física como mediadora entre el agresor y el agredido que recibe la acción.

Al concebir la violencia desde este enfoque, se puede decir que existe violencia aún cuando no exista el propósito de causar daño; sin embargo, es necesario advertir, tal como precisa Cuervo-Montoya (2016), que para que exista violencia se necesita no sólo del emisor, el receptor y la acción física, es necesario además la intencionalidad de causar daño al otro. Luego, se podría asumir como violencia:

- “El ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien” (Chenais, 1981, p. 73).
- “La aplicación –o amenaza de aplicación– de una fuerza física intensa de forma deliberada con la intención de causar efectos sobre el receptor de la misma” (González-Calleja, 2000, p. 154).
- “Aquella interferencia física que ejerce un individuo o un grupo en el cuerpo de un tercero, sin su consentimiento, cuyas consecuencias pueden ir desde una conmoción, una contusión o un rasguño, una inflamación o un dolor de cabeza, a un hueso roto, un ataque al corazón, la pérdida de un miembro e incluso la muerte” (Keane, 2000, p.61).

Por otro lado, la coacción mediante formas psíquicas también causa daño a otros, por lo que estas definiciones son aún insuficientes, falta el elemento psicológico para hacer daño y satisfacer los intereses propios, aspecto tenido en consideración en el siguiente enunciado: “existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta” (Ortega, 1997b, p. 12).

De igual manera, en el Informe Europeo “*Proposal for an Action Plan to Combat Violence in School*” elaborado por Salomaki (2001) se entiende por violencia el uso intencionado de la agresión física y psicológica, o del poder, ya sean sólo amenazas o su uso efectivo, contra otra persona o contra un grupo o comunidad; de esta forma se establecen dos tipos de violencia, la directa, cara a cara que se hace tangible mediante la agresión física o la amenaza de lesión, que se ejerce sobre el agraviado y la indirecta de tipo psicológico, que pueden ser ejecutadas a través del uso del poder o estatus del agresor de manera solapada e intangible.

Sin embargo, aún para nuestro propósito, percibimos carencia en esta última definición; así compartimos el criterio de Bourdieu y Passeron (1996), quienes sostienen que además en la violencia puede estar presente otro elemento, el aspecto simbólico, que inciden en el pensamiento y la acción del agredido.

De esta manera, existe violencia, por ejemplo, cuando los atributos étnicos de los adolescentes indígenas no son respetados por los demás miembros de la comunidad educativa o tenidos en cuenta en la educación que reciben.

Otra visión de la violencia, la encontramos en la teoría de Galtung donde se entiende como:” las afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung, 2003, p. 9). Enunciado que tributa un nuevo elemento al concepto, la violencia puede ser eludible, cuando se satisfacen y no son vulneradas las necesidades básicas del individuo.

También, puede ser entendida como una actitud o comportamiento que constituye “una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)” (Barbeito y Caireta, 2005, p.9).

Siguiendo esta visión abarcadora del fenómeno de violencia Del Barrio et al. (2003, p. 15), consideran que la violencia alude a: “todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza”; razón por la cual, la violencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional, dado que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida de las personas: en la escuela, en el seno familiar y en la comunidad (Trucco y Inostroza, 2017); se expresa de distintas formas, exclusión, marginación, intimidación, amenazas verbales, *bullying*, agresión física o psicológica, incluso con el uso de armas (Silva-Lorente, 2015; Soto y Trucco, 2015) o cuando se ignora o actúa en contra de la ideología del otro (Bourdieu y Passeron,

1996), teniendo consecuencias emocionales, sociales, cognitivas, psicológicas, morales, físicas y en el peor de los casos hasta la muerte (Soto y Trucco, 2015).

La violencia es un problema propio de la sociedad contemporánea, contexto en el cual su análisis, desde la perspectiva sociológica, debe darse “a partir de la fragmentación, descivilización y desigualdad, en la medida que producen consecuencias tanto individuales como colectivas” (Saez, 2012, p. 17); cobrando su sentido más profundo en la violencia simbólica (cultural) o en la fragmentación de la autoridad; debilitando así las estructuras culturales y simbólicas que se crean en las interrelaciones sociales, a partir del cual construyen un nuevo orden social, en relación con la violencia (Galtung, 2003).

Por lo antes expresado, la violencia puede ser considerada un fenómeno social, siendo a su vez un acontecimiento que se interpreta subjetivamente, dado que los ejes sociales se descifran de diversas redes simbólicas de la acción humana (Flores, 2009).

A todas luces, la violencia tiene un arraigado componente cultural generador y a la vez catalizador de las formas en que se manifiesta, por lo que puede ser considerada un constructo social, que responde a un imaginario colectivo e impuesto (Sanmartín, 2006; Osorio, 2008).

A decir de Garrido-Lora (2003), es un hecho demostrado “la importancia de los rasgos culturales a la hora de inhibir o desarrollar pautas de comportamiento agresivo” (p.4), por lo que las conductas violentas son aprendidas y transmitidas en un contexto sociocultural determinado, instaurándose en modelos y estereotipos que las validan y contribuyen a la conformación simbólica de una cultura de violencia (Cuervo-Montoya, 2016); “el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura” (Sanmartín, 2006, p. 21).

Al margen de las disquisiciones sobre el elemento biológico de la violencia, el comportamiento humano es consecuencia de la interacción del sujeto con el medio ambiente, que incluye las relaciones con los demás miembros de la sociedad (Vernieri, 2011).

“Si bien la conducta agresiva es propia del reino animal y que ésta se presenta en condiciones particulares como el hambre y el celo, la violencia desde la perspectiva de la agresión puede ser más que una conducta instintiva (condicionada biológicamente, con núcleos cerebrales bien identificados, responsables de su disparo y contención), es una conducta adquirida a partir del contacto continuo con la observación de actitudes y acciones provocadas de violencia” (Álvarez-Solís y Vargas-Vallejo 2002, p. 96).

Llegado a este punto es oportuno diferenciar los conceptos de agresión y violencia. La agresión es considerada como un comportamiento inherente a la naturaleza humana, o sea es un un factor de tipo biológico, es una “actitud emocional y que puede usarse para la protección y defensa en caso necesario” (Herrera, 2004, p.1); mientras que la violencia de tipo sociocultural, es un producto social que afecta a todos los planos de la sociedad inclusive a la escuela (Sanmartín, 2006; Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos en Chile, 2009; Martínez-Pacheco, 2016).

Ahora bien, en la búsqueda de solución a un conflicto, es necesario, su abordaje desde una perspectiva holística que responda al análisis del origen del hecho violento, el que se define “como un fenómeno que responde a procesos evolutivos, históricos e interrelacionales, a la par, en que además es multicausal” (Castro, 2011, p.9). Luego, al asumir esta postura debemos entender la violencia no sólo como el comportamiento aprendido socialmente de sus experiencias individuales en el medio ambiente y heredado de los antepasados; además, está transversalizado por la psiquis como aspecto genético propio del individuo (Vernieri, 2011); lo que hace a cada individuo y en consecuencia la solución del conflicto únicos.

Es por ello, que en el contexto ecuatoriano al hablar de violencia se impone el análisis no sólo de las causas evidentes, si realmente queremos lograr una solución real del conflicto, se impone ahondar en éstas; reflexionar sobre aquellos aspectos propios de las naciones y pueblos que conforman el país, su historia, costumbres y normas que rigen las relaciones entre los miembros de cada comunidad.

Una vez hechas estas reflexiones nos enfocaremos en el concepto amplio de violencia propuesto por Martínez-Pacheco (2016).

2.1. Concepción relacional de la violencia.

Por lo anterior analizado, la violencia no puede ser estudiada de manera reduccionista y aislada del contexto sociocultural, todo lo contrario, responde a relaciones sociales negativas. Por su presencia en los diferentes ámbitos de la vida y características propias que asume en esos entornos, se puede hablar de la violencia laboral, familiar y escolar por sólo mencionar algunos ejemplos de esas relaciones nocivas.

Independientemente del ámbito en que se manifiesta, la violencia tiene atributos comunes propios, en primer lugar, el daño que ocasiona en la integridad física, sexual, moral, psíquica o patrimonial del vulnerado; la recurrencia del comportamiento y mecanismos violentos, que evidencian la intencionalidad del agresor y una tercera característica la relación social que se establece entre el emisor y el receptor del hecho violento. Lo que no quiere decir que toda relación social es violenta, aunque esta posibilidad siempre está presente (Martínez-Pacheco, 2016).

Así podríamos definir la violencia como “una forma de relación social caracterizada por la negación del otro” (Martínez-Pacheco, 2016, p. 14). Esta propuesta se centra en la participación de los sujetos presentes en la relación, incluyendo no sólo a las víctimas y los victimarios, sino también a los espectadores. Conocer el contexto de las relaciones sociales donde se produce la violencia ayuda al

entendimiento de manera más completa de la misma; visto no sólo como el espacio donde acontece la violencia, sino también como el complejo entramado de las relaciones sociales que influyen en ella.

No obstante, esta concepción de violencia tan abarcadora corre el riesgo de exacerbar los elementos subjetivos, como es la negación del otro, siendo esta la acción que “lleva a su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia o sometimiento, lo que caracteriza a las situaciones en las que nos quejamos de violencia en las relaciones humanas” (Gatica, 2017, p. 17). Según Martínez-Pacheco, (2016), esta negación del otro desplaza el problema de la precisión de la idea de violencia, hacia el problema de la definición del otro.

Sin embargo, esta concepción relacional de la violencia viene a enriquecer desde la perspectiva de la influencia del contexto la resolución de los conflictos; pues no se trata sólo de la observación de acciones dirigidas a la víctima y el victimario, se trata sobre todo de la implementación de acciones para combatir o regular la violencia sobre la configuración de relaciones sociales positivas y de paz entre los miembros de la comunidad educativa; dado que este fenómeno trasciende la conducta individual para convertirse en un proceso interpersonal, que afecta a quien la ejerce, a quien la padece y a quienes la contemplan (Castro, 2011).

En particular, el adolescente indígena representa realidades heterogéneas, que junto con aspectos socioculturales y económicos, por mencionar las más relevantes, pueden enmarcar necesidades no resueltas y tipos de respuestas diferentes a la hora de generar recomendaciones de políticas públicas y estrategias, sobre la base de una mirada multidimensional a las necesidades de este grupo para lograr sean sujetos de una mayor inclusión social (Estévez, 2017), para así contribuir a menguar las manifestaciones de violencia que se dan como respuestas a esas necesidades no resueltas (Galtung, 2003).

3. Tipos de violencia.

En nuestra búsqueda pudimos determinar entre los tipos de violencia más frecuentes mencionados en la literatura científica: el físico, el verbal, el emocional, el acoso sexual, el vandalismo, el político y el económico. Para su mejor interpretación y estudio se han establecido diferentes tipologías; a continuación, abordaremos dos de éstas por el significado que aportan al propósito del presente trabajo.

3.1. Tipología de Galtung.

Galtung (1980), en su obra “*The Basic Needs Approach*” establece tres tipos de violencia, la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural/simbólica, que conforman lo que el propio autor ha dado en llamar triángulo de la violencia.

Violencia directa.

Este tipo de violencia se refiere a la agresión física o verbal, al perjuicio físico y/o psicológico. Se caracteriza por la acción visible del agresor sobre la víctima y se concreta en la conducta del agresor (Galtung, 1998). En las instituciones educativas la violencia directa se manifiesta con frecuencia a través de maltrato a la propiedad, riñas entre pares, etc.

Violencia estructural.

Es la violencia que ejercen las estructuras jerárquicas, por ejemplo, los sistemas políticos y económicos; está dada por la insatisfacción de las necesidades.

En las instituciones escolares también se produce este tipo de violencia, pues, aunque los sistemas educativos contemplan medidas para democratizar los centros, existe desigualdad de poder entre alumnado y profesorado en general o equipo directivo; esta violencia se concreta en la negación de

las necesidades de la comunidad educativa, por falta de funcionamiento efectivo y real de todos los órganos democráticos de gestión de los centros educacionales y/o del sistema de educación. La violencia estructural, es la más cotidiana en nuestra sociedad, a la vez, la más difícil de tomar conciencia (Asociación pro Derechos Humanos, 1994).

Violencia cultural/simbólica.

“Por violencia cultural queremos decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p.7).

Como se aprecia en este enunciado este tipo de violencia está integrado por el conjunto de valores, creencias, ideologías y enseñanzas que promueven y justifican la violencia estructural y la violencia directa, creando un marco legitimador de la violencia, prisma a través del cual juzgamos y actuamos. Es por ello, que la violencia simbólica puede llevar a la legitimación de la violencia en ciertos casos.

La violencia cultural se concreta en las actitudes del sujeto o colectivo ante aquello que considera no adecuado a su sistema de valores morales. En su dimensión interpersonal, se puede observar en la aceptación de castigos físicos como método de disciplina, mientras que en el ámbito colectivo se experimenta como la discriminación de grupos sociales (clase social, minoría étnica, minoría según preferencia sexual o pandilla) que son rechazados culturalmente (Trucco y Inostroza, 2017); de esta forma se “justifica” la educación xenófoba, homofóbica o machista, que aún existe en algunas sociedades.

Estas sagas de violencia están aún subyacentes en los centros de enseñanza, a pesar de legislaciones que procuran garantizar los derechos humanos de las minorías; este tipo de violencia está sustentado en una cultura retrógrada que durante siglos ha valorado y justificado la opresión y el dominio del

más fuerte (Krainer y Guerra, 2016); razón por la cual, la significación de este tipo de violencia en un contexto multicultural, amerita la reflexión de aspectos relacionados con los seis campos culturales descritos por Galtung (2003) en su obra “Violencia Cultural”: religión, ideología, lengua, arte, ciencias formales y ciencias empíricas.

Las relaciones de la sociedad ecuatoriana, por su carácter multicultural, deben estar mediadas por el respeto a las manifestaciones étnicas en estos campos, desde la cosmovisión de los diferentes pueblos y naciones que la integran; situación que se hace compleja en el contexto del sistema educativo del país, que se orienta en un marco de interculturalidad y plurinacionalidad.

Esto requiere de la aceptación de las diferencias culturales que concurren en el espacio escolar, que deben ser asumidas como una fortaleza en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, lo que imponen un cambio de mentalidad de los actores del proceso educativo; de otra forma estos seis componentes continuarán siendo factores discriminatorios potenciales de violencia escolar.

3.2. Relación entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

Como hemos visto la violencia directa es la concreción de una acción agresiva; la violencia estructural es un proceso mediado por una jerarquización estructural, la que puede variar, mientras que la permanencia de violencia cultural es más constante (Galtung, 1977), puede perdurar durante largo lapso, se mantiene básicamente igual, pues la cultura se transforma de manera lenta (Galtung, 2003).

Con estos tres tipos de violencia Galtung (1998) estructuró un triángulo, ubicando la violencia directa en el vértice superior y la violencia estructural y violencia cultural en los dos vértices de la base, al que llamó “triángulo de violencia”, tal como se muestra en la siguiente figura.

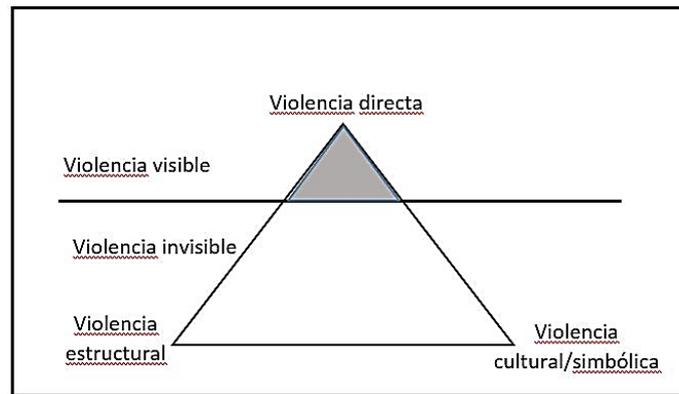


Figura 2. Triángulo de violencia.
Fuente: Galtung (1998, p. 15).

Mediante este triángulo el autor expresa la similitud entre un *iceberg* y las manifestaciones de violencia; la violencia directa es aquella que se materializa mediante las conductas agresivas, que es mucho menor que aquella que permanece oculta, formada por la violencia estructural y la violencia cultural.

La violencia directa en las escuelas, por ejemplo, puede manifestarse a través del *bullying* a los alumnos(as) indígenas; la causa de esta agresión, es mucho más compleja que la simple incomprensión o rechazo a lo diverso, es el reflejo de la concepción cultural de los agresores, que menosprecian y violentan la cultura originaria, pretendiendo una supremacía del modo de vida “occidental” que a su vez responde a estructuras sociales que han estado presentes durante siglos en nuestro país; luego, la solución no puede ser vista de manera simplista, mediante la toma de medidas punitivas para eliminar las manifestaciones de acoso, tienen que estar dirigidas a la eliminación de las estructuras no democráticas que aún existen en nuestras instituciones escolares y sobre todo a la transformación de la mentalidad, no sólo del estudiantado, sino también, del resto de la comunidad educativa y la sociedad en general (Krainer et al., 2017).

Esto requiere, en el ámbito ecuatoriano, a nuestro juicio, de una sistemática y paulatina educación en valores desde una perspectiva intercultural, que promueva el cambio de mentalidad. No basta con contar con disposiciones y estructuras democráticas, se necesita como ya apuntamos anteriormente de una sólida formación en valores del individuo, que es el encargado de cumplir y hacer funcionar éstas en la práctica.

Es necesario, tal como plantea Silva-Lorente (2015), prestar atención y tratar a los tres tipos de violencia, para poder fracturar el círculo de retroalimentación que forman y en el cual se sustentan y relacionan unas con otras; pero mientras no exista una verdadera convicción moral, siempre existirá la posibilidad de un potencial brote de violencia tanto cultural, estructural como directa.

En tal sentido, Ormaechea (2014) considera que la pedagogía basada en la simple administración de un currículo hegemónico, la exaltación folclórica o la mirada compensatoria en educación, no resuelven la necesaria democratización de la praxis educativa intercultural. Al respecto, Leiva-Olivencia (2017) estima que se precisan de cambios estructurales, que faciliten la educación intercultural y en valores en la práctica cotidiana; para lo cual, se necesita entre otras acciones, dinamizar la vida cultural de la escuela en su entorno a través de actividades que la involucren con la comunidad e implique a otros sectores de la sociedad, así como integrar al hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia y la de los otros.

Retomando el análisis de la teoría de Galtung (2003), encontramos que éste determina ocho categorías de violencia, mediante la transversalización de la violencia directa y la violencia estructural por la negación de las cuatro clases de necesidades primarias (necesidad de supervivencia, necesidad de bienestar, necesidad de representación y necesidad de libertad), tal como se expresa en el cuadro 3.

Cuadro 3. Una tipología de violencia.

	Negación de la necesidad de supervivencia	Negación de la necesidad de bienestar	Negación de las necesidades identitarias	Negación de la necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte	Mutilización Acoso Sanciones Miserias	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia estructural	Explotación A (intercambio desigual)	Explotación B (estado permanente no deseado de miseria, que suele incluir malnutrición y enfermedades)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación

Fuente: Galtung (2003, p.10).

Así, quedan establecidas como violencia según las necesidades de supervivencia la muerte; respondiendo a las necesidades de bienestar están la mutilización, el acoso, las sanciones y las miserias; en un tercer grupo relativas a las necesidades identitarias se encuentran la desocialización, la resocialización y la ciudadanía de segunda y referentes a las necesidades de libertad están la represión, las detenciones y la expulsión, todas dentro de la clasificación de violencia directa.

Por otro lado, la violencia estructural mediada por los cuatro tipos de necesidades, da paso al intercambio desigual como manifestación de explotación en el rango de las necesidades de supervivencia; relativas a las necesidades de bienestar se encuentra el estado permanente no deseado de miseria, que suele incluir malnutrición y enfermedades. La penetración y la segmentación aluden a las necesidades identitarias y por último la marginación y fragmentación como necesidad de libertad (Galtung, 2003).

3.3. Tipología de la OMS.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2002 adopta la tipología del modelo ecológico desarrollado por Bronffebrenner; en él que se divide la violencia en tres categorías generales, según las características del ámbito en el cual se comete el acto de violencia:

- la violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones),
- la violencia interpersonal (violencia familiar, que incluye menores, pareja y ancianos; así como violencia entre personas sin parentesco),
- la violencia colectiva (social, política y económica).

Estas por su naturaleza pueden ser: física, sexual o psicológica; visible o invisible, provienen de personas o instituciones y pueden realizarse activa o pasivamente.

Al analizar la violencia la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, observa que en la actualidad en nuestra región existe una tendencia al complemento de estas dos tipologías (CEPAL/UNICEF, 2008). La tipología de Galtung (2003) entrega herramientas conceptuales para diferenciar los actores involucrados (agresores y víctimas) y las diferentes formas en que se ejerce: violencia directa, estructural o cultural/simbólica; mientras que la tipología utilizada por la OMS facilita la identificación de las características donde la violencia toma lugar, sus tipos y factores que aumentan las probabilidades de cometer o sufrir actos violentos.

Para nuestra propuesta sustentada en la educación en valores y desde el conflicto se debe actuar en los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003) desde las perspectivas de las necesidades establecidas entre la violencia directa y la estructural, y las particularidades del ámbito de violencia propuesta por la OMS.

Ya estudiada la definición de violencia y su tipología, pasemos ahora a reflexionar sobre la violencia en la escuela.

4. Violencia escolar.

Como ya apuntamos en su momento, existen diferentes perspectivas del concepto de violencia; en consecuencia, Cowie y Jennifer (2007) consideran que no existe una definición exacta de violencia; esta puede variar en función al contexto en que se produce y de la perspectiva de análisis; desde esta óptica consideran que la violencia escolar es el resultado de la influencia de distintos factores, tanto personales, sociales y culturales, que intervienen en la vida de las instituciones educativas.

Con el propósito de lograr un acercamiento al concepto de violencia escolar encontramos investigaciones como la de Olweus (1997), que establecen una mirada, centradas en el *bullying* o acoso.

Al respecto Ortega y Del Rey (2007) señalan que la mayoría de las investigaciones europeas abordan esta categoría desde la perspectiva del profesorado enfocada al maltrato entre pares (*bullying*), restringiendo así su alcance y dimensión; dejando de lado conductas de agresión que van más allá, e incluso estableciendo una separación entre violencia escolar y *bullying*, como si este último no fuera parte del primero.

Estas mismas autoras, Del Rey y Ortega (2001), amplían el espectro y utilizan el término de violencia escolar, tanto para referirse a agresiones entre los propios alumnos(as) como entre alumnos(as) y maestros. No obstante, aún es parcial, al no contemplar la violencia que puede producirse entre otros miembros de la comunidad educativa.

Afortunadamente, en los últimos años comienza a verse mayor intencionalidad, por algunos autores, al reconocimiento de la violencia escolar de una manera más abarcadora; así hallamos definiciones como las siguientes:

“La violencia escolar puede entenderse como toda acción u omisión que resulte en un daño de cualquier índole a un miembro de la comunidad educativa” (Andrés et al., 2015, p.5).

“La violencia escolar engloba todas aquellas situaciones de violencia y agresión que se producen dentro del ambiente educativo” (Pujol-Fernández, 2015, p. 4).

De esta forma, como violencia escolar también, se puede entender la violencia que ejercen los alumnos(as) hacia los docentes, la violencia de los docentes a los alumnos(as), los altercados entre los propios docentes y directivos e incluso la violencia que involucra a la familia de los discentes.

Por tanto, aunque la violencia escolar más estudiada sea el *bullying*, es importante recordar que el concepto de violencia es mucho más amplio y que también existen otros tipos de violencia que orbitan alrededor del alumnado.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2014, p.8) define como violencia escolar:

“toda forma de violencia física o psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual que ocurre entre escolares, entre adultos y escolares y contra la propiedad, tanto dentro de la escuela como también en sus inmediaciones, entre la escuela y el hogar y a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación (Facebook, YouTube, mensajes de texto, por ejemplo)”.

Esta definición de violencia escolar es más abarcadora y actualizada, incluye los elementos de las anteriores, pero, además no se circunscribe sólo al interior de los muros escolares, tiene en cuenta

los espacios circundantes y las nuevas tecnologías a través de las cuales se cometen actos de violencia; por lo que, la consideramos referente de nuestro estudio.

La violencia escolar puede adoptar diferentes formas: interrupción, violación de las normas de convivencia, problemas de disciplina, maltrato entre pares, violencia física, acoso sexual, vandalismo y daños materiales, entre otras expresiones; las que son tipificadas por el Ministerio de Educación de Chile, quien propone la siguiente clasificación:

- “Violencia psicológica y/o emocional: Amenazas, insultos, aislamiento, burlas frecuentes, hostigamiento.
- Violencia física: golpes, patadas, tirones de pelo, etc.
- Violencia con uso de artefactos o armas: palos, cadenas, arma blanca o de fuego.
- Violencia de connotación sexual: tocaciones, insinuaciones, abuso sexual.
- Violencia a través de medios tecnológicos, o ciberbullying: insultos, amenazas, burlas a través de mensajes, email, uso de redes sociales, etc.” (MINEDUC, 2011, p. 42).

Tipología, que como se puede apreciar concuerda con la definición anteriormente analizada.

Una vez establecida la definición de violencia escolar y establecida su taxonomía abordaremos brevemente el impacto de esta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante la revisión bibliográfica encontramos estudios que aluden al asunto, centrados en la violencia interpersonal y colectiva, ya sea en su forma directa, estructural o cultural/simbólica.

En los hallazgos realizados por Trianes (2000), se evidencia que la violencia directa más frecuente que se produce en los centros escolares es la agresión física que ocurre entre los varones, aunque también, puede aparecer entre hembras y varones; entre las hembras es menos usual; este autor atribuye la mayor presencia de comportamientos agresivos entre los chicos a la dificultad para

comunicar y expresar sus sentimientos y emociones en situaciones de tensión o estrés, como reflejo de una educación machista o por su mayor predisposición fisiológica a la acción.

Otras investigaciones reportan que las acciones violentas, en el ámbito escolar, generalmente están asociadas a la práctica de actividades competitivas en las que se prioriza la búsqueda de la victoria, lo que da lugar a discrepancias por diferentes niveles de habilidad o personalidad, por la cultura o el género, por el uso del material o la ocupación del espacio, esto se produce habitualmente en los patios escolares o en las clases de Educación Física como resultado de la interacción física (Ortí-Ferreres, 2003).

Al respecto Salomaki (2001), señala que, aunque en la mayoría de los casos, la violencia escolar no es mortal, puede causar graves daños al desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. No obstante, existen estudios realizados por UNICEF (2017) que dan cuenta de actos violentos perpetrados con armas de fuego por adolescentes y que han ocasionado muertes en la población escolar.

A lo largo de la vida del escolar, algunos alumnos(as) corren el riesgo de estar involucrados en actos violentos ya sea como observadores pasivos, víctimas o agresores. La violencia, intimidación y victimización que se produce en la escuela puede dañar a todas las personas que con ella conviven, produciendo en ellos consecuencias negativas. En la víctima ocasiona miedo y rechazo al contexto en el que sufrió la violencia, pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas: bajo rendimiento escolar y baja autoestima. En el agresor disminuye su capacidad de comprensión moral y de empatía, al tiempo que refuerza su estilo interacción violento, generando un grave problema para su propio desarrollo. También, afecta a aquellos que, aunque no participan directamente de la violencia, conviven con ella sin hacer nada para evitarla; en ellos ocasiona miedo a poder ser victimados, falta de sensibilidad y solidaridad respecto a los problemas de los demás. Todo esto acontece en el ámbito institucional, lo que

obstaculiza el logro de las metas y objetivos y atenta contra la calidad de la vida de los miembros de la comunidad educativa (García y Benito, 2002).

Como se puede apreciar, todos los involucrados en actos de violencia de una manera u otra resultan dañados ya sea física, moral o psicológicamente. Las acciones violentas expresan la ausencia de valores tales como, el amor al prójimo, la tolerancia, el respeto al derecho ajeno, a la diversidad y la justicia, entre otros. Se evidencia el incumplimiento a las normas de convivencia y la inexistencia del diálogo y la conciliación como mecanismos de resolución de los conflictos. Realidad que atenta contra la misión social de la escuela, encargada de la formación ciudadana, de preparar al individuo para su participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil.

Es sabido que la escuela junto a la familia son las dos instituciones en las que desde la primera infancia y a través de toda la experiencia de socialización se van construyendo ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de uno mismo. Las relaciones diarias con los otros hacen que se aprendan, interioricen y reproduzcan modos de sociabilidad, de interacción mutua y de construcción de la autoestima; sin embargo, la escuela no es ajena al entramado social, es parte indisoluble de él, es por lo que especialistas como Colombo (2011), sostienen que la violencia escolar deviene de los influjos de la violencia social, dado que como estructura social reproduce los patrones normativos de ésta.

En esta misma línea de análisis Cala y Espronceda (2018), observan fracturas en las estructuras de las relaciones sociales de la infancia, la escuela y la sociedad. Es por esta razón, que apreciamos una marcada tendencia a que cada vez sean más pequeños los que incurren en actos violentos.

Fenómeno que contribuye que la escuela deje de ser un lugar de convivencia pacífica, y se convierta en una potencial fuente de violencia; a la vez que legitima prácticas socioeducativas que propician conductas violentas (directas) como respuesta a la violencia institucional (estructural); razón por la

cual, es responsable de buscar alternativas de resolución de los conflictos que se producen entre los miembros de la comunidad educativa.

5. Los conflictos y violencia en los adolescentes escolares en el Ecuador.

La conflictividad es un fenómeno, como ya hemos mencionado anteriormente, que atañe a todos los contextos sociales; en el Ecuador también se observa con marcada regularidad en los centros educativos; si bien los conflictos y violencia contaminan la convivencia, su presencia en las escuelas es un tema alarmante, ya que éstas instituciones son las encargadas de propiciar la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes; así lo demuestran los estudios de Villón-Cruz (2012), mal que según Andrés et al., (2015) y Jiménez-Acosta (2018) reporta un aumento respecto a otros años, con tendencia a continuar creciendo.

Esta tendencia preocupa, no sólo a la comunidad escolar, sino que es del interés de toda la sociedad y en particular de especialistas en la materia; al respecto se han desarrollado investigaciones que reflejan el grado de incidencia de estas manifestaciones de conflicto y violencia en las escuelas ecuatorianas; entre estas se encuentra la Primera Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA), ejecutada por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, Save the Children, Plan Internacional, CARE Ecuador, la Fundación Observatorio Social del Ecuador (OSE), UNIFEM y UNICEF; la Encuesta N.º 46 de “Mi Opinión Sí Cuenta”, que recoge el parecer de niños, niñas y adolescentes sobre la “Violencia y Seguridad en escuelas y colegios”, realizada por el Ministerio de Inclusión Económica y Social por medio del Instituto de la Niñez y la Familia y Defensa de los Niños Internacional, en el 2010 y el estudio de UNICEF (2014) “Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children”, donde quedó demostrado que las escuelas ecuatorianas presentan un panorama de conflictividad tanto en sus aulas, como en el resto del recinto escolar: patio, pasillos, pistas deportivas, vestuarios, comedor, autobuses, etc.

En él se reporta que en el Ecuador la incidencia de los conflictos fue del 29% en el período 2003-2013. Estos resultados responden a las bases de datos globales de UNICEF, recolectadas en los estudios “Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)” y “Global School-based Student Health Surveys (GSHS)” (UNICEF, 2014).

Posteriormente el Ministerio de Educación, World Vision-Ecuador y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizaron en el 2015, el estudio a nivel nacional: “Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador”; esta investigación encabezada por Andrés et al. (2015); este estudio se efectuó con el propósito de aportar información que sirviera de insumo para el desarrollo de acciones, políticas y programas dirigidos a prevenir y menguar la violencia en el ámbito escolar. Involucró instituciones públicas y privadas de educación general básica y bachillerato del Ecuador.

El estudio contempló 126 instituciones educativas públicas y privadas, tanto de sectores urbanos y rurales, como de la Sierra, Costa y Amazonía. Se aplicaron 5.511 encuestas a estudiantes de octavo año de la educación básica a tercero de Bachillerato. Adicionalmente, se obtuvieron datos cualitativos a través de fichas de observación y grupos focales y entrevistas a estudiantes, docentes, autoridades académicas, así como a madres y padres de familia. En el siguiente cuadro se sintetiza la información obtenida, según forma de violencia, que pueden aportar conocimiento sobre el contexto en el cual se desarrolla nuestra investigación.

Cuadro 4. Formas de violencia en los escolares ecuatorianos.

Forma de violencia	Características
Insultos o apodos ofensivos	El 38% de los estudiantes ha sido víctima de insultos o apodos ofensivos.
Rumores o revelación de secretos	El 28% de los estudiantes fue víctima de acoso escolar por rumores o revelación de secretos. Se evidenció un mayor nivel de vulnerabilidad en la población femenina.
Sustracción de pertenencias	El 27% de los discentes ha sufrido la sustracción de pertenencias.
Golpes	El 11% de la muestra de estudiantes ha sido golpeado; situación que se presenta con mayor regularidad entre los varones.
Ciberacoso	El 10% del total de la muestra ha sufrido de este tipo de violencia. Entre las agresiones por medios electrónicos, se han identificado: mensajes insultantes, difamatorios o que ridiculizan a las víctimas, en los que se pueden incluir fotografías. También, se ha evidenciado la difusión de mensajes anónimos amenazantes o la develación de conversaciones privadas.

Fuente: Andrés et al., (2015).

Estos datos revelan que la principal forma de acoso escolar es verbal, a través de insultos o apodosos ofensivos. En segundo lugar, se encuentra la difusión de rumores y, en tercer lugar, la sustracción de pertenencias. En el estudio se declara que la incidencia de violencia escolar entre pares es del 58,8%; lo que equivale a que, aproximadamente, 6 de cada 10 estudiantes han sido víctimas de al menos un acto violento durante su vida escolar (Andrés et al., 2015).

Asimismo, este informe significa que aproximadamente el 60% de los estudiantes entre 11 y 18 años han sido víctimas de un acto violento en la escuela; los lugares donde se presenta el acoso escolar, son por orden de importancia: los salones de clase; el patio o las canchas deportivas; los exteriores del centro educativo y los pasillos, los baños, el bar escolar y transporte.

Otro dato interesante resulta el referente a los momentos más frecuentes en que ocurre el acoso escolar, por orden de importancia son: durante las clases, durante el recreo, después de clases, a la hora de salida y al ingreso a clases, las transiciones de clases y término de horas de educación física.

No obstante, a estos datos, en el mismo informe se señala que en los centros educativos existe tendencia a un posicionamiento positivo hacia la diversidad cultural mediante proyectos y estrategias dirigidas a mejorar los subsistemas de convivencia escolar con el establecimiento de lazos de respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa; lo que puede ser visto como un ejercicio positivo para su proyección al resto del ámbito social.

Más próximos en el tiempo encontramos los estudios realizados por Velasco et al. (2016) y Jiménez-Acosta (2018); que, aunque existen algunas diferencias en sus resultados de acuerdo al contexto y metodologías empleadas, nos permiten una panorámica de la realidad que se viven en los centros educativos del Ecuador; en ellos se reportan:

- Índices aproximados al 50% de estudiantes conflictivos con poca confianza en sí mismos.
- Inadecuada disposición de los estudiantes a la resolución de los problemas y toma de decisiones.

- Indisciplina en las clases, falta de respeto a los docentes y agresividad entre pares.
- Un alto número de adolescentes con problemas conflictivos y de violencia provienen de entornos socioculturales desfavorecidos y procesos disfuncionales en las familias.
- Insuficiente acompañamiento a los estudiantes conflictivos, llevándolos a etiquetar por su conducta.

Frente a estas situaciones de violencia escolar en general, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de intervenir a fin de precautelar los derechos de los estudiantes, siguiendo a su vez los lineamientos establecidos en la legislación nacional y las normativas en el ámbito educativo.

En resumen, este capítulo fue dedicado al estudio de los conflictos escolares, su tipología. Además, se logró la aproximación a la definición de violencia, su taxonomía y a la conceptualización de la violencia escolar. Asimismo, se reflexionó de manera particular sobre el conflicto y violencia en el contexto de los adolescentes escolares en el Ecuador; significando los siguientes aspectos:

Los conflictos escolares son el resultado inevitable de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en la que están presentes la contraposición de intereses, necesidades y objetivos; entre sus principales manifestaciones está la violencia tanto física como verbal. Estos deben ser tratados como un fenómeno natural, visto desde la óptica educativa como un recurso pedagógico para fomentar valores morales y desarrollar habilidades sociales en los educandos, como contribución a la transformación necesaria del ser humano en la consecución de una cultura de paz. En este empeño el docente debe prestar atención a factores endógenos como el clima y organización escolar, y a las metodologías y procedimientos educativos; de igual forma son interés los factores exógenos relacionados con los contextos familiares y socioculturales.

La violencia tanto física como verbal es una de las principales manifestaciones que evidencian la existencia de los conflictos escolares. La violencia escolar es un fenómeno que acontece no sólo

entre los alumnos(as), es un mal que se puede manifestar entre otros miembros de la comunidad educativa; está no ocurre sólo al interior de los muros escolares, tiene en cuenta los espacios circundantes y las nuevas tecnologías.

En sentido general la violencia es considerada como un hecho de autoagresión o de agresión física o psicológica que una o varias personas ejercen sobre otro individuo o colectividad, directa o indirectamente, premeditada o abruptamente, con intención de ocasionar o con probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos y trastornos en el desarrollo del sujeto; que se manifiesta mediante la exclusión, marginación, intimidación, amenazas verbales, acoso, agresión física y acoso/abuso sexual, e incluso con el uso de armas y tiene consecuencias negativas para el individuo: emocionales, sociales, cognitivas, psicológicas, morales, físicas y en el peor de los casos hasta la muerte. Lo que puede ser eludible, cuando se satisfacen y no son vulneradas las necesidades básicas del individuo.

La actuación en los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003) desde las configuraciones de las necesidades establecidas entre la violencia directa y la estructural, y las particularidades del ámbito de violencia propuesta por la OMS, fundamentan a nuestra propuesta, direccionada a la educación en valores y desde el conflicto, visto desde una perspectiva educativa y en el contexto de una filosofía de paz.

Este ejercicio reflexivo sirve de preparación teórica para el tratamiento de la resolución de los conflictos escolares, aspecto central del siguiente capítulo.

Capítulo III. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES.

Como hemos analizado anteriormente el conflicto está presente en nuestra vida cotidiana y de él debemos aprender; somos personas que vivimos en sociedad, con necesidades, intereses, gustos, ideas, sistemas de valores y puntos de vista diferentes por lo que el surgimiento de conflictos es inevitable; lo importante es cómo los afrontamos y aprendemos a resolverlos de manera positiva.

Aprender a resolver conflictos de manera pacífica es una competencia que todo ciudadano debería adquirir para poder vivir en convivencia democrática, por esta razón los sistemas educativos deben procurar educar a las nuevas generaciones en un espíritu de confrontación de ideas e intereses de manera respetuosa a través del diálogo reconciliador.

En este capítulo se dedica al estudio de la resolución de los conflictos en el ámbito escolar; se estructura en ocho epígrafes; los dos primeros versan sobre la resolución de los conflictos, enfatizando en un segundo momento en el contexto de una cultura de paz; en el tercer acápite se analizan los métodos alternativos de solución de conflictos (MASC). Luego, se continúa con la conceptualización de mediación; en el quinto epígrafe se analiza su contextualización en el ámbito escolar. Los siguientes epígrafes se dedican a los programas de resolución de conflictos, al sistema de ayudas entre iguales y, por último, el octavo acápite a la mediación escolar en el contexto ecuatoriano.

1. Resolución de conflictos.

El conflicto ha estado presente durante toda nuestra existencia; de niños aprendimos a resolverlo, en la mayoría de los casos, a través de la fuerza y también experimentamos el castigo impuesto por los adultos como medida de solución; pero en otras ocasiones fue el diálogo reconciliador, llevados de la mano de nuestros padres o maestros, la vía para la reconciliación. Ya de adultos comprendemos

la necesidad de regular la conducta de los ciudadanos por parte del Estado como garante de la paz social; a través de normas y legislaciones, que sancionan las conductas conflictivas o estableciendo vías para llegar a establecer acuerdos entre las partes querellantes.

Existen distintas formas de afrontar la resolución de un conflicto; en tal sentido Binaburo y Muñoz (2007) destacan cinco estilos:

1. Competir. Las partes no ceden y tratan de imponer al otro su criterio y puntos de vista; de esta forma el conflicto no es resuelto.
2. Evitar. Se caracteriza por la inercia y desidia entre las partes, dejan al tiempo la solución del conflicto.
3. Acomodar. Posición conformista que trata de satisfacer los intereses de la otra parte, renunciando a los propios intereses y necesidades.
4. Negociar. Se procura la satisfacción de las necesidades de ambas partes, sin tener en cuenta los posibles beneficios.
5. Colaborar. Predomina la conducta cooperativa, se busca la satisfacción de los intereses y necesidades de ambas partes. Es un proceso largo, pero hay más expectativas de resolución del conflicto con el beneficio de los involucrados. Desde el punto de vista educativo, este estilo es el más apropiado para la resolución de los conflictos escolares.

De igual forma, son múltiples las propuestas de procedimientos alternativos sobre la resolución de un conflicto, entre ellas las de Spivack, et al. (1976) y Crary (1994) quienes plantean diferentes etapas; las que de una manera u otra pueden ser resumidas a través de las sugeridas por Vinyamata (1999):

Etapa 1. Distensión entre las partes; la reducción de tensión permite una visión más objetiva del problema.

Etapa 2. Detección del problema y las necesidades que lo causan. Fase que requiere del diálogo respetuoso.

Etapa 3. Reconstrucción en común de la relación; a través del establecimiento de proyectos y metas comunes, acuerdos o alianzas.

Estas etapas, según Ortego et al. (2017), son un plan propicio a seguir cuando son las partes implicadas las que tratan de buscar la solución, por sí mismas; pero, también son útiles para la resolución de conflictos, donde intervienen terceras personas, ajenas al mismo, en el rol mediadores, quienes deben disponer de habilidades para facilitar la comunicación, persuadir, solucionar problemas y conseguir acuerdos fundamentales.

Sin importar el algoritmo de resolución que se emplee, para avanzar en este proceso de transformación es necesario delimitar entre qué es el conflicto y las causas que lo provocan, así como entre sus manifestaciones y las actitudes que utilizan los protagonistas para afrontarlos; de esta forma, se podrá indagar sobre el origen del verdadero problema que subyace en todo conflicto y en consecuencia actuar para su solución (Martínez-Guzmán, 2005; Vizcarra-Morales et al., 2018), de lo contrario estaríamos enfrentando sólo el efecto, con la posibilidad de que surja nuevamente perpetuando este proceso en un círculo vicioso.

El reconocimiento del origen o causa del conflicto, no se trata sólo para enfrentar las consecuencias y de aplicar medidas restaurativas o retributivas, se trata sobre todo de educar desde el conflicto con el objetivo de contribuir a menguar las causas que lo motivan y sus manifestaciones, para así aumentar la convivencia armoniosa entre los miembros de la comunidad educativa a corto plazo y en el contexto social a mediano y largo plazos (Villón-Cruz, 2012).

Es fundamental desde cualquier perspectiva de resolución la detección del problema y las necesidades básicas o primarias definidas por Galtung (2003), que motivan las conductas violentas, para en correspondencia actuar generando acciones que permitan atenuar éstas y sus consecuencias.

Esta búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto es posible a través de canales constructivos, que generen conciencia de los daños que provoca la violencia, fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes involucradas en el conflicto para poderlo resolver con la participación consciente de los involucrados.

De esta manera, la resolución del conflicto adquiere valor educativo, su abordaje pedagógico se convierte en un requisito para el desarrollo y transformación personal y social. Es importante ver los conflictos escolares como algo natural e inherente a las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y asumir su resolución desde una perspectiva educativa, fuente generadora de valores humanos que favorecen la transformación y cambio de la conducta tanto del agresor como de la víctima.

Por otro lado, una buena comunicación es imprescindible a la hora de resolver los conflictos, a través del diálogo respetuoso, las partes experimentan la disminución del temor y ansiedad que genera la incertidumbre de ser aceptado o rechazado, se incrementa la predisposición a escuchar al otro, se refuerza la autoestima y el grado de seguridad, como resultado disminuyen las conductas defensivas (Funes-Lapponi, 2000).

Para Funes-Lapponi (2000) el diálogo es un factor vital para una adecuada solución de un conflicto, para ello es necesario aprender a expresarse y comprender. Este principio es básico, se remite a lo que se entiende por comunicación. Para establecer una conversación de calidad se precisa poner en práctica ciertos mecanismos: la escucha activa, para comprender es necesario saber escuchar, dejar a un lado los propios puntos de vista, así se podrá entender e interesarse por el otro y hacer del diálogo un auténtico intercambio de información; la empatía, respetar las opiniones, valores, decisiones, motivaciones y experiencias del otro, esto significa dejar de lado momentáneamente nuestra percepción sobre el problema para “sintonizar” con la otra persona, comprender sus

sentimientos y motivaciones; la asertividad, se deben exponer los propios puntos de vista, emociones u opiniones sin provocar una actitud defensiva y el *feed-back*, que consiste en hacer saber al otro los sentimientos y lo que piensa sobre él y de sí mismo, esta retroalimentación es de suma importancia para que realmente se genere un clima de confianza entre las partes.

Una vez conocidas, a través del diálogo, las causas del conflicto es importante considerar la vía más oportuna para resolver el problema, según su naturaleza. Al respecto Silva-Lorente (2015, p. 83) expresa que “la propuesta de resolución varía en correspondencia con la concepción que se tenga de éste, si consideramos que el conflicto está provocado por variables individuales, por ejemplo, la agresividad, se buscarán alternativas represivas para solucionarlo. Mientras que, si el conflicto está ligado a la naturaleza humana, trataremos de buscar una solución basada en el ajuste del entorno”; por ello es preciso analizar la situación concreta de cada caso para en consecuencia poder trazar la estrategia apropiada.

2. Resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz.

En algunos momentos a través del discurso hemos hecho alusión a la “Cultura de Paz”; es el momento de profundizar en su esencia. Para la UNESCO (1999), la Cultura de Paz, significa prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia, transformar aquellos que se generan y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra; supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz.

La “Cultura de Paz” es entendida por Tuvilla-Rayó (2004) como el conjunto de valores, tradiciones, comportamientos, y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar desde una visión holística e imperfecta de la paz, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Como se aprecia, desde esta perspectiva la Cultura de

Paz tiene un fuerte componente subjetivo, que como tal puede ser construida desde una educación de paz.

Similar apreciación encontramos en Fisas (2001), quien considera que la cultura de paz alude a los valores morales, al respeto a la vida, a los derechos humanos, al rechazo de la violencia en todas sus formas y a la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad las personas; aspectos que se avienen a los principios de la Educación Intercultural.

Una alternativa para la construcción de una Cultura de paz es la implementación de políticas públicas que permitan fortalecer las experiencias comunitarias, institucionales y sociales, que existen sobre el tema para así poder llevar a la práctica, en el día a día, la Educación para la Paz en el ámbito educativo (Moreira-Aguirre, 2012).

Para la resolución de los conflictos desde la perspectiva de la Educación para la Cultura de Paz, Funes-Lapponi (2000) propone tener en cuenta tres aspectos: la organización de los centros, el tipo de actividades que se realizan y el tipo de relaciones que tienen lugar entre los distintos actores.

Asimismo, hay que contar con algunas herramientas que ayuden al docente a trabajar en relación con estos elementos, entre ellas las competencias en la resolución de conflictos tanto para sí mismo como para el asesoramiento o la actuación con otros, así como metodologías que permitan identificar los problemas e intervenir desde los primeros momentos, sin esperar que alcancen la fase de la crisis; así como generar de forma creativa propuestas de solución e implementarlas en la práctica (Crary, 1994).

Entre estas metodologías se encuentra la de Cascón (2000), quien avizora tres niveles o etapas para la resolución de conflictos, desde la perspectiva de la Educación para la Paz. En un primer nivel o etapa de prevención, se deben ejecutar acciones para regular el conflicto en sus primeros estadios. En un segundo momento, cuando ya está presente el conflicto, se ponen en práctica habilidades para

favorecer el diálogo entre las partes y generar un ambiente de armonía y confianza en el cual se pueda trabajar en colaboración en la búsqueda de propuestas de solución. Por último, cuando las partes han agotado las posibilidades de resolver el conflicto por ellos mismos o en el caso que la situación de violencia o incomunicación impidan que puedan hacerlo sin ayuda de un mediador se recurre a éste.

En el contexto de la cultura de paz los MASC juegan un rol fundamental, que por su interés analizaremos en el siguiente apartado.

3. Los métodos alternativos en la solución de conflictos.

Los métodos alternativos de solución de conflictos se definen como las opciones distintas al proceso normativo legal, mediadas por una cultura pacífica de diálogo en la que se busca satisfacer los intereses de las partes en conflicto, sin detrimento de ninguna de ellas, con ganancias para ambas (Arias, 2010).

Los MASC son considerados métodos, medios y modalidades de resolución de conflictos, contiendas y disputas, con un basamento esencialmente democrático; centrados en el otorgamiento de espacios, en los cuales las partes son quienes discuten los temas que les atañen y las que deciden qué solución darles.

Estos métodos pueden ser entendidos en dos sentidos, de manera amplia o restringida; en el primer caso se consideran las opciones diferentes al sistema judicial ordinario o tradicional que permiten dar solución a los conflictos de manera privada en un menor costo y tiempo; en un sentido restringido se refiere a procedimientos específicos que buscan solucionar la disputa entre dos o más partes, con o sin la intervención o ayuda de un tercero neutral (Gorjón y Steele, 2012; Alcivar, 2014).

En este sentido la Constitución ecuatoriana no sólo prevé el acceso a los medios tradicionales para la solución de conflictos; además contempla el derecho de acceder a otros métodos alternos y da potestad a las instituciones a asumir éstos siempre en el cumplimiento y al amparo de la Ley; entre esos métodos se reconoce la negociación, la conciliación, el arbitraje y la mediación, así como otros procedimientos alternativos para los casos que se puedan transigir.

Negociación.

La negociación es el método de resolución de un conflicto, entre dos o más partes, por el cual aquellas modifican sus demandas hasta llegar a un compromiso que contempla sus intereses y resulta aceptable para todos; donde se hace necesaria una comunicación de doble vía que permita llegar a acuerdos, compartir intereses tanto comunes como divergentes, permitiéndose así un ganar-ganar, logrando la satisfacción mutua (De Armas, 2003).

Es el MASC más practicado del mundo, se negocia en cada momento, por ejemplo, cuando se acuerdan las pautas de convivencia de la familia o cuando observamos pautas de comportamiento en el trabajo, en la escuela o en el entorno donde nos desenvolvemos; es decir, que la negociación es un concepto implícito en la palabra sociedad, toda vez que estamos obligados a acordar las reglas que van a regir nuestra vida (Pérez-Sauceda, 2011).

En general la negociación, es considerada como una interacción o intercambio entre distintas partes que tienen como objetivo obtener algo de las otras a cambio de también ceder algo, tienen como finalidad resolver alguna diferencia mediante un acuerdo. En toda negociación las partes tienen que tener muy claros sus objetivos y el margen dentro del cual pueden realizar concesiones y llegar a un acuerdo.

Se puede decir que la negociación es un proceso de comunicación entre personas para tomar una decisión respecto a un tema o cuestión que los involucra; por cuanto existen secuencias encadenadas

unas con otras, generalmente no estructuradas, no lineales, responde más bien, a una dinámica circular holística, construida por la interacción de los negociadores, los cuales se influyen mutuamente y a la vez reciben influencias externas, generando cambios en cada uno de ellos a medida que avanzan en el proceso, el cual va transformándose en su dinámica, siendo importante que exista una correlación de fuerzas lo más equilibradas posibles.

La negociación es un método apropiado cuando el mantenimiento de los vínculos debe garantizarse, como es el caso de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. (Moore, 1994; Suares, 1996).

Conciliación.

La conciliación a diferencia de la negociación precisa de la presencia de un tercero neutral, que trata de avenir a las partes, acompañándolas y brindándoles un espacio que permita a los involucrados conversar acerca de las posibles vías de solución al conflicto, siendo factible incluso que el profesional conciliador pueda darles consejos y emitir opiniones. Mediante la conciliación las partes y el conciliador profundizan en las causas del conflicto para buscar de manera aunada y comprometida, la solución al problema.

Sobre este método alternativo, Bustelo (2008) considera que es el ámbito donde las partes procuran poner fin a un litigio en base a un acuerdo llegado por convenio, se transigen derechos desde una perspectiva de intereses jurídicos protegidos. Asimismo, en toda conciliación las concesiones se van realizando en la medida en que se van obteniendo logros en beneficio del propio interés. Por lo tanto, la desconfianza en ceder antes de haber recibido algo hace que la especulación y el regateo sean las bases de la estrategia negociadora (Arias, 2010; Redorta, 2014).

En el ámbito escolar, la conciliación es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, que, a diferencia de la negociación precisa de la presencia de un tercero, que

regularmente es una persona adulta, el director o el maestro, que ayuda a las partes a decidir partiendo de sus intereses y necesidades. El conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. En este caso, el poder sigue recayendo en las partes, aunque el tercero puede proponer soluciones (Bustelo, 2008; Arias, 2010).

Arbitraje.

Es un diálogo mediante el cual se establece una controversia, por acuerdo de las partes involucradas en el conflicto, con la presencia de un tercero que decide la resolución de este. El arbitraje se diferencia de la conciliación en que el poder recae en el árbitro que tiene autoridad para imponer un acuerdo, decisión que es de obligatorio cumplimiento por las partes (Feldstein y Hebe, 1998; Arias, 2010).

Mediación.

La mediación como alternativa a la resolución de los conflictos ha desbordado el ámbito judicial, y se ha instaurado en todos aquellos contextos en los cuales se impone restaurar un clima de respeto y armonía. Esta expansión está dada por los resultados obtenidos en los procesos mediadores, por ser generadora del crecimiento humano y propulsora de la transformación social, lo que ha llamado la atención de los más diversos profesionales, abogados, gobernantes, políticos, sociólogos, psicólogos y pedagogos, entre otros, también por neófitos, los que desde sus conocimientos han marcado la diferencia entre dos tipos de mediación la formal y la informal (Viana-Orta, 2015).

Por el alcance del significado de la mediación para el presente estudio profundizaremos en su conceptualización y particularidades.

4. Definición de mediación.

A través del estudio de la literatura especializada observamos la existencia de variedad en el tratamiento del concepto de mediación, que responden a los diferentes modelos, escuelas y corrientes. Así encontramos, respondiendo a esa diversidad, que la mediación es considerada un método (Rozenblum, 1998), un proceso (Suarez, 1996; Fierro, 2010; Redorta, 2014; Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018) o una estrategia (De Armas, 2003; Prada de Prado y López-Gil, 2008).

Al concebir la mediación como un método, se puede entender como una técnica o procedimiento estático, dado que por definición un método, es una forma o procedimiento a seguir para lograr un determinado objetivo, en este caso resolver el conflicto (Viana-Orta, 2015); sin embargo, en la búsqueda de ese propósito las partes guiadas por el mediador van construyendo la vía de solución; razón por la cual estudiosos como Suarez (1996) prefieren conceptuarla como un proceso; un mismo conflicto puede ser resuelto de distintas maneras todo depende de la creatividad del mediador y la voluntad de las partes.

Análisis, que se corresponde con los criterios de Rozenblum (1998), quien considera que la mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes involucradas recurren de forma voluntaria a una tercera persona imparcial; por lo que Fierro (2010) y Redorta (2014) la consideran una negociación asistida, donde la figura del mediador, actúa como favorecedor y conductor de la comunicación, a través del diálogo, con el propósito de la búsqueda de suficientes puntos de encuentro, que permitan llegar a un acuerdo.

Este diálogo voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de conflictos, tiene la finalidad de promover la responsabilidad de los querellantes en la toma de decisiones; en el que las partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, quien,

como facilitador de la comunicación, garantiza la imparcialidad, hasta llegar a un acuerdo satisfactorio (Fierro, 2010; Redorta, 2014; Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Tal es la importancia que Suares (1996) confiere a la comunicación, que considera al proceso de mediación, como el consistente en dotar a las partes de recursos comunicativos de calidad para que puedan solucionar el conflicto. Una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar al origen y determinar las causas del conflicto, así como para encontrar soluciones satisfactorias para las partes; sin embargo, una mala comunicación puede en sí misma ser la causa generadora de este conflicto.

Asimismo, mediante la comunicación entre las partes se logran establecer los verdaderos límites para poder aceptar propuestas. Las partes son las únicas facultadas en un proceso voluntario de sugerir fórmulas de arreglo, el mediador deberá utilizar sus conocimientos para transmitirles creatividad, espontaneidad y lograr descubrir los puntos de bloqueo en su razonamiento para solucionarlos, sólo el conocimiento y uso adecuado de la técnica permite al mediador lograr sus objetivos y concienciar a las partes sobre su problema y la potestad que ellos tienen para solucionarlo (Pinta, 2013).

Como vemos, la figura del mediador es fundamental para poder arribar a acuerdos satisfactorios para ambas partes, por lo que debe reunir un grupo de cualidades, entre ellas la imparcialidad, creatividad, capacidad de escucha, comprensión, experiencia en la solución de conflictos, tolerancia, honestidad, sensibilidad, discreción, observación, reflexión, confiabilidad, objetividad y comprometimiento (Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Siguiendo esta línea de análisis, Rozenblum (1998), enfatiza en el carácter creativo, pues el facilitador debe ser capaz de movilizar a las partes a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de ambas, sin restricciones; la solución no es impuesta por él, sino que es creada por los querellantes, característica que le confiere al proceso mediador un sentido cooperativo. Razón

por la cual Holaday (2002) estima que la mediación es una vía no adversarial, porque evita la postura antagónica de ganador-perdedor. Por este motivo, también es un proceso ideal para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deban o deseen continuar la relación.

Por otro lado, De Armas (2003, p. 126), considera que la mediación es “una estrategia de resolución de conflictos, la que podemos situar entre el compromiso y la colaboración. La finalidad consiste en pasar de estilos más individualistas a modos más evolucionados de resolución de conflictos, como son los de colaboración y compromiso”.

Pero, para llegar a este estadio real de entrega cooperativa es menester generar un nivel de distensión y confianza entre las partes (Rozenblum, 1998); lo que es posible, como ya apuntamos en un momento anterior, a través del diálogo respetuoso, empático, asertivo y de retroalimentación.

Ahora bien, visto el proceso desde esta perspectiva nos encausamos en la consideración de que el propósito de la mediación es aliviar el conflicto; sin embargo, a nuestro entender, desde una postura educativa, el fin ha de ser la transformación del individuo, enfocado en su crecimiento personal y en la construcción de una cultura de paz.

La mediación trata de suplir el viejo concepto de ganar-perder por ganar-ganar, lo que requiere de un cambio de actitud de las partes que, conduzca a la construcción de una solución que satisfagan las necesidades de todos los implicados. Esta nueva mirada a la solución del conflicto trasciende el marco de los querellantes hasta el plano social, conducta que puede ser aprendida liberando al individuo de la ideología social individualizada, lo que contribuye a la edificación de esa cultura de paz.

La percepción social del conflicto se encuentra en los fundamentos de la conceptualización de la mediación moderna, al ser un recurso para alcanzar metas sociales importantes. La satisfacción por la resolución de conflictos a través del acuerdo, la transformación del conflicto y la oportunidad

para el crecimiento personal y social (Folger y Bush, 1997), así como la comunicación entre las partes en la búsqueda de acuerdos satisfactorios para todos, atribuyen una concepción diferente del conflicto (Suarez, 1996).

Independientemente, de la policromía conceptual, la mediación “es un intento de trabajar con el otro y no contra el otro, en busca de una vía pacífica y equitativa para afrontar los conflictos, en un entorno de crecimiento, de aceptación, de aprendizaje y de respeto mutuo” Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018, p. 1), que se sustenta, de acuerdo a García-Villaluenga (2009); Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018):

- Voluntariedad. La mediación no puede ser impuesta, requiere de la disposición de las partes en libre conformidad.
- Responsabilidad de las partes. El poder lo ejercen las partes, son los que controlan el proceso y los acuerdos.
- Neutralidad. La actuación del mediador no puede estar comprometida con el posible resultado del proceso; sus valores, prejuicios, sentimientos y consideraciones no deben condicionar el proceso ni influir en la voluntad de las partes.
- Imparcialidad. El mediador debe preservar la equidad, no favorecer el interés de ninguna de las partes, garantizando el equilibrio de poder entre ellas. Para que este principio sea efectivo, el mediador no debe intervenir en el proceso cuando tenga conflicto de intereses con las partes, exista o haya existido relación personal o profesional con alguno de los involucrados.
- Confidencialidad. Los participantes en la mediación deben mantener absoluta privacidad y tener la garantía de que lo tratado no podrá ser empleado ante un tribunal.

- Profesionalidad. La calidad del proceso mediador está condicionado a la cualificación del mediador.

En síntesis, la mediación es un proceso no jurisdiccional de resolución no adversarial de conflictos en un sistema de principios que configuran su esencia. Tiene un carácter voluntario que otorga a las partes todo el poder de decisión, lo que las hace responsables durante todo el desarrollo del proceso y de las decisiones. El mediador tiene una intervención fundamental tratando de que los contrarios puedan lograr una aproximación en sus intereses y lleguen a acuerdos libremente, sin proponer o imponer soluciones; debe caracterizarse por la neutralidad, imparcialidad y profesionalidad. Además, ha de ser un proceso confidencial, todos los participantes deben guardar absoluto sigilo.

Después de las disquisiciones conceptuales sobre la mediación realizada en este apartado podemos asumir como mediación la definición dada por Viana-Orta (2015, p. 26):

“La mediación es un proceso iniciado para la resolución de un conflicto en el que las partes son ayudadas por un tercero, el mediador, para llegar por ellas mismas a un acuerdo satisfactorio para ambas, que tiene efectos más allá de la finalización del proceso por cuanto supone un aprendizaje y una transformación de las relaciones y exige un compromiso de intentar soluciones a futuras disputas a través de la negociación”.

La adhesión a esta definición devela el carácter educativo de la propuesta que persigue la transformación de la mentalidad de los miembros de la comunidad educativa, que como aspiración se plantea a través del proceso mediador, para que aprendan a dilucidar desde una cultura de paz los problemas que se suscitan por la propia dinámica de la vida escolar y por qué no, también, en las relaciones con el resto de la sociedad.

Los MASC se han convertido en herramientas para afrontar los conflictos en los más diversos ámbitos, laboral, familiar, sanitario, social y escolar, entre otros. En el entorno escolar, tienen un

marcado carácter educativo, a través de ellos se trata de resolver el conflicto mediante el diálogo contribuyendo al fomento de una cultura de paz, también tienen carácter preventivo, a través de la aclaración de las posibles circunstancias objeto de disputa generador de un conflicto y la persuasión de las partes litigantes.

5. La mediación escolar.

Al igual que existe una gran variedad de definiciones de mediación, lo mismo ocurre con la mediación escolar; la que es definida como método, proceso, estrategia, herramienta, etc. independientemente de esta polisemia existe un denominador común, su propósito, que es transformar la comunidad educativa mediante el desarrollo de valores humanos.

Aunque frecuentemente la mediación escolar se asume de manera reduccionista como un proceso de resolución de conflictos entre pares; es mucho más abarcadora, es un medio indispensable para resolver los conflictos que se presentan entre los miembros de la comunidad educativa, a través de un diálogo constructivo que encierra una experiencia de aprendizaje para quienes participan en ella, fomentando en los miembros de la comunidad educativa valores, sentimientos y el respeto por otros, generando y evaluando opciones de resolución; proporcionando nuevas herramientas para enfrentar nuevos conflictos (Boqué, 2006; Vázquez-Gutiérrez, 2012; Sinchi-Sinchi, 2014).

Por su carácter educativo, la mediación es recomendada para la solución de conflictos escolares, su verdadero sentido está en la búsqueda de soluciones que mejor se adapten a los intereses de las partes deliberantes, generando procedimientos que permitan un enfrentamiento en justos términos, suprimiendo la carga emotiva que obstaculiza de alguna manera la claridad del problema a resolver, pero ante todo es un proceso de transformación y crecimiento personal (Soza, 2011; Prado de Prado y López-Gil, 2008); transformación que contribuye a una mejor forma de gestión de la vida social y, por lo tanto, es además una transformación cultural. Partiendo de esta premisa, lejos

de ahondar en las disquisiciones conceptuales, cosa que de hecho hicimos en un apartado anterior, nos interesa abordar la mediación educativa desde la perspectiva del desarrollo de una cultura de paz.

Desde esta perspectiva y siguiendo a Torrego (2006), quien define la mediación escolar, basado en las aportaciones de la teoría de las 3R de Galtung (1998), como una herramienta para la construcción de una cultura de paz. Cultura que ha de estar mediada por la reparación, reconciliación y resolución de conflictos.

La reparación va más allá de la simple compensación de las consecuencias que el acto infractor ocasiona a la víctima; esta adquiere connotación educativa cuando el agresor reconoce el efecto nocivo que ocasiona su conducta en los demás y asume las consecuencias de manera responsable.

Por su parte, la reconciliación ha de estar basada en la transformación de las relaciones que se establecen en la dinámica de la vida escolar, que han de estar caracterizadas por el respeto al otro y el establecimiento de acuerdos a favor de una convivencia pacífica. Es la escuela el lugar propicio para enseñar a los miembros de la comunidad educativa a construir relaciones pacíficas, dado su carácter formativo basado en las interacciones de socialización que se establece entre los sujetos para alcanzar objetivos comunes (Fronius, et al., 2016; Lozano et al., 2018).

En tal sentido, Funes-Lapponi (2000, p. 104), considera que “educar para la paz es educar en una paz en el entorno cotidiano, de resolución de conflictos a pequeña escala, es decir, de paz activa, de soluciones y aportaciones constructivas, de protagonismo de los participantes”.

Luego la mediación escolar es un proceso que busca la transformación del ser humano a través de la construcción de una cultura, que permita enfrentar los conflictos de manera pacífica, mediante la cual se fomentan valores humanos, como la responsabilidad, el respeto a lo diverso, la honestidad, la solidaridad, la cooperación, la lealtad, el amor al prójimo, la confianza y la no violencia.

Al respecto, Reardon (1999), Vinyamata (1999) y Tuvilla-Rayó (2004) confieren a la mediación la capacidad de enseñar formas de actuación y gestión del conflicto participativa y democrática, y desarrollar valores humanos que educan en la cultura de la paz y fortalecen la convivencia respetuosa en el ámbito educativo, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar social. Reardon (1999), enfatiza en el aprendizaje de la comunicación para facilitar la cooperación y en el fomento de relaciones constructivas con aquellos que son “diferentes” como vía para aprender a vivir en la diversidad.

Como se puede apreciar, la mediación escolar tiene un importante componente educativo, su aplicación mejora de forma significativa la convivencia en las comunidades escolares, promoviendo el respeto, la empatía y se convierte en una experiencia única de aprendizaje para quienes participan de ella (Bravo y Silva, 2014). En los centros educativos en que la mediación se ha implementado de forma constructiva por lo general disminuye el acoso, proporciona un ambiente positivo más seguro y relajado, cooperativo y productivo; aumenta la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta; disminuye el número de conflictos y conductas violentas, vandálicas y disruptivas, y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos; asimismo, se reduce el número de sanciones, expulsiones y expedientes disciplinarios (MINERD, 2016; Consellería de Cultura Educació i Esport, 2018).

Dentro de la mediación escolar, Prada de Prado y López-Gil (2008) proponen la siguiente tipología:

- ***Mediación espontánea.*** Esta dada cuando un miembro de la comunidad educativa se ofrece de manera voluntaria para mediar entre las partes en conflicto.
- ***Mediación externa.*** Se presenta cuando en el centro educativo no existe una persona que pueda solucionar el conflicto y se recurre a un experto, ajeno a la escuela.
- ***Mediación institucionalizada.*** Las partes en conflicto voluntariamente solicitan ayuda al grupo o servicio de mediación de la institución educativa, que cuenta con especialistas

formados en mediación, entre los cuales, los enfrentados pueden elegir el que estimen conveniente.

- **Mediación realizada por adultos.** Esta modalidad requiere de la capacitación de los miembros adultos de la comunidad educativa (madres, padres, docentes y personal no docente) sobre mediación escolar.
- **Mediación realizada por iguales.** Requiere de la formación de alumnos(as) mediadores; de esta forma los alumnos(as) tienen la capacidad de resolver ellos mismos sus conflictos.
- **Comediación.** Se caracteriza por ser dos personas de diferentes colectivos los mediadores propuestos.

Por todo lo hasta aquí analizado, podemos asumir la mediación escolar como una alternativa de diálogo para la resolución de los conflictos, que tiene un carácter de intervención educativa y preventiva, flexible en la búsqueda de solución a la amplia variedad de conflictos escolares, sobre la base de habilidades de comunicación, relaciones sociales y valores humanos, que conduzca a la formación de ciudadanos capaces de construir una cultura de paz.

6. Programas para la resolución de conflictos.

Los primeros reportes sobre los programas de resolución de conflictos en la literatura especializada, se enmarcan en los Estados Unidos de Norteamérica, como es el caso de “*Teaching Students to Be Peacemakers Program*”, que es uno de los programas pioneros de Resolución de Conflictos y mediación entre iguales, desarrollado en 1972 en la Universidad de Minnesota, con el propósito de entrenar a los alumnos(as) en procedimientos de negociación y mediación; en este mismo año en la ciudad de New York se implementa el programa “*Children Creative Response to Conflict Program*”, por la necesidad de contribuir a combatir la escalada de violencia en las escuelas; es un

programa de entrenamiento no violento a los niños, con el objetivo fundamental de ayudarlos a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y remediar los conflictos en un entorno de paz (Alzate, 1999; Poblet, 2011).

A partir de estos programas y por los resultados alcanzados, se han desarrollado otros, entre los de mayor significación tenemos:

- “*Conflict Resolution Resources for School and Youth*”, programa surgido en Estados Unidos de Norteamérica en el año 1982 en la ciudad de San Francisco, California; que ha sido referente y sustento teórico de gran parte de los programas de resolución de conflictos que existen hoy en el mundo (Alzate, 1999; Poblet, 2011).
- “*National Association for Mediation in Education*” (NAME), fundado también en la nación nortea en 1984 a partir de la decisión de un grupo de educadores y mediadores comunitarios; por su pertinencia se constituyó en una red de información y un centro de formación; propulsando otros programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar (Poblet, 2011).
- “*Resolving Conflict Creatively Program*” surgido en 1985 como resultado de la experiencia de la asociación “*Educators for Social Responsibility*” (ESR), creada en 1981 por un grupo de padres/madres y profesores, que se extendió a todo el territorio de los Estados Unidos de Norteamérica, con los objetivos de analizar la manera en la que los estudiantes podrían aprender maneras alternativas de manejar los conflictos y de prevenir el riesgo de una guerra nuclear (Girard y Koch, 1997; Alzate, 1999).
- “Proyecto de Resolución de Conflictos en la Educación de Docentes” que surge en 1993 por iniciativa de la NAME y el *National Institute for Dispute Resolution* (NIDR), con el objetivo de capacitar a quienes trabajaban con estudiantes de magisterio y docentes sobre los

conceptos y las técnicas de resolución de conflictos. Estas instituciones anteriormente mencionadas se fusionan en 1995 y dan paso al “*Conflict Resolution Education Network*” (CREnet) (Girard y Koch, 1997; Alzate 1999).

- “*Conflict Resolution Education Network*” (CREnet), inició en 1995; este programa constituye el reconocimiento de la importancia de la Resolución de Conflictos y en particular de la mediación escolar, estableciéndose como campo de estudio (Alzate, 1999; Boqué 2002; Ortuño-Muñoz, 2014).
- “*Youth Offending Teams o YOTs*”, desarrollado en Inglaterra en el 2000. Basado en la metodología de la justicia restaurativa, como alternativa para hacer frente a la exclusión, acoso escolar y otras manifestaciones de conducta antisocial. El éxito alcanzado incentivó su implementación al resto de los centros educativos de esa nación (Cowie et al., 2008; Noaks y Noaks, 2009).
- “*Violence in Schools Training Action*” (VISTA) fundado en 2006, es un proyecto de la Unión Europea centrado en la acción preventiva para contrarrestar el acoso y la violencia escolar; direccionado a mitigar las manifestaciones de violencia en los centros educativos, promover principios democráticos y proponer estrategias grupales para la resolución pacífica de los conflictos. Este programa parte de la premisa que el fenómeno de la violencia escolar se afronta mejor bajo una visión colectiva, y no como un problema exclusivamente individual. Por ello, se implican a muchos actores: niños, jóvenes, profesores, personal de administración y servicios, familias, autoridades y la comunidad local. De este modo, se procura la mejoría del clima en el centro, basada en las relaciones positivas entre el profesorado, alumnado y familias (Cowie, 2007).

Además, de los programas antes mencionados, existen otros más cercanos no sólo por el contexto geográfico sino también por las características de los adolescentes a quien van dirigidos que, se han destacado por su propuesta y resultados:

- Programa “Salón Conciliador” que se establece en las salas de clases de Puerto Rico, enseñando a los estudiantes los principios, procesos y métodos para solucionar conflictos, integrando la parte académica y al manejo del aula, siendo esto la base para el programa de la “Escuela Conciliadora”, que se enfoca en manejar la escuela en su totalidad, implantando en cada salón de clases los principios, métodos y habilidades para que los alumnos(as) y alumnas aprendan a resolver sus conflictos (Camacho-Meléndez, 2011).
- Programa de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos en Costa Rica, que tiene entre sus objetivos promover la formación en valores morales y sociales, mediante la creación de hábitos adecuados para prevenir problemas de convivencia y solucionar pacíficamente los conflictos (Solano-Ramírez, 2010).

Más que enumerar programas para la resolución de conflictos, la intención es reflejar de alguna manera la importancia y permanencia en el tiempo del desarrollo de los mismos. Estos programas se fundamentan en la ayuda entre iguales con un fuerte sentido de aprendizaje cooperativo, centrada en las interrelaciones que se suscitan en el trabajo conjunto para aprender; así como en la influencia desde el punto de vista emocional que tiene la ayuda de un igual (Johnson y Johnson, 2004). Sobre esta perspectiva de ayuda entre pares, los estudiantes son entrenados para fungir como mediadores entre dos o más condiscípulos.

Estos programas de ayuda entre iguales se caracterizan por estar contruidos sobre los propios recursos que los pares pueden ofrecer; pero, para ello necesitan de un entrenamiento que contempla

el desarrollo de habilidades de comunicación, comprensión y de resolución de conflictos (Fernández, 2004).

Las habilidades para resolver los conflictos son necesarias, pues de lo que se trata es de darles solución en la medida que surge y antes que se tornen más complejos o violentos. En tal sentido, la escuela juega un papel fundamental en la formación de las mismas y en la implementación de estos programas, razón por la cual se debe instruir a los alumnos(as) y el resto de la comunidad educativa en los procesos claves de resolución de conflictos escolares.

Si enseñamos a los miembros de la comunidad educativa a resolver sus conflictos, serán menos los que necesiten del acompañamiento de la mediación. En tal sentido, en la actualidad algunos estudiosos del tema se han pronunciado por la necesidad de implementar en las escuelas programas curriculares para el tratamiento de la resolución de conflictos, tal es el caso de Alzate (1999, 2003, 2010), Ortega (2000), Boqué (2002) y Torrego (2006).

Estos autores identifican diferentes dimensiones de intervención y de aplicación de los programas de resolución de conflictos escolares:

- a) Disciplinaria; para de manera preventiva corregir los comportamientos negativos de los alumnos(as) para evitar males mayores, acompañándose con otras medidas como la implantación de programas específicos de mediación.
- b) Curricular; incorporando al programa de estudios los contenidos propios de la resolución de conflictos, bien de manera independiente a través de las tutorías o incluyéndolos dentro de las unidades didácticas específicas.
- c) Metodológica; donde pueden implementarse estrategias del aprendizaje cooperativo.

- d) Cultural; mediante la implementación de innovaciones que mejoren la participación del estudiantado en un contexto democrático en los centros.
- e) Sociocomunitaria; desarrollando programas específicos de entrenamiento en la resolución de conflictos dirigidos a los miembros de la comunidad educativa e implementado proyectos concretos donde la colaboración del estudiantado sea esencial.

Por su parte, Alzate (2003, 2010), considera necesarias el desarrollo en el educando de habilidades de resolución de conflictos, lo que debe ser incorporado en los currículum junto a otras materias ya existentes; también Boqué (2002), es del criterio de utilizar esta vía para incorporar dichas habilidades a la vida de la institución escolar, pero además sugiere la implementación de programas curriculares sobre mediación y convivencia; opinión compartida por Ortega (2000) y Torrego (2006, 2008).

Entre los objetivos de estos currículums Alzate (1998) y Boqué (2002) consideran deben tenerse en consideración, a saber: mostrar a los alumnos(as) métodos alternativos como opciones no violentas y cooperativas para resolver conflictos; enseñar al estudiantado habilidades esenciales no solo para solucionar problemas en el ámbito escolar sino para manejarse positiva y autosuficiente en las diferentes situaciones conflictivas que han de experimentar durante toda la vida; convertir el ambiente escolar en un entorno más pacífico y productivo; potenciar el conocimiento y la valoración, tanto de su cultura como de otras diferentes y hacer ver a los alumnos(as) la importancia su rol en la construcción de un mundo de paz.

7. Sistema de ayudas entre iguales.

Los sistemas de ayuda se fundamentan en la cooperación y colaboración de los participantes y en normas de preceptos axiológicos; en el caso de los contextos escolares estos sistemas tienen como objetivo crear una red de apoyo y ayuda con la participación, reciprocidad, aceptación, afecto y apoyo de unos hacia los otros.

Para Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012), constituyen una metodología entre educandos de más o menos la misma edad, a través de la cual pueden hacer frente a posibles problemas de convivencia en los centros educativos, y a la vez desarrollar habilidades y fomentar valores morales que mejoren la convivencia. Estos autores resumen los sistemas de ayuda en dos aspectos:

1. El papel del apoyo social en las relaciones interpersonales. El objetivo es crear estructuras de apoyo social dentro del centro educativo.
2. La ayuda se presta entre personas de la misma edad. A través de las interacciones diarias, los iguales tienen oportunidades para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros fomentando un sentido de pertenencia al grupo.

Estos sistemas se basan en la condición del ser humano como ser social que, necesita a los otros para desarrollarse. A través de la relación con los iguales, se desarrollan las competencias sociales; los seres humanos son mediadores culturales, por lo cual, en el proceso de resolución de conflictos, los alumnos(as) involucran sus emociones producto de las experiencias acumuladas durante la vida, lo que favorece las relaciones con sus condiscípulos (Bravo y Silva, 2014).

Es por ello que la escuela no debe ser únicamente un espacio donde se impartan aprendizajes académicos, sino vivenciales que desarrollen desempeños auténticos para aprender a convivir y resolver conflictos mediante el diálogo y desde actitudes básicas como la empatía y la escucha

activa; de esta manera se aprende a negociar, crear normas, etc. lo que entraña beneficios, no sólo para la persona que recibe la ayuda, sino también para los que la prestan (Torrego, 2013).

En la etapa de la adolescencia las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental; ponen estas en primer plano incluso sobre las de los padres/madres (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Pacheco et al., 2018); aspecto que evidencia la importancia de la implementación de estos sistemas.

Tipología de los sistemas de ayuda.

Existen diferentes taxonomías de los sistemas de ayuda entre iguales, estos varían según el enfoque asumido por el autor. Algunos están basados en los métodos de resolución de conflictos, tutorización, educación de los iguales y relaciones entre amigos. La propuesta de Cowie y Sharp (1996), resume estos sistemas en tres tipos, según:

- Interacciones de amistad. Se forman grupos de estudiantes atendiendo a las relaciones de amistad.
- Apoyo a pares. Requiere de formación de los alumnos(as) que gestionarán en sistema por parte de especialistas (docentes y/o psicólogos) los que también supervisarán el apoyo que se brinda.
- Mediación escolar y sistema de resolución de conflictos. Requiere de la preparación de alumnos(as) que desempeñarán el rol de mediadores, en habilidades de resolución de conflictos.

Otra de las clasificaciones más socorridas es la de Cowie y Fernández (2006), la que mostramos en el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Tipos de ayuda.

Tipo	Descripción	Edades
La hora del círculo (Circle Time).	El docente conforma un grupo de alumnos(as) a su alrededor, con el propósito de que estos compartan sus sentimientos, emociones, experiencias y preocupaciones; así como para con la ayuda de todos poder encontrar posibles soluciones a sus problemas. Este método permite establecer relaciones personales positivas al trabajar de manera colaborativa.	Puede ser aplicado en alumnos(as) desde los 7 hasta los 18 años de edad.
Compañeros amigos (Befriending).	Se trata de alumnos(as) mayores o de la misma edad de los pares que ayudan, caracterizados por ser empáticos y líderes. Requieren ser entrenados en habilidades de comunicación (escucha activa, asertividad y <i>feed-back</i>). Este método se emplea en discentes ermitaños y excluidos, con el propósito de acercarlos al grupo de alumnos(as).	Es útil para alumnos(as) desde 7 hasta 18 años de edad.
Mediación y resolución de conflictos (mediation and conflict resolution).	Se caracteriza por la mediación de un alumno para la solución de un conflicto surgido entre dos discípulos. Este alumno mediador es entrenado en habilidades de resolución de conflictos.	Es aconsejable para alumnos(as) entre 9 y 18 años de edad.
Escucha activa (Active Listening).	En este caso es necesaria la preparación de los alumnos(as) gestores del sistema en habilidades de escucha activa de manera tal que pueda prestar el debido apoyo a las víctimas. Regularmente este tipo de sistema es supervisado por un docente o psicólogo.	Es recomendado para ser aplicado en adolescentes de 11 a 18 años de edad.
Tutorización entre iguales (mentoring).	Los alumnos(as) mentores, seleccionados entre los de mayor edad, prestan apoyo a los más jóvenes, y sirven de guía y modelo.	Es posible su aplicación en alumnos(as) entre 7 y 18 años de edad.

Fuente: Cowie y Fernández (2006).

Asimismo, encontramos la taxonomía realizada por Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012), quienes establecen dos grupos para diferenciar los métodos orientados a proporcionar apoyo emocional de aquellos que tienen un carácter más educativo, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Sistemas de ayuda según metodología empleada.

Metodologías	Tipo	Descripción
De apoyo emocional.	Intervenciones basadas en el modelo de <i>Counselling</i> .	Requiere de un especialista (docente o psicólogo), quien diseña, estructura y supervisa el proceso, previa preparación del alumnado que gerencia el sistema.
	La mediación entre iguales como resolución de conflictos.	Requiere de la formación de habilidades de resolución de conflictos en el alumno, que desempeñará el rol de mediador, interpersonal con el objetivo de llegar a un acuerdo.
	<i>Befriending</i> ("compañeros amigos").	Los alumnos(as) de apoyo, previamente entrenados en habilidades interpersonales, brindan auxilio emocional y social a aquellos condiscípulos necesitados de amparo filial.
De analogía con la relación profesor-alumno.	El alumno tutor.	Es útil para prestar ayuda académica a los alumnos(as) con dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Método muy socorrido en la formación de parejas de equilibrio.
	El alumno educador.	El alumno educador transmite conocimientos, habilidades e información sobre temas de interés como educación sexual, drogas, valores morales, relaciones sociales, etc.; para lo que requiere de un entrenamiento para brindar ayuda actualizada.
	El alumno mentor.	El alumno mentor sirve de guía y modelo de conducta a otros condiscípulos de manera directa a través del estudio, cumplimiento de los deberes escolares, juegos, conversaciones e intercambio de ideas y criterios sobre aspectos relacionados con la vida del asistido. Regularmente los alumnos(as) mentores son seleccionados entre los de mayor edad y experiencia, los que son entrenados para esta función. Es un método muy empleado con los alumnos(as) de nuevo ingreso en las instituciones escolares.

Fuente: Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2012).

En todas estas clasificaciones, de una manera u otra, están contempladas las variantes más frecuentes asumidas en los sistemas de ayuda entre pares; los que requiere de una previa capacitación de los gestores.

Los programas de resolución de conflictos y los sistemas de ayuda entre pares contribuyen al mejoramiento de las relaciones sociales tanto de los alumnos(as) de apoyo como de los asistidos y desarrollan las habilidades de comunicación de todo el grupo. Asimismo, contribuyen al perfeccionamiento de las actuaciones de los docentes para la detección de los casos de maltrato, la asesoría de los alumnos(as), la implementación de los sistemas y la mejora personal propia y del alumnado participante. Son una herramienta de los procesos de transformación del clima de la convivencia en el centro en donde se desarrollan (Prada de Prado y López-Gil, 2008; Camacho-Meléndez, 2011).

Como hemos analizado hasta aquí, las metodologías para la mediación escolar involucran no solo a especialistas, también requieren de la participación de los miembros de la comunidad educativa: lo que precisa de la formación de los mediadores, en particular de los alumnos(as) para asumir los

programas de mediación entre iguales. Esta variante está fundamentada en que generalmente las víctimas suelen pedir ayuda a sus pares antes que al profesor u otro adulto (Johnson y Johnson, 2004).

La formación de estos mediadores es un factor determinante en los programas de mediación escolar; esta preparación no sólo precisa de aspectos teóricos, también es necesario dotarlos de elementos experienciales para que puedan generalizarlos a los contextos con situaciones conflictivas donde intervengan. Asimismo, un mediador debe estar preparado para promover habilidades indispensables para solucionar los conflictos de manera pacífica; tales como las comunicativas, la escucha activa y asertiva, saber ponerse en el lugar del otro; así como las habilidades de pensamiento creativo y crítico (Boqué, 2002; Johnson y Johnson, 2004).

8. La mediación escolar en el Ecuador.

En el contexto ecuatoriano, la mediación escolar tiene sus antecedentes en la Ley de Arbitraje y Mediación (LAYM) proclamada el 4 de septiembre de 1997. Esta norma instaura la figura de la mediación legalmente, al definirla como: “un procedimiento de solución de conflictos por el cual las partes, asistidas por un tercero neutral llamado mediador, procuran un acuerdo voluntario, que verse sobre materia transigible, de carácter extra judicial y definitivo, que ponga fin al conflicto” (Comisión de Legislación y Codificación, 2009, art. 43); además, fundamentó los procesos de mediación comunitaria e institucional en el país, a través de ella se establecieron los requisitos y funciones de los mediadores.

La mediación adquiere carácter constitucional en 1998, al ser estipulada en la Constitución de la República expedida ese año (Andrade, 2015). Este mecanismo alternativo de resolución de conflictos fue ratificado en la actual Carta Magna del 2008; de esta forma se consagra la mediación como alternativa que puede ser utilizada por las instituciones, entre ellas las educativas, para que

los involucrados en querrelas puedan solucionar sus controversias susceptibles de transacción, distinto a la justicia ordinaria, que ofrece una serie de ventajas, entre otras: agilidad, eficiencia, confiabilidad, independencia, imparcialidad y privacidad (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011a, art. 97).

Por otro lado, encontramos que la LOEI al referirse a los principios de la Educación Intercultural plantea que “El ejercicio del derecho a la educación debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos, en todos los espacios de la vida personal, escolar, familiar y social” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2016, art. 2, t).

Más adelante, en el propio artículo de la mencionada ley se declara que “la educación tendrá como principio rector la formulación de acuerdos de convivencia armónica entre los actores de la comunidad educativa; en un entendimiento y resolución pacífica y reconciliadora de los conflictos” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2016, art. 2, kk).

Por parte, la Cultura de Paz y la Educación Intercultural son contemplados en el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013, de la República del Ecuador, aludiendo a los distintos componentes conceptuales comunes tanto a la Cultura de paz como al Buen Vivir, enfatizando en la concepción del mundo y las aspiraciones de los pueblos ancestrales andinos a una vida plena y en armonía con la Pachamama (La Madre Tierra); así como en la inclusión social, el respeto a la diversidad, la protección del medio ambiente, el cumplimiento y respeto de los derechos humanos universales y la convivencia armónica y solidaria.

De esta forma se da respuesta a las resoluciones 50/173 del 22 de diciembre de 1995 y 51/101 del 12 de diciembre de 1996, sobre la Cultura de Paz, las que fueron adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que buscan promover los valores y la conducta de la sociedad para que los

problemas hallen una solución pacífica, incluyendo a las escuelas, impulsando acciones y esfuerzos para fortalecer en los centros educativos la promoción de la cultura de paz (ONU, 1999).

El Estado y gobierno del Ecuador han realizado acciones con el propósito de educar a la población en los beneficios y ventajas de los MASC, particularmente en la mediación. Como parte de esta campaña educativa, se han puesto en marcha proyectos de difusión y programas de capacitación dirigidos a los mediadores. Un hecho significativo lo constituyó la creación de los Centros de Mediación (CDM), que prestan sus servicios de manera gratuita en todo el país; cuentan con profesionales capacitados para resolver problemas relacionados con las malas conductas estudiantiles, violencia, uso de armas, discriminación o acoso sexual; estas unidades de mediación procuran prevenir conductas antisociales que se producen en los centros educacionales y en el hogar.

Los CDM junto a las universidades, Ministerio de Educación, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, entre otras insituciones, han realizados diversos estudios e intervenciones. Dentro de estas aportaciones, para impulsar la mediación como alternativa de solución a los conflictos escolares, podemos mencionar las realizadas por el Centro de Mediación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Quito, que realiza una continua preparación y actualización de los mediadores y otros especialistas involucrados, como psicólogos, docentes, abogados, trabajadores sociales y estudiantes; aunque no se limita a éstos, sus programas de formación de mediadores van dirigidos a todos los profesionales interesados en el tema, pues tiene como premisa que la aplicación de la mediación es responsabilidad de todo ser humano, lo que ha contribuido a propagar la “Cultura de Paz” en el Ecuador (Mármol-Núñez, 2012).

Así como la intervencion del Centro de Mediación de la Dirección Provincial de Educación del Guayas en 16 colegios de su jurisdicción, con el objetivo de enseñar a los estudiantes a manejar los conflictos en forma positiva, capacitando al alumnado para convertirse en mediadores de los conflictos y aportar a la cultura de paz.

Como parte de la sistematización de las acciones desarrolladas por el Estado y gobierno a favor de la mediación escolar en el país, en abril de 2014 el Ministerio de Educación expidió el acuerdo 0069–14 donde se establecen los lineamientos de la organización y funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en las instituciones del sistema de educación nacional con el objetivo de promover la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, basada en los pilares del plan del Buen Vivir, desde una perspectiva centrada en la promoción de principios y valores básicos para la convivencia armónica. El rol fundamental de estos departamentos es la acción mediadora entre el estudiantado y los demás miembros de la comunidad educativa, mediante estrategias de intervención que promuevan la protección y la resolución de conflictos (familiares, sociales, comunitarios, escolares, de salud, etc.) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Los especialistas de los DECE trabajan en el mejoramiento de las diferentes demandas que componen la experiencia educativa; gestión que sitúa a las instituciones escolares en posición relevante en la prevención y la promoción del bienestar integral, al ser la escuela el espacio social de las interrelaciones de los miembros de la comunidad escolar y de los nexos con los demás entes sociales del entorno.

Además, dando continuidad a esta labor desplegada en los colegios nacionales de la enseñanza básica, en las Instituciones de Educación Superior están creados los Departamentos de Bienestar Estudiantil, los que entre otras funciones tiene el encargo de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual del estudiantado, en un ambiente libre de violencia, y brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos. También, formula e implementa políticas, programas y proyectos para la prevención y atención de hechos relacionados con las conductas negativas de los alumnos(as) (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2016, art. 86).

Dentro de los estudios sobre la mediación escolar auspiciados por las instituciones universitarias del país se encuentran los realizados por Sinchi-Sinchi (2014), de la Universidad de Cuenca con el propósito de capacitar a los docentes sobre la problemática del acoso escolar para prevenir los conflictos a través de la mediación escolar. Otro ejemplo es la investigación de Correa-Requena (2016), de la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Ecuador sobre el rol de la mediación en la solución de los conflictos escolares.

También, se han desarrollado propuestas de programas de mediación tales como la del Centro de Mediación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, cuyos reglamentos fueron aprobados en el Consejo Nacional de la Judicatura, en Quito, el 15 de noviembre de 2001, basado en los principios de respeto a la dignidad y valores de las partes, promoción de la cultura del diálogo y acuerdos consensuales justos. Otro programa es el de la unidad Bienestar Estudiantil encargado de desarrollar actividades y proyectos que favorezcan el desarrollo y bienestar de la población estudiantil de la Universidad Politécnica Salesiana de manera integrada. Su trabajo se enmarca en la Ley Orgánica de Educación Superior y en las cuatro bases de la pedagogía salesiana: ambiente comunitario, mediación cultural, compromiso e implicación con la propia realidad y acompañamiento personal.

A pesar de estos proyectos y de la existencia de una infraestructura en las instituciones educacionales para la atención a los conflictos del estudiantado a través de la mediación aún existen fisuras como lo es el desconocimiento por una parte de la comunidad educativa del Ecuador sobre las ventajas y beneficios que brinda la mediación escolar como alternativa creativa, efectiva y pacífica de resolución de los conflictos (Villón-Cruz, 2012; Mármol-Núñez, 2012; Correa-Requena, 2016); este desconocimiento alcanza a los programas para la resolución de conflictos y sistemas de ayuda, por lo cual es un tema que amerita continuar siendo estudiado.

Apreciación que se corresponde con las averiguaciones de Martín et al. (2006) quienes consideran que los estudios sobre este tema son todavía escasos; lo que precisa del desarrollo de investigaciones que profundicen en la naturaleza e incidencia de los conflictos que interfieren en el comportamiento emocional de alumnos(as), docentes y padres/madres con consecuencias negativas para el funcionamiento de los centros escolares y el desarrollo social; así como en la importancia y pertinencia de los programas de resolución de conflictos y sistemas de ayuda entre iguales.

De igual forma, aún no son suficientes las acciones acometidas para la construcción de una plena Cultura de Paz; no existe un Programa Nacional de Mediación Escolar que permita la formación del estudiantado en los temas de mediación escolar, resolución de conflictos y Cultura de paz; la política nacional se reduce a un grupo de cuerpos normativos e intentos de sistematizar la mediación escolar a través de los Centros de Mediación, Departamentos de Consejería Estudiantil y los Departamentos de Bienestar Estudiantil, ya apuntados anteriormente.

En resumen, para modificar o prevenir determinadas conductas contrarias al plan nacional del Buen Vivir, se precisa de perfeccionar los modelos, métodos y programas de resolución de conflictos, que promuevan la participación responsable de los involucrados, oportunidad valiosa particularmente para las instituciones educativas, que tiene la responsabilidad de formar las nuevas generaciones en un ambiente democrático y de paz.

De esta forma la resolución de los conflictos desde una postura de cooperación se convertirá en una herramienta cotidiana de construcción de la paz, donde se tendrán en cuenta los intereses y necesidades de las partes implicadas; así se estará educando para la paz a través de la enseñanza de la cultura de paz y no se tendrá que recurrir a la mediación para solucionar los conflictos.

Capítulo IV. PRÁCTICAS RESTAURATIVAS.

En este capítulo se realiza la aproximación epistémica en torno a las prácticas restaurativas, que incluye sus estructuras conceptuales y procedimientos, enfatizando las prácticas restaurativas en el contexto escolar, sus fundamentos ético-pedagógico y psicológico; asimismo se propone la clasificación que de ellas hace el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas¹¹ y su implementación. Además, se aborda brevemente la justicia restaurativa como génesis de las prácticas restaurativas, así como la justicia indígena por la importancia que reviste para una sociedad plurinacional e intercultural como la de Ecuador y en particular por las aportaciones para las actividades restaurativas de la propuesta de este trabajo. Por último, se dedica un acápite a las prácticas restaurativas en el ámbito escolar ecuatoriano.

1. Acercamiento epistémico en torno a las prácticas restaurativas.

Antes de adentrarnos en el análisis de las prácticas restaurativas es oportuno esclarecer dos aspectos, el primero, los límites que la legislación ecuatoriana establece para el tratamiento de los conflictos escolares y el segundo el significado de estas prácticas.

Referente al primer asunto es oportuno recordar, como ya apuntamos anteriormente en el capítulo I, que los conflictos escolares a los que aludimos en esta investigación son los leves o graves que pueden ser resueltos al interior de las instituciones educativas, ya que los muy graves son derivados a la Junta Distrital de Resolución de Conflictos, la que dictará resolución y remitirá a la autoridad judicial correspondiente los casos que por su alcance y magnitud requieran de un proceso judicial el que seguirá lo establecido en la legislación, según lo dispuesto en el articulado

¹¹ En adelante IIRP

del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, art. 331, 338, 339, 342).

En lo que concierne a las prácticas restaurativas, según Wachtel (2013) fundador de el IIRP éstas son una ciencia social que estudia cómo generar capital social (red de relaciones) y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativas, que tienen como objetivo desarrollar un sentido de comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones. Esto puede ser mediante procesos formales e informales que promueven el diálogo y la libre expresión de la emoción entre las personas, que pueden anticiparse al delito, o a conductas no deseadas, para prevenirlas, fijando proactivamente las relaciones y creando o fortaleciendo el sentimiento comunitario.

En estos enunciados se identifican dos enfoques, el proactivo (forjar relaciones y desarrollar una comunidad), el reactivo (reparar el daño y restaurar las relaciones). Estas prácticas han trascendido el marco penal permitiendo prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, social, educativo, laboral, judicial, etc.) reforzando los vínculos afectivos entre las personas afectadas.

Como se observa, estas prácticas, no sólo permiten la resolución de conflictos, sino que ofrecen todo un abanico de herramientas y técnicas sencillas de prevención, de construcción del sentimiento de pertenencia al grupo y a la comunidad.

Además, facilitan abordar de forma transversal competencias básicas como, el razonamiento, la argumentación o la cooperación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018); por lo que Costello et al. (2009; 2010) y, Albertí y Boqué (2015) las consideran como una propuesta de herramientas de y para la comunidad, a través de las cuales se mejora la conducta ciudadana, se fortalecen las relaciones sociales cívicas y se propicia el liderazgo efectivo, lo que permitirá reducir la violencia

y el hostigamiento escolar (bullying), reparar el daño y se restañan las relaciones deterioradas o dañadas.

1.1. Estructuras conceptuales de las prácticas restaurativas.

Más que el enunciado de una definición de práctica restaurativa, el IIRP ha identificado un conjunto de conceptos para explicar y facilitar la comprensión del significado de las prácticas restaurativas, entre estos, la ventana de la disciplina social, la tipología de las prácticas restaurativas y el espectro de las prácticas restaurativas; estas estructuras conceptuales están estrechamente relacionadas, cada una de ellas, a su vez, explica el cómo, qué y quién de la teoría restaurativa.

La ventana de la disciplina social, describe la manera en que el conflicto se puede transformar en colaboración. Desde el enfoque restaurativo no se renuncia a los mecanismos de control por parte de las instituciones, pero exige también un fuerte apoyo social al proceso; confronta y desaprueba los delitos al tiempo que ratifica el valor intrínseco de los delincuentes. Se ofrece una forma de colaboración para solucionar un problema que se considera social (McCold y Wachtel, 2003).

Este concepto contempla cuatro enfoques básicos para establecer las normas sociales y los límites conductuales, los cuales se representan mediante diferentes combinaciones de un nivel de control alto o bajo y un nivel de apoyo alto o bajo, como se representa en la siguiente figura.



Figura 3. Ventana de la disciplina social.
Fuente: Wachtel (2013, p.3).

De esta manera encontramos cuatro diferentes combinaciones; niveles bajos de control y apoyo propician procesos negligentes o irresponsables; un control alto con un apoyo bajo desencadena acciones punitivas contra los individuos; un nivel de control bajo junto a un apoyo alto da lugar a procesos paternalistas o permisivos; sólo cuando el apoyo y control son altos dan lugar a prácticas restaurativas, caracterizadas por hacer las cosas con las personas.

La ventana de la disciplina social también define a las prácticas restaurativas como un modelo de liderazgo, en el cual cuando la autoridad hace las cosas con las personas en lugar de hacerlas para o contra ellos los individuos son más participativos, cooperadores y productivos, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta; de esta forma el modo restaurativo es más efectivo que los otros tres (McCold yWachtel, 2003).

La tipología de las prácticas restaurativas, muestra el motivo por el cual la participación de las víctimas, los victimarios y sus comunidades de apoyo (en el caso que nos ocupa los miembros de la comunidad educativa) es necesaria para reparar el daño causado; esta taxonomía varía según el

grado en que estos tres actores se involucran en intercambios emocionales significativos y en la toma de decisiones; a saber (Wachtel, 2013):

- *parcialmente restaurativa*, cuando la práctica de la justicia solo incluye la participación de un grupo de las partes interesadas,
- *principalmente restaurativa*, cuando se incluye a las partes interesadas principales (victimas y victimarios), pero se excluye otros miembros de la comunidad educativa,
- *completamente restaurativo* cuando las tres partes interesadas participan activamente, es decir, cuando es íntegramente comunicativo.

El espectro de las prácticas restaurativas.

El IIRP ha diseñado un amplio espectro de prácticas restaurativas que van desde las más informales, como las declaraciones afectivas hasta las más estructuradas, como las reuniones formales mediadas por un facilitador con experiencia en la materia siempre con el propósito de incentivar la reflexión, el diálogo respetuoso y la toma de decisiones conjuntas, tal como se expresa en la figura 4.



Figura 4. Espectro de las prácticas restaurativas.
Fuente: Wachtel (2013, p.6).

Como se puede observar en esta escala, las prácticas resturativas menos formales son las declaraciones afectivas mediante las cuales las partes intercambian sentimientos y las preguntas

afectivas que inducen a la reflexión sobre cómo su comportamiento ha afectado a los demás. Las reuniones restaurativas espontáneas y los grupos o círculos, aunque son un poco más estructurados que las anteriores no requieren de una preparación tan elaborada y necesaria como la de las reuniones formales. A medida que estas prácticas se hacen más formales involucran a mayor cantidad de individuos, son más estructuradas y requieren de mayor planificación y tiempo; pero siempre se promueven expresiones de afecto o emoción y vínculos emocionales.

Por otra parte, el reconocimiento de las funciones de las partes interesadas (primarias y secundarias), también contribuye al entendimiento de las prácticas restaurativas. Las partes interesadas primarias son las víctimas y los victimarios; los que necesitan una oportunidad para expresar sus sentimientos y participar en la decisión sobre la manera en que ha de repararse el daño. En el caso de las víctimas, porque se ven perjudicadas por el daño que sufren como consecuencia del delito y en el caso de los victimarios, porque dañan sus relaciones con sus propias comunidades de apoyo, y para recobrar su confianza necesitan asumir sus responsabilidades. Mientras que las necesidades de las partes secundarias son colectivas e inespecíficas, y su función es la de apoyar las prácticas restaurativas (McCold, 1996).

Como apuntamos anteriormente, las prácticas restaurativas han trascendido a otras esferas del quehacer social, como procesos de construcción de un clima de respeto que contribuya al fomento de los valores morales propios de una convivencia democrática; por lo que tienen un carácter resolutivo ante los conflictos y preventivo al contribuir en la construcción democrática de la sociedad. El IIRP ha identificado diversas prácticas restaurativas en los más variados entornos, entre ellos los escolares.

2. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar.

En el caso de la implementación de las prácticas restaurativas en el entorno escolar inicialmente, su transferencia buscaba hacer frente a situaciones de conflicto, adaptando las prácticas del ámbito penal. En la actualidad es más que el simple enfoque intervencionista para integrar los principios y valores restaurativos, se desarrolla un nuevo modelo relacional en el ámbito escolar que trae consigo un cambio de paradigma, de mentalidad y de sistema.

La introducción de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar requiere de ajustes en los procesos pedagógicos de las instituciones escolares, donde el primer paso ha de ser el abandono del ortodoxo sistema punitivo para transitar a otro fundamentado en valores relacionales y prácticas restaurativas.

En este sentido Hopkins (2011) plantea la necesidad de empezar a hablar y construir una pedagogía restaurativa, pero para ello se precisa de un sistema educativo donde la convivencia no esté dissociada del contenido curricular. Por lo tanto, el enfoque no se limita sólo a aquellas acciones reactivas a situaciones de conflicto, es también proactivo e implica, pues, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Durante las últimas décadas, el IIRP, ha trabajado en la construcción de esa pedagogía restaurativa y extendido el marco conceptual de las prácticas restaurativas más allá del ámbito de la justicia penal, ampliando el espectro de la teoría del paradigma restaurativo al tratamiento de los conflictos en cualquier grupo humano. Particular interés ha prestado el IIRP a la aplicación de estas prácticas en el contexto educativo, siendo uno de sus pilares primordiales de su labor (McCold y Wachtel, 2003; Wachtel, 2013).

Estas prácticas restaurativas constituyen una propuesta para la resolución de los conflictos escolares frente al modelo retributivo aún predominante en muchas instituciones escolares regidas por códigos disciplinarios que buscan aplicar sanciones según la falta cometida como vía de solución. Mediante

esta novedosa propuesta se convierte el conflicto en una situación de aprendizaje, el alumno aprende a asumir responsabilidades y reparar los daños causados, a la vez que contribuye a reforzar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Los procesos restaurativos y metodologías propuestas por el IIRP facilitan estructuras de aprendizaje real de valores como la tolerancia, la participación, el respeto y el pluralismo. Estas estructuras son comunidades de aprendices que tienen como premisa que el aprendizaje ocurra mediante la participación activa y compartida con los demás; razón por la cual las escuelas se convierten en lugares ideales para la implementación de estas prácticas.

Entre los propósitos de estas prácticas está promover escuelas seguras, inclusivas y tolerantes; prevenir y combatir la violencia; así como contribuir al restablecimiento del equilibrio de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, a través de un proceso de participación activa de todos los involucrados en la superación de las secuelas y sanación de los traumas ocasionados, sin negar la responsabilidad del agresor y dejar de cumplir con las normas y códigos disciplinarios establecidos por la institución educativa y el sistema educativo (Fronius, et al., 2016; Asamblea General de las Naciones Unidas, 2016).

2.1. Fundamentos ético-pedagógico y psicológico de las prácticas restaurativas escolares.

Fundamento ético-pedagógico.

Las prácticas restaurativas encuentran su fundamento ético en la concepción que tiene el sujeto sobre lo bueno y lo malo, así como de la práctica de la organización de las relaciones sociales, que mucho tiene que ver con el sistema de valores objetivos, subjetivos e institucionales que rigen la vida de cada sociedad.

El sistema de valores es un constructo que puede ser modificado de acuerdo a lo que representa un adecuado comportamiento dentro de la ética que rige la realidad en una sociedad. La escuela junto a las instituciones y organizaciones políticas, jurídicas, culturales, religiosas y medios de comunicación tiene la responsabilidad de fomentar los valores que deben servir de reguladores y orientadores de la conducta ciudadana (Fabelo et al., 1996; Parra, 2003).

El análisis de la formación de valores morales en el contexto educacional está delimitado por dos aspectos esenciales: los factores que determinan los conflictos en los sistemas de valores y las acciones que la escuela puede acometer para resolver estos conflictos (González, 2001; Parra, 2003). En el cumplimiento de estos elementos, la escuela en su papel de guía de la sociedad, debe contribuir a la propuesta de estrategias pedagógicas que involucren a todos los agentes sociales, partiendo de las siguientes premisas propuestas por García (2002, p. 205):

- “La formación de valores sólo es posible mediante acciones conjuntas.
- Cada individuo es una personalidad y se autodetermina.
- Ayudar no es decidir por el otro.
- Se violenta la ética cuando se trata de imponer valores. Es necesario que adquieran mediante la práctica una significación social positiva en el individuo”.

Para García (2002), Hopkins (2009, 2011), Albertí y Boqué (2015), Albertí (2016), Albertí y Pedrol (2017), los valores son la base de la construcción del enfoque restaurativo en la convivencia social, lo que en el ámbito educativo se traduce en la visión del alumno como el actor principal en las relaciones que se establecen en la dinámica educativa y no como alguien al que hay que controlar,

en el empleo de una pedagogía restaurativa y la incorporación del lenguaje restaurativo y sus preguntas de manera cotidiana para la gestión de las relaciones.

Por otro lado, las dimensiones disciplinar y educativa no se pueden desligar de los objetivos de la escuela y de su forma de gestión (Hopkins, 2011; Wernicke, 2000). Para poder sancionar de una manera educativa y democrática es necesario analizar críticamente los objetivos trazados, educar a los miembros de la comunidad educativa para que los conflictos sean asumidos como un elemento consustancial al proceso escolar y sin menospreciar la necesidad de una mejora de las relaciones, el énfasis se centra no sólo en el proceso de resolución, sino también desde la perspectiva axiológica en la educación de los estudiantes, así se puede llegar a acuerdos en la solución eficaz y efectiva de los mismos de forma instantánea y contribuir a desarrollar personalidades más justas.

Desde la óptica de Gotzens (1997), Wernicke (2000), García (2002), Meirieu (2013), Ramírez (2015), Ramírez-Muñoz (2016) y Rodríguez-Zamora (2016) las prácticas restaurativas tiene algo de retribución al aplicar la sanción en correspondencia con las normas y códigos disciplinarios establecidos; pero esta retribución, debe ser siempre constructiva y educativa; la sanción debe ser asumida como un elemento educativo, que haga entender al ofensor que toda conducta violatoria de la norma es merecedora de un correctivo y además sirve de alerta al resto de la comunidad sobre las consecuencias que puede acarrear un acto ilícito.

De lo que se trata es de aplicar medidas que hagan meditar al infractor sobre las consecuencias de sus actos, tanto para las víctimas como para él mismo y de la trascendencia del daño que causa a la comunidad, que comprenda que no hay causa sin efecto, para que desde esta toma de conciencia modifique su comportamiento. Es importante que esta sanción sea aceptada y comprendida como justa y de manera consciente por el infractor; debe ser entendida como un trato o acuerdo más que como un castigo, que contribuye a conocer que no se debe hacer y las consecuencias de las cosas

que se hacen incorrectamente; de lo contrario puede ocasionar sentimientos de hostilidad, los que pueden establecerse en su conducta, según el control que el sujeto posea sobre sus emociones.

Como ya hemos apuntado anteriormente, el castigo para que sea educativo no puede ser denigrante, ha de tenerse cuidado en la salvaguarda de la dignidad del ofensor; no debe ser de carácter físico, ni con ánimo de ridiculizarlo y humillarlo ante los demás; tampoco debe ser excluyente y condenatorio; por el contrario, ha de ser reparador e integrador. No se puede olvidar que el objetivo es educar al alumno para que llegue a ser un adulto feliz, crítico, autónomo y adaptado a la sociedad.

Desde una visión pedagógica, la sanción puede estar dirigida al cumplimiento de tareas educativas; por ejemplo, cuando el agresor fue causante de acoso, la sanción puede ser de ayuda a los pares que lo han sufrido o con riesgo de ser víctimas de este flagelo, o si el ilícito estuvo relacionado con actos de maltrato a la infraestructura y medios escolares, la respuesta puede ser labores de mantenimiento y embellecimiento de los espacios escolares o cuidado del patrimonio escolar. En resumen, desde un sentido ético y pedagógico la sanción se asume como un procedimiento educativo, a través del cual se aplica un estímulo para menguar la frecuencia de conductas consideradas inadecuadas por el medio escolar.

La dimensión ético-pedagógica del enfoque restaurativo de estas prácticas escolares se presenta en correspondencia con las propuestas del informe de la UNESCO “Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015), y en el cual se actualiza el carácter humanista de la educación del Informe Delors (1996), vinculando a la gestión de la convivencia al interior de las instituciones educativas y su impacto en la comunidad. Diversos autores entre ellos Sherman y Strang (2007), Lloyd et al. (2008) y, Albertí y Pedrol (2017) dan fe de los resultados positivos de estas prácticas en el contexto escolar, se observa una disminución del riesgo de expulsión y absentismo, un mejor rendimiento académico tanto en el orden cuantitativo como cualitativo y propician la creación de un clima armónico de trabajo y colaboración, así como facilitan la gestión

positiva de los conflictos cotidianos y de conflictos más graves, como la resolución de casos de bullying.

Fundamento psicológico.

Como anteriormente señalamos, las prácticas restaurativas se fundamentan en los estudios sobre la psicología del afecto; esta teoría sostiene que las personas reconocen los afectos o emociones en las expresiones verbales y corporales de los demás reaccionando de manera empática de la misma forma; este fenómeno fue denominado por Tomkins (1991) como “Resonancia afectiva” y resulta ser un elemento clave para lograr los objetivos de estas prácticas y dar solución a los conflictos.

Este investigador identificó nueve afectos distintos a través de los cuales se expresan las emociones, estableciendo una escala que va desde las expresiones de afecto menos intensas a las más intensas, tal como se expresa en la figura 5.

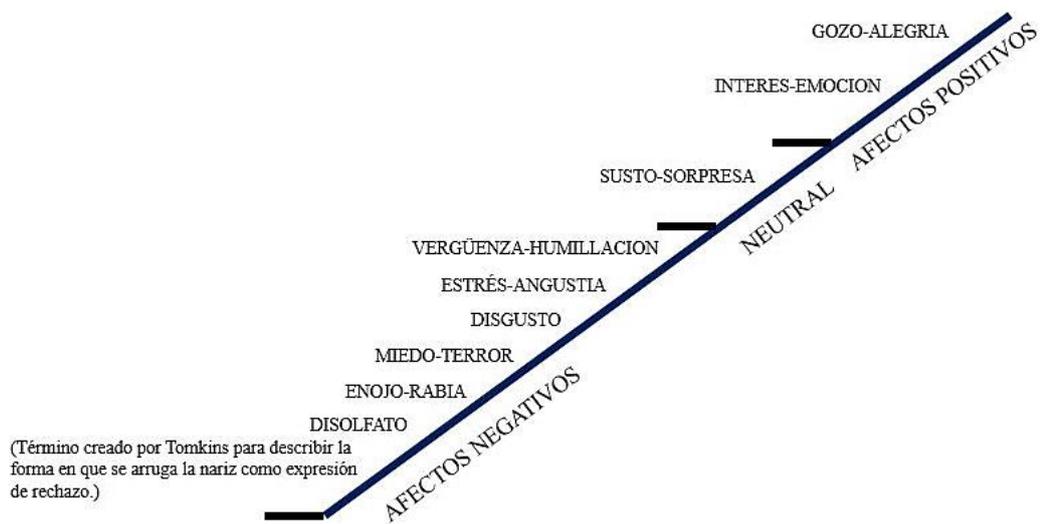


Figura 5. Espectro de los afectos.

Fuente: Tomkins (1991) citado por Watchel (2013, p. 5)

A través de sus investigaciones Tomkins (1991) determinó que los seres humanos están programados para experimentar afectos innatos, enfatizando en que el mejor estado emocional es aquel donde el sujeto es capaz de:

- Maximizar los afectos positivos.
- Minimizar los afectos negativos.
- Expresar libremente los afectos.
- Maximizar el poder y la capacidad de hacer lo más posible con los tres elementos anteriores.

En el contexto de las prácticas restaurativas, Tomkins (1987) y Nathanson (1992) le otorgan a la vergüenza un lugar especialmente significativo por ser un regulador crítico del comportamiento social. Tomkins (1987) definió la vergüenza como una expresión que interrumpe los afectos positivos de interés-emoción o el gozo-jubilo y puede ser experimentada por cualquier persona sin tener que hacer algo malo. Esta comprensión de la vergüenza explica por que algunas víctimas sienten vergüenza.

Sobre estas aportaciones Nathanson (1992) elaboró la llamada “brújula de la vergüenza” que explica las formas en que las personas reaccionan negativamente cuando sienten vergüenza; cada uno de los cuatro polos implica comportamientos específicos destinados a reducir o controlar la sensación de vergüenza; estos son:

Aislamiento. Las personas tienden a aislarse de los demás, correr y esconderse.

Atacarse a uno mismo. El sujeto se autoagrede, se autodegrada y desarrolla manifestaciones masoquistas.

Negación. Se expresa a través del consumo de drogas, la denegación de sí mismo, y distracción con emociones intensas.

Atacar a los demás. Agredir a los demás verbal y/o físicamente, culpar a los otros.

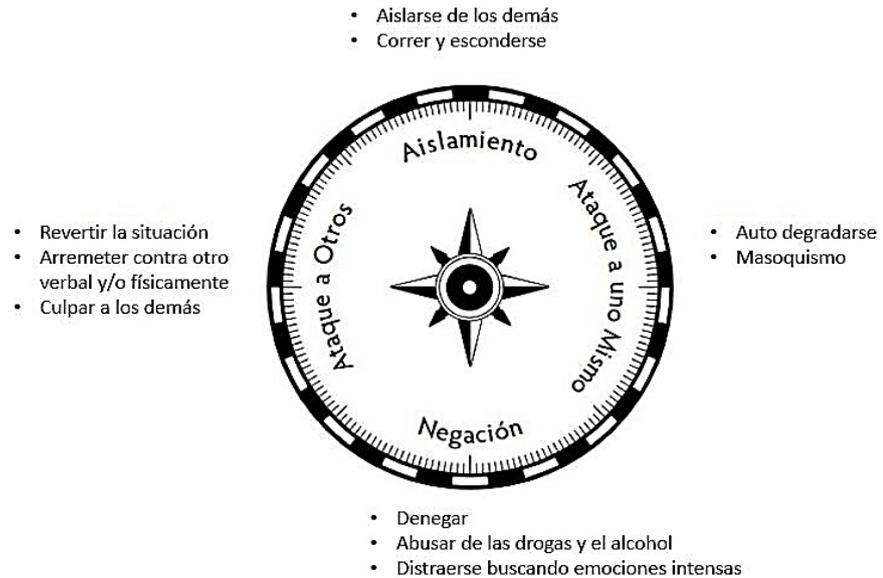


Figura 6. Brújula de la vergüenza.

Fuente: Nathanson (1992) citado por Watchel (2013, p. 5)

El conocimiento del comportamiento del individuo frente a la vergüenza facilita los procedimientos restaurativos, proporciona al docente la perspectiva de qué hacer. Cuando se llama la atención a un sujeto por una conducta inadecuada, Nathanson (1992) observó que la primera reacción suele ser de negación o de ataque tratando de responsabilizar a los demás de ésta. También la brújula de la vergüenza sirve para la introspección del docente al examinar sus reacciones ante las diferentes situaciones que se presentan en el aula y en la escuela. Este conocimiento permite identificar la respuesta más adecuada, reaccionar menos intensamente y la recuperación rápida de la reacción de vergüenza. Asimismo, se puede ayudar a los demás a superar la vergüenza y transformarse para bien; ante las manifestaciones de vergüenza se debe: escuchar lo que tienen que decir; reconocer sus sentimientos y animarlos a que expresen sus sentimientos y que hablen de su experiencia, contribuyendo así a establecer y fortalecer relaciones y normas sociales.

En tal sentido Braithwaite (1989), reconoce que la forma en que se trata al individuo debe estar enfocada en separar el acto de quien comete el acto, al reconocer el valor intrínseco de la persona a la vez que se rechaza su comportamiento inaceptable, de esta forma se está valorando la relación y rechazando la conducta. No es lo mismo decirle a un alumno: “eres un desaplicado, nunca

aprenderás” que, “veo que no te estás esforzando lo necesario, para lograr tus propósitos, vas a tener que esforzarte un poco más, ¡adelante!”.

La experiencia del IIRP ha sido que el alumnado tiende a ser más productivo cuando se invierte en construir el capital social mediante el uso proactivo de las prácticas restaurativas. Cuando el docente y las autoridades educacionales trabajan con los alumnos(as) y el resto de los miembros de la comunidad educativa, ya sea de forma reactiva para encarar una crisis, o de rutina, los resultados son casi siempre mejores, las personas son más felices y productivas, y tienen mayor probabilidad de hacer cambios positivos a sus comportamientos, a esta manera de proceder se le ha dado en llamar “proceso justo”. Al mismo tiempo, cuando surge un conflicto, docentes y directivos escolares encuentran que la reacción de los estudiantes es más positiva, participativa y cooperativa (Kim y Mauborgne, 1997); lo que demuestra que no hay que esperar al empleo de acciones mediadoras ante una crisis, es menester implementar en las instituciones educativas estas prácticas restaurativas de manera cotidiana como una forma de vida institucional. El proceso justo aplica la modalidad restaurativa de la ventana de la disciplina social, y se fundamenta en tres principios (Wachtel y McCold, 2004):

- Involucrar a las personas en la toma de decisiones en situaciones que les atañen y escuchar sus ideas y opiniones, tomándolas en consideración de forma genuina.
- Explicar el razonamiento detrás de una decisión a todos los que involucra o afecta.
- Claridad de las expectativas; asegurarse que todos entienden claramente la decisión y que es lo que se espera de ellos en el futuro.

2.2. Taxonomía de las prácticas restaurativas en el entorno escolar.

Dentro de las prácticas restaurativas más recomendados por el IIRP y de mayor uso en el entorno escolar están: las expresiones afectivas, las reuniones informales, los diálogos restaurativos y los grupos o círculos restaurativos, los que se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Prácticas restaurativas en el contexto escolar

Prácticas	Descripción
Expresiones afectivas	<p>Son una forma específica de comunicarse, para expresar los sentimientos ante situaciones de comportamiento tanto adecuado como indebido.</p> <p>Las declaraciones afectivas se refieren a la conducta y no a la persona (separación de la acción del sujeto), descartando de esta manera cualquier estigmatización.</p> <p>Ejemplos de expresiones afectivas pueden ser:</p> <p>“Me siento frustrado y decepcionado, por su comportamiento, he preparado esta clase con todo el cariño y la seriedad posible para ustedes”</p> <p>“Me siento contento por los resultados que han obtenido en el examen?”</p> <p>“Estoy muy feliz al ver como progresan en los estudios?”</p> <p>Asimismo, es posible con una sola pregunta ayudar a personas que enfrentan un conflicto a darle un giro al tratamiento del mismo, de tal manera que puedan aprovechar la crisis que enfrentan en una oportunidad para encontrar nuevas formas de convivencia. Algunas de estas preguntas restaurativas pueden ser:</p> <p>Al ofensor.</p> <p>¿Qué pasó?</p> <p>¿En qué estabas pensando cuando eso ocurrió?</p> <p>¿Cómo te sientes desde entonces?</p> <p>¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera?</p> <p>¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?</p> <p>A la víctima.</p> <p>¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado?</p> <p>¿Qué impacto ha tenido este incidente en tí y en otras personas?</p> <p>¿Qué ha sido lo más difícil para tí?</p> <p>¿Qué piensas debe suceder para que las cosas queden bien?</p>
Reuniones informales	<p>Reunión espontánea en la cual se logre un acercamiento entre las partes en conflicto y encontrar puntos de consenso para resolver satisfactoriamente el mismo para ambas partes.</p>
Diálogo restaurativo	<p>Las reuniones de diálogo o análisis de problemáticas en un grupo, tienen el objetivo de buscar la forma de restaurar las relaciones y curar las heridas entre las personas que han participado en un conflicto. Este tipo de procedimiento requiere de una de las preguntas restaurativas y/o guiones; estos pueden variar en función de la situación y de su adaptación, a modo de ejemplo se pueden concretar de la siguiente manera: ¿qué pasó?, ¿qué pensaste en ese momento?, ¿qué sentiste? y ahora, ¿cómo te sientes?, ¿qué piensas?, ¿quién se ha visto afectado y cómo?, ¿qué necesitan las personas afectadas?, ¿cómo se puede reparar la situación?, ¿qué se puede hacer para que la situación no se repita en un futuro?</p> <p>Es importante enfatizar que las preguntas restaurativas deben ser: neutras, sin juicios, abiertas y que requieran una respuesta; permitir que las personas expresen sus sentimientos; prestarse para lograr un procedimiento justo y respetuoso; considerar a las personas desde el pasado (¿Qué pasó?), el presente y el futuro (reparando el daño y restaurando relaciones); promover la reflexión sobre aquel o aquellos que ha/han afectado; contribuir a desarrollar empatía; buscar construir una comprensión más que determinar la culpa; dar espacio para que las personas puedan contar “su propia historia”; fomentar la conciencia y promover la toma de responsabilidad; contribuir a proveer resultados positivos y permitir que la persona que pregunta sea vista de manera más objetiva y respetuosa.</p>
Los grupos o círculos restaurativos	<p>Los círculos de diálogo son una conversación en grupo en la que las personas participantes se sientan en círculo, existe una persona facilitadora que formula las preguntas o propone temas sobre los que se hablará. Su objetivo es facilitar el diálogo entre los participantes, de forma tal que todos puedan hablar y ser escuchados para así buscar colectivamente nuevas formas de mirar el futuro. Son sesiones más estructuradas en las cuales se cuenta con un guión y quienes facilitan dan seguimiento y dirigen el proceso. Pueden estar integrados por familiares, amigos de las partes involucradas e interesados en el asunto. Se analiza la causa-efecto de la ofensa, tanto para la víctima como para el ofensor, siempre con el propósito de restablecer el tejido social que ha sido quebrantado.</p> <p>Esta práctica transcurre por tres momentos:</p> <p>Pre-círculo. Reunión previa con los posibles participantes.</p> <p>Ejecución del círculo.</p> <p>Post-círculo. Revisión de cómo se encuentran los participantes una vez llevados a efecto los acuerdos tomados en el círculo.</p>

Fuente: Rul-Lan (2011); Wachtel (2013); Albertí y Boqué (2015); Schmitz (2018).

Otras de las prácticas restaurativas que pueden ser adaptadas a los espacios escolares son las conferencias que sirven para desarrollar un diálogo reparador, que puede materializarse, en este caso, con el desarrollo de trabajos y prestaciones al servicio de la comunidad escolar. En estas conferencias participan, generalmente, además del ofendido y el ofensor, las personas más cercanas a ellos, familiares y amigos, y también otras personas de la comunidad. Según Igartua et al. (2012) estas conferencias tienen como objetivo desarrollar entre todas las personas que participan en ella un plan para restañar la ofensa. El docente puede implementar diversas variaciones de este tipo de práctica restaurativa, por ejemplo (Albertí y Boqué, 2015):

- conferencias informales o miniconferencias (pueden no incluir a todas las personas de ayuda),
- conferencias improvisadas y breves (similares a las miniconferencias, pero el facilitador puede ser un miembro de la dirección),
- reuniones restaurativas (variables tanto a nivel de participantes como del objetivo del encuentro),
- diálogos en el corredor (cuando ocurre un problema en el aula, el docente sale con el grupo a conversar sobre el problema), y
- charlas al interior del aula (se organiza una conferencia con todo el grupo).

Relativo a las acciones restaurativas dirigidas a un proceso de reparación por parte del agresor, los docentes pueden propiciar actos simbólicos como la escritura o lectura de un poema, programación de salidas conjuntas y compartir tiempo de ocio, creación de espacios colaborativos donde interactúen víctima y victimario, etc. no sin antes el agresor haber reconocido el error cometido. Ramírez-Muñoz (2016), recomienda que en estas prácticas se inviertan los roles de la víctima y victimario, para que el agresor tenga una idea de lo que se siente al ser agredido.

Estas prácticas restaurativas facilitan espacios seguros para que las personas expresen e intercambien emociones; según Nathanson (1998), a través del intercambio mutuo de afectos se crean vínculos emocionales sobre los cuales se construye una sólida comunidad. Lo que es fundamentado en los estudios sobre la psicología del afecto realizado por Tomkins (1962, 1963, 1991), quien estableció que las relaciones humanas son mejores y más sanas cuando existe la expresión libre del afecto o de las emociones; minimizando los afectos negativos y maximizando los positivos, pero siempre permitiendo su libre expresión.

Como ya hemos observado con anterioridad en el cuadro 7, las prácticas restaurativas en el ámbito escolar son muy variadas; éstas pueden ser direccionadas al interior de la institución educacional en función de la gestión de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la gestión del aula y la gestión de conflictos. Estos diferentes tipos de gestión están orientados al cumplimiento de las tareas y acciones emprendidas por la comunidad educativa bajo la guía de los directivos escolares y docentes en la consecución de los objetivos de la institución escolar. Siguiendo a Albertí y Boqué (2015) encontramos que:

Gestión de las relaciones. Se orientan al establecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa mediante el uso del lenguaje restaurativo. En esta tarea los facilitadores en las prácticas formales y el personal del centro en situaciones informales, pueden emplear preguntas y/o guiones restaurativos que faciliten estandarizar el proceso. En muchos centros educativos acostumbran a colocar en un lugar del aula u otros espacios estas preguntas y guiones para que sirvan de guía ante cualquier situación, para de esta forma contribuir a la educación y fomento de las correctas relaciones interpersonales.

Las prácticas restaurativas para la gestión de relaciones son más que una práctica específica, su uso se extiende a las interacciones cotidianas en general, promoviendo la escucha activa, la empatía y el no juzgar. Son prácticas dirigidas a la gestión las relaciones y no del conflicto; aunque

lógicamente son la base para las prácticas definidas para la gestión del aula y para la gestión de conflictos.

Gestión del aula. Las prácticas restaurativas dirigidas a la gestión del aula, tienen como propósito lograr el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado; para ello, se emplean las preguntas restaurativas de forma tal que promuevan la reflexión individual como base para el establecimiento del diálogo en la búsqueda de soluciones colectivas, de esta forma se fomenta la participación cooperativa y democrática del grupo.

Gestión de conflictos. Las prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares son diversas atendiendo a su formalidad y participación, en correspondencia con el espectro de las prácticas restaurativas, así encontramos a saber:

- a) Las prácticas que no incluyen la participación de personas de apoyo y que pueden ser tanto informales como formales. Las informales pueden ser conducidas por cualquier miembro de la comunidad educativa, y se desarrollan en pasillos, patios, cafeterías o en cualquier otro espacio de la institución educativa. Las formales, requieren de la preparación de un mediador, este puede ser un adulto o un estudiante, quien media en los conflictos entre pares o entre alumnos(as) y profesores.
- b) Las prácticas que son variables tanto en el tipo de participantes como en la formalidad del proceso. Estas prácticas pueden implicar la participación de personas de apoyo y pueden ser formales o informales.
- c) Las prácticas que incluyen la participación de personas de apoyo y que se desarrollan de manera formal.

En las prácticas restaurativas se emplean preguntas restaurativas, como sustento de las relaciones entre los participantes, las que según Hopkins (2009, 2011) deben cumplir con los siguientes principios:

1. *Apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales.* Basado en este principio las preguntas deben ser formuladas de manera tal que sea respetada la “verdad del otro”; cada uno de los participantes tiene una perspectiva única y valiosa sobre el hecho, que debe ser escuchada. Un ejemplo de pregunta que cumple con este principio es: ¿Qué ocurrió, según tu punto de vista?
2. *Los pensamientos influyen en las emociones; las emociones influyen en las acciones.* Las prácticas restaurativas deben utilizar preguntas que promuevan las manifestaciones de los sentimientos de las partes; escuchar cómo se han sentido las otras personas en una situación de conflicto ayuda a entender el por qué de determinadas actuaciones favorece la empatía entre los involucrados. Entre estas preguntas podemos formular las siguientes:
 - ¿Qué pensabas y cómo te sentías en ese momento?
 - ¿Cómo te sientes y qué piensas desde entonces?
 - ¿Cómo te sientes y qué piensas ahora?
3. *Empatía y consideración.* Uno de los focos del trabajo restaurativo radica en identificar quién ha sido afectado en una situación de conflicto y cómo ha sido afectado; vale entonces formular preguntas como ¿Quién ha sido afectado? ¿Cómo este hecho afecta a los demás?
4. *Apreciación de las necesidades individuales.* Otro elemento a considerar en las preguntas restaurativas es la necesidad de las personas ante cada situación.

Ejemplos:

¿Qué necesitas para poder salir adelante, resolverlo y sentirte mejor?

¿Qué necesitas para poder repararlo y que todos puedan salir adelante?

5. *Responsabilidad compartida y toma de decisiones.* Las prácticas restaurativas deben centrarse en que los mismos involucrados en una situación de conflicto sean quienes busquen la forma de resolverla y dar respuesta a las necesidades identificadas. Los mediadores pueden utilizar preguntas tales como:

¿Qué necesitas que pase ahora?

¿Cómo se puede dar respuesta a las necesidades?

¿Qué podemos hacer para resolver la situación?

¿Cómo puedes dar respuestas a estas necesidades?

¿Cómo todos pueden dar respuestas a estas necesidades conjuntamente?

Poder llevar este estilo de relaciones apoyado en las preguntas restaurativas de manera cotidiana, no sólo en el aula sino en todos los espacios del centro escolar, es un aspecto crucial promover el cambio de modelo de gestión de la convivencia. Asimismo, la aplicación de estas prácticas al interior de las instituciones educativas, desde el enfoque reactivo, permite que los involucrados en el conflicto se encuentren en un espacio de diálogo, donde analizar lo sucedido, relacionándolo con las normas del colegio y las consecuencias que se pueden derivar de esa conducta, logrando que el ofensor reconozca su comportamiento negativo, los efectos de sus actos y comprenda el alcance formativo de la sanción, comprometiéndose a no volver a hacerlo desde una postura de entendimiento y convicción.

La mirada educativa del conflicto implica su comprensión como un aspecto que puede devenir en una alerta para mejorar la vida de la escuela y no como un error que hay que eliminar (Wernicke,

2000). Partiendo de esta premisa, se ha de establecer entre los miembros de la comunidad educativa estrategias de prevención del conflicto y normas de sanción desde una dimensión colectiva y educativa, orientada a la construcción de una cultura de paz basada en el diálogo mediador como vía para abordar los conflictos y mejorar la convivencia en general.

Según Rul Lan (2011) estas prácticas restaurativas son importantes no sólo para la víctima que recupera su autoestima y sentimiento de seguridad, pues se siente reconocido, apoyado, valorado y tenido en cuenta por los otros; de igual forma, el victimario al reconocer el daño causado aprende a valorar las consecuencias de sus actos, y aunque parezca paradójico fortalecen su autoestima, dado que generalmente las manifestaciones de violencia no son más que el reflejo de personalidades carentes de afecto con baja autoestima. De igual manera, este proceso busca reparar, también, a aquellos que sufren de las consecuencias secundarias, familiares, amigos, personas cercanas y a la comunidad en general.

Pero, ¿cómo implementar en la vida escolar estas prácticas restaurativas?, veámoslo a continuación.

2.3. Implementación de las prácticas restaurativas en la vida escolar.

Para la implementación de las prácticas restaurativas se reconocen dos enfoques, el global y el parcial, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. Enfoques de las prácticas restaurativas en el ámbito escolar

Enfoques	Descripción
Global	Implica la incorporación del modelo en las políticas y normativas escolares desde el primer momento. Las sanciones son sustituidas por un sistema de acciones restaurativas. Se trata del cambio de la cultura escolar desde abajo y permite a los maestros y a todo el personal escolar ajustarse a la nueva forma de proceder de manera rápida.
Parcial	El enfoque parcial no implica cambios en la normativa ni en las políticas escolares, se implementa por ámbitos (niveles escolares, tipos de conflictos, sectores de la comunidad educativa, etc.). Esto permite a las escuelas valorar la idoneidad del enfoque para después plantearse una implementación global.

Fuente: Skinns et al. (2009); Albertí y Boqué (2015).

Estudiosos del tema como Albertí y Boqué (2015), Kane et al. (2006) y Blood y Thorsbone (2006) consideran que no existe un modelo de implementación efectiva; aunque estos últimos recomiendan

el enfoque global mediado por la concreción de estadios específicos; dado que el enfoque global implica una de las metodologías, que requieren del apoyo de los directivos de los centros educacionales, lo cual entraña un proceso arduo y paulatino que permita el despojo de las costumbres y medidas punitivas que han regulado la convivencia escolar y social durante mucho tiempo.

En tal sentido Kane et al. (2006) estima que la implementación del enfoque restaurativo global enfrenta la resistencia por dos razones. En primer lugar, por la propia concreción del proceso de cambio, dado que muchas de las iniciativas de transformación no cristalizan por que los líderes se limitan a transmitir la información, considerando que este anuncio ya es suficiente para provocar el cambio; no se escucha a los involucrados y sus necesidades no son tenidas en cuenta; y, los que esperan el cambio lo hacen de forma pasiva, no se implican activamente en su consecución. En segundo lugar, la dificultad de abandonar el modelo punitivo de gestión de la convivencia escolar; los docentes no conocen otra forma de actuación que no sea la punitiva; a pesar de conocer las contraindicaciones del castigo lo aplican pues a través de él en un primer momento consiguen la obediencia y además el castigo es una medida más fácil y rápida de implementar, lo que provoca entre el profesorado la disidia por otros procedimientos no punitivos, que precisan de planificación, tiempo, reflexión y habilidades.

A todas luces, la transición de un modelo punitivo a uno restaurativo requiere de un cambio de mentalidad de la comunidad educativa, basado en valores humanos, espíritu positivo y la integración de todos sus miembros en el proyecto de vida de la escuela; así como del aprendizaje de nuevas competencias y metodologías, que permitan gestionar el conflicto de una manera diferente; éstas a nuestro juicio son premisas fundamentales para que el enfoque restaurativo funcione.

Este cambio de mentalidad precisa de estrategias dirigidas a la sensibilización e información de la comunidad educativa, a la creación de espacios de diálogo, reflexión y debate, a la implementación

de metodologías que propicien una dinámica funcional en favor del desarrollo de habilidades y técnicas de comunicación para favorecer el contraste de opiniones e intereses sobre un mismo hecho, a la identificación de necesidades y a la capacitación para propiciar el cambio de cultura en el centro educativo que ayude a los miembros de la comunidad educativa a resolver los conflictos, ya sea como parte de un conflicto determinado o como actor en el proceso de paz en aras del beneficio colectivo.

En este sentido Hopkins (2009), Albertí y Boqué (2015) y Albertí (2016), entre otros, aseveran que sin una buena formación y capacitación, sin un conocimiento y competencias que permitan de manera diferente gestionar las problemáticas de los centros educacionales no se podrá lograr superar los obstáculos para implementar las prácticas restaurativas; enfatizan que esta capacitación debe estar dirigida a los miembros del equipo de formadores internos del centro como premisa necesaria para un enfoque sostenible, los que a su vez contribuirán a la capacitación de toda la comunidad educativa. Esta capacitación se concreta en dos niveles, el general, que incluye las nociones básicas, valores, principios, habilidades y técnicas de las prácticas restaurativas y el específico que consiste en el entrenamiento en las prácticas restaurativas.

Asimismo, es necesario que las autoridades educacionales motiven la participación de la comunidad educativa para formar agentes de cambio que colaboren en la transformación de las relaciones escolares mediante el empleo de los métodos alternos de solución de conflictos como la mediación, así como desarrollando prácticas restaurativas para la interacción pacífica entre los miembros de esa comunidad, lo que finalmente impactará de forma positiva en las relaciones entre los miembros de la sociedad.

Brembeck (1975) y Jiménez-Gutiérrez et al. (2005) refieren que un importante factor para propiciar el cambio es la implicación de las familias en la dinámica de la vida de la escuela, la concepción de la dirección de la institución educativa como un espacio común de responsabilidades compartidas y

la construcción colectiva de las normas de régimen interno del centro escolar (protocolos, códigos, etc.) entre docentes y alumnado con el objetivo que éstas sean producto del debate entre los actores como ejercicio democrático y no la imposición autoritaria de unos a otros.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para este cambio de mentalidad es la implementación de proyectos educativos en los centros escolares enfocados en los valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo orientado a lograr mejoras en la convivencia en el aula, el centro y el entorno; para lo cual Albertí y Pedrol (2017) sugieren la inclusión en estos proyectos de un plan de convivencia que contemple las medidas de promoción de las relaciones armónicas entre los alumnos(as) y los demás miembros de la comunidad educativa, los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares con énfasis en la mediación y la proyección de las prácticas restaurativas como elemento educativo proactivo. Además, proponen la planificación de estrategias de capacitación de todos los miembros de la comunidad educativa sobre convivencia y la gestión positiva de los conflictos.

Entre los objetivos de estas estrategias y proyectos educativos en las instituciones escolares se deben tener presentes:

- “Asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar.
- Ayudar a cada alumno a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- Potenciar la equidad y el respeto a la diversidad de los alumnos(as) en un marco de valores compartidos.
- Fomentar la mediación escolar y la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto.
- Fomentar la cultura de la paz y la no-violencia junto con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas” (Albertí y Pedrol, 2017, p. 51).

3. Paradigma de Justicia Restaurativa.

Llegado a este punto resulta necesario remitirnos al conocimiento de la justicia restaurativa por ser esta la génesis de las prácticas restaurativas (Braithwaite, 2002). La justicia restaurativa surge como resultado de las limitaciones de la aplicación de la justicia punitiva, la que responde a la filosofía de retribuir un mal con otro mal¹². Según Piñeyroa-Sierra et al. (2011, p. 19) el modelo de la justicia retributiva “actúa aplicando una sanción o corrección como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa, el tribunal, aplica una corrección de tipo sancionador (condena)”. La justicia retributiva tiene como objetivo “probar delitos, establecer culpas y aplicar el castigo al infractor, con equivalencia al bien jurídico afectado por éste” (González-Ramírez, 2012, p.15).

La justicia retributiva lejos de contribuir a la solución de los conflictos, afecta las relaciones sociales; entre sus limitaciones encontramos que:

- No presta la debida atención a la víctima, a las secuelas sociales que el ilícito pudo ocasionar y a los derechos humanos del victimario. Al asumir el Estado el rol de víctima deja en un segundo plano al sujeto que ha sufrido el daño, quien actúa como acusador, lo que acrecienta en éste sus sentimientos de vulnerabilidad, desamparo y frustración. Mediante la aplicación de una sanción se pretende reparar el daño causado a la víctima y a la sociedad (Chamorro-Carpio, 2016; Aguayo y Cedeño, 2018).
- No da solución sostenida a la comisión de hechos violentos y delitos; el castigo no resuelve el conflicto y no se produce la reconciliación entre la víctima y el victimario, las relaciones

¹² En la antigüedad los castigos eran determinados y aplicados por las propias víctimas o sus familias, en lo que se conoció como “venganza privada”; aplicando la Ley del Talió según el adagio popular “ojo por ojo y diente por diente”. Su objetivo era sancionar al que cometía un delito, con un castigo que equipare el daño ocasionado.

que se establecen entre ellos están mediadas por el castigo impuesto, lo que no es garantía de la no reincidencia (Lozano-Tovar, 2015; Carcía Gumbau, 2017).

- No responde en forma adecuada a las necesidades de las víctimas, los ofensores y los miembros de la comunidad. No se sana el trauma del agredido, ni la culpa del agresor; las relaciones sociales no son restañadas, ocasionando inconformidad y sentimientos de frustración que sólo sirven para ahondar las heridas y polarizar el conflicto social (Ramírez 2014; Lozano Tovar, 2015; Rodríguez-Zamora, 2016).

Estas limitaciones generan inconformidad de este modo de justicia, que sólo sirve para ahondar las heridas y polarizar el conflicto social, lo que se agudiza en el contexto de una sociedad democrática e inclusiva; la que cada vez más demanda, procedimientos no adversariales diferentes del derecho penal tradicional (Márquez-Cárdenas, 2007). Al decir de Carcía Gumbau (2017, p. 29), la justicia retributiva “no cumple los fines para los que se instauró, quizá porque en lugar de poner el énfasis en la valorización humana se centra en el castigo del culpable”; razón por la cual en las últimas décadas, se experimenta el resurgir de la teoría sobre la justicia restaurativa y sus programas, en parte, para responder a la insatisfacción de las víctimas y su habitual frustración con el sistema de justicia tradicional (Olalde-Altarejos, 2015).

En la revisión bibliográfica realizada encontramos diferentes denominaciones de justicia restaurativa, entre estas las de justicia reparadora, justicia relacional, justicia positiva, justicia comunitaria y justicia restauradora, las que se corresponden con las reconocidas por la Oficina de las Naciones Unidas para las Drogada y el Crimen (ONUDD, 2020) en el Manual de Programas de Justicia Restaurativa de Naciones Unidas; en este trabajo se asume la denominación de justicia restaurativa.

3.1. Aproximación en torno al concepto de justicia restaurativa.

A pesar de la policromía conceptual existente sobre la justicia restaurativa, propia de la construcción de este concepto, hemos logrado un acercamiento a sus singularidades a través de las siguientes definiciones:

“La justicia restaurativa es un proceso a través del cual las personas afectadas por una infracción específica, resuelven colectivamente cómo reaccionar tras aquella y sus implicaciones para el futuro” (Marshall, 1999, p.5).

“La justicia restaurativa se entiende como un movimiento nuevo en las áreas de victimología y criminología. Al reconocer que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño, a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso. Por lo tanto, los programas de justicia restaurativa permiten que los tres actores principales: la víctima, el ofensor y los miembros afectados de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará al crimen cometido” (Van Ness, 2005, p.43).

“La justicia restaurativa es una metodología que permite solucionar problemas a través del involucramiento de los principales afectados y del ofrecimiento de ayuda desde la comunidad, tanto para la víctima como para el ofensor. Esta metodología enfatizaría la reconstrucción de las relaciones humanas y la búsqueda de acuerdos, y tendría la capacidad de adaptarse a contextos culturales y sociales distintos” (ONU, 2006, p. 6).

“Filosofía acerca de cómo enfocar la propia justicia y el derecho penal, que se centra en dar el protagonismo a los afectados de forma directa o indirecta por el delito. Parte

de la premisa de que se ha causado un daño y cuáles son las acciones requeridas para remendar este daño. Para reparar ese daño se da participación a las partes y así se puede alcanzar el resultado restaurador de la reparación y la paz social” (Servicio de Mediación Penal de Castilla y León, Burgos, 2010, p.5).

“La justicia restaurativa es el modelo de justicia que, en el actual momento histórico, contiene de la mejor manera posible las exigencias del paradigma de humanidad, paradigma que precisa que la justicia del caso concreto trate de satisfacer hasta el máximo de lo posible las necesidades de los seres humanos que, como víctimas o infractores, participan en el proceso que se promueve ante jueces o tribunales” (Subijana-Zunzunegui, 2012, p. 143).

“Es un sistema democrático de justicia que promueve la paz social y, en consecuencia, la armonización de las relaciones intra e interpersonales dañadas por la conducta criminal; esto, a través de la solución autocompositiva de las necesidades de la víctima, de las obligaciones, la responsabilización genuina y las necesidades del ofensor, así como de las necesidades y compromisos asumidos por miembros o asociaciones de la comunidad” (Pesqueira-Leal, 2015, p.163).

Independientemente de la heterogeneidad de las concepciones anteriormente enumeradas de la justicia restaurativa como un proceso, un movimiento, una metodología, un modelo, una filosofía o un sistema, y de las limitaciones que puedan ofrecer estas definiciones, en ellas existe un denominador común que la caracteriza, la participación colaborativa e incluyente de los involucrados en un conflicto de índole penal y el carácter humanista de garantía a los derechos humanos de la víctima, el ofensor y de todos los miembros de la sociedad (Gorjón, 2014, Zinsstag et al., 2011).

La justicia restaurativa está basada en un sistema de valores y principios que permite la creación de espacios de respeto y confianza, donde el delincuente sea tratado como un ser humano. Este tipo de justicia, no sólo busca enmendar la ofensa o el daño, también pretende la restauración de los valores morales, la dignidad de las personas y la equidad social (Zinsstag et al., 2011).

Siguiendo esta línea de análisis, Gorjón (2014), considera el respeto como el valor fundamental; reconoce el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción a la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.

La justicia restaurativa tiene como meta crear un ambiente de comprensión y diálogo, sin enemistad ni amenaza en el cual puedan ser atendidos los intereses y las necesidades de la víctima, del delincuente, de la comunidad y de la sociedad (ONU, 2006; ONUDC, 2020). Para el cumplimiento de este propósito de la justicia restaurativa se requiere la formación de valores normativos, que no dejan de ser humanos, lo que establece una comunión con las prácticas restaurativas; valores que se forjan desde el hogar, la escuela y la comunidad (Zinsstag et al., 2011; Albertí y Pedrol, 2017).

Ahora bien, el IIRP establece una diferenciación entre los términos prácticas restaurativas y justicia restaurativa al considerar la primera más abarcadora. Así lo confirma Wachtel (2013, p.1) cuando expresa “Vemos a la justicia restaurativa como un subgrupo de prácticas restaurativas”. Mientras que la justicia restaurativa actúa, mediante respuestas formales o informales, una vez ocasionado un delito, esto es, siempre de manera reactiva, las prácticas restaurativas, además pueden ser proactivas creando relaciones y sentido de comunidad para evitar el conflicto y conductas inapropiadas. Además, las prácticas restaurativas pueden estar presentes en los más diversos ámbitos no sólo en el penal.

Dado el significado e implicación de las prácticas restaurativas en un contexto intercultural y plurinacional¹³ es necesario procurar una aproximación epistémica en torno a la justicia indígena como aspecto a tener presente en la propuesta de esta investigación, para evitar el desequilibrio o ruptura entre las acciones de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas diseñadas y el tratamiento a los adolescentes originarios, como expresión de respeto a sus derechos y cultura; además de contribuir a través de las actividades proactivas que conforman la misma a cumplimiento de los fines del Sistema de Enseñanza Intercultural Bilingüe, entre los que se encuentran “la recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales” y “la recuperación, desarrollo y fortalecimiento de los valores propios de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011b, art. 80).

El siguiente apartado facilitará el conocimiento de las particularidades del Derecho Indígena, el que a su vez permitirá poder utilizar algunos de los elementos que lo integran, en particular aquellos referidos a los valores, costumbres y prácticas, siempre en el contexto del respeto a los derechos humanos.

¹³ El Ecuador fomenta la igualdad de las culturas, dándoles el mismo nivel de importancia, y respetando su forma de convivencia, y sus diferencias, de manera que se logre una verdadera inclusión social, donde no exista ningún tipo de subordinación y dominación de los pueblos indígenas. La propuesta de reconocer al Estado ecuatoriano como plurinacional surge de los movimientos indígenas; este reconocimiento incluye a todos los ecuatorianos; lo cual es considerado como un factor primordial para el reconocimiento plurinacional e intercultural (Coronel-Heredia, 2016).

Por otro lado, la interculturalidad es un principio del Estado ecuatoriano que permite viabilizar lo plurinacional, cuyo objetivo es alcanzar la unidad en la diversidad, y en el tema de la justicia llegar a una compatibilización de la jurisdicción ordinaria e indígena, bajo el principio de respeto e impidiendo todo tipo de discriminación y marginación (Llásag-Fernández, 2012).

La plurinacionalidad es un principio político que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de todas las nacionalidades que conviven en un país. El Estado plurinacional surge cuando varios pueblos y nacionalidades se unen bajo un mismo gobierno y Constitución (Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2011).

La plurinacionalidad y la interculturalidad, son características complementarias, necesarias para el reconocimiento del pluralismo jurídico. Estas características buscan o persiguen la misma finalidad, el respeto a la diversidad cultural. Además, determinan la existencia de un país democrático fundamentado en la existencia del pluralismo jurídico, puesto que solo en un país donde se reconoce la existencia de diferentes culturas, tradiciones, costumbres, formas de vida, podemos hablar de un pluralismo (Coronel-Heredia, 2016).

4. La justicia indígena ecuatoriana en el contexto restaurativo.

Existen estudiosos como Yrigoyen-Fajardo (2003), que estiman que no se debe hablar de Justicia Indígena por resultar teóricamente limitada, sin embargo, consideran que las prácticas de los pueblos originarios están transversalizadas por su cultura, la que se estructura y vincula como un sistema mediante el cual se regula su vida social y solucionan los conflictos que surgen entre sus miembros preservando las relaciones sociales. En algunas de estas investigaciones se da fe de las prácticas ancestrales como referentes de prácticas restaurativas, que incluso han sido adaptadas e implementadas en el ámbito escolar, como es el caso de los círculos restaurativos (Wachtel, 2013). Por otro lado, la literatura especializada sitúa el surgimiento del paradigma de justicia restaurativa en la década de los años 70 del pasado siglo; no obstante, existen experiencias de su empleo en las prácticas de los pueblos originarios de Nueva Zelanda, Irlanda, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica (Mera, 2009; Patiño-Mariaca y Ruiz-Gutiérrez, 2015). También, existen evidencias de la práctica de la justicia indígena en las comunidades ancestrales que pueblan la geografía ecuatoriana (Coronel-Heredia, 2016). Razón por la cual es pertinente la aproximación al conocimiento de estas prácticas originarias que posibilitará una mejor atención a los casos de conflictos y la proyección de acciones proactivas en los cuales estén presentes los adolescentes indígenas.

El derecho indígena, también reconocido por los antropólogos, sociólogos y juristas mediante otras denominaciones, a saber: derecho consuetudinario, derecho ancestral, derecho alternativo, derecho democrático o derecho tradicional, es el “conjunto de normas legales de tipo tradicional, no escritas ni codificadas, distinto de un derecho vigente en un país determinado” (Stavenhagen, 2006, p. 16).

El derecho consuetudinario es reconocido por organizaciones internacionales; así encontramos el Convenio 169 y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007, que abogan por los espacios para la Justicia Indígena.

El Estado ecuatoriano firmante de estos tratados internacionales y consciente que las poblaciones indígenas resuelvan sus conflictos internos basados en sus costumbres y principios, ha promulgado normas que salvaguardan este derecho, pero siempre respetando los tratados internacionales de derechos humanos y la Constitución.

Al respecto Hernández-Terán (2011), de manera complementaria a la definición anterior, entiende el derecho indígena como el conjunto de principios, de normas, de usos, y costumbres no vulneradoras de los derechos humanos ni constitucionales, que regulan prioritariamente la convivencia de los indígenas al interior de sus comunidades.

Como se aprecia la Justicia Indígena es reconocida en el Ecuador a través de la Constitución de la República, lo que es sistematizado en el Código Orgánico Integral Penal (COIP) y en el Código Orgánico de la Función Judicial (COFJ). En el atulado de la Carta Magna ecuatoriana se consagra que:

“Las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio, dentro de su ámbito territorial, con garantía de participación y decisión de las mujeres. Las autoridades aplicarán normas y procedimientos propios para la solución de sus conflictos internos, y que no sean contrarios a la Constitución y a los derechos humanos reconocidos en instrumentos internacionales.

El Estado garantizará que las decisiones de la jurisdicción indígena sean respetadas por las instituciones y autoridades públicas. Dichas decisiones estarán sujetas al control de constitucionalidad. La ley establecerá los mecanismos de coordinación y cooperación entre la jurisdicción indígena y la jurisdicción ordinaria” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011a, art. 171).

De esta forma, la consagración del Derecho Indígena le confiere normatividad, institucionalidad y jurisdicción.

Cuadro 9. Normatividad, institucionalidad y jurisdicción del Derecho Indígena.

Elementos	Descripción
Normatividad	Se refiere a las normas y procedimientos, las costumbres o directamente al derecho consuetudinario. El reconocimiento del derecho incluye no sólo a las normas actualmente vigentes de los pueblos indígenas, sino también su potestad normativa específica, y su competencia para producir normas (crearlas, modificarlas) a fin de regular su vida social y organizar el orden público interno.
Institucionalidad	Reconoce las diferentes autoridades indígenas. Esto incluye sus sistemas institucionales y los diferentes procesos de constitución o designación de autoridades.
Jurisdicción	Reconoce las funciones jurisdiccionales, de justicia o de administración y aplicación de normas propias

Fuente: Yrigoyen-Fajardo (2000).

Las disposiciones de la Ley son sistematizadas en la segunda disposición general del COIP, donde se establece que:

“En referencia a las infracciones cometidas en las comunidades indígenas se deberá proceder conforme a lo dispuesto en la Constitución de la República, en los tratados e instrumentos internacionales ratificados por el Estado, en el Código Orgánico de la Función Judicial y en las leyes respectivas” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2017, p. 233).

En lo antes expresado en la Constitución de la República y en el COIP se puede apreciar que el derecho consuetudinario tiene una doble connotación, guía las relaciones entre miembros al interior de las comunidades indígenas y se vincula al ordenamiento jurídico creado por el Estado como garante de la protección de los derechos humanos y la Constitución y tratados internacionales. De esta forma queda asentado el reconocimiento en el Ecuador de la jurisdicción indígena¹⁴, otorgando a las autoridades indígenas el ejercicio de la administración de justicia dentro de su territorio, basado

¹⁴ En el sistema jurídico ecuatoriano existen dos clases de jurisdicción: la ordinaria y la especial indígena conforme a lo establecido en el Código Orgánico de la Función Judicial, en el Título VIII, dedicado de forma especial a la Jurisdicción Indígena. En su articulado se establece que “Las autoridades de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas ejercerán funciones jurisdiccionales, con base en sus tradiciones ancestrales y su derecho propio o consuetudinario, dentro de su ámbito territorial” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2015, art. 343)

en sus propias tradiciones y costumbres ancestrales; pero siempre teniendo en cuenta los límites establecidos en el texto constitucional. En consecuencia, las autoridades indígenas al sancionar, deben proteger los derechos humanos previendo que la sanción no sobrepase éstos límites

Dentro de estos límites, se encuentran los delitos relacionados con la vida, en este caso ya no es de competencia de la justicia indígena sino del derecho ordinario, estableciéndose así una excepción al derecho consuetudinario.

De lo hasta aquí analizado y siguiendo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007) y Masapanta-Gallegos (2009) se entiende que el derecho indígena cuenta con su propio sistema de legislación, su administración de justicia y sus principios, a través de los cuales se busca la regulación de las relaciones humanas entre los miembros de las comunidades originarias con el fin de mantener la paz social.

Desde la óptica de la justicia indígena, se concibe la Pachamama como la fuente de la vida, donde no existen seres inertes regidos por el principio del *kushikuy kawsay* o armonía del ser humano, familia, comunidad, naturaleza y el cosmos, así como por los subprincipios:

- *Paktachiy*, complementariedad;
- *Ranti ranti*, reciprocidad o solidaridad;
- *Ama llakichina*, no agredir, no hacer daño;
- *ama shua*, no robar o apropiarse indebidamente de las cosas;
- *ama llulla*, no engañar, no mentir;
- *ama yalli charina*, no codiciar;
- *ama killa*, trabajo (Llásag-Fernández, 2009).

La justicia indígena desde su empirismo está impregnada y orientada a la práctica de los valores morales como garantes de la armonía en las relaciones de los miembros de la comunidad; así como la conservación de la paz. Asimismo, la justicia indígena tiene entre sus principales atributos (Hernández-Terán, 2011; Coronel-Heredia, 2016):

- Singularidad. En Ecuador existen diversas comunidades indígenas, cada una cuenta con sus propias costumbres, tradiciones y códigos, por lo que las formas de resolver los conflictos también son diversos, no existe un procedimiento común, cada pueblo indígena tiene sus propias normas, principios y reglas.
- Legitimidad. Se basa en las costumbres y los usos locales, por lo que goza de una total legitimación por la colectividad, en consecuencia, la normativa es resultado del consenso.
- Imparcialidad. Los conflictos se resuelven de manera equitativa, razonable y justa.
- Dinamismo. Los conflictos se resuelven en un corto lapso, con celeridad.
- Económicos. La autoridad desempeña su cargo adhonoren y las partes no pagan honorarios de asesoría jurídica.
- Oralidad. Todo el procedimiento de la administración de justicia es de carácter oral, el que se realiza en la propia lengua de la comunidad y públicamente.
- Conciliación. Los conflictos se dirimen entre los miembros de la comunidad en un ambiente de armonía y respeto, buscando el acuerdo entre las partes.
- Social. La sanción indígena es de carácter social y curativa; permite la reintegración rápida a la sociedad. A través de la aplicación del castigo se busca la purificación del transgresor, para procurar su verdadera rehabilitación social y asegurar que no vuelva a reincidir en su falta. La justicia indígena tiene como objetivo proteger los principios y valores de la comunidad, por lo tanto, con el castigo impuesto además de repararse el daño causado se recupera la paz y la convivencia social.

- Autonomía. El ejercicio de la administración de justicia por parte de las autoridades indígenas es autónomo, independiente y especial, en tanto no forma parte del aparato burocrático del Estado, ni está regido por la Ley Orgánica de la Función Judicial.

Dentro de estas características que distinguen la justicia consuetudinaria, se destaca el castigo desde una perspectiva sanadora; Rodríguez-Zamora (2016) considera que el castigo concebido como un elemento educativo, hace entender al ofensor que toda conducta violatoria de la norma es merecedora de un correctivo y además sirve de alerta al resto de la comunidad sobre las consecuencias que puede acarrear un acto ilícito.

Sin embargo, uno de los principales escollos que enfrenta la justicia indígena es el reconocimiento de su jurisdicción por algunos estados, dado el alegato de que sus prácticas pueden vulnerar los derechos humanos (Coronel-Heredia, 2016), sin tener en cuenta la cosmovisión de los pueblos ancestrales, contexto en el cual se castiga para purificar no para agredir, lastimar o humillar; cada castigo físico tiene su significado de purificación.

Así encontramos a través del estudio de las obras de Hernández-Terán (2011), Llásag-Fernández (2012), Wernicke (2000) y Coronel-Heredia (2016) que:

- Si la ofensa no es de gravedad, la sanción puede ser de carácter económico, como la imposición de multas o indemnizaciones, también existen sanciones morales como pedir perdón a familiares y a la Asamblea o recibir consejos por parte de las autoridades; así como físicos, a saber, baños de agua fría, uso de la ortiga o látigo y trabajo comunitario.
- En caso de conflictos matrimoniales se recurre a la “separación de cuerpos” durante un tiempo, con el propósito de que los miembros de la pareja reflexionen sobre sus actos y asuman actitudes de respeto, y sientan el deseo y necesidad de volver a estar juntos. La mayor sanción que se puede aplicar es la expulsión del victimario de la comunidad.

Para los pueblos originarios andinos la armonía con la Naturaleza y con la comunidad son fundamentales para el desarrollo de la convivencia social, por lo que todo aquello que rompe este equilibrio es resuelto con el resarcimiento del daño mediante medidas consuetudinarias propuestas y adoptadas en asamblea comunal con la dirección de las autoridades. Las sanciones y procedimientos están en correspondencia con la ideología de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

El castigo debe estar orientado a reconocer al otro y entenderlo desde una perspectiva educativa y democrática; para lo cual se requiere que la sanción esté en correspondencia con el código de normas establecido por la comunidad, y su práctica desde un sentido ético, sirva de estímulo para menguar la frecuencia de conductas consideradas inadecuadas; siempre partiendo del reconocimiento de la responsabilidad del infractor y la comprensión de éste del castigo como justa, a manera de retribución a la víctima y a la comunidad del daño causado.

Dadas las características del Derecho Indígena fundamentado en las costumbres de cada uno de los pueblos como expresión de su estructura sociocultural y por su fuerte carácter restaurativo existen diferencias en el tratamiento procedimental con respecto al sistema jurídico estatal; mientras éste último precisa de un ordenamiento jurídico el derecho consuetudinario.

Ahora bien, no se puede olvidar que la ciencia jurídica clasifica a la costumbre como fuente de derecho, dado que el derecho se ha ido formando a través de la práctica social, por lo que a pesar de las diferencias entre el derecho consuetudinario y el tradicional se pueden establecer y de hecho existen estrechas relaciones entre ambos.

5. Prácticas restaurativas en el ámbito escolar ecuatoriano.

En el escenario escolar del Ecuador las prácticas restaurativas son aún un asunto pendiente; así lo reconoce el Ministerio de Educación del Ecuador (2018) y lo atribuye al poco liderazgo de los directores escolares para acompañar a la comunidad educativa en la consecución de los objetivos trazados y al insuficiente bagaje científico-teórico del profesorado para sustentar su accionar a pesar de las acciones desarrolladas en este sentido¹⁵.

Al respecto, Rodríguez-Revelo (2017, p. 34), considera que “en el panorama ecuatoriano siguen existiendo directores-gobernantes, con habilidad de mando y poco ejercicio del liderazgo para motivar y entusiasmar a los docentes al desarrollo de propuestas realistas que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad”. Esta expresión devela que el accionar de los directivos escolares está orientado más al control y no al asesoramiento y acompañamiento del proceso pedagógico de la institución escolar. En tal sentido, Bona (2015), aboga por la formación de directores comprometidos con la comunidad educativa, capacitados para lograr la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa y los factores sociales mediante el trabajo colaborativo en la toma de decisiones. Pero para ello, autores como Rodríguez-Revelo (2017), consideran que es preciso romper con las estructuras jerárquicas del poder desde “arriba”, es necesario que el director

¹⁵ El Ministerio de Educación del Ecuador ha instrumentado diversas acciones para dotar al profesorado de un bagaje científico-teórico que sustente su accionar y le ayude a establecer la convivencia armónica en el aula; entre ellas a inicios del año 2018, en coordinación con el Consejo de la Judicatura y la Fiscalía General del Estado, publicó el documento “Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el Sistema Nacional de Educación”, con el fin de guiar la actuación de los Departamentos de Orientación y Consejería Estudiantil (DECE) y de la comunidad educativa en su conjunto sobre cómo actuar ante casos de violencia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). Este documento, de aplicación obligatoria en todos los establecimientos de educación fiscal, fiscomisional, municipal y particular del país, define distintas estrategias de resolución de conflictos como: la mediación escolar y el enfoque restaurativo. En consecuencia, el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, también conocida como Vlaamse Vereniging Voor (VVOB) han llevado a cabo un proceso de formación en prácticas restaurativas como una herramienta de prevención, detección y gestión de la violencia escolar, dirigido al personal de los DECE. Esta trayectoria de aprendizaje se enmarca dentro del Plan Nacional de Convivencia Armónica y Cultura de Paz que está implementando el Ministerio de Educación del Ecuador en el sistema nacional de educación. En el año 2018 se desarrollaron cinco talleres en las ciudades de Cuenca, Guayaquil, Riobamba, Ibarra y Santo Domingo, en los que se han formado más de 200 profesionales de los DECE de todo el país. La formación se ha centrado en dos aspectos: en primer lugar, aprender sobre la teoría del enfoque restaurativo aplicado a la educación y, en segundo lugar, poner en práctica *círculos restaurativos* como una estrategia para gestionar y prevenir situaciones conflictivas y violentas, así como para detectar hechos de violencia que afectan al estudiantado.

líder basado en el conocimiento de las habilidades de cada miembro de la comunidad educativa propicie su protagonismo, en especial el de los estudiantes, por ser estos el centro de los procesos formativos que acontecen en las instituciones educativas.

Por otro lado, el desconocimiento y la falta de entrenamiento de los docentes no permiten la sistematización en las intervenciones restaurativas por lo que no surten el efecto deseado en la construcción de sólidas relaciones sociales, en el involucramiento y sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa y en la incorporación de los principios básicos tanto en el ámbito informal como formal (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). En el mejor de los casos la mediación es utilizada de manera informal para dar solución inmediata a un conflicto; amén de las experiencias desarrolladas por algunas instituciones educativas como la Universidad Andina Simón Bolívar con sede en Ecuador, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con sede en Quito, ya anteriormente apuntadas. En sentido general, no se puede hablar de una práctica trascendente, ni de una cultura para la prevención, detección y solución de los conflictos escolares.

A modo de resumen, en este capítulo se estudiaron las prácticas restaurativas, subrayando sus estructuras conceptuales (la ventana de la disciplina social, la tipología de las prácticas restaurativas y el espectro de las prácticas restaurativas) desarrolladas por el IIRP, con el propósito de esclarecer la esencia de las mismas al ser el epicentro de este estudio. Entre las prácticas restaurativas en este ámbito se encuentran las expresiones afectivas, las reuniones informales, los diálogos restaurativos, los grupos o círculos restaurativos y las conferencias.

De igual manera se enfatizó en el conocimiento de la justicia restaurativa por ser el origen de las prácticas restaurativas; así como el surgimiento de la primera como respuesta a las limitaciones de la justicia retributiva.

Estas prácticas restaurativas han desbordado el marco jurídico-penal para establecerse en los más diversos ámbitos asignados por las relaciones sociales y en particular en el contexto educativo; en

tal sentido se estudiaron sus fundamentos ético-pedagógico y psicológico; destacando desde lo ético-pedagógico los valores humanos como la base del enfoque restaurativo de las prácticas escolares. Además en lo psicológico se abordó el espectro de los afectos propuesto por Tomkins (1991) y la Brújula de la Vergüenza de Nathanson (1992), que sirven de guía para encausar las prácticas restaurativas en el entorno escolar en función de la gestión de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la gestión del aula y la gestión de conflictos, como contribución a la construcción y mantenimiento de las relaciones de la comunidad educativa, al diálogo mediador, al fomento del empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa y en particular del alumnado, la promoción de comportamientos éticos y responsables, disminución de las tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones.

Importantes resultaron para el cumplimiento de estos propósitos el análisis de los principios de apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales, los pensamientos influyen en las emociones, empatía y consideración, apreciación de las necesidades individuales, responsabilidad compartida y toma de decisiones en los cuales fundamentar las preguntas restaurativas a emplear en las las prácticas restaurativas; así como, los ejemplos de este tipo de pregunta.

Relativo a la implementación de las prácticas restaurativas escolares son significativas las aportaciones sobre las particularidades de los enfoques global y parcial. Asimismo, la necesaria capacitación de los miembros de la comunidad educativa sobre habilidades y técnicas de las prácticas restaurativas para lograr un cambio de mentalidad que verdaderamente hagan posible gestionar de manera positiva los conflictos escolares. También, en la implementación de estas prácticas son necesarios los proyectos y estrategias educativas enfocados en los valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo, que tengan como objetivos, entre otros, asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa; así como fomentar la mediación escolar, la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto, la cultura de la paz, la no-violencia y los valores morales.

Por su parte, el conocimiento de la justicia indígena ecuatoriana permite tener en consideración en las prácticas restaurativas escolares los saberes, costumbres y valores que fundamentan las relaciones de los pueblos originarios.

El análisis realizado sobre las prácticas restaurativas escolares en Ecuador permitió determinar que aún falta mucho por hacer a pesar del marco normativo promovido por el Estado; en este sentido el Ministerio de Educación del Ecuador estima que son determinantes dos elementos fundamentales: la falta de liderazgo de los directivos e insuficiente bagaje científico-teórico del profesorado.

PARTE II: PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Capítulo V. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

Este capítulo se dedica a explicar los diseños teórico y metodológico de la investigación. En el primer epígrafe se declara el problema científico del estudio; el segundo acápite está dedicado a los objetivos general y específicos; por último, en el tercer apartado se trata el tipo de investigación, los métodos, hipótesis, variables, población y muestra, así como las técnicas utilizadas en la recogida de la información tanto para la etapa de diagnóstico como de validación de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas propuesta.

1. Problemas de investigación.

En la Constitución de la República del Ecuador se prevé la mediación como medio alternativo de solución de conflictos, en tal sentido se estipula que:

“Todas las organizaciones podrán desarrollar formas alternativas de mediación y solución de conflictos, en los casos que permita la ley; actuar por delegación de la autoridad competente, con asunción de la debida responsabilidad compartida con esta autoridad; demandar la reparación de daños ocasionados por entes públicos o privados; formular propuestas y reivindicaciones económicas, políticas, ambientales, sociales y culturales; y las demás iniciativas que contribuyan al buen vivir ” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2011a, art. 97).

De esta forma se reconoce al voluntariado de acción social y desarrollo como una forma de participación social; en concordancia con: el Código de Procedimiento Civil (Arts. 16, 17 y 18); Código de la Niñez y Adolescencia (Art. 294) y la Ley de Arbitraje y Mediación (Arts. 1 y 43).

Asimismo, en la sección octava sobre los medios alternativos de solución de conflictos establece que: “se reconoce el arbitraje, la mediación y otros procedimientos alternativos para la solución de conflictos. Estos procedimientos se aplicarán con sujeción a la ley, en materias en las que por su naturaleza se pueda transigir” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador 2011a, art. 190) en correspondencia al Código de Procedimiento Civil (Arts. 1, 2, 16, 17 y 18), el Código Orgánico de la Función Judicial (Arts. 7 y 17) y la | (Arts. 1 y 43).

Anteriormente, en la justificación de esta “investigación”, apuntamos que, a pesar de la existencia de un marco normativo relativo a la resolución de los conflictos escolares, aún las prácticas restaurativas son insuficientes en el ámbito de los colegios ecuatorianos y en particular en los de la ciudad de Machala.

Amparados en ese marco legal y en el contexto de los conflictos escolares manifiestos en las actitudes de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala se enuncian como problemas científicos:

¿Cuáles son los conflictos escolares de los estudiantes de los colegios de la Ciudad de Machala?

¿Pueden ayudar los MASC, en concreto, la mediación y las prácticas restaurativas a resolver estos conflictos?

2. Objetivos de la investigación.

A continuación, exponemos las aspiraciones de esta investigación, mediante una relación de los objetivos trazados con el fin de facilitar su mejor consecución, objetivos que constituyen la guía de todo trabajo de investigación, según criterio de Hernández-Sampieri, et al. (2014), el que compartimos.

2.1. Objetivos generales.

La estrategia propuesta se enfoca en dar respuestas a los problemas científicos planteados que, tienen como objeto de investigación: la resolución de los conflictos escolares de los adolescentes en los colegios de la ciudad de Machala. En correspondencia se formula como objetivos generales:

Como objetivos generales del trabajo de investigación nos planteamos:

- Conocer los conflictos escolares de los niños (o adolescentes) de centros escolares de la Ciudad de Machala.
- Diseñar y validar una alternativa de resolución de estos conflictos a través de la mediación.

Constituye el campo de acción: las prácticas restaurativas y la mediación para la resolución de los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.

Una de las razones que fundamentan estos objetivos está dada en las consideraciones de Silva-Lorente (2015), quien estima que el centro educativo tiene un papel activo en el establecimiento y cumplimiento de normas y procedimientos democráticos y en la conformación de estructuras especializadas para el diálogo en relación con el conflicto. Así, las prácticas restaurativas y la mediación escolar se incluyen dentro una estrategia puesta en marcha desde el propio centro educativo que persigue dar una respuesta educativa a los conflictos.

2.2. Objetivos específicos.

Para alcanzar los objetivos generales formulados se trazaron objetivos específicos, cuya consecución gradual, resultó imprescindible, toda vez que posibilitaron de manera progresiva, orgánica y sistemática tal propósito. A continuación, pasamos a enunciar y explicar cada uno de ellos.

Respecto al objetivo general: “Conocer los conflictos escolares de los niños (o adolescentes) de centros escolares de la Ciudad de Machala” los objetivos específicos propuestos son:

- 1) Conocer los principales conflictos y sus formas habituales de resolución.
- 2) Identificar los conflictos exógenos.
- 3) Identificar los conflictos endógenos.
- 4) Conocer la percepción de los participantes en relación con la introducción de la resolución de conflictos y la mediación.

La declaración de estos objetivos se fundamentó en los resultados de investigaciones realizadas en las cuales se demostró que las características psicosociales, familiares y escolares desfavorecidas contribuyen a la generación de los conflictos que presentan los adolescentes en las escuelas (Martín, et al., 2005; Torrego, 2013; Silva-Lorente, 2015). Su cumplimiento permitió el conocimiento de las causas de los conflictos escolares en adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala, las formas habituales de resolverlos y los criterios de los miembros de la comunidad educativa de estas instituciones sobre la implementación la mediación como vía de solución. Sobre los resultados obtenidos se elaboró la alternativa propuesta.

En el segundo objetivo general: “Diseñar y validar una alternativa de resolución de estos conflictos, a través de la mediación, se concretó mediante los objetivos específicos siguientes:

- 5) Diseñar un programa de actuación para ser implementado en los centros de la Ciudad de Machala seleccionados.
- 6) Implementar y validar el diseño de una propuesta de MASC y prácticas restaurativas.

El diseño del programa de actuación estuvo regido por el marco legal como garantía jurídica, encaminado a la solución de los conflictos escolares sobre la base del diagnóstico realizado mediante el conocimiento de sus manifestaciones y de los problemas endógenos y exógenos en el ámbito de los colegios de la ciudad de Machala. Éste contempla una serie de actividades: Charlas dirigidas a

docentes y directivos de la institución escolar sobre el marco legal relativo a los conflictos escolares, conversatorios con padres/madres y alumnos(as) sobre las actitudes conflictivas de los adolescentes en el ámbito escolar, debate de materiales audiovisuales, lectura-debate sobre obras literarias que reivindique los valores familiares y humanos de los adolescentes, teatro-debate, basado en pequeñas representaciones de personajes y talleres sobre la adecuada convivencia en los colegios y el entorno social.

A su vez el objetivo específico sobre la implementación y validación del diseño de propuesta de MASC se cumplió a través de talleres de socialización, que permitieron el perfeccionamiento y puesta a punto de la propuesta.

3. Metodología de investigación.

La investigación realizada transitó por la preparación teórica y la observación directa al objeto de estudio en los colegios de Machala, fundamentos para el diagnóstico; esta caracterización encausó y permitió el diseño de la estrategia propuesta como alternativa para la solución del problema de estudio. Es importante significar que después de lograda una primera versión de la misma, ésta fue sometida a la validación por parte de los expertos a través de los talleres de socialización, lo que permitió su perfeccionamiento y puesta a punto antes de su introducción a la práctica escolar; una vez concluida esta fase, nuevamente fue validada mediante los criterios de los alumnos(as), padres y madres miembros de los equipos mediadores; de esta forma se logró conocer la percepción de todos los sectores de la comunidad educativa sobre la efectividad de dicha propuesta.

En consecuencia la recogida de la información en el cumplimiento de los objetivos se desarrolló en tres momentos; al inicio de la investigación con el propósito de conocer los conflictos escolares de los adolescentes de los centros escolares de la Ciudad de Machala mediante la determinación de los conflictos exógenos y endógenos, la percepción de de los participantes sobre la introducción la

mediación en la resolución de los conflictos mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los directivos escolares y cuestionarios a los alumnos(as), padres/madres y docentes. La información así obtenida permitió el diagnóstico de la situación psicosocial, familiar, sociocultural y escolar de estos adolescentes, así como las manifestaciones de conflictos escolares que caracterizan a este grupo etario, lo que facilitó en consecuencia el diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los mismos.

En un segundo momento se perfeccionó el diseño y validó la propuesta antes de ser llevada a la práctica escolar mediante los talleres de socialización según metodología del pedagogo Rué (2018), los que se ejecutaron varias veces hasta que se logró el consenso de aprobación de todos los participantes. La información obtenida en cada uno de los talleres fue registrada en las actas; de esta forma se asentaron las opiniones y sugerencias de los especialistas, representantes de las autoridades escolares, directores y docentes participantes; esta dinámica permitió la toma de decisiones sobre el reordenamiento y redireccionamiento de la estrategia, cada vez que fue necesario, hasta lograr una versión definitiva, lo cual no quiere decir que es una obra concluida toda vez que su ejecución en la práctica aporta nuevos elementos a considerar.

Por último, después de su implementación en la práctica, se aplicaron encuestas a los alumnos(as), padres y madres que integran los equipos de mediación con el objetivo de conocer la percepción de estos sobre la efectividad de la estrategia de resolución de los conflictos escolares y prácticas restaurativas, en los colegios de la ciudad de Machala.

3.1. Tipo de investigación.

Para la solución de los problemas científicos se realizó una investigación descriptiva al amparo del paradigma cuanti-cualitativo.

¿Por qué el enfoque descriptivo? Entendemos que esta selección de alcance descriptivo es la adecuada para caracterizar los conflictos escolares de los colegios de la ciudad de Machala y

describir las particularidades de la propuesta estratégica de mediación para la solución de estos conflictos.

Entre las razones que fundamentan esta selección encontramos que la investigación descriptiva explica de qué forma la vida cotidiana se produce y organiza, se puede conocer la conducta de los sujetos y cómo reproducen los modelos de su accionar. Permite analizar lo que se hace más que lo que se piensa, en lugar de dar explicaciones causales, describe el sentido en que se dan a las actividades diarias para que el comportamiento sea socialmente admisible (Vigo et al., 2008).

Este tipo de estudio se enfoca en las formas en que el sujeto se manifiesta, su lenguaje cotidiano describe escenas de la interacción social; de cómo comprende desde su perspectiva la sociedad y su funcionamiento; lo que forma parte de lo que declaran, “por esto interesa conocer cómo los individuos describen, resumen sus acciones, dialogan, etc.” (Vigo et al., 2008, p.6). Lo que fundamenta las averiguaciones en torno a los problemas exógenos y endógenos que confronta el estudiante que manifiesta conflictos escolares, en los diferentes contextos donde se desenvuelve: el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Otro de los elementos tenidos en consideración para esta selección es lo expresado por Hernández-Sampieri, et al. (2014, p. 92), quienes consideran que:

“Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas”.

Definición que se corresponde con lo expresado por Castillero (2015), quien estima que el objetivo de este tipo de investigación es únicamente establecer una descripción lo más completa posible de un fenómeno, situación o elemento concreto, sin buscar ni causas ni consecuencias de éste. Mide

las características y observa la configuración y los procesos que componen los fenómenos, se trabaja sobre la realidad de los hechos y su correcta interpretación.

Los estudios descriptivos se utilizan para describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar. Consiste en plantear lo más relevante de un hecho o situación concreta. Pero no basta con recolectar y procesar los datos, el investigador debe definir su forma de análisis y los procesos que se involucren en el mismo. Las principales etapas a seguir en una investigación descriptiva son: examinar las características del tema a investigar, definirlo y formular hipótesis, seleccionar la técnica para la recolección de datos y las fuentes a consultar (Universidad de Costa Rica, 2017).

En otro orden de análisis, ¿por qué el paradigma cuanti - cualitativo o mixto?; es cierto que cada uno de los modelos cualitativo y cuantitativo tienen enfoques que poseen su propia manera de registrar, procesar y analizar la información. En la investigación cualitativa la realidad se construye socialmente desde las diversas formas de percibirla y el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo; mientras que la investigación de tipo cuantitativo recopila información para comprobar las hipótesis mediante el empleo de estrategias estadísticas basadas en el estudio y análisis de la realidad a través de diferentes procedimientos apoyados en la medición numérica, lo que permite al investigador formular patrones de comportamiento y probar los fundamentos teóricos que explican dichos patrones (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Aunque durante mucho tiempo han existido opiniones encontradas sobre la prevalencia de uno u otro de estos modelos de investigación, en la actualidad existe una fuerte tendencia investigativa que busca la integración de los dos enfoques, en donde se anhela una conciliación a estas posturas supuestamente dicotómicas mediante la utilización de los multimétodos o el enfoque de investigación mixto. Existen estudios que observan que la relación entre ambos no es inoperable como muchos suelen pensar; validan la utilización complementaria para aumentar sus posibilidades, de manera que se empleen eficazmente y proporcionen la enorme riqueza informativa que pueden

facilitar ambas metodologías y así controlar y corregir los sesgos propios de cada método (Arias, 2003; Kuiken y Miall, 2011; Hamuí-Sutton, 2013).

En tal sentido Arias (2003), expresa que las conclusiones de las investigaciones realizadas en las últimas décadas muestran cuán falsa es la dicotomía extrema entre lo cualitativo y lo cuantitativo; las posturas inflexibles constituyen un obstáculo al raciocinio sobre los beneficios que pudieran aportar su complementariedad a los procesos de la investigación social, entre ellos la triangulación mutuamente validante.

Además, según Kuiken y Miall (2011) desde lo cualitativo, los criterios, opiniones y expresiones significativas recurrentes, vistos a través de una lectura comparativa, son identificados como juicios sobre regularidades, la presencia o ausencia de ellas son utilizadas para crear matrices que representan el perfil de significados expresados en cada creencia o narración. Los algoritmos analíticos son usados para agrupar estas experiencias narrativas de acuerdo a las similitudes de los perfiles de expresiones significativas, su cuantificación induce al análisis de un pensamiento cualitativo, a la vez que generalmente los métodos cualitativos son un paso en dirección a la precisión cuantitativa.

Los métodos mixtos combinan la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio, con el objetivo de darle profundidad al análisis. Más que la suma de resultados cuantitativos y cualitativos, la metodología mixta es una orientación con su cosmovisión, su vocabulario y sus propias técnicas, enraizada en la filosofía pragmática con énfasis en las consecuencias de la acción en las prácticas del mundo real (Hamuí Sutton, 2013).

Sobre la base de este análisis se seleccionó la metodología mixta, que en este estudio está centrada en la caracterización de un fenómeno y elaboración de una estrategia para la resolución de conflictos, donde se acepta que existen diversas vías para lograr los objetivos.

3.2. Métodos de investigación.

La estrategia metodológica se sistematizó a través de los métodos empíricos: observación científica y revisión documental, los métodos teóricos: analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación, sistémico-funcional-estructural e histórico-lógico y el método estadístico.

El método de observación científica se empleó en la etapa propedeútica para caracterizar el objeto de estudio “la resolución de los conflictos escolares de los adolescentes” y particularizar en su campo de acción “la mediación estratégica para la resolución de los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala”, lo que facilitó la elaboración de los instrumentos para la recogida de información necesaria para el diagnóstico ; por su parte la revisión documental permitirá la construcción del marco teórico referencial.

El análisis-síntesis permitió examinar y resumir los materiales bibliográficos consultados para llevar a cabo el diseño de la investigación, la fundamentación del sistema de acciones de la estrategia y la formulación de las conclusiones; el inductivo-deductivo se utilizará para establecer generalizaciones sobre la base del estudio y análisis de los resultados, que facilitaron confirmar la validez de los aspectos teóricos que sustentan la investigación. A través de la modelación se elaboró el modelo teórico de la estrategia, que mediante la concepción de sus diferentes etapas permitió interpretar, diseñar y ajustarla a la realidad del contexto escolar, para perfeccionar las acciones de la práctica reparatoria y de mediación. El sistémico-funcional-estructural posibilitará el estudio de las singularidades de cada uno de los elementos que conforman la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas, y el establecimiento de las relaciones de jerarquización, dependencia, subordinación y coordinación entre estos componentes como un sistema integrado; con el empleo del método histórico-lógico se determinaron los antecedentes, comportamiento en el tiempo y tendencias del objeto de la investigación.

El método estadístico estuvo presente en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de la información. Asimismo, se utilizó la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 0.05 para cotejar los resultados de los diferentes tipos de colegios con el apoyo del programa estadístico Epidat 3.0.

La información se obtuvo a través de la técnica de encuesta y entrevista semiestructurada a los alumnos(as), padres/madres, docentes y a los directivos escolares para el diagnóstico del objeto de estudio; también la técnica de encuesta se aplicó a los alumnos(as) y padres/madres en la etapa de validación. Los datos recopilados se procesaron a través de la aplicación Microsoft Excel.

El perfeccionamiento del diseño y la validación de la efectividad de la estrategia se realizó a través del procedimiento de talleres de socialización; se efectuaron tres sesiones de trabajo que permitieron realizar las correcciones y adiciones que los participantes sugirieron, hasta llegar al consenso de aprobación. En los talleres participaron además de los miembros de la investigación, especialistas en el tema, un representante de las autoridades escolares de la ciudad de Machala, los directores y dos docentes de los colegios seleccionados.

Además, se aplicaron encuestas a los alumnos(as) y padres/madres miembros de los equipos de mediación antes y después de implementada la estrategia para determinar su efectividad según los criterios de éstos, para lo cual fue empleada la prueba de antes y después de rangos con signos de Wilcoxon apoyado en el programa estadísticos SPSS versión 22.

3. 3. Hipótesis.

Una hipótesis es una predicción o conjetura científicamente fundamentada, que prevé la solución del problema científico. Este concepto complementa al anterior, explicita el fundamento científico sobre el cual se predice la solución del problema que dio origen a la investigación. De esta forma la hipótesis se constituye en basamento científico de la investigación. La hipótesis es un enunciado que se realiza de manera previa al desarrollo de una investigación, es una suposición que resulta una

de las bases elementales de dicho estudio. Debe ser formulada en los protocolos o proyectos de investigación como una especulación que realiza el investigador sobre el resultado de un estudio o experimento (Hernández Sampieri et al., 2014).

En la definición dada por Bayarre y Hosford (2011) se considera la hipótesis como:

“una conjetura o suposición que explica tentativamente las causas, características, efectos, propiedades y leyes de determinado fenómeno en una ciencia dada, basándose en un mínimo de hechos observados. Esta suposición debe ser comprobada por los hechos, ya sea en la experimentación o en la práctica; el no probarla significa que es falsa, conllevando esto a que los fenómenos que pretende explicar deben ser observados nuevamente con miras a reformular la conjetura” (p.75).

En el anterior enunciado se deja asentado que esta predicción debe ser comprobada científicamente ya sea de manera experimental o práctica. En este estudio se asume la segunda opción, las hipótesis que más adelante se enumeran serán corroboradas a través de instrumentos praxiológicos (cuestionarios y entrevistas). De hecho, la afirmación de cada una de ellas durante la ejecución de la investigación permitió la continuidad o reorganización y redireccionamiento de la lógica investigativa.

Tomando en cuenta lo antes planteado se declararon las siguientes hipótesis, relativas al primer Objetivo General: Conocer los conflictos escolares de los niños (o adolescentes) de centros escolares de la Ciudad de Machala.

H₁: Los conflictos escolares de los adolescentes, en los colegios de la ciudad de Machala, se caracterizan por el absentismo y las conductas disruptivas como indisciplinas en las clases, irrespeto a la figura del docente, violencia corporal e insultos entre pares, no cumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar y maltrato a la infraestructura y medios escolares; así como la

incomunicación entre los docentes, padres/madres y alumnos(as). Estos conflictos suelen ser resueltos generalmente con la aplicación de procedimientos retributivos.

H₂: Los problemas exógenos escolares: familiares y socioculturales más frecuentes que presentan los adolescentes con conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala son: ausencia de al menos uno de los progenitores, procesos disfuncionales en las familias, violencia familiar, bajo nivel escolar de los padres/madres, pobres recursos económicos, conductas antisociales y consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres y/o alumnos(as), y procedencia de entornos socioculturales marginados de la ciudad de Machala.

H₃: Los problemas escolares endógenos que están presentes en los conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala son: el favoritismo, autoritarismo, las inadecuadas metodologías y procedimientos escolares utilizados por los docentes y directivos, y la desorganización en la vida escolar.

H₄: La comunidad escolar considera que la mediación escolar podría ser efectiva para propiciar un cambio positivo en las formas de afrontar y resolver los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.

Respecto al segundo objetivo general: Implementar y validar el diseño de propuesta de MASC, se enuncia la siguiente hipótesis.

H₅: La comunidad escolar considera que la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas es efectiva, propicia un cambio positivo en las formas de afrontar y resolver los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables. Ahora bien, ¿qué se entiende por variables en el contexto de la investigación científica?

3.4. Variables

Para Hernández-León y Coello-González (2008), las variables son conceptos asumidos de forma consciente con un propósito determinado, razón por la cual cada ciencia posee su propio sistema de conceptos, para facilitar la comunicación entre los investigadores que forman parte de una comunidad científica, pero siempre están presentes dos condiciones, ser observables y medibles. Según estos autores las variables son características y propiedades cuantitativas o cualitativas de un fenómeno que toman distintos valores respecto a la unidad de estudio; criterio compartido con Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes las consideran propiedades aplicables a un grupo de unidades de observación (personas, objetos, fenómenos, etc.), que pueden adquirir diversos valores no sólo de un sujeto u objeto a otro, sino también dentro de un mismo sujeto u objeto; variación que puede ser medida.

Partiendo de estos presupuestos conceptuales y en función de las hipótesis declaradas anteriormente definimos las variables del presente estudio.

3.4.1. Variables de la hipótesis H₁. Las variables seleccionadas son las siguientes:

1) Variable: Conflictos escolares.

El conflicto, categoría definida y analizada en el capítulo II, ya vimos puede presentarse desde un nivel micro (personas, familia, escuela) hasta el nivel macro (comunidades, sociedades, estados), por causa de intereses u objetivos percibidos como incompatibles; éste genéricamente, se refiere a cualquier diferendo o desacuerdo, que se manifiesta en cualquier momento y/o situación.

Mediante la variable conflictos escolares se pudo conocer las manifestaciones más frecuentes de los problemas psicosociales que se producen en los entornos educativos de la enseñanza básica de la Ciudad de Machala. Esta variable se concretó en los siguientes indicadores:

- a) Absentismo escolar. Se entiende por absentismo escolar las constantes ausencias de los niños y adolescentes en edad escolar a las clases y otras actividades escolares (Uruñuela, 2006).
- b) Violencia corporal. Será tenido en cuenta como indicador la ocurrencia de comportamientos disruptivos de los educandos tales como golpes, pisotones y todo tipo de agresión que ocasione lesiones físicas (Ortega, 1998).
- c) Insultos entre pares. Este indicador contempla las palabras obscenas e injurias entre pares, que van más allá de las normas de convivencia (Ortega, 1998).
- d) Disciplina en las clases. En este indicador se considerarán el incumplimiento de las tareas docentes, hablar en voz alta, desobedecer las indicaciones del maestro (a) para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, alteración del orden en el salón de clase, etc. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas; debe ser diferenciado de la violencia o abuso, este último es una agresión contra las personas (Ortega, 1998).
- e) Respeto a la figura del docente. Indicador en el que se consideran las agresiones físicas y/o verbales al maestro (a) (Uruñuela, 2006).
- f) Cumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar. Contempla la puntualidad en el cumplimiento de los horarios establecidos, entrega de las tareas escolares en forma y tiempo, uso adecuado del uniforme, cuidado del porte y aspecto físico del alumno.
- g) Maltrato a la infraestructura y medios escolares. Tiene en consideración romper, y manchar las puertas, ventanas, paredes, techos y pisos de cualquier parte de la escuela; así como dañar y ensuciar los materiales de estudio y mobiliario escolar.

- h) Comunicación docente-padres/madres-alumnado. Calidad o ausencia de comunicación entre alumnos(as)-alumnos(as), alumnos(as)-docentes, docentes-docentes, alumnos(as)-padres/madres, padres/madres-docentes.

2) Variable: Formas de Resolución de conflictos

Las formas de resolución de conflictos, son los procesos a través de los cuales se enfrentan y solucionan las divergencias entre las partes (Binaburo y Muñoz, 2007). Según Martínez-Guzmán (2005) y Vizcarra Morales et al. (2018) la vía retributiva o restaurativa seleccionada dependerá de las circunstancias y actitud de los involucrados.

En concreto esta variable tiene los siguientes indicadores:

- a) Percepción sobre la forma de resolución de conflictos en los centros educativos; de esta manera se pudo conocer cuáles son las vías de resolución del conflicto utilizadas en los centros educativos y los criterios de los miembros de la comunidad educativa al respecto.
- b) Procedimientos retributivos. Mediante este indicador se estableció la frecuencia del empleo, en los centros educacionales de la ciudad de Machala, de las formas punitivas, que consideran la sanción o castigo según la falta cometida, como vía de solución de los conflictos (Torrego, 2006), fundamentados en recursos formales y códigos establecidos (Funes Laponi, 2007).

Asimismo, los siguientes indicadores son asumidos como otras formas de resolución de conflictos escolares alejadas de los procedimientos retributivos; las que también fueron cuantificadas para determinar en qué medida son utilizadas en los centros escolares.

- c) Diálogo con los padres/madres. Conversación que establece un docente o directivo de la institución educativa con los padres/madres de los alumnos(as) involucrados en un conflicto como alternativa para su solución (Viana-Orta, 2015).
- d) Sesiones de tratamiento individual/grupal. Trabajo sistemático que realiza un docente o directivo de la institución educativa con los alumnos(as) para solucionar los conflictos y prevenirlos desde acciones educativas (De Armas, 2003).
- e) Diálogo con los alumnos(as). Conversación que establece un docente o directivo de la institución educativa para persuadir a los alumnos(as) sobre la necesidad de una conducta adecuada que evite los conflictos escolares (Viana-Orta, 2015).
- f) Negociación escolar. Uso del diálogo entre las partes involucradas en el conflicto sin la intervención de un tercero (Bustelo, 2008; Silva-Lorente, 2015).
- g) Conciliación escolar. Diálogo conciliador entre las partes involucradas en el conflicto con la intervención de un tercero (Arias, 2010; Redorta, 2014).
- h) Arbitraje escolar. Empleo del diálogo entre las partes involucradas en el conflicto con la intervención de un tercero, que tiene la autoridad para aplicar un acuerdo que las partes deben aceptar y cumplir (Silva Lorente, 2015).
- i) Mediación escolar. Diálogo constructivo entre las partes en conflicto guiado por un mediador imparcial para encontrar una solución (Munné y Mac-Cragh, 2006).

3.4.2. Variable de la hipótesis H₂. Respecto a esta hipótesis la variable que se introduce es: Problemas exógenos escolares.

La familia y el barrio son lugares donde el adolescente desarrolla relaciones afectivas y sociales. En estos entornos se aprenden y aprehenden habilidades que luego se trasladan a la convivencia en los espacios escolares: ponerse en el lugar del otro, expresar y reconocer emociones y sentimientos o adaptarse a los interlocutores que en cada momento se tienen delante. Estas habilidades mal manejadas pueden ocasionar daño en el funcionamiento psicológico del adolescente desde el punto de vista moral, emocional, cognitivo y conductual (Ortega y Del Rey, 2004).

- Moral, porque supone reconocer y considerar a la otra persona como a un igual, con los mismos derechos y posibilidades, lo que implica adoptar una actitud de respeto hacia los otros.
- Emocional, porque considerar a la otra persona implica también comprender y respetar sus sentimientos e ideas, supone empatizar con los otros.
- Cognitivo, porque esta consideración de los otros necesita de una capacidad de ponernos en su punto de vista, llegar a interpretar o imaginar lo que el otro siente.
- Conductual, cuando el comportamiento hacia los demás refleja verdaderamente esta consideración.

De aquí la importancia para este estudio de los problemas exógenos escolares, los que entenderemos como las influencias negativas para el desarrollo psicosocial del escolar presentes en los entornos fuera de la escuela, como la familia y las relaciones sociales y culturales que se establecen en el lugar de residencia, que influyen en las relaciones interpersonales en el ámbito escolar.

El análisis de la variable problemas exógenos escolares: familiares y socioculturales, contempla los siguientes indicadores:

1. Dimensión familiar

- a) Ausencia de los progenitores; en este indicador se considerará la falta de uno o de los dos progenitores por cualesquiera de las razones, fallecimiento, abandono del hogar, reclusión carcelaria, migración, etc.
- b) Procesos disfuncionales en las familias, son aquellos en las que los miembros de la familia no garantizan el cumplimiento de las funciones y los roles que demanda la sociedad. Esta disfuncionalidad se caracteriza por la conducta inadecuada de al menos uno de los progenitores, lo que no permite las relaciones equilibradas entre los integrantes de la familia, acarreando la inestabilidad emocional y psicológica, por lo que es considerada un factor determinante para el desarrollo de las habilidades sociales en adolescentes; las carencias de esas habilidades pueden desencadenar conflictos escolares (Zumba-Tello, 2017).
- c) Violencia familiar. Este es un factor que influyen determinadamente en el desarrollo de los adolescentes. Cuando el clima familiar es inapropiado, caracterizado por la violencia, desestabilización y desestructuración de la vida familiar, incumplimiento de los roles de cada miembro de la familia, la falta o inadecuada comunicación entre padres, madres e hijos y entre los adultos, se vuelve particularmente nocivo para el desarrollo de los más jóvenes (Castilla, 2013).
- d) Nivel escolar de los padres/madres, entendido como el último grado escolar alcanzado por el padre y la madre (primario, medio, universitario).
- e) Recursos económicos, permitió caracterizar desde el punto de vista económico el entorno familiar según la disponibilidad de medios para satisfacer sus necesidades.

2. Dimensión sociocultural

- a) Conducta social y relaciones del alumno. Conductas en la casa. Relaciones con el entorno. Comportamiento de los alumnos(as) en la comunidad exteriorizado mediante el

cumplimiento de las normas cívicas en las relaciones que establecen con la familia, los vecinos, los amigos y la comunidad educativa en particular; así como el cuidado de los recursos escolares, la propiedad social, etc.

- b) Cumplimiento de las tareas escolares y del hogar; este indicador permite establecer la correspondencia respecto al indicador conducta social y relaciones del alumno.
- c) Conductas sociales de los padres/madres. Relaciones con el entorno y la escuela. Comportamiento de los padres/madres en la comunidad evidenciado mediante el cumplimiento de las normas cívicas en las relaciones que establecen con los vecinos, compañeros de trabajo y amigos, el cuidado de la propiedad social, etc. Así como la conducta asumida en relación con la escuela.
- d) Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres. Permitirá determinar si existe o no consumo de drogas por parte de los padres/madres.
- e) Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as). Permitirá determinar si existe o no consumo de drogas por parte los estudiantes.
- f) Procedencia sociocultural, a través de ellas se podrá conocer el lugar de residencia del alumno y si corresponde o no a un entorno sociocultural desfavorecido o entornos marginales.

El cotejo de estos indicadores permitirá determinar con mayor certeza su presencia en la variable objeto de estudio como suerte de una triangulación de datos.

3.4.3. Variable de la hipótesis H₃. En esta hipótesis se ha introducido la siguiente variable: Problemas endógenos escolares.

En las instituciones escolares encontramos múltiples formas de conflictos: problemas de disciplina, violación de las normas de convivencia, maltrato entre iguales, interrupción, maltrato a la

infraestructura y medios escolares, violencia física, entre otras, motivadas no pocas veces por inadecuados procedimientos de los docentes y directivos. Entenderemos por problemas endógenos escolares las influencias negativas para el desarrollo psicosocial del escolar que se generan dentro de los colegios.

Existen diversos estudios direccionados a la determinación de los factores de origen interno, que provocan los conflictos escolares, entre estos los desarrollados por Gómez (1993), Andrés (2004), Leiva-Olivencia (2017) y Vizcarra-Morales, et al. (2018), quienes desde el análisis de las características estructurales del sistema educativo han identificado falencias como la falta de normas y reglas precisas o el desconocimiento de estas en la práctica institucional, limitado sentido de pertenencia del profesorado y desconocimiento de las singularidades del alumnado.

De esta forma mediante la variable **problemas endógenos escolares** se identificaron desde la dimensión escolar, los elementos que influyen en las manifestaciones de los conflictos escolares: el favoritismo, el autoritarismo, las inadecuadas metodologías y procedimientos utilizados por los docentes y directivos, y las falencias en la organización de la vida del colegio.

Los indicadores que incluimos en esta variable son los siguientes:

- a) Favoritismo. Dado por la manifestación de preferencia del docente hacia uno o un grupo de estudiantes (Tahull-Fort y Montero-Plaza, 2015).
- b) Autoritarismo. Se expresa por el abuso de la autoridad de la persona que ejerce el poder, en este caso de los docentes hacia los alumnos(as). Ausencia de consenso participativo y democrático que favorece a la aparición de la opresión y falta de autonomía, que contribuye a la baja autoestima del alumnado (Adorno et al., 1950).

Autores como Morales (2014) y Moraga (2015), el autoritarismo no se trata de la autoridad de la cual debe gozar todo educador para servir de gestor, guía o facilitador del proceso de

enseñanza-aprendizaje; el docente se convierte en una persona autoritaria cuando revasa los límites de sus funciones docentes.

- c) Metodologías y procedimientos escolares que emplean los docentes y directivos. Este indicador permite establecer el carácter educativo o no de los procedimientos y metodologías que se utilizan por parte de los docentes y directivos para favorecer la gestión de la escuela para la formación de los discentes.

Los procedimientos constituyen las estrategias de las instituciones educativas para garantizar la preparación de los alumnos(as) y el cumplimiento de las normas establecidas para regular el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa. Estos procedimientos, también, contemplan las sanciones y recompensas con que la institución intenta promover el cumplimiento de las normas y reglas establecidas, las que están mediadas por la orientación punitiva o educativa que se asuma por parte de los docentes y directivos de una institución educativa (Andrés, 2004).

- d) Organización de la vida escolar. Se trata de las normas y procedimientos de dirección, administración y control para la consecución del funcionamiento orgánico y disciplinar de la vida académica de la institución educativa (Zullig et al., 2010).

3.4.4. Variable de la hipótesis H4. En esta hipótesis se concretan variable: percepción de la mediación por la comunidad escolar.

Como ya hemos visto la mediación en el ámbito educativo ha sido un tema abordado por sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos y pedagogos, entre otros especialistas, en particular es de interés para este estudio son aquellas investigaciones relacionadas con la percepción de los miembros de la

comunidad educativa sobre el uso de la mediación en la resolución de los conflictos escolares en adolescentes.

Entre estas investigaciones encontramos las realizadas por Ibarrola-García e Iriarte-Redín (2013), quienes entre sus hallazgos significan la opinión del profesorado y alumnado sobre los beneficios que reportan las acciones mediadoras para los implicados en el conflicto y la comunidad escolar. De igual manera, se considera la percepción del resto de los miembros de la comunidad educativa sobre las estrategias mediadoras como acciones restaurativas direccionadas a reconocer el daño causado y considerar las sanciones en beneficio de la comunidad que ha sido afectada, de forma tal que se garantice el carácter educativo y se asuma el daño como un suceso que atañe a todos los miembros de esa comunidad.

Los indicadores incluidos en esta variable son los siguientes:

- a) Conocimiento de la mediación. Mediante este indicador se determinó el conocimiento de los miembros de la comunidad educativa sobre la mediación como forma de resolución de los conflictos escolares y conoció los criterios respecto a su empleo o no en las instituciones educativas; así como sus beneficios y limitaciones.
- b) Actitudes hacia la mediación. Este indicador permitió determinar y reflexionar sobre las actitudes de los alumnos(as), docentes, padres/madres y directivos de las instituciones escolares sobre la mediación.
- c) Actitudes ante la creación de un servicio de mediación en el centro. De igual forma este indicador facilitó el conocimiento de las actitudes que asumen los miembros de la comunidad educativa ante la implementación de los servicios de mediación.

3.4.5. Variable de la hipótesis H₅. En esta hipótesis se introduce la variable: percepción de la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares

En este estudio se considera como efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares la capacidad de las secuencias integradas de acciones y procedimientos seleccionados y organizados para alcanzar los fines educativos propuestos; en este caso la solución restaurativa del conflicto, vista como el resultado de las prácticas restaurativas y la mediación en la vida del escolar como ser social.

Es necesario indicar que esta variable será medida en el proceso de diseño de la propuesta a través de los talleres de socialización y después de implementada en la práctica escolar mediante las encuestas a los alumnos(as) y padres/madres miembros de los equipos mediadores. En ella se incluyeron los siguientes indicadores:

- Dimensión restaurativa. Concreción en la práctica de las normativas sobre los conflictos escolares y la reparación del daño causado al agredido y a la comunidad educativa, liberación de culpa del ofensor y restablecimiento de las relaciones entre las partes.
- Dimensión metodológica. Concepción estructural y metodológica de la estrategia que permite una correcta gestión mediadora de los conflictos escolares.
- Dimensión pedagógica. Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares (Clima de la clase. Clima del entorno escolar. Disciplina. Cualidades de las relaciones interpersonales. Vida social pacífica. Cuidado de propiedad escolar). Aceptación de la estrategia como solución al problema y posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.

- Dimensión psicológica. Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.
- Dimensión axiológica. Fundamento axiológico de la estrategia (fomento de los valores humanos de los estudiantes).

Estos indicadores fueron utilizados en dos vertientes, una en el perfeccionamiento del diseño de la estrategia a través de los talleres de socialización y la otra en las encuestas a los alumnos(as) y padres/madres participantes en los equipos de mediación; ambos casos facilitaron determinar su efectividad.

- a) El diseño incluyó acciones restaurativas tanto reactivas como la mediación y proactivas como talleres de mediación, charlas, conversatorios, debate de materiales audiovisuales, lectura-debate y teatro-debate.

Durante la elaboración de la estrategia se desarrollaron los talleres de socialización, que influyeron en el perfeccionamiento de su diseño; en éstos los participantes aportaron sus criterios y sugerencias según los diferentes indicadores (dimensiones) de la variable percepción de la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares, lo cual fue recogido en las actas y tenidos en consideración en su elaboración hasta llegar a la propuesta final, de esta forma se garantizó su efectividad desde la perspectiva de los participantes en dichos talleres.

- b) La validación de la propuesta, se realizará a través de los criterios de los docentes, directivos, autoridades escolares y especialistas participantes en los talleres y recogidos en las actas; así como mediante encuestas a los alumnos(as) y padres/madres participantes en los equipos de mediación para determinar sus criterios sobre la efectividad de la misma. Los resultados obtenidos en los talleres y encuestas se presentan en el capítulo VIII.

3.5. Población y muestra.

3.5.1. Población.

La población del estudio estuvo constituida por los estudiantes, docentes, padres/madres y directivos de los 50 colegios de la ciudad de Machala, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Colegios con bachillerato de la ciudad de Machala.
Período Académico 2018-2019

Colegios	Cantidad	Matrícula	Cantidad de docentes	Cantidad de padres/madres	Cantidad de directivos
Fiscales ¹⁶	30	15000	1250	10237	60
Particulares	18	7000	420	6203	32
Fiscomisionales	2	800	62	696	4
Total	50	22800	1732	17136	96

Fuente: Elaboración propia

3.5.2. Muestra.

Para garantizar la representatividad de cada uno de los tipos de colegios (fiscales, privados y fiscomisionales) y disminuir el sesgo de la muestra se aplicó el muestreo probabilístico estratificado; donde cada estrato estuvo representado por los diferentes tipos de colegios; dado que las muestras probabilísticas tienen entre sus ventajas la reducción al mínimo el error (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Partiendo de la determinación del tamaño de la muestra, 6 colegios de la ciudad de Machala, que representa el 34% de esos centros, se determinó la cantidad de escuelas a seleccionar según tipo.

Primer paso. Determinación de la proporción de escuelas por estrato.

$P_{\text{fiscales}} = 30/50 = 0,6$ (proporción de los 30 colegios fiscales respecto al total de centros escolares de la población)

¹⁶ Los colegios fiscales o públicos son aquellos financiados por el Estado donde la enseñanza se recibe de manera gratuita; los particulares son los que pertenecen al sector privado y los fiscomisionales son los financiados de forma mixta, por el gobierno y particulares como las congregaciones religiosas.

$P_{\text{particulares}}=18/50=0,36$ (proporción de los 18 colegios particulares respecto al total de centros escolares de la población)

$P_{\text{fiscomisionales}}=2/50=0,04$ (proporción de los 2 colegios fiscomisionales respecto al total de escolares de la población)

Segundo paso. Cálculo la cantidad de escuelas por estrato. Estas cantidades son aproximaciones por exceso o defecto de manera que su suma sea igual al tamaño de la muestra y estén representados todos los estratos. De esta forma se obtuvieron las siguientes cantidades de escuelas por estratos:

$C_{\text{fiscales}}=0,6 \times 6=3,6 \approx 3$ (La cantidad de colegios fiscales que integran la muestra, se obtuvo multiplicando la proporción respectiva obtenida en el paso anterior por la cantidad de colegios de ese tipo que hay en la población)

$C_{\text{particulares}}=0,36 \times 6=2,16 \approx 2$ (La cantidad de colegios particulares que integran la muestra, se obtuvo multiplicando la proporción respectiva obtenida en el paso anterior por la cantidad de colegios de ese tipo que hay en la población)

$C_{\text{fiscomisionales}}=0,04 \times 6=0,24 \approx 1$ (La cantidad de colegios fiscomisionales que integran la muestra, se obtuvo multiplicando la proporción respectiva obtenida en el paso anterior por la cantidad de colegios de ese tipo que hay en la población)

Tercer paso. En cada estrato se aplicó el muestreo aleatorio para la selección de la cantidad de escuelas respectivas; mediante una tabla de números aleatorios se escogió la cantidad de números según el cálculo para cada estrato obtenido en el paso anterior, cada uno de estos números indicó la escuela a escoger, las que estarán contenidas previamente en listas según tipo de colegio (tres listas). De esta forma la muestra quedó constituida por los miembros de la comunidad educativa seleccionados en cada uno de los seis colegios.

El grupo de escuelas seleccionadas quedó formado como se muestra a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Colegios seleccionados con bachillerato de la ciudad de Machala.
Período Académico 2018-2019

Tipo de colegios	Total	Selección	Nombres	Alumn os(as)	Cantidad		
					Docentes	Padres/ madres	Directivos
Fiscales	30	3	Colegio 9 de Octubre	1800	145	1120	3
			Colegio Klever	580	46	320	2
			Colegio Franco Cruz	900	92	620	2
Particulares	18	2	Colegio Simon Bolivar	450	52	298	2
			Colegio Juana de Dios	600	54	420	2
Fiscomisionales	2	1	Colegio Eloy Alfaro	520	54	122	2
Total	50	6		4850	443	2900	13

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente se aplicó el muestro probabilístico estratificado, donde cada escuela constituyó un estrato, para seleccionar a los alumnos(as), padres, madres y docentes. En el caso de los padres o madres el número seleccionado es inferior pues existen progenitores con más de un hijo en la muestra, de esta forma el estudio contó con la participación de 836 familias. Respecto a los directivos se trabajó con todo el equipo de dirección de los centros seleccionados, de esta forma la muestra quedó constituida tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Muestra

Tipo de colegios	Selección	Nombres	Cantidad				Total
			Alumnos(as)	Docentes	Padres/madres	Directivos	
Fiscales	3	Colegio 9 de Octubre	400	20	344	3	767
		Colegio Klever Franco Cruz	120	6	100	2	228
		Colegio Simon Bolivar	200	10	140	2	352
Subtotal			720	36	584	7	1347
Particulares	2	Colegio Juana de Dios	100	5	91	2	198
		Colegio Eloy Alfaro	150	7	116	2	275
Subtotal			250	12	207	4	473
Fiscomisionales	1	Colegio La Inmaculada	110	6	45	2	163
Total	6		1080	54	836	13	1983

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se introduce una table donde se caracteriza la muestra atendiendo a las variables demográficas sexo y edad.

Tabla 4. Caracterización de la muestra según sexo y edad.

Variable	Sexo				Edad (años)							
	F	%	M	%	14 a 18	%	19 a 30	%	31 a 40	%	más de 40	%
Alumnos(as)	582	53.9	498	46.1	1080	100						
Progenitores o tutores	498	59.6	338	40.4			8	1.0	401	48.0	427	51.1
Docentes	32	59.3	22	40.7					19	35.2	35	64.8

Fuente: Elaboración propia

3.6. Técnicas de recogida de la información.

Para la elaboración de los instrumentos de recogida de la información se realizó previamente un acercamiento al fenómeno de los conflictos escolares mediante la observación directa en los colegios de la ciudad de Machala, donde se observaron los siguientes aspectos:

1. Manifestaciones de conflictos:

- Violencia corporal.
- Insultos entre pares.
- Indisciplinas en las clases.
- Irrespeto a la figura del docente.
- No cumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar.
- Maltrato a la infraestructura y medios escolares.

2. Problemas endógenos escolares:

- Favoritismo.
- Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares.
- Metodologías utilizadas por los docentes.
- Comunicación Docente-Padres/Madres-Alumnado.

3. Forma de resolución de los conflictos. Los conflictos eran resueltos principalmente con la aplicación de procedimientos punitivos, como castigos y medidas disciplinarias que podían llegar hasta la expulsión del colegio. En menor medida se observó el diálogo con los alumnos(as) y/o padres/madres, así como las sesiones de tratamiento individual o grupal.

Las regularidades observadas en esta panorámica permitieron orientar la elaboración de los instrumentos tanto para la etapa de diagnóstico como para la de validación de la propuesta.

Asimismo, se constituyó un equipo de apoyo a la investigación de cinco miembros, formado por el investigador principal, dos docentes y dos trabajadores sociales, los que fueron debidamente preparados mediante seminarios.

Los instrumentos fueron aplicados como ya hemos señalado anteriormente en tres momentos de la investigación, tal como indica en la siguiente figura.

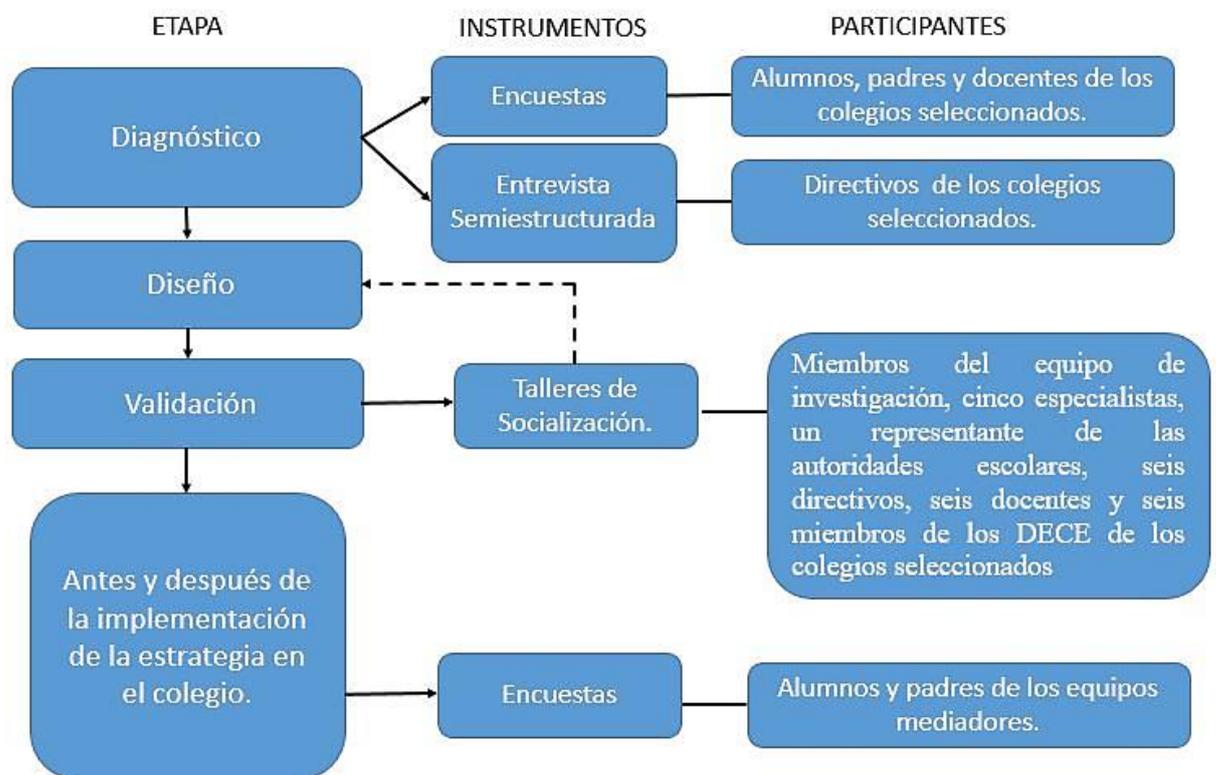


Figura 7. Etapas de aplicación de los instrumentos de recogida de la información.

3.6.1. Técnicas de recogida de información de la etapa de diagnóstico.

La etapa de diagnóstico tuvo por objetivo caracterizar la situación inicial de la mediación estratégica para la resolución de los conflictos escolares en adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala, para lo cual se aplicaron las técnicas de encuesta a alumnos(as), padres/madres y docentes y de entrevista semiestructurada a los directivos de estos centros educacionales.

a) Técnica de Encuesta a alumnos(as).

La técnica de la encuesta pretendió recoger información para los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer los principales conflictos y sus formas habituales de resolución.
- b) Identificar los conflictos exógenos.
- c) Identificar los conflictos endógenos.
- d) Conocer la percepción de los participantes en relación a la introducción de la resolución de conflictos y la mediación.

Instrumento de recogida de información: Cuestionario de elaboración propia basado en la observación preliminar realizada en los colegios de la ciudad de Machala. (Anexo 1)

a) El cuestionario a los alumnos(as) está orientado a la recogida de información sobre:

1. Tipos de conflictos más frecuentes.
2. Formas de resolución de conflictos.
3. Problemas exógenos escolares:
 - Composición de la familia.
 - Relaciones con los miembros de la familia.
 - Relaciones con los vecinos y amigos.
 - Actividades que realiza con la familia.

- Actividades preferidas en su tiempo de ocio.
4. Problemas endógenos escolares:
- Favoritismo.
 - Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares.
 - Metodologías educativas utilizadas por los docentes.
 - Comunicación Docente-Padres/Madres-Alumnado.

Sujetos. Los 1080 alumnos(as) seleccionados.

Procedimiento: El cuestionario se aplicó a cada uno de los alumnos(as) seleccionados, una vez obtenido el consentimiento informado de los padres/madres. La aplicación se realizó en el salón de clases de los alumnos(as) en un horario previamente coordinado con los docentes y directivos de la escuela; con la participación directa de uno de los miembros del equipo de investigadores y el maestro del grupo.

Además, una vez culminada la aplicación del cuestionario se escogieron los alumnos(as) de los grupos de mediación.

b) Técnica de Encuesta a los padres/madres de los alumnos(as).

Pretendía recoger información sobre los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer los principales conflictos y sus formas habituales de resolución.
- b) Identificar los conflictos exógenos.
- c) Identificar los conflictos endógenos.
- d) Conocer la percepción de los participantes con relación a la introducción de la resolución de conflictos y la mediación.

Instrumento: Cuestionario de elaboración propia basado en la observación preliminar realizada en los colegios de la ciudad de Machala. (Anexo 2)

Este instrumento estuvo orientado según los siguientes parámetros:

1. Tipos de conflictos más frecuentes.
2. Formas de resolución de conflictos.
3. Problemas exógenos escolares psicosociales:
 - Conducta del hijo(a) en la casa y entorno.
 - Cumplimiento de las actividades escolares.
 - Cumplimiento de las tareas hogareñas.
 - Relaciones con hermanos (as) y demás miembros de la familia.
 - Relaciones con amigos (as) y vecinos (as).
4. Problemas exógenos escolares familiares:
 - Composición familiar (Ausencia de uno de los progenitores).
 - Conducta familiar (Violencia familiar).
 - Nivel escolar de los padres/madres.
5. Problemas exógenos escolares socioculturales:
 - Procedencia sociocultural (indígena, afroecuatoriano, montuvio mestizo, blanco).
 - Lugar de residencia.
 - Recursos económicos.
6. Problemas endógenos escolares:
 - Favoritismo.
 - Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares.
 - Metodologías educativas utilizadas por los docentes.
 - Comunicación Docente-Padres/madres-Alumnado.
7. Conocimiento y percepción sobre las formas de resolución de conflictos del centro.

Sujetos. Fueron 836 los padres/madres seleccionados. En el caso de varios hermanos alumnos(as) del colegio, el padre sólo fue encuestado una vez.

Procedimiento: La aplicación del cuestionario se realizó directamente por los miembros del grupo de investigación, en las reuniones con los padres/madres, que se efectuó en cada uno de los centros escolares seleccionados. En las sesiones se informó de la investigación y se escogieron los padres/madres de los grupos de mediación.

c) Técnica de Encuesta a los docentes.

Pretendía recoger información sobre los siguientes objetivos: Conocer la percepción de los docentes sobre los principales conflictos escolares y sus formas habituales de resolución; identificar los conflictos exógenos y endógenos escolares y conocer la percepción de los participantes en relación a la introducción de la resolución de conflictos y la mediación.

Instrumento: Cuestionario. (Anexo 3). Seguía los siguientes parámetros:

1. Manifestaciones de conflictos más frecuentes:
 - Comportamiento de los discentes en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares.
 - Cumplimiento de las actividades escolares.
 - Relaciones con los pares.
2. Problemas exógenos escolares familiares:
 - Conducta familiar (Violencia familiar).
 - Conducta de los padres/madres (Conductas antisociales de los padres/madres).
 - Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres.
3. Problemas endógenos escolares:
 - Favoritismo.

- Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares.
 - Metodologías educativas utilizadas por los docentes.
 - Respaldo administrativo.
 - Comunicación Docente-Padres/Madres-Alumnado.
4. Conocimiento y percepción sobre las formas de resolución de los conflictos del centro.
 5. Percepción sobre la mediación como vía de resolución de los conflictos escolares.

Sujetos: Se encuestaron los 54 docentes seleccionados.

Procedimiento: El cuestionario se aplicó en las reuniones con los docentes y directivos de los colegios seleccionados, en las cuales además se informó de la investigación y se escogieron los docentes para los grupos de mediación.

d) Técnica de Entrevista semiestructurada a directivos.

Pretendía recoger información sobre los siguientes objetivos: Conocer la percepción de los directivos sobre los principales conflictos escolares y sus formas habituales de resolución e identificar los problemas exógenos y endógenos escolares, y la mediación como vía de resolución de los conflictos escolares, así como conocer la percepción sobre la introducción de la resolución de conflictos y la mediación en los colegios de la ciudad de Machala.

Instrumento: Entrevista. (Anexo 4). Seguía los siguientes parámetros:

1. Manifestaciones de conflictos más frecuentes.
2. Problemas exógenos escolares familiares y socioculturales.
3. Problemas endógenos escolares:
 - Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares.
 - Metodologías educativas utilizadas por los docentes.
 - Respaldo administrativo.

- Comunicación Docente-Padres/Madres-Alumnado.
4. Conocimiento y percepción sobre las formas de resolución de conflictos del centro.
 5. Posibilidades de implantación de la mediación en su centro.

Sujetos: Miembros de los equipos directivos de los centros seleccionados; para un total de 13 directivos.

Procedimiento: La entrevista se aplicó a cada uno de los miembros del equipo de dirección de los centros educativos seleccionados.

A continuación, incluimos tablas de resumen donde se relacionan las hipótesis, variables, técnicas, dimensiones e indicadores, reseñados más arriba, con los ítems de los instrumentos de recogida de información empleados en la Fase de Diagnóstico.

La tabla 5 sintetiza estos elementos de la hipótesis 1, relativo a los conflictos escolares y sus formas de resolución.

Tabla 5. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico.
Hipótesis 1. Conflictos y sus formas de resolución.

Variables	Técnicas	Dimensiones /Indicadores	Ítems Instr. Padres/madres	Ítems Instr. Alumnos (as)	Ítems Instr. Docentes	Ítems Instr. Directivos
Conflictos escolares	Encuesta a los alumnos(as).	Absentismo.	1,7	1,7	1,7	1
		Violencia corporal e insultos entre pares.	1,2; 1,3	1,2; 1,3	1,2; 1,3	1
		Disciplina en las clases (escuela).	1,1	1,1	1,1; 2; 3	1
	Encuesta a los padres/madres.	Irrespeto a la figura del docente.	1,5	1,5; 14	1,5; 5	1; 8
		Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar.	1,4	1,4	1,4	1
	Encuesta a los docentes.	Maltrato a la infraestructura y medios escolares.	1,6	1,6	1,6	1
Incomunicación Docente-Padres/madres-Alumnado.		1,8; 18; 19	1,8	1,8; 13	7	
Formas de resolución de los conflictos escolares	Entrevista semiestructurada a los directivos.	Procedimientos retributivos	21,1; 21,2	18,1; 18,2	17,1; 17,2	12; 13
		Diálogo con los alumnos(as).	21,3	18,3	17,3	12; 13
		Diálogo con los padres/madres	21,4	18,4	17,4	12; 13
		Sesiones de tratamiento individual/grupal.	21,5	18,5	17,5	12; 13
		Negociación escolar	21,6	18,6	17,6	12; 13
		Conciliación escolar	21,7	18,7	17,7	12; 13
		Arbitraje Escolar	21,8	18,8	17,8	12; 13
		Mediación Escolar	21,9	18,9	17,9	12; 13; 14
		Percepción sobre la forma de resolución de conflictos en el centro.	20; 22	17; 19	18	12; 13

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la tabla 6 se recogen los elementos relacionados con la hipótesis 2 sobre los problemas exógenos de los conflictos escolares en los colegios de la Ciudad de Machala.

Tabla 6. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 2. Conflictos exógenos.

Variables	Técnicas	Dimensiones/Indicadores	Items Instr. Padres/madres	Items Instr. Alumnos (as)	Items Instr. Docentes	Items Instr. Directivos
Problemas exógenos familiares y socioculturales	Encuesta a los alumnos(as).	Dimensión familiar				
		Ausencia de los progenitores.	4	2		3; 4
		Procesos disfuncionales en las familias.	4; 5	2; 3; 4; 5; 6	4	3; 4
	Encuesta a los padres/madres.	Violencia familiar. Violencia verbal y física. Clima familiar y escolar: Relaciones entre los miembros.	5; 7	3; 4; 5; 6; 7	4	3; 4
		Recursos económicos.	6; 10; 11			3; 4
	Encuesta a los docentes.	Nivel escolar de los padres/madres.	8; 9			3; 4
		Dimensión sociocultural				
	Entrevista semiestructurada a los directivos.	Conducta social y relaciones del alumno. Conducta del alumno en la escuela. Conductas en casa.	2,1; 2,2; 2,3; 2,4; 2,5; 2,6; 2,7; 2,8; 3	7; 8; 9	2;3	2; 3; 4
		Cumplimiento tareas escolares y del hogar.	3.1; 3,2	9	3	3; 4
	Entrevista semiestructurada a los directivos.	Conductas sociales de los padres/madres. Relaciones con el entorno y la escuela.	15	6	6	3; 4
		Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres.			7; 8; 9; 10	2; 3; 4
		Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as).			7; 8; 9; 10	2; 3; 4
		Procedencia sociocultural.	12; 13; 14	10	15	4

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera se procede en la tabla 7 relativa a la hipótesis 3 sobre los conflictos endógenos de los colegios de la ciudad de Machala.

Tabla 7. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 3. Conflictos endógenos.

Variable	Técnicas	Dimensiones /Indicadores	Items Instr. Padres /madres	Items Instr. Alumnos (as)	Items Instr. Docentes	Items Instr. Directivos
Problemas endógenos escolares	Encuesta a los alumnos(as).	Favoritismo	17	11	14	6
		Autoritarismo	18	12		7
	Encuesta a los padres/madres. Encuesta a los docentes.	Procedimientos y metodologías utilizadas por los docentes y directivos escolares.	16	13	11	11; 12
		Organización de la vida escolar.	19	15;16	12; 16	5; 9; 10
Entrevista semiestructurada a los directivos.						

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la tabla 8 recoge los elementos relacionados con la hipótesis 4, sobre la mediación.

Tabla 8. Resumen instrumentos etapa de diagnóstico. Hipótesis 4. Mediación.

Variable	Técnicas	Dimensiones /Indicadores	Items Instr. Padres/madres	Items Instr. Alumnos (as)	Items Instr. Docentes	Items Instr. Directivos
Percepción de la Mediación	Encuesta a los padres/madres.	Conocimiento de la mediación.	23	20	19	14
		Actitudes hacia la mediación.	25	22	21	16
	Encuesta a los docentes. Entrevista semiestructurada a los directivos.	Actitudes ante la creación de un servicio de mediación en el centro.	24	21	20	15

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2. Técnicas de recogida de información de la etapa de validación.

Las técnicas de esta Fase de Validación serán: análisis de las actas de los talleres, encuestas a padres/madres de alumnos(as), así como encuesta a alumnos(as) participantes.

- a) **Las actas de los talleres** servirán de instrumento para la recogida de la información necesaria aportada por las autoridades escolares, directores y docentes participantes, mediante la cual los miembros del equipo de investigación realizarán el análisis, corrección y perfeccionamiento de la estrategia propuesta.

Los parámetros para validar el diseño de la estrategia a través de los talleres de socialización que se proponen, están en correspondencia con los indicadores de la variable percepción de la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas, como ya apuntamos en un momento anterior éstos son los siguientes:

- Dimensión restaurativa. Concreción en la práctica de las normativas sobre los conflictos escolares y la reparación del daño causado al agredido y a la comunidad educativa, liberación de culpa del ofensor y restablecimiento de las relaciones entre las partes.
- Dimensión metodológica. Concepción estructural y metodológica de la estrategia que permite una correcta gestión mediadora de los conflictos escolares.
- Dimensión pedagógica. Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares (Clima de la clase. Clima del entorno escolar. Disciplina. Cualidades de las relaciones interpersonales. Vida social pacífica. Cuidado de propiedad escolar). Aceptación de la estrategia como solución al problema y posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.
- Dimensión psicológica. Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.
- Dimensión axiológica. Fundamento axiológico de la estrategia (fomento de los valores humanos de los estudiantes).

Cada uno de estos aspectos se evaluará de adecuado o inadecuado.

Objetivos:

Estos Talleres de Socialización tendrán como Objetivo: Conocer desde la perspectiva de los especialistas, representantes de las autoridades escolares, directores y docentes los criterios sobre la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.

Participantes:

En los talleres participarán además de los miembros de la investigación, cinco especialistas en el tema, un representante de las autoridades escolares de la ciudad de Machala, seis directivos, seis docentes y seis miembros de los DECE de los colegios seleccionados; de esta forma el grupo de expertos estuvo integrado por un total 24 miembros.

Procedimiento: El diseño de la propuesta de estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas será sometida a la validación, según metodología propuesta por el pedagogo Rué (s/f); quince días antes del taller se entregará a los participantes la agenda y los documentos necesarios para el análisis y valoración de la propuesta, entre ellos el diseño teórico, estructura, metodología y cualquier otro material que se considere necesario.

Al inicio del taller I el facilitador presentará los objetivos del proceso de socialización del diseño de la estrategia de mediación de conflictos y prácticas restaurativas, a saber:

- 1) Debatir sobre del diseño de la estrategia de mediación y prácticas restaurativas, según los parámetros propuestos para la validación.
- 2) Proponer las modificaciones necesarias para perfeccionar la estructura y la metodología de la estrategia.

Los posteriores talleres de socialización cumplirán con los siguientes pasos:

1. Presentación de las modificaciones para perfeccionar la metodología de la estrategia según las propuestas del taller anterior.
2. Debate sobre los parámetros de la validación de la estrategia valorados de inadecuados en el taller anterior.
3. Fortalecer una visión común sobre el diseño y la metodología de la estrategia.

4. Proponer las modificaciones necesarias para perfeccionar el diseño y la metodología de la estrategia.

Se efectuarán tantos talleres como sean necesarios para realizar las correcciones y adiciones necesarias, hasta lograr la evaluación de todos los parámetros por los participantes de adecuados.

La información aportada por los participantes de los talleres, así como las incidencias se registrarán en las actas, lo que servirá a los miembros del equipo de investigadores para en su posterior análisis como fuente de perfeccionamiento de la propuesta.

Los talleres cumplieron con las siguientes características:

- Dinámica participativa, las presentaciones o exposiciones de los contenidos asegurarán el diálogo de las y los participantes.
- Cualquier momento será oportuno para aclarar las ideas.
- El facilitador utilizará las exposiciones o presentaciones para aclarar dudas, explicar definiciones u otras situaciones que se presenten.
- Integración de los participantes.

Asimismo, una vez culminada la implementación en la práctica escolar de la estrategia propuesta se someterá al criterio de los alumnos(as) y padres/madres de los equipos de mediación, mediante la aplicación de encuestas (Anexos 5 y 6).

b) Técnica de encuesta a los padres/madres de los alumnos(as).

Objetivo: Conocer la percepción de los padres/madres sobre la efectividad de la estrategia de resolución de los conflictos escolares, en los colegios de la ciudad de Machala.

El instrumento de recogida de información será el cuestionario (Anexo 5) que incluye los siguientes parámetros:

- Concreción de la mediación y prácticas restaurativas en la resolución de los conflictos escolares.

Este parámetro responde a la percepción de los encuestados sobre la efectividad de las acciones reactivas (sesiones de mediación) para la reparación del daño causado al ofendido y a la comunidad educativa, liberación de culpa del ofensor y restablecimiento de las relaciones entre las partes; así como de las acciones proactivas contempladas en la estrategia como contribución a menguar la ocurrencia de los conflictos entre los escolares.

- Estructura y metodología para la correcta gestión mediadora.

Este parámetro se refiere a la concepción de la estrategia según las etapas previstas y la metodología diseñada para las acciones reactivas y proactivas que la integran

- Aceptación de la estrategia como contribución a la resolución de los conflictos escolares.

Mediante este parámetro se recogerá el criterio de los encuestados sobre la aceptación o no de la estrategia como vía para la resolución de los conflictos, incluyendo las acciones proactivas que influyen en el comportamiento de los adolescentes lo que paulatinamente irá menguando las manifestaciones de conflictos entre estos.

- Posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.

Este parámetro pretende conocer la opinión de los encuestados sobre condiciones tanto objetivas (disponibilidad de espacios, recursos materiales, infraestructura tecnológica, etc.) como subjetivas (disposición de los miembros de la comunidad educativa) para la implementación en los colegios de la propuesta.

- Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares.

Con este parámetro se pretende conocer cuál es el criterio sobre la viabilidad de la solución de los conflictos escolares mediante la aplicación de la metodología empleada en las sesiones mediadoras y cómo las acciones proactivas pueden influir en el proceso de resolución.

- Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.

El parámetro permitirá conocer si las actividades diseñadas se corresponden con la etapa de desarrollo psíquico de los adolescentes a quienes van dirigidas.

- Conducta estudiantil en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, convivencia pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales.

Este parámetro está orientado a determinar la percepción de los encuestados sobre la influencia que pueden ejercer las actividades diseñadas en la estrategia en el comportamiento conductual de los discentes tanto en los salones de clase como en otros espacios de la institución escolar.

- Valores humanos (amor filial, respeto a los padres, madres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica). A través de este parámetro se pretenden conocer el criterio de los encuestados sobre la contribución de la estrategia al fomento de valores humanos.

Los parámetros serán evaluados de Bajo, Medio y Alto

Sujetos: La encuesta se aplicará a todos los padres/madres miembros de los grupos mediadores.

Procedimiento: La aplicación del instrumento se realizará antes y después de la implementación de la estrategia en el colegio.

c) **Técnica de Encuesta a los alumnos(as).**

Objetivo: Conocer la percepción de los alumnos(as) sobre la efectividad de la estrategia de resolución de los conflictos escolares, en los colegios de la ciudad de Machala.

El instrumento de recogida de información será el cuestionario (Anexo 6) que incluye los siguientes parámetros:

- Concreción de la mediación y prácticas restaurativa en la resolución de los conflictos escolares.
- Estructura y metodología para la correcta gestión mediadora.
- Aceptación de la estrategia como contribución a la resolución de los problemas escolares.
- Posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.
- Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares.
- Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.
- Conducta estudiantil en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, convivencia pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales.
- Valores humanos (amor filial, respeto a los padres/madres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica).

Es importante señalar que los parámetros de los cuestionarios a los alumnos(as) y padres/madres se corresponden con las dimensiones o indicadores de los talleres de socialización; aspecto que sirve como una triangulación de datos. Estos serán evaluados de Bajo, Medio y Alto

Sujetos: Alumnos(as) miembros de los equipos mediadores, previo el consentimiento informado de los padres/madres.

Procedimiento: La aplicación del instrumento se realizará antes y después de la implementación de la estrategia en el colegio.

En la tabla 9 se resumen las técnicas, indicadores e instrumentos empleados en la etapa de validación para corroborar la variable efectividad de la propuesta de estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas relativa a la hipótesis 5.

Tabla 9. Resumen de Etapa de Validación. Hipótesis 5. Estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas.

Variable	Técnicas	Indicadores	Instrumentos
Efectividad de la Mediación	Talleres de socialización. Análisis de las propuestas de los especialistas, representantes de las autoridades escolares, directores y docentes participantes en los talleres.	Participación en los talleres Percepción de los especialistas sobre las posibilidades de resolución de conflictos a partir de la estrategia de la mediación escolar y prácticas restaurativas.	Actas de los talleres de socialización
	Encuesta a los padres/madres de los alumnos (as).	Percepción de los padres/madres de los alumnos(as) miembros del equipo de mediación sobre las posibilidades de resolución de conflictos a partir de la estrategia de la mediación escolar y prácticas restaurativas.	Cuestionario
	Encuesta a los alumnos(as).	Percepción de los alumnos(as) miembros del equipo de mediación sobre las posibilidades de resolución de conflictos a partir de la estrategia de la mediación escolar y prácticas restaurativas.	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

PARTE III:

DISEÑO DE LA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES.

Capítulo VI. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LOS CONFLICTOS DE ADOLESCENTES ECUATORIANOS EN LOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MACHALA.

El presente capítulo se ha estructurado en cinco apartados; el primero aporta el diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas propuesta para menguar los conflictos existentes en los colegios de la ciudad de Machala, sobre la base de los resultados del diagnóstico realizado; el segundo epígrafe versa sobre los objetivos de la estrategia; en un tercero se expone la metodología utilizada en las actividades diseñadas en la estrategia para la gestión de los conflictos escolares, gestión de las relaciones sociales y gestión en el aula; posteriormente se expresan las funciones del coordinados y tareas de los miembros de estos equipos, en ese orden.

1. Diseño de la estrategia.

En el marco teórico referencial de este trabajo se han abordado entre otros aspectos los modelos de gestión de la convivencia, la mediación escolar no sólo como un proceso orientado al diálogo para la resolución de los conflictos sino también direccionado a la intervención educativa preventiva sobre la base del fomento de los valores humanos y las prácticas restaurativas como contribución a la formación de ciudadanos capaces de establecer relaciones sociales en el marco de una cultura de paz.

Tomado como referentes estos aspectos trataremos a continuación el diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas propuesta en esta investigación, cómo se estructura,

cómo se forman y funcionan los equipos de mediación para la resolución de los conflictos en los colegios de Machala y cómo se implementan las actividades restaurativas proactivas.

Una vez aprobado el proyecto de mediación y prácticas restaurativas por las autoridades educativas y directivos de los colegios de la ciudad de Machala, se procedió a la implementación en la práctica escolar, adecuándose a la situación particular de cada institución escolar (tipo y frecuencia de los conflictos escolares, características de los alumnos(as), reglamento disciplinario del colegio).

1.1. Diseño de las etapas de la estrategia.

La estrategia se estructuró de manera general atendiendo a las etapas de diagnóstico, formación, preparación, elaboración, ejecución y control, las que analizaremos a continuación. Esta propuesta es el resultado de los tres talleres de socialización desarrollados como parte de la validación de la efectividad de la estrategia.

Etapa I. Diagnóstico.

A través de la observación científica e instrumentos de recogida de la información se realizó el diagnóstico de la situación de los conflictos escolares de los adolescentes, dirigido a identificar las manifestaciones de conflictos más frecuentes.

Etapa II. Formación de los equipos mediadores.

En esta etapa se constituyeron los equipos mediadores de coordinación en cada uno de los colegios, los que estuvieron integrados por: 3 docentes, 3 padres/madres y 4 alumnos(as) como gestores de las acciones proactivas y mediadoras en la resolución de conflictos; estos fueron seleccionados de manera democrática con la participación de la comunidad educativa partiendo del principio de voluntariedad de cada miembro; en sesiones de trabajo a las que fueron invitados los directivos de

los colegios. A este equipo se integró un representante de los miembros del DECE existente en cada colegio. De esta forma se logró una composición mixta de los mismos.

Estos equipos celebraron reuniones ordinarias quincenalmente según los horarios coordinados con la dirección de los colegios; así como otras extraordinarias según las necesidades surgidas.

Etapa III. Preparación de los miembros de los equipos mediadores.

Los miembros de los equipos de mediación fueron capacitados a través de seminarios sobre:

- Los conflictos escolares.
- La mediación como vía de resolución de conflictos.
- Las prácticas restaurativas como herramientas proactivas.
- La metodología a emplear soportada en el marco normativo ecuatoriano y el sistema axiológico acorde a nuestra sociedad democrática y humanista.

Etapa IV. Elaboración.

Sobre la base de los resultados del diagnóstico se elaboró un sistema de actividades educativas proactivas y la metodología a seguir por los equipos mediadores para la gestión del conflicto, la gestión de relaciones sociales y la gestión del aula.

Entre las actividades educativas relacionadas con las prácticas restaurativas (proactivas) para la gestión de las relaciones y del aula se encuentran:

- Talleres de mediación.

Un taller es una modalidad de aprendizaje en grupo, es una reunión de trabajo que facilita a los participantes el acercamiento a la realidad del objeto de estudio mediante actividades prácticas colaborativas que pueden desarrollarse en los salones de clase u otros lugares, incluso en espacios abiertos (Mirabent, 1990; Ander-Egg, 2003).

Partiendo de esta definición se realizarán tres talleres con el propósito de convocar a la reflexión y análisis de los estudiantes sobre los modos de pensar, la convivencia en los colegios y el entorno social. Los alumnos(as) analizarán los posibles conflictos que se pueden presentar en los colegios y desde su percepción abordarán cuáles son las causas y harán propuestas de cómo resolverlos, de esta forma van interiorizando y ganando conciencia en la necesidad de una convivencia armoniosa y edificante de valores.

Contenidos:

Se diseñaron los talleres según los siguientes temas:

Taller 1. Conflictos escolares. Violencia. Consecuencias. Ejemplos.

Taller 2. Valores humanos, familiares y espirituales. Ejemplos.

Taller 3. Necesidad de una buena convivencia escolar. Ejemplos.

Taller 4. Según las necesidades y solicitud por parte de los docentes y directivos de los colegios, entre los temas solicitados se encuentran: Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural; prácticas de solución de conflictos sociales de los pueblos ancestrales y la mediación y las prácticas restaurativas como vía para la resolución de los conflictos escolares. Estos últimos talleres se desarrollarán en 4 de los colegios.

Procedimiento:

El facilitador de estos talleres puede ser un docente, padre o alumno, preferentemente este último previamente preparado.

Al inicio del taller el facilitador dedicará aproximadamente 10 minutos a presentar el tema, orientar el objetivo del taller y distribuir los participantes en pequeños equipos de 3 o 4 miembros orientando las actividades que cada grupo realizará; esta fase debe desarrollarse de manera ágil, debe estar previamente diseñada, el facilitador puede elaborar guías de orientación para cada uno de los equipos.

Un segundo momento será dedicado al trabajo de los equipos, bajo el control del facilitador quien apoyará mediante la aclaración de las posibles dudas que puedan surgir; es importante garantizar la mayor independencia posible de los grupos. Esta fase puede durar aproximadamente 20 minutos.

Tercer momento. Cada uno de los equipos presentará al grupo las conclusiones referentes a las actividades que les correspondió realizar.

El facilitador garantizará la participación dinámica, puede hacer uso de preguntas que promuevan la reflexión y el debate; puede utilizar presentaciones para aclarar dudas, explicar definiciones u otras situaciones para guiar la integración de los participantes. Además, puede presentar ejemplos tomando como referencia casos reales de conflictos escolares, manteniendo en el anonimato a los involucrados y sin hacer público el nombre de la institución en la cual aconteció. Tiempo: 20 a 30 minutos.

Tiempo:

Estos talleres se desarrollarán como actividades extradocentes en el propio grupo de los estudiantes previa coordinación con el docente. Su duración estará entre 50 y 60 minutos, lo que puede variar según las necesidades de los participantes.

Participantes: Alumnos (as), también pueden ser invitados los padres y madres.

- Charlas dirigidas a docentes y directivos de las instituciones escolares.

Contenidos:

- 1) Prácticas restaurativas.
- 2) La mediación de resolución de conflictos escolares.
- 3) Programas para la resolución de conflictos.
- 4) Sistema de ayudas entre iguales.
- 5) Ventajas.

Procedimiento:

Primera fase. Presentación del tema y objetivos de la charla. Los participantes serán organizados en círculo para lograr la integración y empatía del grupo.

Segunda fase. El facilitador hará la introducción del tema apoyado en presentaciones y planteamientos de problemas que despierten el interés y participación.

Tercera fase: Conclusiones. El facilitador debe terminar la charla con un resumen donde se enfatice en el logro del objetivo planteado.

Tiempo: de 45 a 60 minutos

Participantes: Grupos de docentes y directivos de las instituciones escolares de no más de 15 integrantes.

- Conversatorios con padres, madres y alumnos(as)

Contenidos:

- 1) Necesidad de una buena convivencia escolar.
- 2) Conflicto escolar.
- 3) Causas y consecuencias.
- 4) Medidas de prevención.
- 5) Prácticas restaurativas. Prácticas proactivas.

Procedimiento:

Primera fase. El facilitador Presentará el tema y objetivos de la actividad. Los participantes serán organizados en círculo para lograr la integración y empatía del grupo. Cada uno se presentará dando su nombre y expectativas que tiene con este conversatorio.

Segunda fase. El facilitador hará la introducción del tema apoyado en presentaciones y planteamientos de problemas que despierten el interés y participación.

Tercera fase: Conclusiones. El facilitador debe terminar la charla con un resumen donde se enfatice en el logro del objetivo planteado.

Tiempo: de 45 a 60 minutos.

Participantes: Padres, madres y alumnos(as), formando grupos de no más de 15 integrantes.

- Debate de materiales audiovisuales. Actividad participativa, que, a partir de la proyección de un filme o comic, se procura el debate y reflexión sobre temáticas relacionadas con la adolescencia o conflictos escolares. Los contenidos pueden ser:
 - 1) Conducta de los adolescentes.
 - 2) Conflictos escolares.
 - 3) Relaciones familiares.
 - 4) Valores humanos.

Procedimiento:

Primer momento. Presentación del objetivo de la actividad. Breve sinopsis del material audiovisual. El facilitador enfatizará en los aspectos en los cuales el espectador debe observar con mayor interés.

Segundo momento. Proyección del material audiovisual.

Tercer momento. Se hará un breve recordatorio de los aspectos en los cuales centrar la reflexión.

Cuarto momento. Debate de los participantes guiados por el facilitador, quien podrá hacer preguntas oportunas para direccionar el análisis crítico.

Quinto momento. Conclusiones resaltando los aspectos más importantes relacionados con el objetivo de la actividad.

Tiempo:

En dependencia del tiempo de proyección, se podrá proceder en dos sesiones, la primera dedicada a los tres primeros momentos y en una segunda sesión se desarrollará el debate y conclusiones, siempre antes haciendo un breve recordatorio del material audiovisual proyectado.

Participantes: Alumnos(as) matrículas de un grupo.

Ejemplos de estos materiales filmicos es la película “Conducta”.

Nota: En cada una de las obras seleccionadas para su proyección y debate se deben determinar previamente los valores humanos que se exaltan y que deben ser fomentados en el alumnado.

Por ejemplo, en el film Conducta se destacan, el humanismo, justicia y amor por el prójimo que singularizan a la maestra, el amor que profesa el alumno a la madre, así como la responsabilidad y respeto que la maestra pretende desarrollar en éste.

- Lectura-debate. Espacio de análisis y reflexión sobre obras literarias que tratan sobre la adolescencia, donde se enaltecen los valores familiares, humanos y espirituales; las que serán propuestas al alumnado previamente por parte del profesor para su lectura.

Procedimiento:

Primer momento. Presentación del objetivo de la actividad.

Segundo momento. El facilitador hará una breve sinopsis de la obra literaria; enfatizando en los aspectos en los cuales el lector (alumno, alumna) debe prestar mayor interés.

Tercer momento. Lectura de la obra literaria (si es de poca extensión podrá ser leída en alta voz por un alumno seleccionado por el facilitador).

Cuarto momento. Debate de los participantes guiados por el facilitador, quien podrá hacer preguntas oportunas para direccionar el análisis crítico y reflexivo.

Quinto momento. Conclusiones resaltando los aspectos más importantes de la obra relacionados con el objetivo de la actividad.

Tiempo:

En dependencia de la extensión de la obra literaria; si es muy extensa se podrá proceder en tres sesiones, la primera dedicada a los tres primeros momentos, la segunda sesión dedicada a la lectura de la obra como un ejercicio de tarea y en la tercera sesión se desarrollará el debate y conclusiones.

Participantes: Alumnos(as) matrículas de un grupo.

Ejemplos de obras que podrán ser utilizadas: “El Principito” de Antoine de Saint-Exupéry, “Corazón, diario de un niño” escrita por Edmundo de Amicis y “La Edad de Oro” de José Martí, entre otras que desde una perspectiva axiológica abordan la conducta de los adolescentes.

Las inadecuadas conductas y manifestaciones de conflictos en la adolescencia están estrechamente relacionadas con fracturas en la formación de valores desde el seno familiar y escolar, de aquí la importancia que se le atribuye al fomento de valores tales como: el amor filial, el respeto a los padres/madres, maestros y pares, amor al prójimo, respeto al derecho ajeno, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica por solo mencionar algunos.

Valores presentes en las obras anteriormente mencionadas. El Principito trata temas profundos como el sentido de la vida, la soledad, la amistad y el amor. En la obra literaria “Corazón, diario de un niño” se abordan situaciones de la vida de un niño que lo hacen ir creciendo emocionalmente. Es un libro que conmueve, con fuertes imágenes de sacrificio donde se destacan los valores familiares, humanos y espirituales, y el patriotismo, narración que contribuye a exaltar los sentimientos de niños y adolescentes.

Por su parte la obra de José Martí es una revista con cuentos, ensayos y poesías que muestran ejemplarmente el humanismo y la universalidad de los valores humanos, tratados a través de un amplio espectro de temas. La Edad de Oro propone incitar a los adolescentes a la búsqueda del conocimiento, del amor y la justicia. Entre los temas de este libro, que fueron utilizados en esta propuesta se encuentran: Los dos príncipes, Los Zapaticos de Rosa, Bebé y el señor Don Pomposo, La Muñeca Negra, Nené Traviesa, El Camarón Encantado y Los Dos Ruiseñores.

- Teatro-debate. Los estudiantes representarán personajes de pequeñas obras teatrales que reflejen conflictos de los adolescentes en los centros escolares, las que pueden ser creadas por ellos mismos. Una vez concluida la representación se propicia el diálogo para el análisis de los personajes, la trama y la solución del conflicto, con el propósito de ir fomentando en el alumnado participante los valores humanos, familiares y espirituales; entre las obras también se pueden seleccionar algunas de las referidas anteriormente en la actividad de Lectura-debate.

Procedimiento:

Primer momento. El facilitador seleccionará aquellos alumnos(as) por sus características y necesidades.

Segundo momento. El facilitador en coordinación con un especialista de educación artística (docente) preparará a los actores (alumnos/as).

Tercer momento: El facilitador hará una breve presentación de la actividad, enfatizando en su objetivo.

Cuarto momento. Presentación de la obra a los espectadores.

Quinto momento. Debate de los participantes guiados por el facilitador, quien podrá hacer preguntas para direccionar el análisis crítico y reflexivo.

Sexto momento. Conclusiones resaltando los aspectos más importantes de la puesta en escena relacionada con el objetivo de la actividad.

Tiempo: De 45 a 60 minutos, en dependencia de la extensión de la obra teatral.

Participantes: Alumnos(as) matrículas de un grupo, padres/madres y docentes invitados.

La selección de los temas de estas actividades proactivas se realizará por parte de los miembros de los equipos mediadores de cada centro y según las necesidades de la institución. La preparación se efectuará de forma cooperativa entre todos los miembros del equipo mediador en coordinación con los especialistas de educación artística y dirección en cada uno de los colegios. Estas pequeñas obras podrán ser empladas en actos y actividades del colegio según los intereses de directivos escolares.

Etapa V. Ejecución. Durante esta fase los equipos mediadores ejecutarán las acciones de la estrategia de mediación escolar y prácticas proactivas en dos vertientes, una direccionada a la intervención mediante sesiones de mediación en la resolución de los conflictos que se presenten en los centros escolares y la otra hacia la prevención mediante las actividades proactivas de carácter educativo anteriormente descritas, según los calendarios establecidos en cada colegio.

Etapa VI. Control. Mediante el control de las actividades previstas en las etapas anteriores se realizará la evaluación de las acciones que integran la estrategia, lo que permitirá en los casos necesarios tomar las decisiones oportunas que permitirán su redireccionamiento y perfeccionamiento.

2. Objetivos de la estrategia.

Los objetivos de la estrategia mediadora son los siguientes:

1. Fomentar formas restaurativas de resolución de conflictos como la mediación.
2. Fomentar la convivencia armónica y pacífica entre los miembros de la comunidad educativa mediante el empleo del diálogo y el entendimiento como forma de relación social.
3. Prevenir los conflictos escolares, mediante acciones educativas proactivas de gestión de relaciones sociales y del aula.
4. Fomentar la implicación, participación y pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa como forma de inclusión.
5. Favorecer el intercambio de experiencias entre los alumnos(as) procedentes de diferentes culturas.
6. Fomentar los valores humanos de los miembros de la comunidad educativa como el respeto a la diversidad, el amor al prójimo, la justicia, la paz y la responsabilidad individual y colectiva.

Para de esta forma menguar los conflictos escolares en los adolescentes y contribuir al fomento de una cultura de paz en los colegios de Machala.

3. Metodología para las actividades diseñadas en la estrategia.

La metodología para la implementación de la estrategia respondió al enfoque global, para lo cual se contó con el total apoyo de los directivos de los colegios, los que favorecieron las prácticas restaurativas y las sesiones mediadoras sobre las medidas punitivas.

3.1. Metodología para mediación en la resolución de los conflictos escolares.

La metodología a seguir por los equipos mediadores para la resolución de los conflictos escolares cumple con los siguientes aspectos:

- 1) Análisis de la solicitud de mediación.
- 2) Estudio por parte de los miembros del equipo de mediación sobre las características del conflicto.
- 3) Decidir si es la mediación la vía indicada para la resolución del conflicto de lo contrario derivarlo al DECE o sugerir otra forma.
- 4) Asignación del mediador o mediadores. Estos pueden ser seleccionados por las partes implicadas en el conflicto. En caso contrario constituir el equipo mediador.
- 5) Elaboración de un plan o guión mediador.
- 6) Convocar a las partes en conflicto a la sesión mediadora.
- 7) Propiciar las condiciones necesarias para el diálogo mediador entre las partes.
- 8) Facilitar el desarrollo del diálogo mediante la participación oportuna e imparcial del mediador para arribar a soluciones beneficiosas entre las partes, garantizando el mantenimiento de relaciones sociales entre ellas, la restauración del agraviado y la

liberación de culpa del ofensor. El mediador estará atento e intervendrá si lo estiman oportuno para preservar el diálogo respetuoso y favorecer la relación pacífica.

- 9) Se garantizará la libertad de opción y voluntariedad de las partes implicadas en el conflicto.
- 10) Se garantiza la discreción por todos los participantes.
- 11) Redacción de las actas de las sesiones de mediación.

Las sesiones de mediación se desarrollaron en horarios previamente coordinados y establecidos, también el caso de la mediación informal se desarrolló en el receso, ratos libres y horarios extraescolares.

3.2. Metodología para las actividades proactivas.

Las actividades proactivas (talleres de mediación, charlas dirigidas a docentes y directivos de las instituciones escolares, conversatorios con padres/madres y alumnos(as), debate de materiales audiovisuales, lectura-debate y teatro-debate) incluidas en la estrategia cumplieron con la siguiente metodología,

- 1) Selección del tema y tipo de actividad, según necesidades de la comunidad educativa.
- 2) Selección del facilitador o facilitadores entre los miembros del equipo de mediación.
- 3) Elaboración del guión (entre los aspectos contemplados: objetivos, presentación de la actividad, ejecución, debate y conclusiones).
- 4) Preparación del facilitador o facilitadores (Lectura de la obra o materiales relacionados con el tema, o visualización del material fílmico, debate de la lectura entre los miembros del equipo y resumen). En el caso del teatro-debate, se realizó una selección previa de los alumnos(as) actores, tratando de asignar papeles en oposición a las características de éstos, es decir aquellos propensos a ser ofensores se les asignó el rol del violentado.
- 5) El facilitador siempre estará apoyado por el resto de los integrantes del equipo.

- 6) Una vez terminada la actividad se procederá al análisis, propiciando la participación activa de los presentes.
- 7) Por último, el facilitador concluye la actividad destacando los aspectos esenciales.

Asimismo, la divulgación de las actividades proactivas de la estrategia se efectuó a través de la difusión por la radio base de la escuela en los casos en que el colegio disponía de ella, publicación en murales y carteles informativos, boletines informativos, comunicación por e-mail o verbal formal e informal por parte de los miembros del equipo y docentes y en reuniones con los padres/madres.

4. Funciones del coordinador de los equipos de mediación.

El representante del DECE como coordinador del equipo tiene entre sus funciones:

- Recepcionar las solicitudes de mediación. Esta petición podía ser efectuada por cualquiera de las partes involucradas en un conflicto o por los docentes, los padres o madres.
- Planificar, convocar, dirigir y controlar las sesiones de trabajo necesarias para coordinar las actividades del equipo.
- Controlar la asistencia de los participantes.
- Asignar los mediadores según solicitud de las partes o en caso de no existir esta constituir los equipos de mediación (un alumno, un padre y un docente) cumpliendo con los criterios: voluntariedad y que los alumnos(as), padres/madres y docentes no estén directamente relacionados e involucrados con ninguna de las partes en conflicto.
- Planificar las actividades de capacitación de los miembros del equipo de mediación.
- Planificar y coordinar la capacitación de los miembros de la comunidad educativa.
- Planificar, convocar, dirigir y controlar el plan de acciones del equipo de mediación (sesiones de mediación).

- Coordinar con la dirección del colegio las acciones mediadoras y proactivas.
- Recepcionar el informe de los equipos mediadores.
- Elaborar el informe final anual del equipo de mediación.

5. Tareas de los miembros de los equipos de mediación.

Las tareas ejecutadas por los miembros de los equipos mediadores fueron las siguientes:

- Participar en la elaboración del plan de acciones del equipo de mediación y en el informe anual.
- Contribuir al clima de convivencia armónica en el colegio mediante propuestas a los directivos de la institución.
- Participar en la identificación de las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.
- Participar en el diseño, implementación, control y evaluación del Plan de Convivencia del centro, en coordinación con el DECE y directivos.
- Participar en el diseño, implementación, control y evaluación de la estrategia, en coordinación con el DECE y directivos, como contribución al desarrollo de competencias sociales para la gestión de relaciones sociales y gestión del aula como recursos proactivos y gestión de resolución de conflictos.
- Informar sobre el significado de las prácticas restaurativas y la mediación, así como las de acceso a las mismas.
- Prestar ayuda a los que son agredidos o víctimas de bullying; así como educar mediante el diálogo reflexivo y oportuno no sólo a los que transgreden las normas de convivencia, sino a toda la comunidad educativa.
- Ejecutar las sesiones de mediación en la resolución de los conflictos.

- Participar en la capacitación a los miembros de la comunidad educativa sobre la mediación o prácticas restaurativas.

La estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas fue diseñada en función de la necesidades de los adolescentes de los colegios de Machala y atendiendo a los conflictos más frecuentes que ocurren al interior de estas instalaciones educativas con el propósito de contribuir a la disminución de los conflictos entre los educandos y a una cultura de paz, mediante el fomento de las formas restaurativas de resolución de conflictos, la convivencia armónica y pacífica, el empleo del diálogo y el entendimiento como forma de relación social, la inclusión, el intercambio intercultural y los valores humanos.

Su implementación responde a las etapas de diagnóstico, formación de los equipos mediadores, preparación de los miembros de estos equipos, elaboración, ejecución y control.

En la etapa de elaboración se diseñaron las diferentes actividades proactivas a ejecutar por los miembros de los equipos mediadores: talleres de mediación, charlas dirigidas a docentes y directivos de las instituciones escolares, conversatorios con padres/madres y alumnos(as), debate de materiales audiovisuales, lectura-debate y teatro-debate.

Se significa en la etapa de ejecución las dos vertientes a tratar en la estrategia; una es la reactiva mediante las sesiones de mediación en la resolución de los conflictos que se presente en cada colegio y la otra la proactiva según las actividades anteriormente descritas. Asimismo, se proponen las metodologías para cada una de estas vertientes. De igual forma se significan las funciones del responsable de los equipos de coordinación y las tareas a realizar por los miembros de los equipos mediadores.

PARTE IV:

RESULTADOS.

Capítulo VII. RESULTADOS DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO.

En este capítulo se ofrecen los resultados de la etapa de diagnóstico; estos se presentan en cinco apartados correspondientes a cada una de las variables: conflictos escolares, formas de resolución de conflictos, problemas exógenos, problemas endógenos y percepción de la mediación por la comunidad escolar. La información recopilada a través de las encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes (enfoque cuantitativo) y la entrevista semiestructurada a los directivos (enfoque cualitativo) se sintetiza en tablas y gráficos descriptivos.

Asimismo, se estableció la comparación de los resultados según tipo de colegios (fiscales, particulares y fiscomisionales) mediante la prueba de comparación de proporciones a un nivel de confianza del 95% con el auxilio del paquete estadístico Epidat versión 3.0 (figura 8).

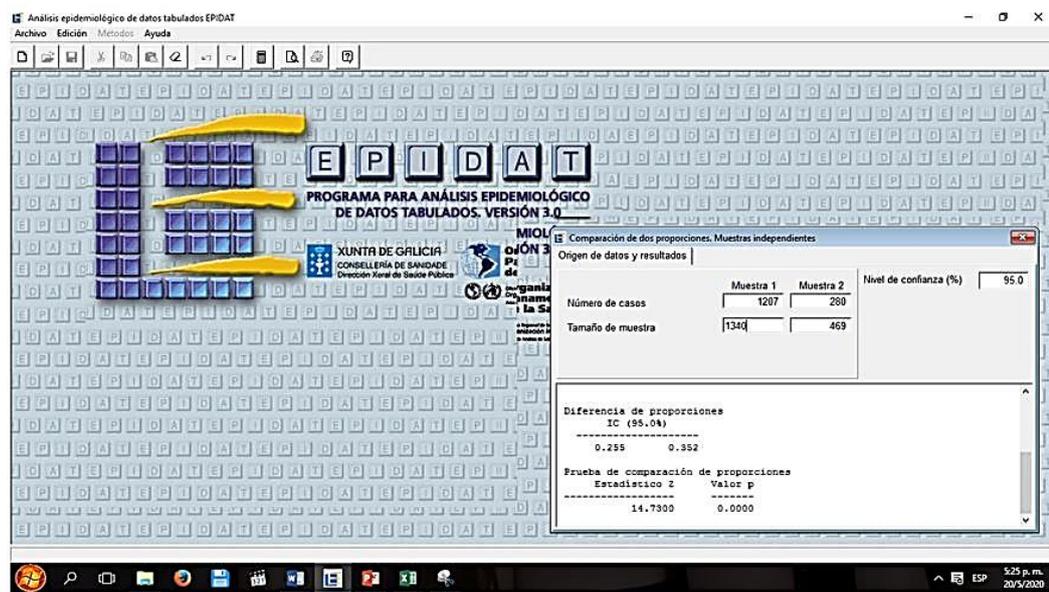


Figura 8. Programa estadístico Epidat versión 3.0.
Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados de la etapa de diagnóstico se organizó según las variables tenidas en consideración en cada una de las hipótesis (H_1 , H_2 , H_3 y H_4), lo que facilitó la corroboración de cada una de ellas; las variables responden a un conjunto de dimensiones e indicadores a través de las cuales fueron evaluadas, tal como se observa en la siguiente tabla 10.

Tabla 10. Variables e indicadores de la etapa de diagnóstico.

Variables	Dimensiones e Indicadores
Conflictos escolares.	Absentismo. Indisciplina en las clases. Irrespeto a la figura del docente. Violencia corporal entre pares. Insultos entre pares. Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar. Maltrato a la infraestructura y medios escolares. Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa
Formas de resolución de conflictos escolares.	Procedimientos retributivos. Diálogo con los alumnos(as). Diálogo con los padres/madres. Sesiones de tratamiento individual/grupal. Negociación escolar. Conciliación escolar. Arbitraje escolar. Mediación escolar Percepción sobre los métodos y procedimientos de resolución de conflictos en el centro.
Problemas escolares exógenos escolares (familiares y socioculturales).	Dimensión Familiar Ausencia de al menos uno de los progenitores. Procesos disfuncionales en las familias Violencia familiar. Nivel escolar de los padres/madres. Recursos económicos. Dimensión Sociocultural. Conducta social y relaciones del alumno. Cumplimiento de tareas escolares y del hogar. Conductas sociales de los padres/madres. Relaciones con el entorno y la escuela. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as). Procedencia sociocultural.
Problemas endógenos escolares.	Favoritismo. Autoritarismo Procedimientos utilizados por los docentes y directivos escolares. Metodologías educativas utilizadas por los docentes y directivos escolares. Organización de la vida escolar.
Percepción de la mediación por la comunidad escolar.	Conocimiento de la mediación. Actitudes hacia la mediación. Actitudes ante la creación de un servicio de mediación en el centro.

Fuente: Elacoración propia,

1. Resultados respecto a la variable conflictos escolares.

Presentamos, a continuación, las tablas de resultados absolutos y porcentuales correspondiente a la primera variable.

Tabla 11. Manifestaciones de conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala.

Indicador	Encuestados	Muy frecuente			Frecuente			Poco frecuente			Nunca		
		N.	%	Media %	N.	%	Media %	N.	%	Media %	N.	%	Media %
Indisciplina en la clase	Alumnos(as)	266	24.6	17,5	613	56.8	61,5	201	18.6	20.4	0	0	0.9
	Padres/madres	139	16.6		527	63		163	19.5		7	0.8	
	Docentes	6	11.1		35	64.8		12	22.2		1	1.9	
	Total	411	20.9		1175	59.6		376	19.1		8	0.4	
Violencia corporal entre alumnos(as)	Alumnos(as)	196	18.1	17,4	665	61.6	61,3	219	20.3	21.3	0	0	0.1
	Padres/madres	67	8		573	68.5		194	23.2		2	0.2	
	Docentes	14	25.9		29	53.7		11	20.4		0	0	
	Total	277	14.1		1267	64.3		424	21.5		2	0.1	
Insultos entre alumnos(as)	Alumnos(as)	667	61.8	60,2	264	24.4	27,5	149	13.8	12.3	0	0	0
	Padres/madres	451	53.9		285	34.1		100	12		0	0	
	Docentes	35	64.8		13	24.1		6	11.1		0	0	
	Total	1153	58.5		562	28.5		255	12.9		0	0.0	
Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar	Alumnos(as)	340	31.5	15,6	401	37.1	46,9	311	28.8	34.4	28	2.6	3.0
	Padres/madres	98	11.7		402	48.1		298	35.6		38	4.5	
	Docentes	2	3.7		30	55.6		21	38.9		1	1.9	
	Total	440	22.3		833	42.3		630	32.0		67	3.4	
Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores	Alumnos(as)	8	0.7	0,2	112	10.4	4,1	432	40	30.1	528	48.9	65.6
	Padres/madres	0	0		15	1.8		203	24.3		618	73.9	
	Docentes	0	0		0	0		14	25.9		40	74.1	
	Total	8	0.4		127	6.4		649	32.9		1186	60.2	
Maltrato a la infraestructura y medios escolares	Alumnos(as)	248	23	13,6	613	56.8	53,5	201	18.6	26.1	18	1.7	6.9
	Padres/madres	87	10.4		401	48		221	26.4		127	15.2	
	Docentes	4	7.4		30	55.6		18	33.3		2	3.7	
	Total	339	17.2		1044	53.0		440	22.3		147	7.5	
El absentismo	Alumnos(as)	290	26.9	15,9	405	37.5	46,2	385	35.6	43.0	0	0	0.7
	Padres/madres	15	1.8		427	51.1		393	47		1	0.1	
	Docentes	1	1.9		27	50		25	46.3		1	1.9	
	Total	306	15.5		859	43.6		803	40.8		2	0.1	
Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa	Alumnos(as)	153	14.2	9,9	529	49	46,8	378	35	39.3	20	1.9	4.1
	Padres/madres	98	11.7		361	43.2		367	43.9		10	1.2	
	Docentes	2	3.7		26	48.1		21	38.9		5	9.3	
	Total	253	12.8		916	46.5		766	38.9		35	1.8	

Fuente: Elacoración propia,

Los datos presentados en la tabla 11 desvelan que los conflictos escolares percibidos son:

- Respecto a *la indisciplina en clase*, el 20,9% de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Sin embargo, si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (59.6 %), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente en el 80,5 % de los casos; los datos así registrados en la anterior tabla se representan en el siguiente gráfico 1.

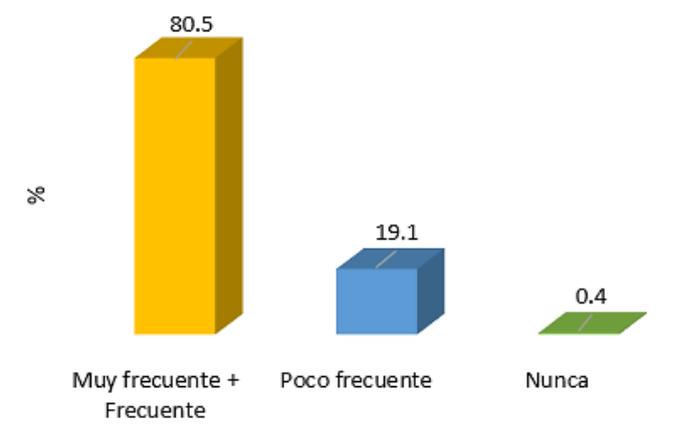


Gráfico 1. Indicador. Indisciplina en la clase.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

La *indisciplina en clase* (muy frecuente y frecuente) analizada según el tipo de colegio (fiscales, particulares o fiscomisionales) permite tener una visión más precisa. Esta variable se examinó adicionando las categorías de ocurrencia “muy frecuente” y “frecuente” y realizando los cálculos según la cantidad de informantes (alumno, padre y docente) de cada centro educativo, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 12. Indisciplinas en clase muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		Cant.	% (p ₁)	Cant.	% (p ₂)	Cant.	% (p ₃)
Indisciplina en la clase	Alumnos(as)	643	90.7	161	64.4	65	59.1
	Padres/madres	532	91.1	113	54.6	21	46.7
	Docentes	32	88.9	6	50.0	3	50.0
	Total	1207	90.1	280	59.7	89	55.3

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los resultados entre colegios, expresados en la tabla anterior, se aprecia una disminución de las frecuencias de las manifestaciones de indisciplinas en clase en los particulares y fiscomisionales, siendo los colegios fiscales donde existe una mayor percepción de la frecuencia del conflicto.

El cotejo entre los resultados por tipo de colegio se realizó mediante la prueba de comparación de proporciones con un nivel de significación del 0.05; los resultados obtenidos se resumen en la tabla 13.

Tabla 13. Resultados de la indisciplina en clase comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Indisciplina en la clase	90.1	59.7	55.3	14.70	0	(0.255; 0.352)	12.03	0	(0.266; 0.430)	0.89	0.37	(-0.137; 0.049)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los valores de Z (14.70 y 12,03) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas en ambos casos ($Z > T$; $\alpha = 0.05$), de esta forma encontramos que en los colegios fiscales las indisciplinas en clase son más frecuentes que en los colegios particulares y fiscomisionales. Respecto a la comparación entre los colegios particulares y fiscomisionales, no existe diferencia significativa ($Z < T$).

- Respecto a *violencia corporal entre alumnos(as)*, el 14.1% de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Sin embargo, si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (64,3 %), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente en el 78,4% de los casos. Tal como se puede apreciar en el gráfico 2.

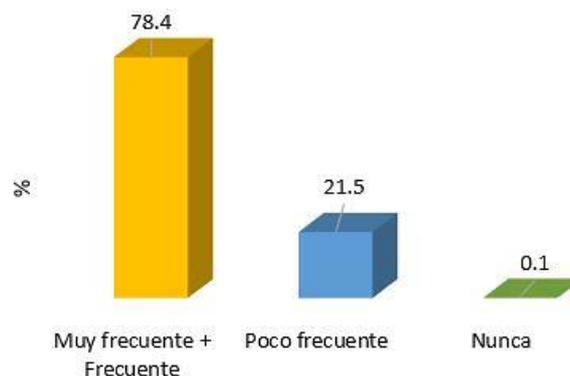


Gráfico 2. Indicador. Violencia corporal entre alumnos(as).
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

La *violencia corporal entre alumnos(as)* se manifiesta según tipo de colegio tal como se aprecia en la tabla 14.

Tabla 14. Violencia corporal entre alumnos muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		Cant.	% (p ₁)	Cant.	% (p ₂)	Cant.	% (p ₃)
Violencia corporal entre alumnos(as)	Alumnos(as)	692	96.1	135	54	34	30.9
	Padres/madres	526	90.1	101	48.8	13	28.9
	Docentes	34	94.4	7	58.3	2	33.3
	Total	1252	93.4	243	51.8	49	30.4

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al establecer la comparación entre los tipos de colegios se observa que en los fiscales es donde existe mayor frecuencia de este conflicto, lo cual es corroborado a través de la prueba de comparación de proporciones con un nivel de significación del 0.05; los resultados se resumen en la siguiente tabla 15.

Tabla 15. Resultados de la violencia corporal entre alumnos(as) comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Violencia corporal entre alumnos(as)	93.5	51.8	30.4	17.81	0	(0.333; 0.432)	19.23	0	(0.520; 0.673)	4.60	0	(0.125; 0.302)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los valores de Z (17,81 y 1923) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha = 0.05$) entre la manifestación de la violencia corporal en los colegios fiscales respecto a los particulares y fiscomisionales.

Respecto a la comparación entre los colegios particulares y fiscomisionales resulto $Z > T$ por lo que también existe diferencia significativa entre la frecuencia de ocurrencia de violencia coproral entre los alumnos, siendo mayor en las instituciones escolares particulares con nivel de significación del 5%.

- Respecto a *insultos entre alumnos(as)*, se percibe como muy frecuente (58.5%). Es de destacar que se trata de una opinión compartida por los alumnos(as) (61.8%), padres/madres (53.9%) y docentes (64.8%). Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (28.5%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente aproximadamente en el 87.0% de los casos. Como se puede apreciar en el gráfico 3.

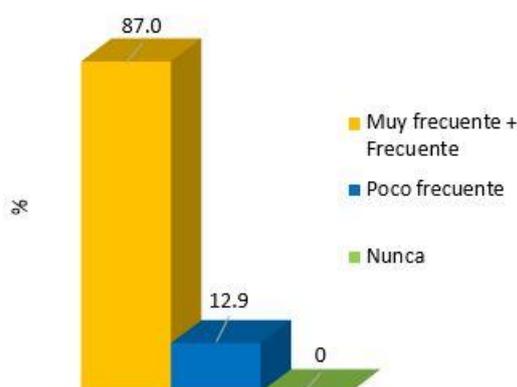


Gráfico 3. Indicador. Insultos entre alumnos(as).
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes

La información relativa a los *insultos entre alumnos(as)* según tipo de colegio se introduce en la siguiente tabla.

Tabla 16. Insultos entre alumnos(as) muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
Insultos entre alumnos(as)	Alumnos(as)	711	98.8	159	63.6	61	55.5
	Padres/madres	581	99.5	126	60.9	29	64.4
	Docentes	36	100.0	8	66.7	4	66.7
	Total	1328	99.1	293	62.5	94	58.4

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los resultados entre tipos de colegios se observa la prevalencia de estos en los colegios fiscales respecto a los particulares y fiscomisionales, lo cual queda demostrado mediante la comparación de proporciones a un nivel de significación del 0,05, como se expresa en la siguiente tabla.

Tabla 17. Resultados de los insultos entre alumnos(as) comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Insultos entre alumnos(as)	99.1	62.5	58.4	22.29	0	(0.321; 0.412)	21.68	0	(0.327; 0.487)	0.83	0.41	(-0.133; 0.051)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

La comparación de los valores de Z (22,29 y 21,68) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha = 0.05$) entre la manifestación de este conflicto en los colegios fiscales respecto a los particulares y fiscomisionales; no así entre los colegios particulares y fiscomisionales entre los cuales no existe diferencia significativa ($Z < T$).

- Respecto al *incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar*, el 22,3 % de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Sin embargo, si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (42.3%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente en el 64,6 % de los casos. Lo cual queda expresado en el gráfico 4.

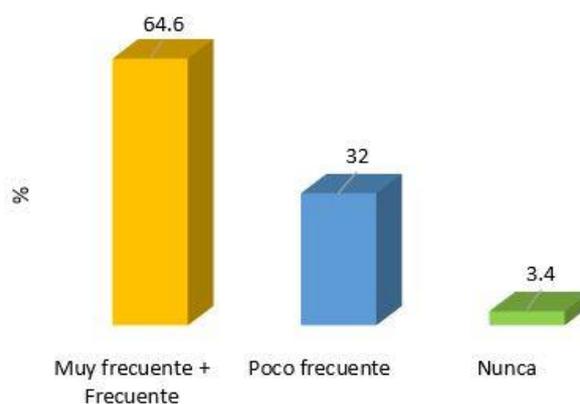


Gráfico 4. Indicador. Incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar estos resultados según tipos de colegios, se introducen los datos expresados en la siguiente tabla, donde se aprecia una disminución de la frecuencia de las manifestaciones del incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar en los particulares y fiscomisionales, siendo los colegios fiscales donde existe una mayor percepción de la frecuencia de este conflicto.

Tabla 18. Incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar, muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar	Alumnos(as)	640	88.9	84	33.6	17	15.5
	Padres/madres	425	72.8	65	31.4	10	22.2
	Docentes	28	77.8	4	33.3	0	0
	Total	1093	81.6	153	32.6	27	16.8

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al confrontar estos resultados mediante la prueba de comparación de proporciones se obtienen los resultados expresados en la tabla 19.

Tabla 19. Resultados del incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar	81.6	32.6	16.8	19.64	0	(0.441; 0.538)	17.75	0	(0.583; 0.713)	3.74	0	(-0.234; -0.083)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al establecer la comparación de los valores de Z (19,64 y 17,75) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha = 0.05$) entre el incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar en los colegios fiscales respecto a los particulares y fiscomisionales, siendo en los primeros donde es más recurrente este conflicto. Al comparar los resultados de los colegios particulares y los fiscomisionales no se obtuvo diferencia significativa en el comportamiento de esta variable.

Respecto al indicador relativo a *las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores* el 0.4 % de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (6.4%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente solamente en el 6.8 % de los casos. Como se puede apreciar a continuación en el gráfico 5.

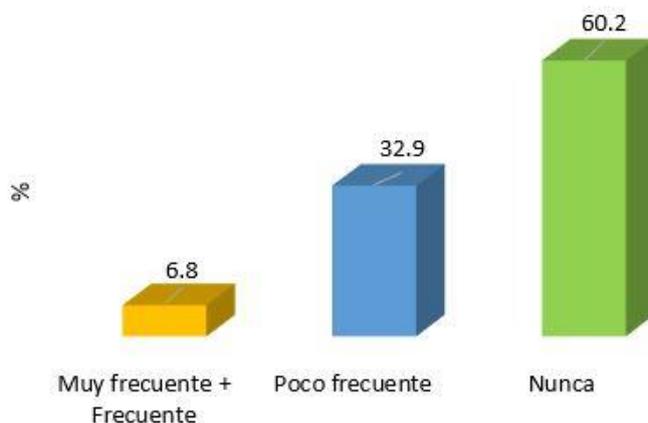


Gráfico 5. Indicador. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los datos sobre *las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores* que se ofrecen en la tabla 20, se aprecia que la mayor ocurrencia se produce en los colegios fiscales en relación con los particulares y fiscomisionales.

Tabla 20. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores	Alumnos(as)	118	16.4	2	0.8	0	0
	Padres/madres	14	2.4	1	0.5	0	0
	Docentes	0	0	0	0	0	0
	Total	132	9.9	3	0.6	0	0

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al cotejar estos datos mediante la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 0,05 se obtuvo el siguiente resultado, expresado en la tabla 21.

Tabla 21. Resultados de las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores	9.9	0.6	0	6.43	0	(0.073; 0.111)	3.75	0	(0.069; 0.116)	-0.53	0.59	(-0.018; 0.019)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los valores de Z (6,43 y 3,75) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha=0.05$) entre los resultados de esta variable en los colegios fiscales respecto a los colegios particulares y fiscomisionales; la manifestación de este conflicto es superior en las instituciones fiscales.

En la comparación entre los colegios particulares y fiscomisionales no se observó diferencia significativa ($Z < T$) por lo cual puede considerarse que este indicador se manifiesta de forma similar.

- Respecto al maltrato a la infraestructura y medios escolares, el 17.2% de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (53.0%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente en el 70,2% de los casos. Tal como se representa en el gráfico 6.

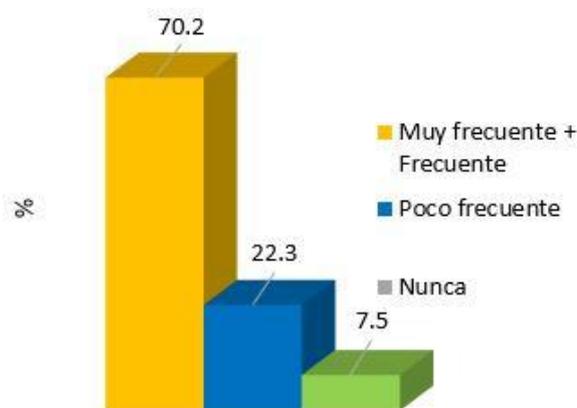


Gráfico 6. Indicador. Maltrato a la infraestructura y medios escolares.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

La tabla 22 recoge los resultados del maltrato a la infraestructura y medios escolares según el tipo de colegio.

Tabla 22. Maltrato a la infraestructura y medios escolares muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
Maltrato a la infraestructura y medios escolares	Alumnos(as)	718	99.7	143	57.2	0	0
	Padres/madres	440	75.3	48	23.2	0	0
	Docentes	33	91.7	1	8.3	0	0
	Total	1191	88.9	192	40.9	0	0

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

El cotejo de los datos contenidos en la anterior tabla permite establecer que existe una mayor frecuencia (88,9%) del maltrato a la infraestructura y medios escolares en los colegios fiscales respecto a los particulares (40,9%) y a los fiscomisionales (0%). Al aplicar la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 5% arrojó los siguientes resultados:

Tabla 23. Resultados del maltrato a la infraestructura y medios escolares comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Maltrato a la infraestructura y medios escolares	88.9	40.9	0	20.99	0	(0.430; 0.528)	26.07	0	(0.858; 0.907)	9.48	0	(0.353; 0.453)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los valores de Z (88,9 y 40,9) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha = 0.05$) en el comportamiento del maltrato a la infraestructura y medios escolares entre los colegios fiscales y los colegios privados y fiscomisionales, siendo superior en los primeros. Respecto a la comparación entre los colegios particulares y fiscomisionales también se observó diferencia significativa ($Z > T$), siendo más frecuente en los particulares.

- Respecto al *absentismo*, el 15,5% de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (43.6%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente solamente en el 59,1% de los casos. Lo cual se representa en el siguiente gráfico 7.

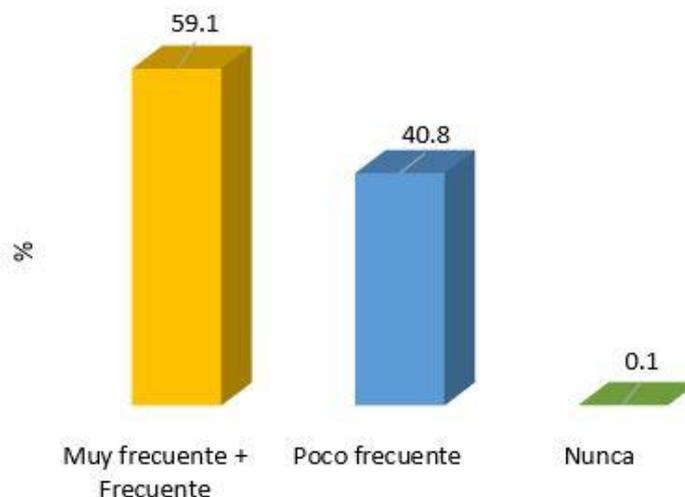


Gráfico 7. Indicador. Absentismo.

Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar el *absentismo* (frecuente + muy frecuente) entre los tipos de colegios, expresados en la tabla 24, se aprecia una disminución de la frecuencia de la manifestación de este indicador en los particulares y fiscomisionales, siendo en los colegios fiscales donde existe una mayor frecuencia.

Tabla 24. El absentismo muy frecuente y frecuente por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
El absentismo	Alumnos(as)	586	81.4	98	39.2	11	10.0
	Padres/madres	408	69.9	34	16.4	0	0
	Docentes	29	80.6	1	8.3	0	0
	Total	1023	76.3	133	28.4	11	6.8

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

El cotejo de estos resultados mediante la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 0.05 permite introducir los resultados que se resumen en la tabla 25.

Tabla 25. Resultados del absentismo comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
El absentismo	76.3	28.4	6.8	18.57	0.	(0.432; 0.528)	17.91	0	(0.647; 0.744)	5.50	0	(0.155; 0.276)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar los valores de Z (18,57 y 17,91) con el parámetro T=1.96 (al nivel de confianza del 5%), se determinó que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha=0.05$) respecto al absentismo entre los colegios fiscales y los particulares y fiscomisionales; siendo en el primero donde se presenta frecuente o muy frecuetemente. También se comprobó que existe diferencia significativa en este indicador entre los colegios privados y fiscomisionales, siendo en estos últimos donde menos se produce.

- Respecto a la *incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa*, el 12,8 % de los participantes, la ha valorado como muy frecuente. Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (46,5%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como frecuente o muy frecuente solamente en el 59,3% de los casos. Tal como se aprecia en el gráfico 8.

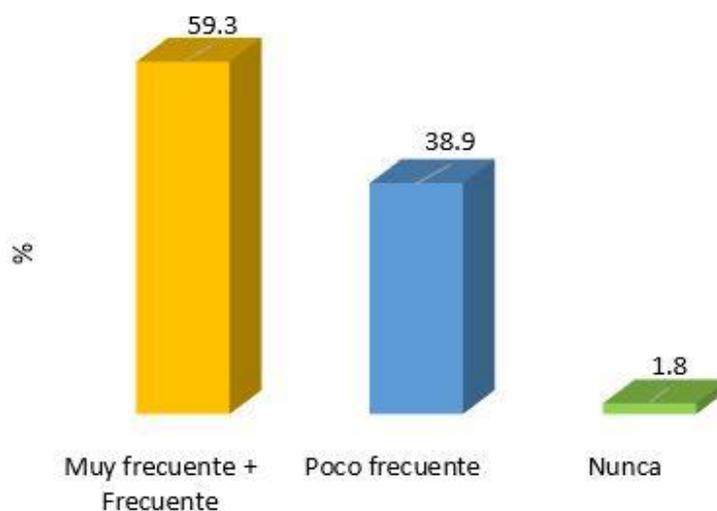


Gráfico 8. Indicador. Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

Al comparar estos resultados sobre la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Según tipos de colegios se observa una mayor frecuencia en los fiscales (69,9%) respecto a los particulares (41,2%) y fiscomisionales (24,8%), tal como se expresa en la tabla 26.

Tabla 26. La incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa muy frecuentes y frecuentes por tipo de colegio.

Conflicto	Encuestados	Fiscales		Particulares		Fiscomisionales	
		N.	% (p ₁)	N.	% (p ₂)	N.	% (p ₃)
Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa	Alumnos(as)	522	72.5	132	52.8	28	25.5
	Padres/madres	390	66.8	58	28.0	11	24.4
	Docentes	24	66.7	3	25.0	1	16.7
	Total	936	69.9	193	41.2	40	24.8

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

La confrontación de los resultados mediante la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 0.05 arrojó la información contenida en la tabla 27.

Tabla 27. Resultados de la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa comparados entre tipos de colegios. Comparación de proporciones.

Conflicto	Fisc.	Partic.	Fisco.	Comparación colegios fiscales y particulares			Comparación colegios fiscales y fiscomisionales			Comparación colegios particulares y fiscomisionales		
	p ₁	p ₂	p ₃	Z	p	IC	Z	p	IC	Z	p	IC
Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa	69.9	41.2	24.8	10.99	0	(0.235; 0.339)	11.23	0	(0.375; 0.525)	3.60	0	(0.079; 0.247)

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

A través de esta prueba se pudo determinar que existen diferencias significativas ($Z > T$; $\alpha = 0.05$) entre los resultados de este indicador respecto a los colegios fiscales con los particulares y fiscomisionales, existiendo una mayor frecuencia en los primeros.

La comparación entre los colegios particulares y fiscomisionales también arrojó diferencia significativa a un 5% ($Z = 3,6$ mayor que el parámetro $T = 1.96$), siendo en los particulares donde este conflicto se manifiesta en mayor medida.

Como resumen del análisis relativo a esta variable introducimos la tabla 28 comparativa empleando los valores de la media % para determinar el orden:

Tabla 28. Resumen posición de percepción de conflictos escolares.

Indicador	Muy frecuente		Muy frecuente+frecuente	
	Media %	Orden	Media % (Acumulada)	Orden
Insultos entre alumnos(as)	60,2	1	87,7	1
Indisciplina en la clase	17,5	2	79,0	2
Violencia corporal entre alumnos(as)	17,4	3	78,7	3
Absentismo	15,9	4	62,1	6
Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar	15,6	5	62,5	5
Maltrato a la infraestructura y medios escolares.	13,6	6	67,1	4
Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa	9,9	7	56,7	7
Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores	0,2	8	4,3	8

Fuente: Encuestas alumnos(as), padres/madres y docentes.

Como podemos observar en la tabla 28, los participantes perciben que los principales conflictos escolares más frecuentes son los insultos entre alumnos(as), las indisciplinas en clase y la violencia corporal entre alumnos(as), en este orden, tanto si consideramos únicamente la respuesta de “muy frecuente” como si añadimos la respuesta de “frecuente”. Es significativo que el resto de los conflictos guarda el mismo orden para ambos casos, salvo el absentismo que ocupa el 4to. lugar como “muy frecuente” y baja al 6to. lugar en el acumulado, si consideramos la respuesta “frecuente”; intercambiando lugares con el maltrato a la infraestructura y medios escolares. Esto es motivado por la disparidad de criterios de los alumnos(as) (26.9%) respecto al de los padres/madres (1.8 %) y docentes (1.9 %) al estimar que el absentismo es “muy frecuente”; lo mismo ocurre con el maltrato a la infraestructura y medios escolares que es considerado “muy frecuente” por el 23% de los alumnos(as), mientras que sólo es considerado así por el 10,4% de los padres/madres y el 7,4% de los docentes.

Al analizar las entrevistas a los directivos se pudo determinar la coincidencia que existe en la percepción de éstos sobre la ocurrencia de los conflictos escolares; destacan los insultos (100 %), las indisciplinas en clase (92,3%) y la violencia corporal entre pares (92,3%) como los más

frecuentes. También, señalan el bullying como otras de las manifestaciones frecuentes. Información que resume en el siguiente gráfico 9.



Gráfico 9. Percepción de los conflictos escolares. Directivos de los colegios de Machala.
Fuente: Entrevista a directivos.

Agregan en su información que los lugares donde se presenta con mayor regularidad son el patio, el área de recreación y en los exteriores de los colegios a la salida de los alumnos(as); así como en menor medida en los salones de clase, tal como se aprecia en el siguiente gráfico 10.

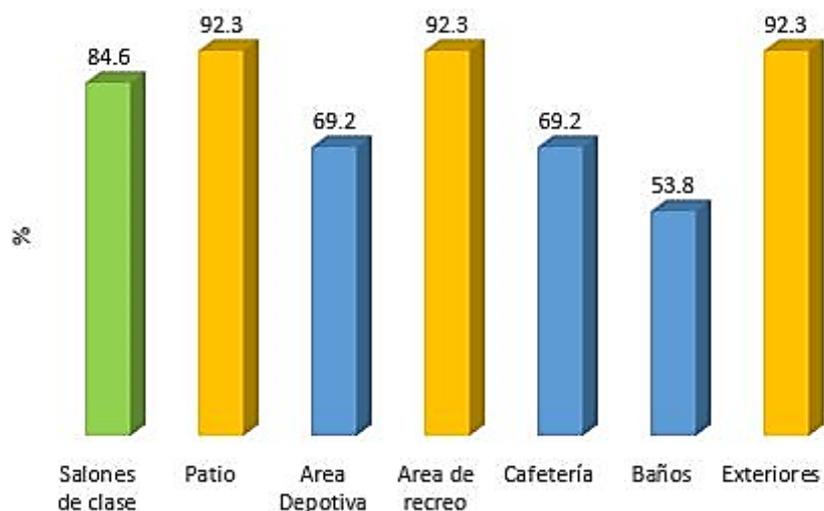


Gráfico 10. Lugares donde se producen los conflictos escolares.
Fuente: Entrevista a directivos.

2. Resultados respecto a la variable formas de resolución de conflictos.

Al preguntar sobre los procedimientos que se emplean para la solución de los conflictos las respuestas obtenidas se sintetizan en la tabla 29.

Tabla 29. Procedimientos de resolución de conflictos utilizados en los colegios de Machala.

Indicadores	Encuestados	Muy Frecuente			Frecuente			Poco frecuente			Nunca		
		N.	%	% Media	N.	%	% Media	N.	%	% Media	N.	%	% Media
Castigo a todos los que han participado	Alumnos(as)	545	50.5	32.3	535	49.5	46.7	0	0.0	19.8	0	0.0	1.2
	Padres/madres	295	35.3		447	53.5		94	11.2		0	0.0	
	Docentes	6	11.1		20	37.0		26	48.1		2	3.7	
	Total	846	42.9		1002	50.9		120	6.1		2	0.1	
Expulsión del centro al culpable	Alumnos(as)	126	11.7	11.9	209	19.4	15.1	740	68.5	71.2	5	0.5	1.7
	Padres/madres	140	16.7		170	20.3		517	61.8		9	1.1	
	Docentes	4	7.4		3	5.6		45	83.3		2	3.7	
	Total	270	13.7		382	19.4		1302	66.1		16	0.8	
Diálogo con los alumnos(as)	Alumnos(as)	245	22.7	31.0	415	38.4	44.5	398	36.9	22.8	22	2.0	1.7
	Padres/madres	263	31.5		300	35.9		248	29.7		25	3.0	
	Docentes	21	38.9		32	59.3		1	1.9		0	0.0	
	Total	529	26.9		747	37.9		647	32.8		47	2.4	
Diálogo con los padres/madres	Alumnos(as)	226	20.9	20.3	390	36.1	32.8	408	37.8	44.1	56	5.2	2.8
	Padres/madres	163	19.5		227	27.2		419	50.1		27	3.2	
	Docentes	11	20.4		19	35.2		24	44.4		0	0.0	
	Total	400	20.3		636	32.3		851	43.2		83	4.2	
Sesiones tratamiento individual/grupal	Alumnos(as)	32	3.0	6.0	90	8.3	12.6	747	69.2	74.3	211	19.5	7.1
	Padres/madres	17	2.0		76	9.1		728	87.1		15	1.8	
	Docentes	7	13.0		11	20.4		36	66.7		0	0.0	
	Total	56	2.8		177	9.0		1511	76.7		226	11.5	
Negociación escolar	Alumnos(as)	0	0.0	0.0	0	0.0	0.6	0	0.0	19.4	1080	100.0	80.0
	Padres/madres	0	0.0		0	0.0		38	4.5		798	95.5	
	Docentes	0	0.0		1	1.9		29	53.7		24	44.4	
	Total	0	0.0		1	0.1		67	3.4		1903	96.6	
Conciliación escolar	Alumnos(as)	0	0.0	0.0	0	0.0	1.2	0	0.0	14.9	1080	100.0	83.9
	Padres/madres	0	0.0		0	0.0		1	0.1		835	99.9	
	Docentes	0	0.0		2	3.7		24	44.4		28	51.9	
	Total	0	0.0		2	0.1		25	1.3		1943	98.6	
Arbitraje escolar	Alumnos(as)	0	0.0	0.0	0	0.0	1.2	0	0.0	11.1	1080	100.0	87.7
	Padres/madres	0	0.0		0	0.0		0	0.0		836	100.0	
	Docentes	0	0.0		2	3.7		18	33.3		34	63.0	
	Total	0	0.0		2	0.1		18	0.9		1950	99.0	
Mediación escolar	Alumnos(as)	0	0.0	0.6	0	0.0	1.9	76	7.0	23.5	1004	93.0	74.0
	Padres/madres	0	0.0		0	0.0		128	15.3		708	84.7	
	Docentes	1	1.9		3	5.6		26	48.1		24	44.4	
	Total	1	0.1		3	0.2		230	11.7		1736	88.1	

Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Los datos presentados en la tabla 29 desvelan la percepción de los participantes sobre los procedimientos utilizados en los colegios de Machala para la resolución de los conflictos escolares.

- El *castigo a todos los que han participado* es considerado por el 42,9% (846) de los encuestados como muy frecuente; sin embargo, al añadir el 50,9% (1002) que representa el criterio de los que opinan es “frecuente” su empleo obtendríamos el 93,8%; lo es representado en el siguiente gráfico 11.

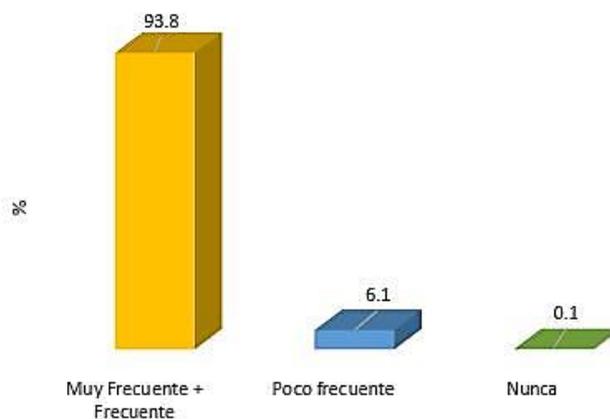


Gráfico 11. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Castigado a todos los que ha participado.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto a la *expulsión del centro al culpable* es estimado por el 13,7% (270) de los participantes como “muy frecuente” y al adicionar el 19,4% (382) que estima es “frecuente” se obtiene el 33,1% (652); lo que resume en el siguiente gráfico 12.

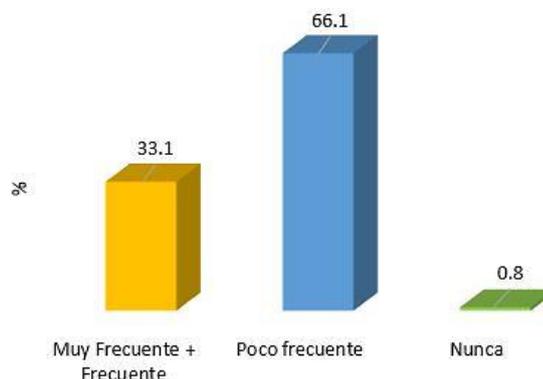


Gráfico 12. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Expulsión del centro al culpable.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto al *diálogo con los alumnos(as)* como procedimiento de resolución de los conflictos escolares el 26,9% de los participantes consideran es “muy frecuente”; además el 37,9% es del criterio que es una vía de “frecuente” empleo. Al estimar el porcentaje de encuestados que estiman que es “muy frecuente” o “frecuente” este es de un 64,8%, superior al resto de los criterios de “poco frecuente” o “nunca”, esta información se representa en el gráfico 13.

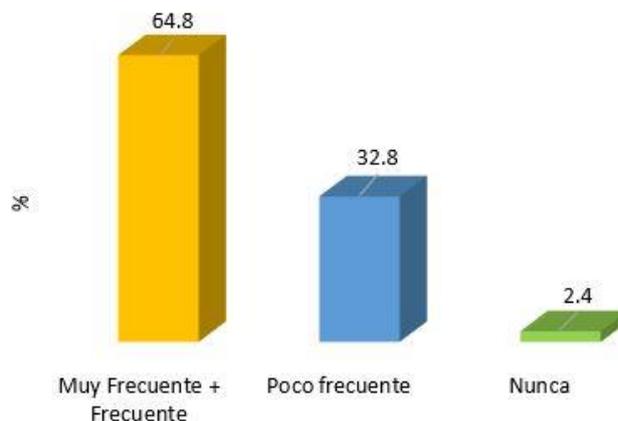


Gráfico 13. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Diálogo con los alumnos(as).
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto al *diálogo con los padres/madres*, el 20,3 % de los participantes, la ha valorado como “muy frecuente”. Si completamos las respuestas que consideran este conflicto como “frecuente” (32,3%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como “frecuente” o “muy frecuente” en el 52,6% de los casos; tal como se aprecia en el gráfico 14.

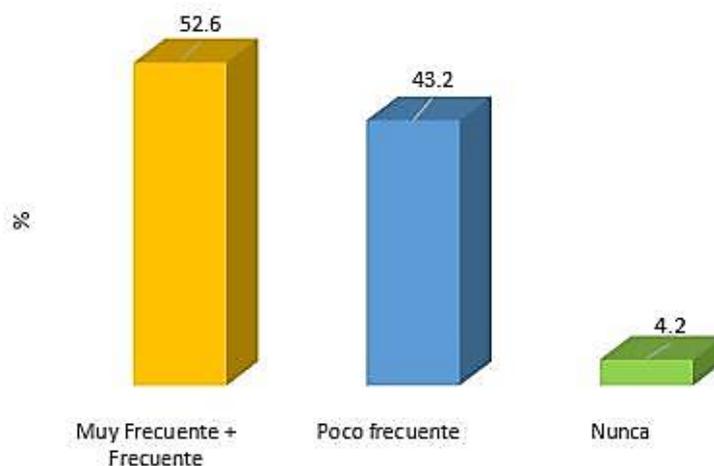


Gráfico 14. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Diálogo con los padres/madres.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto a las *sesiones tratamiento individual/grupal*, el 2,8% de los participantes, la ha valorado como “muy frecuente”. Si añadimos las respuestas que consideran este conflicto como frecuente (9,0%), obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como “frecuente” o “muy frecuente” solamente en el 11,8% de los casos. Lo cual se representa en el gráfico 15.

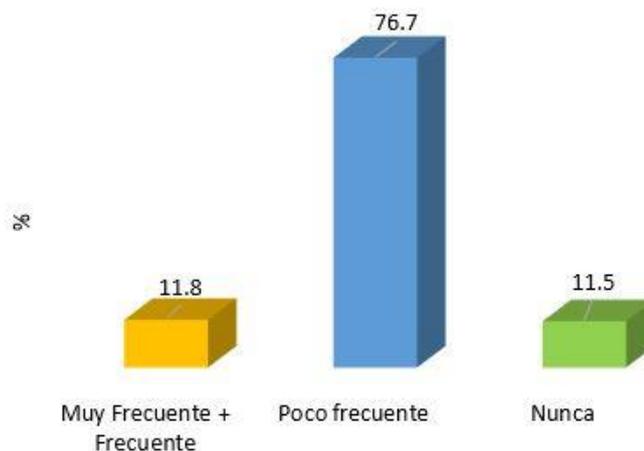


Gráfico 15. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Sesiones tratamiento individual/grupal.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto a la *negociación escolar*, ninguno de los encuestados la considera como “muy frecuente”, sólo el 0,1% estima es “frecuente”. Luego los participantes han considerado este procedimiento como “frecuente” o “muy frecuente” sólo por este porcentaje. El 96,6% estiman que esta vía de resolución “nunca” se usa. Información que se resume en el gráfico 16.

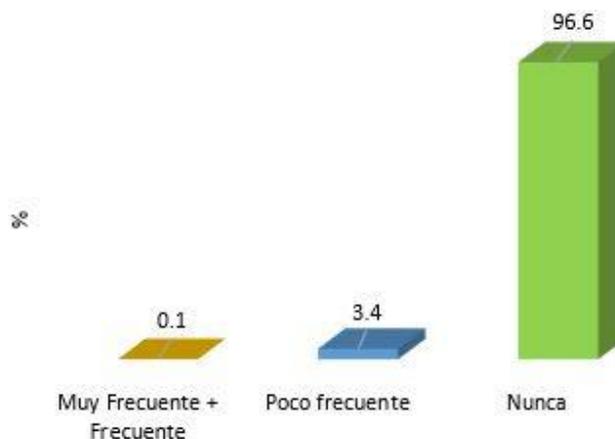


Gráfico 16. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Negociación escolar.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto a la *conciliación escolar*, la situación es similar a caso anterior de la negociación escolar; sólo el 0,1% de los participantes estiman es “frecuente” su empleo, el 98,6% considera “nunca” se utiliza para resolver los conflictos escolares. El gráfico 17 recoge esta información.

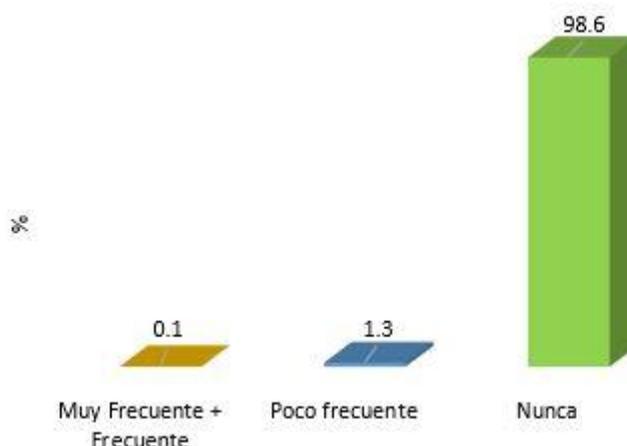


Gráfico 17. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Conciliación escolar.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Respecto al *arbitraje escolar*, ninguno de los participantes, lo ha valorado como “muy frecuente” (0%). Si añadimos las respuestas que consideran este procedimiento como “frecuente” (0.1%) obtendríamos que los participantes han considerado este conflicto como “frecuente” o “muy frecuente” solamente en el 0,1% de los casos; mientras que el 99% opina “nunca” lo emplean. Tal como se aprecia en el gráfico 18.

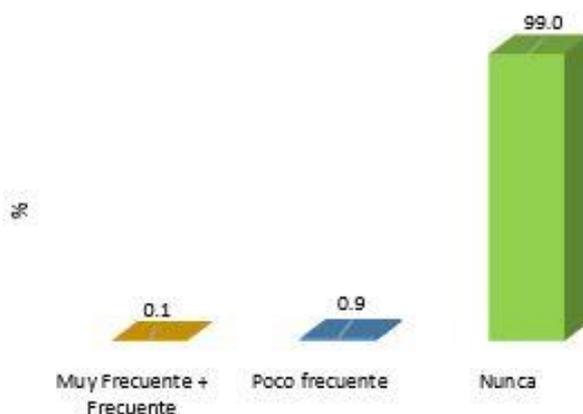


Gráfico 18. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Arbitraje escolar.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

- Por último, *la mediación*, es considerada sólo por el 0,1% (1) como “muy frecuente” y por el 0,2% (3) como “frecuente”, lo que significa que aproximadamente el 0,2% (4) lo considera entre “muy frecuente” o “frecuente”, el 11,7% (230) “poco frecuente” y el 88,1 (1736) “nunca”. En el gráfico 19 se resume esta información.

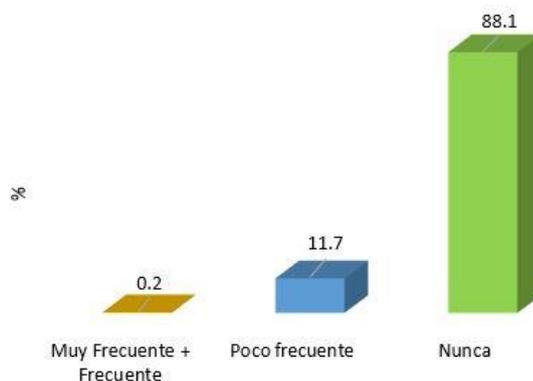


Gráfico 19. Procedimiento de resolución de los conflictos escolares. Mediación escolar.
Fuente: Encuestas a alumnos(as), padres/madres y docentes.

Como resumen del análisis relativo a los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares introducimos la tabla 30 comparativa empleando los valores de la media %:

Tabla 30. Resumen posición de percepción de los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares.

Indicador	Muy frecuente		Muy frecuente+frecuente	
	Media %	Orden	Media % (Acumulada)	Orden
Castigo a todos los que han participado	32,2	1	79,0	1
Diálogo con los alumnos(as)	31,0	2	75,5	2
Diálogo con los padres/madres	20,3	3	53,1	3
Expulsión del centro al culpable	11,9	4	27,0	4
Sesiones tratamiento individual/grupal	6,0	5	18,6	5
Mediación escolar	0,6	6	2,5	6
Conciliación escolar	0	7	1,2	7
Arbitraje escolar	0	7	1,2	7
Negociación escolar	0	7	0,6	8

Fuente: Encuestas alumnos(as), padres/madres y docentes.

Como podemos observar en la tabla 30, los encuestados perciben que los tres procedimientos para la resolución de los conflictos escolares más frecuentes son el castigo a todos los que han participado, el diálogo con los alumnos(as) y el diálogo con los padres/madres, en este orden, tanto si consideramos únicamente la respuesta de “muy frecuente” como si añadimos la respuesta de “frecuente”; el resto de los procedimientos guardan igual orden tanto en uno como otro caso, con la excepción de la negociación escolar que se desplaza al octavo lugar en la media % acumulada.

Como se puede apreciar los MASC son poco aplicados en los colegios seleccionados para el estudio. Muy pocos docentes declaran su empleo, lo que sugiere la existencia de desconocimiento por parte del resto o desidia de los garantes de la convivencia escolar armónica.

Las indagaciones sobre la percepción de los alumnos(as), padres/madres y docentes sobre el empleo de métodos y procedimientos que se utilizan en la solución de los conflictos en el colegio se resume en el gráfico 20.

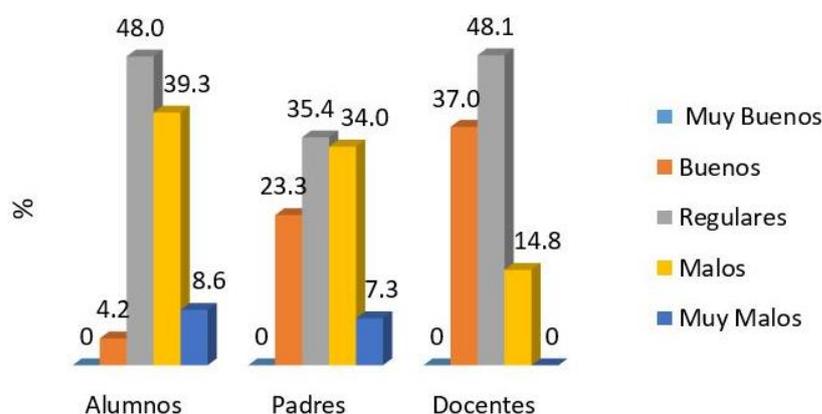


Gráfico 20. Percepción sobre los métodos y procedimientos utilizados en la resolución de conflictos en el centro.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Como se puede apreciar, la opinión de la mayoría de los alumnos(as) y padres/madres tienden a evaluar los métodos y procedimientos de resolución de los conflictos entre “regulares” o “malos” (alumnos(as) 87,3%; padres/madres 69,4% y docentes 62,9%); no así en el caso de los docentes donde la generalidad de los criterios se encuentra entre “buenos” y “regulares”. Aunque en todos los casos prevalece la consideración de “regulares” (alumnos(as) 48,0%; padres/madres 35,4% y docentes 48,1%).

Por otro lado, algunas de las opiniones más representativas de los directivos se evidencian cuando expresan:

“Reconozco que no estamos preparados para resolver los problemas que se suscitan en el colegio empleando otros procedimientos que no sean el castigo a los transgresores,

expulsándolos del centro o hablando con los padres para que tomen medidas con los hijos” (Director 2).

“Aplicamos algunas medidas disciplinarias punitivas, pues son las reglas que están establecidas en nuestra institución” (Director 3).

“Hemos tratado de implementar la experiencia de una de nuestras docentes sobre sistemas de mediación, pero no dio resultados, nos faltó preparación, sistematicidad e involucrar más a las familias. Muchos docentes siguieron aplicando en sus aulas medidas disciplinarias como castigo” (Director 5).

“Cuando hay problemas entre los alumnos(as), maltrato a la infraestructura y medios escolares o absentismo, aplicamos las disposiciones dispuestas en el código disciplinario del colegio y hablamos con los padres. El curso pasado tuvimos que expulsar a dos estudiantes por sus conductas graves de violencia contra uno de sus compañeros” (Subdirector 2).

“Los docentes regularmente llaman a los padres o madres para castigar a los alumnos(as) que cometen indisciplinas en la clase” (Administrador, 1).

Expresiones que revelan que los procedimientos punitivos son los que aún prevalecen en los colegios de la ciudad de Machala y que existe poco interés por los docentes y directivos por adoptar nuevas vías la resolución de los conflictos.

A modo de resumen estos criterios se cuantifican atendiendo a las categorías indicadas para esta variable y se expresan en el siguiente gráfico.



Gráfico 21. Resumen de la percepción de los procedimientos para la resolución de los conflictos escolares.
Fuente: Entrevista a directivos.

Los datos del gráfico anterior desvelan los criterios de los directivos, los que en sentido general coinciden con los de los alumnos(as), padres/madres y docentes, al estimar que entre los principales procedimientos para la resolución de los conflictos escolares están el castigo, el diálogo con los alumnos(as) y padres/madres. En el caso del empleo del diálogo tanto con alumnos(as) como con los padres/madres, los directivos expresan no existe una metodología de mediación se trata más de la búsqueda de medidas disciplinarias para aplicar al infractor.

Muchos de los directivos son del criterio que necesitan buscar nuevas maneras que contribuyan a un cambio en la conducta de los educandos ya que “los problemas se resuelven, pero surgen otros motivados por las mismas causas”, lo que demuestra la existencia de necesidades no resueltas que generan las contradicciones entre los intereses de los miembros de la comunidad educativa, dígame alumnos(as), padres, madres y docentes.

Valoraciones que se corresponden con la opinión que los encuestados tienen sobre la justeza de estas formas de resolución, lo que se expresa en el gráfico 22.

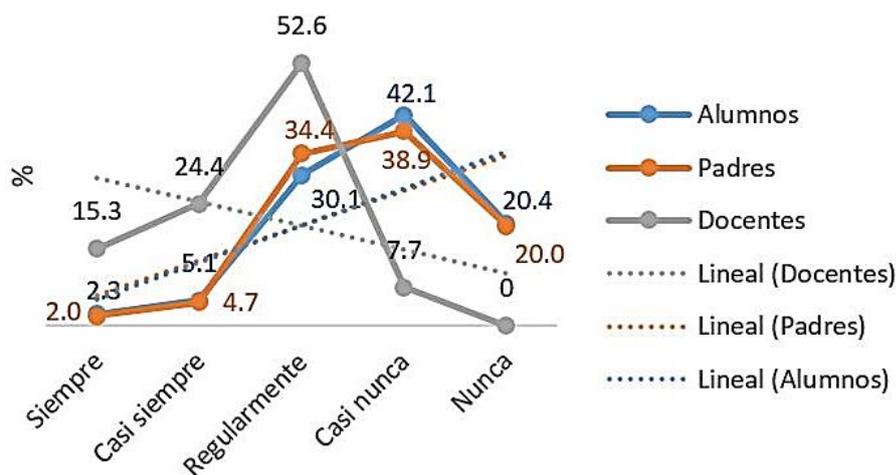


Gráfico 22. Percepción sobre la justeza de las formas de resolución de conflictos en el colegio.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Las líneas de tendencia de la percepción de los encuestados representadas en el gráfico 22 evidencian que existen opiniones encontradas de alumnos(as) y padres/madres respecto a las de los docentes; mientras los primeros consideran en primera opción que “casi nunca” se resuelven de manera justa y en su segundo lugar “regularmente”, los educadores se inclinan a considerar esta opción en primer lugar y “casi siempre” en segundo orden.

Los directivos son del criterio que la solución de los conflictos escolares se hace apegado a las normas del código disciplinario del colegio y a las disipaciones ministeriales según el Acuerdo Ministerial N.º 434 del Ministerio de Educación del Ecuador; no obstante, opinan que “es necesario buscar alternativas restaurativas que contribuyan a la educación de los miembros de la comunidad educativa, de manera que se contribuya a menguar estas manifestaciones contrarias al clima de armonía que debe imperar en una institución educativa” (Director 1); criterio que sintetiza el sentir de los directores, subdirectores y administradores.

En resumen, los datos recolectados a través de la encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes y de la entrevista a los directivos de los colegios seleccionados señalan que los conflictos escolares de los adolescentes, en los colegios de la ciudad de Machala, se caracterizan por conductas disruptivas como bullying, insultos entre pares, las indisciplinas en las clases, la violencia corporal

entre pares, el maltrato a la infraestructura y medios escolares. En menor medida el incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar, la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa y el absentismo. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores son poco frecuentes. Los procedimientos punitivos son los más empleados en los colegios de la ciudad de Machala en la resolución de los conflictos escolares, los que “casi nunca” se resuelven de forma justa según la percepción de los padres/madres y alumnos(as).

3. Resultados respecto a la variable problemas exógenos escolares.

El análisis de los resultados de la variable problemas exógenos escolares se enfoca en las dimensiones familiar y sociocultural.

1. Dimensión familiar.

En la dimensión familiar se tuvieron en consideración la ausencia al menos de uno de los progenitores, procesos disfuncionales en las familias, violencia familiar, recursos económicos y nivel escolar de los padres/madres.

a) Indicador. Ausencia al menos de uno de los progenitores.

La siguiente tabla 31 resume los datos sobre la composición de las 836 familias de los alumnos(as) seleccionados para el estudio.

Tabla 31. Composición de la familia en la que convive el adolescente.

Composición de las familias.	Cant.	%
Padre, madre e hijos	282	33.7
Padre, madre, hijos y otros parientes como abuelos y tíos	66	7.9
La madre e hijos	102	12.2
La madre, hijos y otros parientes como abuelos y tíos	134	16.0
El padre e hijos	35	4.2
El padre, hijos y otros parientes como abuelos y tíos	94	11.2
Abuelos y otros familiares	59	7.0
Tíos y otros familiares	57	6.8
Familias adoptivas	7	0.9

Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Los datos develan que sólo el 41,6% de las familias estudiadas cuentan con la presencia del padre y la madre, de estas el 7.9% están integradas además por otros parientes como abuelos o tíos, quiere esto decir que de estas familias aproximadamente la tercera parte están compuestas de la forma “tradicional” padre, madre e hijos; en el resto conviven con otros parientes.

Mientras que en el 43,6% (365) de estas familias los alumnos viven solamente con uno de sus padres y de éstos alrededor del 27% lo hace en unión a otros familiares. En el caso de la ausencia de ambos progenitores los menores quedan al cuidado de otros parientes como abuelos y tíos, lo que representa el 13,8%; por otro lado, el 0,9% de las familias en las que viven los alumnos están constituidas por personas que no son sus parientes. Esta información demuestra que el 58,4% (488) de las familias estudiadas no cuenta con la presencia al menos de uno de los progenitores. Es oportuno significar que en este caso el 24,7% (86) corresponden a familias cuyos hijos(as) asisten a colegios fiscales.

b) Indicador procesos disfuncionales en las familias.

Por otro lado, la información acopiada en las encuestas a los alumnos(as) y padres/madres evidencian que más del 60% de los informantes perciben que en el seno de las familias del estudio no se comparten las responsabilidades hogareñas y un 45% avista que las relaciones entre los miembros de la familia son regulares, elementos que también contribuyen a la aparición de procesos disfuncionales en las familias.

La información obtenida relativa al clima familiar es resumida en los gráficos 23, 24 y 25.

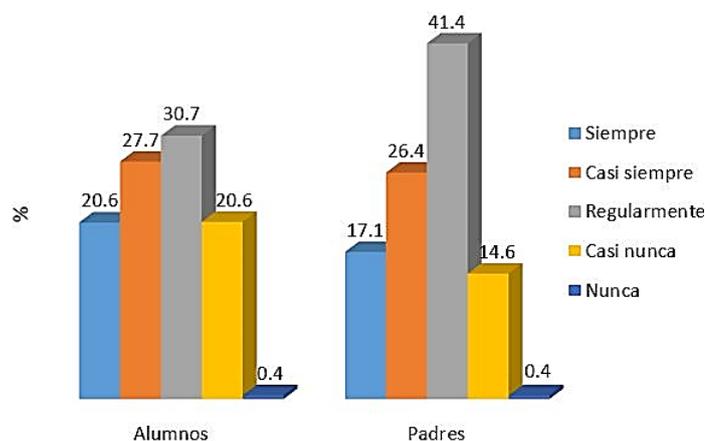


Gráfico 23. Percepción sobre la paz, la tranquilidad y el entendimiento entre los miembros de la familia.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as) y padres/madres.

Los datos desvelan que existe una tendencia por parte de los padres, madres o tutores (41,4%) y alumnos(as) (30,7%) a considerar que en la familia prevalece “regularmente” la paz, la tranquilidad y el entendimiento; aunque alrededor de una quinta parte de los alumnos(as) (21%) considera que esto ocurre “casi nunca” o “nunca”.

Información que se corresponde con el criterio de los alumnos(as) y progenitores o tutores relativos a las actividades que el alumno realiza junto a la familia resumidas en el gráfico 24.

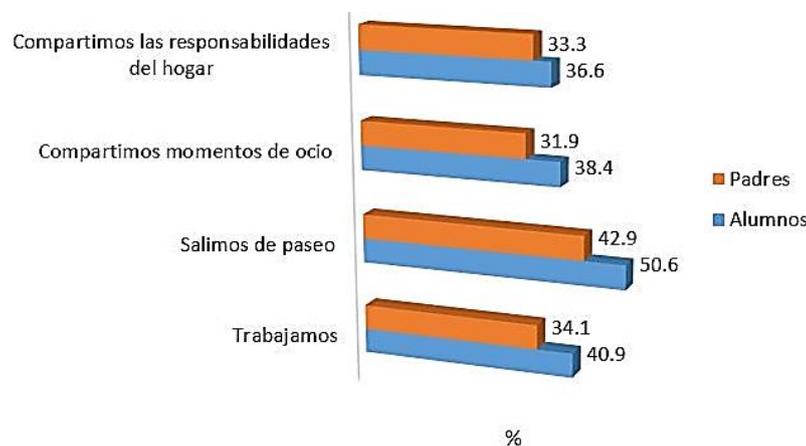


Gráfico 24. Actividades del alumno junto a la familia.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as) y padres/madres.

En estos datos se observa que sólo el 36,6% de los alumnos(as) y el 33,3% de los padres/madres declaran compartir las responsabilidades del hogar; existe un comportamiento similar respecto a trabajo y los momentos de ocio (alumnos(as) 38,4% y padres/madres 31,9%); no así con las salidas de paseo donde existe un ligero incremento, tanto por parte de los alumnos(as) (50,6%) como de los padres/madres (42,9%).

También en la información sobre las relaciones intrafamiliares de sus alumnos(as) brindada por los docentes se observa correspondencia con los datos reflejados en los gráficos 23 y 24; así se muestra a través del siguiente gráfico 25.

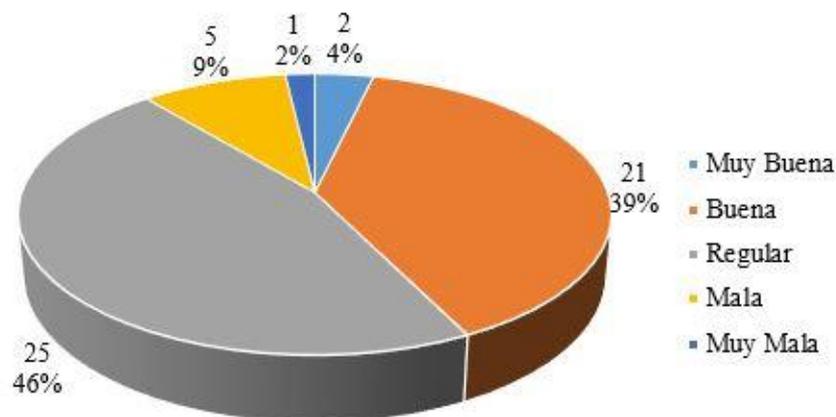


Gráfico 25. Percepción de los docentes sobre las relaciones intrafamiliares de sus alumnos(as).

Fuente: Encuestas a los docentes.

Aunque la percepción de los educadores tiende a considerar estas relaciones entre regulares y buenas, al ser computada la información se observa la existencia de 91 familias donde las relaciones familiares son consideradas entre malas y muy malas, lo que representa el 10,9% de las 836 familias estudiadas, porcentaje que se corresponde con el cotejo de la información obtenida por las diferentes vías (encuestas y entrevistas). Es significativo que de estas familias 83 (91,2%) corresponden a estudiantes de escuelas fiscales.

c) Indicador violencia familiar.

Uno de los elementos a tener presente en los casos de las 91 familias con relaciones de convivencia “malas” o “muy malas” fue la presencia de violencia tanto verbal como física; al indagar sobre el particular con los docentes; así como con los alumnos(as) y padres/madres de estas familias se obtuvo la información contenida en la tabla 32.

Tabla 32. Violencia familiar.

Crterios	Verbal	%	Media %	Física	%	Media %
Alumnos(as)	52	57.1	70.3	23	25.3	22.4
Padres/madres	49	53.8		15	16.5	
Docentes	91	100		23	25.3	

Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

El 100% de los docentes estima que en las 91 familias prevalece la violencia verbal en su modo de vida y que de ellas el 25,3% también enfrenta de alguna manera la violencia corporal entre sus miembros; sin embargo, no todos los alumnos(as) y padres/madres, a pesar de evaluar sus relaciones entre “malas” y “muy malas”, reconocen la existencia de violencia y mucho menos la física. De esta forma resulta que el 70,3% de los encuestados estiman que existe violencia verbal y el 22,4% violencia física.

Por otro lado, los directivos entrevistados sostienen criterios encontrados, algunos refieren que existen muchos casos de disfuncionalidad en las familias, clima de violencia e inestabilidad familiar como consecuencia de la ausencia de los padres/madres, mientras que otros opinan que este flagelo no se manifiesta en las familias de sus discípulos. Los siguientes criterios dan cuenta de ello:

“Nunca antes había tantas familias con problemas, abunda los casos de maltrato entre los miembros de la familia, padres que insultan a las madres y en algunos casos han llegado hasta la violencia física. En otros casos acuden al alcohol como vía de escape a los problemas causados por la falta de trabajo.” (Director 3).

“En nuestra escuela hemos tenido que referir algunos casos de familias con problemas en sus relaciones, especialmente con los hijos, al centro de mediación” (Subdirector 1).

Sin embargo, otros directivos refieren que:

“En nuestra escuela no existen tantos problemas con las familias, regularmente son familias que se preocupan por la educación de sus hijos y en las cuales existen buenas relaciones entre sus miembros” (Director 5).

Es menester significar que la mayor cantidad de criterios negativos de las relaciones familiares provienen de directivos de escuelas fiscales.

d) Indicador. Nivel escolar de los padres/madres.

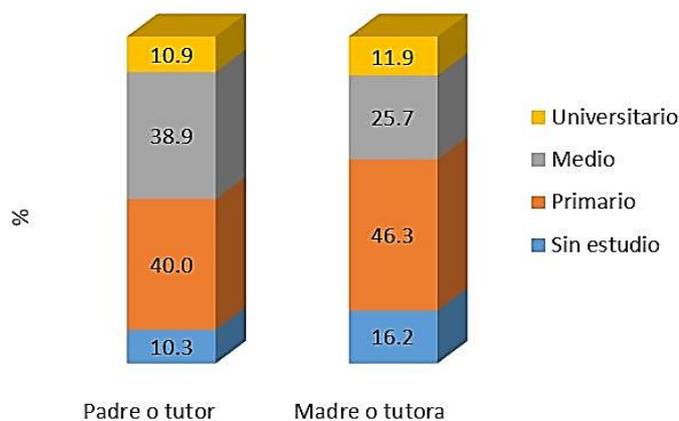


Gráfico 26. Nivel escolar de los padres/madres.

Fuente: Encuestas a los padres/madres.

El nivel escolar de los progenitores o tutores que prevalece es el primario; el 50,3% de los padres o tutores y el 62,5 % de las madres o tutoras no han estudiado o sólo disponen de estudios primarios; en el caso de los padres o tutores también se destaca el nivel medio (38,9%). Es significativo que el caso del nivel universitario ambos grupos presentan similar porcentaje (10,9% de los padres o tutores y 11,9% de las madres o tutoras), con un ligero incremento del 1% en el grupo de las mujeres. En el caso de aquellos que no han estudiado, las madres o tutoras tienen un 5.9% superior al de los padres.

En las entrevistas realizadas se confirman estos datos: los directivos estiman que los niveles de educación que prevalece entre los padres y madres es el primario y medio.

e) Indicador. Recursos económicos.

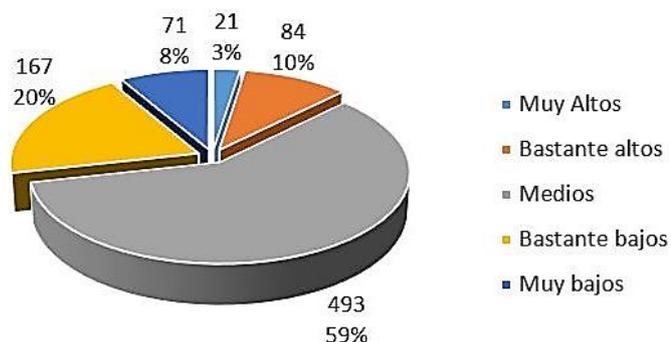


Gráfico 27. Recursos económicos familiares.
Fuente: Encuestas a los padres/madres o madres.

Como dato relevante tenemos que el 59% de las familias participantes se consideran con ingresos medios, sólo un 13% tiene ingresos económicos catalogados entre “muy altos” y “bastante altos”, mientras que un 28% se encuentra entre “bastante bajos” y “muy bajos”; lo que evidencia que a pesar de la prevaencia de las familias con recursos económicos “medios” aún existe un marcado desequilibrio económico entre las familias ecuatorianas del estudio.

Esta información se corresponde con la ocupación declarada por los padres/madres.

Tabla 33. Ocupación de los padres/madres y madres.

Ocupación	Padre/Tutor		Madre/Tutora	
	Cant	%	Cant	%
Obrero	247	29.5	194	23.2
Campeño	76	9.1	75	9.0
Técnico	221	26.4	78	9.3
Artesano	59	7.1	0	0
Profesional	78	9.3	89	10.6
Comerciante	24	2.9	17	2.0
Ama de casa			231	27.6
Desocupado	125	15.0	152	18.2
Militar	2	0.2	0	0
Policía	4	0.1	0	0

Fuente: Encuestas a los padres/madres o madres.

Los datos contenidos en la tabla 33 expresan que la mayoría de los hogares de los participantes son sostenidos con los ingresos de obreros y técnicos; además se reporta un 15% de desempleo entre los padres y el 18.2% entre las madres, lo que agudiza la situación económica de estas familias. Entre las opiniones de los directivos entrevistados encontramos las siguientes:

“Existen algunas familias con situaciones económicas críticas, donde el padre está desempleado” (Director 3).

“Tenemos algunos casos de alumnos y alumnas con situaciones económicas precarias” (Subdirector 2).

“En la escuela no tenemos casos donde existan problemas económicos, las familias tienen ingresos medios, que le permiten hacer frente a sus necesidades” (Subdirector 5).

“La situación económica de las familias de nuestros alumnos no es mala, aunque conozco de algunas situaciones en otras escuelas donde los padres han tenido que emigrar a otros lugares para poder solventar la situación familiar” (Subdirector 6).

2. Dimensión sociocultural.

Referente a la dimensión sociocultural los indicadores tenidos en cuenta fueron las conductas sociales de los padres y madres, conductas sociales de los alumnos(as), consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres y madres, consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as) y procedencia de entornos socioculturales.

a) Indicador. Conductas sociales y relaciones de los alumnos(as).

Tabla 34. Conducta y relaciones de los alumnos(as).

	Conducta y relaciones	Muy Buena		Buena		Regular		Mala		Muy Mala	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Alumnos(as)	En la casa	276	25.6	534	49.4	267	24.7	3	0.3	0	0
	En el barrio con los vecinos	415	38.4	429	39.7	236	21.9	0	0.0	0	0
	Con los amigos	568	52.6	397	36.8	115	10.6	0	0.0	0	0
	Con los profesores	218	20.2	529	49.0	331	30.6	2	0.2	0	0
	Con los compañeros de estudio	221	20.5	438	40.6	412	38.1	9	0.8	0	0
Padres/madres	En la casa	281	33.6	462	55.3	90	10.8	3	0.4	0	0
	En el barrio con los vecinos	287	34.3	345	41.3	204	24.4	0	0.0	0	0
	Con los amigos	297	35.5	341	40.8	198	23.7	0	0.0	0	0
	Con los profesores	175	20.9	532	63.6	129	15.4	0	0.0	0	0
	Con los compañeros de estudio	158	18.9	361	43.2	306	28.3	11	0.4	0	0
Docentes	En la casa	12	22.2	16	29.6	25	46.3	1	1.9	0	0
	En el barrio con los vecinos	11	20.4	17	31.5	25	46.3	1	1.9	0	0
	Con los amigos	19	35.2	19	35.2	16	29.6		0.0	0	0
	Con los profesores	21	38.9	24	44.4	9	16.7	0	0.0	0	0
	Con los compañeros de estudio	12	22.2	15	27.8	22	40.7	5	9.3	0	0

Fuente: Encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes

La conducta y relaciones de los alumnos(as) en la casa, con los profesores y con los compañeros son generalmente percibidas por ellos mismos como “buenas”; con los amigos “muy buenas” y con los vecinos entre “muy buenas” y “buenas”. Un pequeño grupo de alumnos(as) estima que sus relaciones en el hogar, con sus pares y con los profesores, es “mala”; aunque son mínimos estos casos denotan la existencia de problemas conductuales en estos adolescentes. Con relación a la figura del docente los criterios son repartidos entre “muy buenos” y “buenos”.

Generalmente los padres y madres tienden a valorar la conducta de sus hijos como “buena” en todos los indicadores; sin embargo, aunque son pocos hay padres y madres que declaran existen problemas con sus hijos en el hogar y con los compañeros de estudio. Existe una minoría de padres y madres que estiman de “malas” las relaciones de los hijos en la casa y en el barrio.

En contraposición la percepción de los docentes se inclina a considerar estos indicadores de “regulares”, excepto las relaciones con los amigos que es apreciada entre “muy buenas” y “buenas”. También, existen algunos casos que tienen relaciones “malas” en el hogar, en el barrio y con los compañeros de estudio. Alrededor del 50% de los docentes encuestados perciben como “regulares” y “malas” las relaciones entre los compañeros de clase.

Al precisar con los alumnos(as) sobre su comportamiento en el colegio y el cumplimiento de las actividades escolares las respuestas se reflejan en el siguiente gráfico.

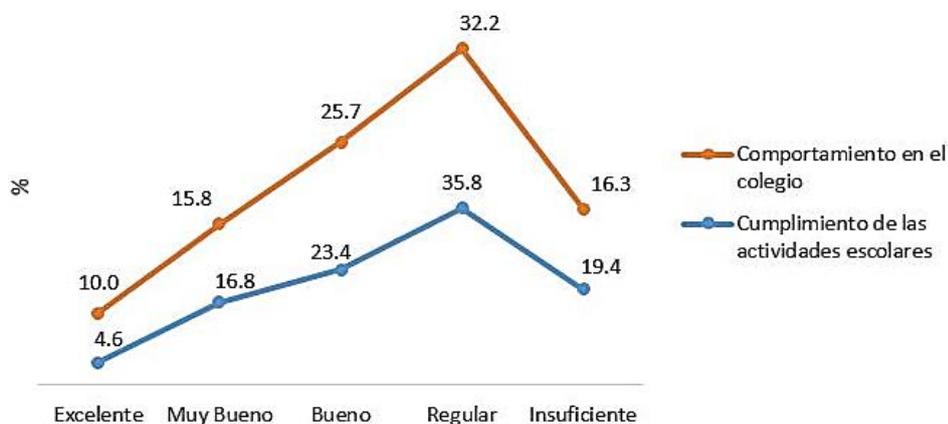


Gráfico 28. Conducta de los alumnos(as) y cumplimiento de las actividades escolares.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as).

Como se puede apreciar existe similitud en el patrón comportamiento en el centro escolar y el cumplimiento de las actividades del colegio; caracterizado por el predominio de una valoración de regular. De esta forma se evidencia que la percepción de los alumnos(as) con comportamientos apropiados en el colegio se corresponde con aquellos que cumplen con sus actividades.

b) Indicador. Cumplimiento de tareas escolares y del hogar

En la encuesta se precisó con los padres/madres el cumplimiento de las tareas hogareñas y escolares de los hijos, los resultados obtenidos se expresan en el gráfico 29.

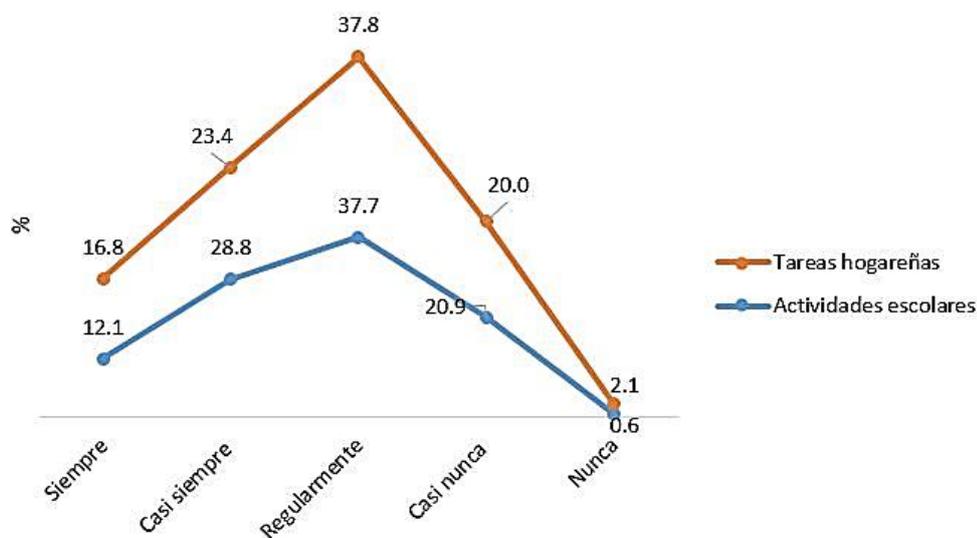


Gráfico 29. Cumplimiento de las actividades escolares y hogareñas.
Fuente: Encuestas a los padres/madres.

Desde la óptica de los padres/madres existe una tendencia por parte de los hijos al cumplimiento “regularmente” de las tareas escolares y hogareñas. Aunque es importante destacar que más de la quinta parte de los alumnos(as) “casi nunca” o “nunca” realizan estas tareas. Resulta interesante la similitud del patrón de comportamiento en el hogar y la escuela, lo que induce a pensar que la

conducta aprendida en el hogar mediada por la educación de los padres y madres es llevada al ámbito escolar.

c) *Indicador. Conductas sociales de los padres/madres. Relaciones con el entorno y la escuela.*

En la siguiente tabla se introduce la información sobre la conducta y relaciones de los padres/madres en el entorno social, en la casa y en la escuela de los hijos(as), desde la perspectiva de los alumnos(as) y de los propios padres y madres.

Tabla 35. Conducta y relaciones de los padres/madres.

	Conducta y relaciones de los padres/madres	Muy Buena		Buena		Regular		Mala		Muy mala	
		Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%	Cant	%
Alumnos(as)	En la casa	39	3.6	445	41.2	574	53.1	22	2.0	0	0.0
	En el barrio con sus vecinos	35	3.2	546	50.6	494	45.7	5	0.1	0	0.0
	En la escuela con los demás padres/madres, alumnos, docentes y directivos	20	1.9	418	38.7	636	58.9	6	0.6	0	0.0
	Con sus amigos	600	55.6	422	39.1	58	5.4	0	0.0	0	0.0
	Con sus compañeros de trabajo *	206	21.6	405	37.5	239	22.1	0	0.0	0	0.0
Padre	En la casa	93	11.1	440	46.1	303	31.7	0	0.0	0	0.0
	En el barrio con sus vecinos	49	5.9	521	62.3	266	31.8	0	0.0	0	0.0
	En la escuela con los demás padres/madres, alumnos, docentes y directivos	44	5.3	183	21.9	608	72.7	1	0.1	0	0.0
	Con sus amigos	352	42.1	258	30.9	226	27.0	0	0.0	0	0.0
	Con sus compañeros de trabajo *	245	34.5	288	40.5	178	25.0	0	0.0	0	0.0

Fuente: Encuestas a los alumnos(as) y padres/madres. * No se tienen en cuenta los 125 desocupados

Respecto al comportamiento de los padres/madres, los alumnos(as) perciben que las relaciones de sus progenitores en el hogar y en el barrio son “buenas” o “regulares”; existe la tendencia a considerar como “regulares” las relaciones de los padres/madres con la escuela; sin embargo, las relaciones con los amigos y en centro de trabajo tienden a ser consideradas de “muy buenas”.

Por otro lado, los propios padres y madres estiman que sus relaciones en la casa y con los vecinos son “buenas”; con sus amigos “muy buenas” y con los compañeros de trabajo entre “muy buenas” y “buenas”. Coinciden con los hijos al estimar sus relaciones con la escuela de “regular”.

Por otra parte, al encuestar a los docentes para conocer sobre la percepción de estos sobre la conducta de los padres y madres se obtuvo la siguiente información reflejada en el gráfico 30.

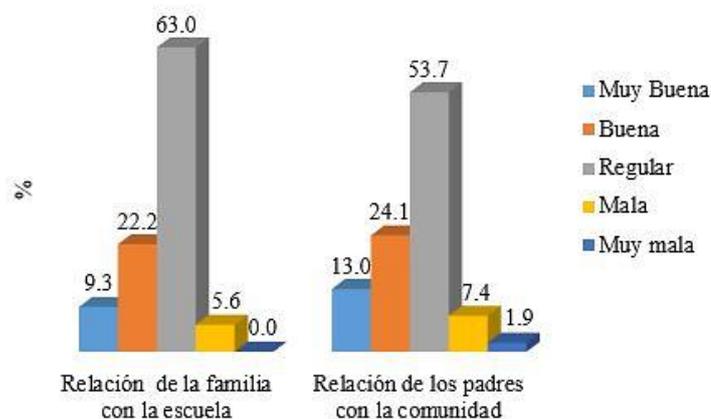


Gráfico 30. Relaciones de los padres/madres con la escuela y la comunidad.
Fuente: Encuestas a los docentes.

Como se puede apreciar existe la percepción por parte de los docentes que las relaciones de los padres y madres con la escuela y el barrio en sentido general son regulares; lo que en el primer caso se corresponde con la opinión tanto de padres y madres como de los alumnos(as).

Otro elemento considerado en la conducta de los padres y madres es la asumida respecto al cumplimiento de los deberes escolares de los hijos.

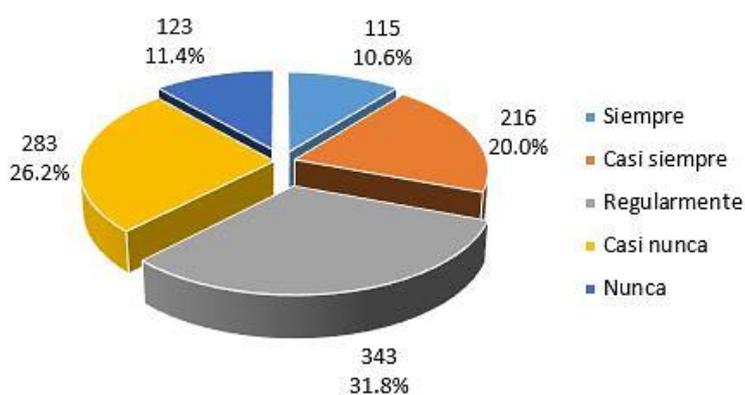


Gráfico 31. Conducta de los padres/madres en relación a los deberes escolares de los hijos.
Fuente: Encuestas a los alumnos(as).

Los alumnos(as) perciben que la tendencia general de sus padres y madres es controlar “regularmente” el cumplimiento de sus deberes escolares (31,8%). El 30,6% de los encuestados

estima que sus padres y madres controlan sus deberes escolares “siempre” o “casi siempre”; no así del 37,6% que opina que no lo hacen “nunca” o “casi nunca”.

Al preguntar a los directivos sobre las conductas de los padres y madres, se obtuvieron respuestas que se corresponden con los datos suministrados por los alumnos(as), los docentes y los propios padres/madres; a continuación, mostramos algunas de estas respuestas como ejemplos representativos de los criterios imperantes entre éstos.

“La mayoría de los padres y madres son descuidados y no se acercan a preguntar sobre las calificaciones de sus hijos, su rendimiento y comportamiento. Son muy descuidados y no se preocupan de sus hijos los dejan como responsabilidad únicamente de la institución” (Director 1).

“Los padres y madres de familia en estos tiempos todos se dedican a trabajar y digamos que no es como antes que el padre estaba ahí pendiente de sus hijos, casi no vienen; es el problema el que en la actualidad se da” (Director 2).

“Yo calificaría la conducta de los padres y madres respecto a la escuela, en sentido general de mala, no participan en las actividades que se realizan en la institución, no se preocupan por el rendimiento académico y la situación de los hijos en la escuela; dejan todo el trabajo educativo a los profesores, fíjese que digo educativo no instructivo” (Subdirector 2).

“Hay padres y madres participativos que vienen a conocer el proceso de sus hijos, pero otros no cumplen con este rol y más aún en la asistencia a reuniones. Algunos padres y madres son conscientes y siempre van al colegio y buscan a los docentes, pero hay otros que no le dan mucha importancia al proceso educativo de sus hijos” (Subdirector 3).

Existen otras opiniones contrarias a estas, regularmente de los directivos de las instituciones particulares quienes consideran que las relaciones de los padres y madres con la escuela y el entorno

de buenas; participan en las actividades a las que son convocados y están pendientes de la educación de sus hijos, por ejemplo, un director expresó:

“Las relaciones de los padres y madres con la escuela son muy buenas, son responsables y acuden al colegio a ver por sus hijos” (Director 4).

d) Indicador. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres y madres.

Por resultar un tema muy privado, con tendencia al ocultamiento para dilucidar con los alumnos(as), padres y madres, sólo se consideró la información que se obtuvo a través de los docentes y los directivos, que puede hacer una valoración más objetiva del asunto.

Al interrogar a los docentes sobre el conocimiento que tiene sobre la existencia de padres y madres que ingieren sustancias tóxicas (bebidas alcohólicas o drogas) y la frecuencia con que consumen, se obtuvo la siguiente información que se expone en los gráficos 32 y 33.

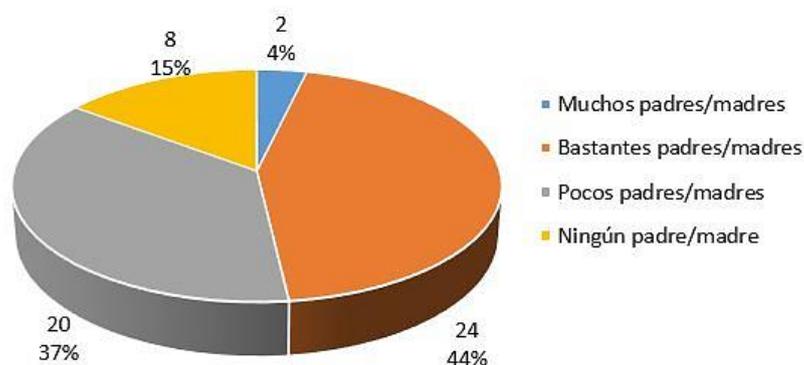


Gráfico 32. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres.
Fuente: Encuestas a los docentes.

Los datos del gráfico 32 muestran la existencia de criterios diversos entre los docentes sobre el consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres y madres; mientras que 8 (15%) docentes consideran que “ningún padre o madre” consume; el resto (46; 85,2%) percibe la presencia de este nocivo hábito entre los padres y madres de alguna manera (“muchos padres/madres”, “pocos padres/madres” o “bastantes padres/madres”).

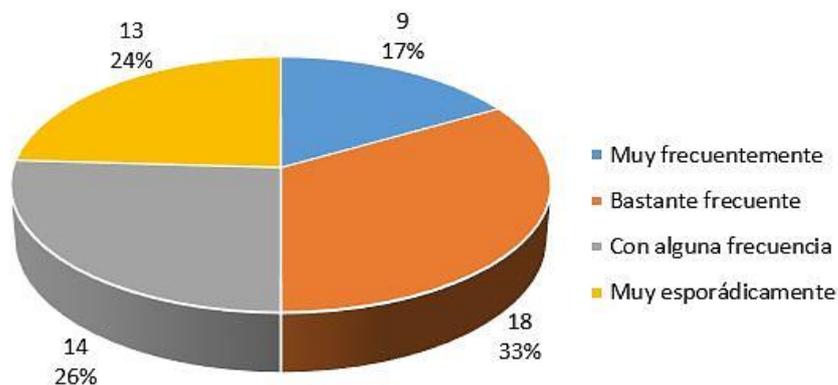


Gráfico 33. Frecuencia del consumo de sustancias tóxicas por los padres/madres.
Fuente: Encuestas a los docentes

Por otro lado, de los 46 (85,2%) docentes que reconocieron la existencia de padres y madres que consumen estas sustancias, sólo el 24% (13%) estima es muy esporádicamente, mientras que el resto percibe se hace con diferente grado de frecuencia, predominando el criterio que es “bastante frecuente”.

Los directivos coinciden con los docentes, consideran que existen padres y madres que consumen sustancias tóxicas, enfatizando en el consumo de alcohol como lo más habitual o conocido.

Al respecto los directivos escolares expresaron:

“Se ha sabido de situaciones familiares en las que existe la drogadicción y el alcoholismo. Esto es muy frecuente, sobre todo padres que abusan del alcohol” (Subdirector 3).

“En nuestra escuela ha existido el conocimiento de ciertos casos, pero esto es muy raro en nuestro entorno” (Director 4).

e) Indicador. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as).

Los resultados de las averiguaciones sobre el consumo de sustancias tóxicas y su frecuencia por parte de los alumnos(as) se expresan en las siguientes gráficas.

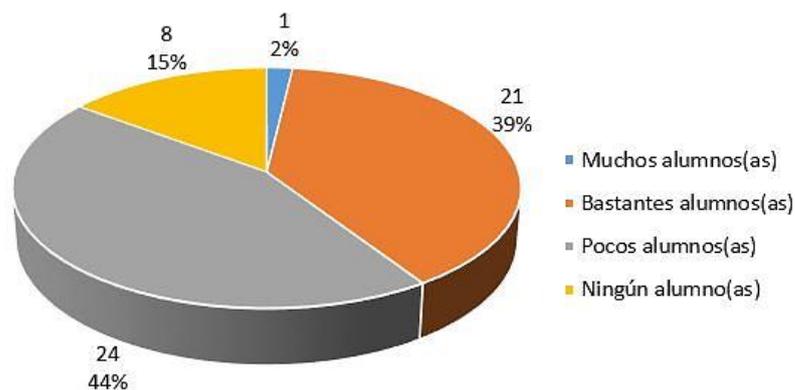


Gráfico 34. Consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as).

Fuente: Encuestas a los docentes.

Los 54 docentes encuestados consideran que existe el consumo de sustancias tóxicas por parte de los alumnos(as), el 44% (24) percibe ésta se presenta entre “pocos alumnos(as)”; no obstante, es un mal reconocido como establecido entre “bastantes alumnos(as)” por el 39% (21) de los encuestados, situación que se presenta con diferentes grados de frecuencia, tal como se observa en el siguiente gráfico.

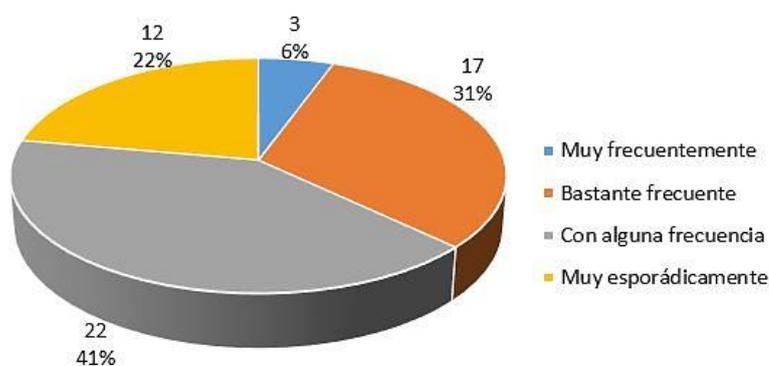


Gráfico 35. Frecuencia del consumo de sustancias tóxicas por los alumnos(as).

Fuente: Encuestas a los docentes.

Los datos del gráfico 35 revelan que prevalece el criterio entre los docentes encuestados que los alumnos(as) consumen sustancias “con alguna frecuencia” (41%), seguido por la opinión del 31% que considera se hace con “bastante frecuencia”, el 22% “muy esporádicamente” y “muy frecuente” por el 6%, en ese orden.

Por su parte los directivos estiman que:

“Sí, ciertos estudiantes consumen, pero fuera del establecimiento educativo” (Director 1).

“Como docente nos asignan lugares en las horas de receso o las horas libres y por lo general sí se ven casos escondidos atrás del colegio, en los baños; se los deriva al DECE que estudia estos casos como establece el rol profesional” (Director, 3).

“Se han evidenciado este tipo de hábito, pero con poca frecuencia” (Subdirector 5).

“Entre nuestros alumnos, no se conoce que consuman drogas u otro tipo de sustancias tóxicas, de hacerlo será fuera del colegio” (Subdirector 6).

f) *Indicador. Procedencia de entornos socioculturales.*

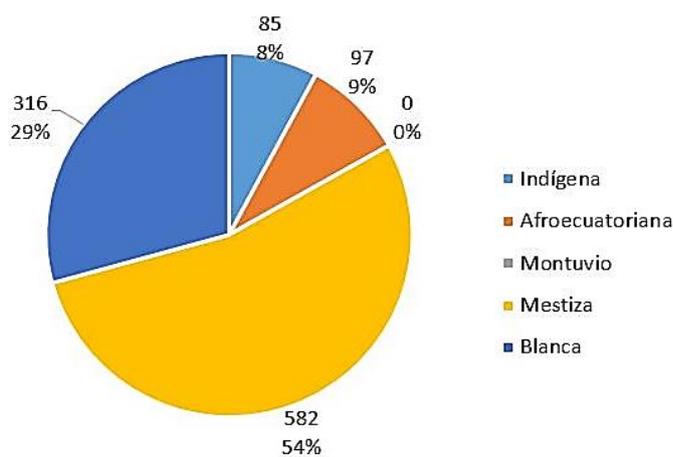


Gráfico 36. Procedencia cultural de los alumnos(as).
Fuente: Encuesta a los padres/madres.

Los datos contenidos en el gráfico 36 refleja la prevalencia del mestizaje como procedencia cultural de la muestra de alumnos(as) del estudio, seguida por los blancos, afroecuatorianos e indígenas en ese orden. No se observa la presencia de montuvios por ser un grupo sociocultural propio de la costa ecuatoriana.

En la tabla 36 se muestran los barrios de procedencia de los alumnos(as) de la muestra; dichos datos revelan que están representados los diferentes contextos socioculturales de la ciudad; barrios residenciales y de la periferia, estos últimos con una concentración de familias desfavorecidas y de asentamientos de indígenas.

Tabla 36. Entorno sociocultural de los alumnos(as).

Barrio de la Ciudad de Machala	Cant.	%
La Ferroviaria	400	37.0
Buenos Aires	120	11.1
12 de febrero	350	32.4
Velasco Ibarra	100	9.3
UNIORO	110	10.2
Total	1080	

Fuente: Encuesta a los padres/madres.

Los resultados obtenidos en la indagación entre los encuestados sobre sus criterios respecto a las manifestaciones de discriminación y bullying relacionadas con la procedencia sociocultural del alumnado se recogen en la tabla 37.

Tabla 37. Percepción de discriminación y bullying por procedencia sociocultural.

Encuestados	Nunca			Casi nunca			Regularmente			Casi siempre			Siempre		
	N.	%	Media %	N.	%	Media %	N.	%	Media %	N.	%	Media %	N.	%	Media %
Alumnos(as)	39	3.6	1.6	98	9.1	7.0	592	54.8	57.6	264	24.4	17.5	87	8.1	16.4
Padres/madres	10	1.2		68	8.1		459	54.9		204	24.4		95	11.4	
Docentes	0	0		2	3.7		34	63		2	3.7		16	29.6	

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Los datos de la tabla 37 señalan que los alumnos(as), padres, madres y docentes perciben manifestaciones de discriminación y bullying por razones de procedencia sociocultural se presentan “regularmente” (57,6%) en el entorno escolar; aunque también es significativo que el criterio de los encuestados al considerarla que esto ocurre “casi siempre” (17,5%) o “siempre” (16,4%).

prevaleciendo estos criterios en los colegios fiscales, al ser donde se concentran los estudiantes de entornos menos favorecidos y de procedencia indígena. Los directivos en la entrevista refieren que con mucha frecuencia se presentan problemas de bullying relacionados con la procedencia cultural o social de los alumnos(as).

4. Resultados respecto a la variable problemas endógenos escolares.

a) Indicador Favoritismo.

Mediante las encuestas a los alumnos(as), padres/madres y docentes se pudo conocer la percepción que estos tienen sobre las conductas de los docentes a favor de alumnos(as) preferidos; los resultados se resumen en el gráfico 37.

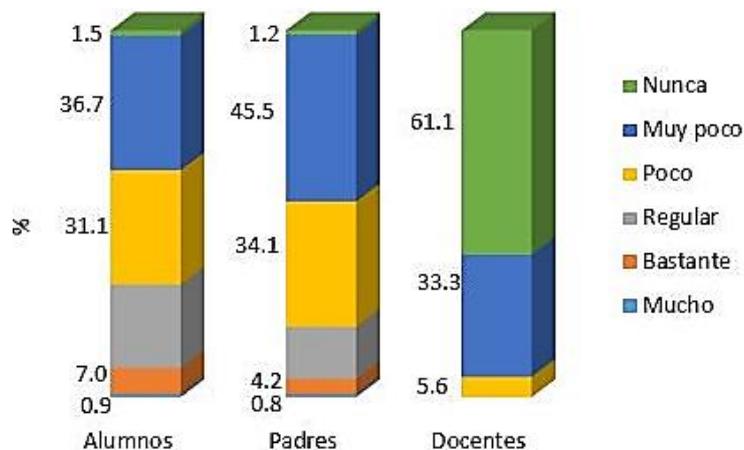


Gráfico 37. Favoritismo por parte de los docentes.
Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

El gráfico revela un patrón muy aproximado en la percepción de los alumnos(as) y padres/madres sobre la conducta de favoritismo de los docentes hacia a un alumno o grupo de alumnos(as) determinados; se puede apreciar que la tendencia es a considerar esta manifestación de “poco” o

“muy poco” frecuente. Mientras que los docentes se inclinan a estimar estas manifestaciones de “nunca”.

Los directivos en sentido general son del criterio que los docentes no muestran preferencia por un alumno o grupo de alumnos(as).

b) Indicador Autoritarismo.

La gráfica 18 recoge la percepción de los alumnos(as), padres y madres sobre las formas de actuación de los docentes y directivos hacia los discentes.

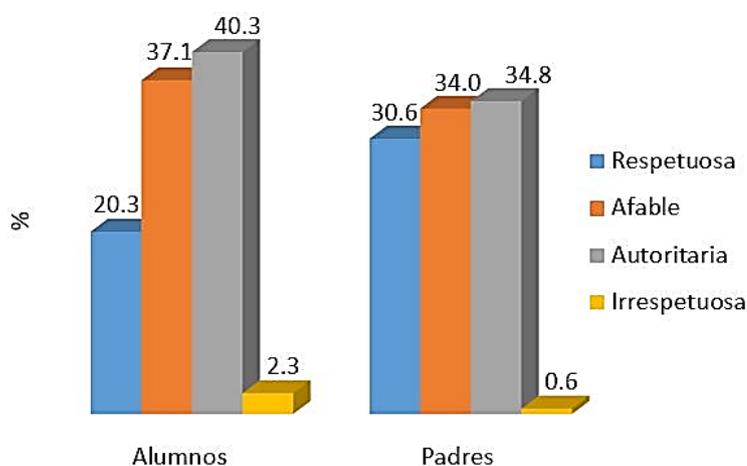


Gráfico 38. Actitud de los docentes y directivos hacia el alumnado.
Fuente: Encuesta a los alumnos(as) y padres/madres.

Entre los alumnos(as) prevalece el criterio de que los profesores y directivos mantienen actitudes autoritarias hacia los alumnos(as), aunque otros la perciben como respetuosas o afables; por otro lado, los padres y madres comparten criterios diversos algunos consideran las relaciones del docente con el alumnado de respetuosas, afables u autoritarias, prevaleciendo esta última.

c) Indicador. Procedimientos y metodologías educativas utilizados por los docentes y directivos escolares.

Mediante este indicador se pudo conocer la opinión de los alumnos(as), padres, madres, docentes y directivos sobre las estrategias utilizadas en la escuela para garantizar el cumplimiento de las normas disciplinarias establecidas.

Tabla 38. Procedimientos y metodologías educativas.

	Muy Buenos	%	Buenos	%	Regulares	%	Malos	%	Muy Malos	%
Alumnos(as)	98	9.1	376	34.8	434	40.2	172	15.9	0	0.0
Padres/madres	24	2.9	392	46.9	399	47.7	21	2.5	0	0.0
Docentes	5	9.3	34	63.0	15	27.8	0	0.0	0	0.0
Total	127	6.4	802	40.7	848	43.0	193	9.8	0	0.0

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Los criterios sobre los procedimientos y metodologías educativas utilizadas en la escuela para garantizar la preparación de los estudiantes son diversos; entre los alumnos(as) existe una ligera tendencia considerarlos “regulares”, en los padres y madres prevalece la percepción entre “buenos” y “regulares”, y la mayoría de los docentes los perciben como “buenos”; esta variedad de criterios apunta a que las metodologías y procedimientos empleados en los colegios es susceptible de ser perfeccionados.

Sobre este indicador los directivos muestran criterios divididos mientras algunos estiman que las metodologías y procedimientos empleados son muy satisfactorias, otros consideran que pueden ser perfeccionados para lograr una mejor y mayor participación de los educandos en los procesos tanto instructivos como educativos del plantel.

d) Indicador. Organización de la vida escolar.

Referente a la organización escolar la información recolectada se resume en el gráfico 39.

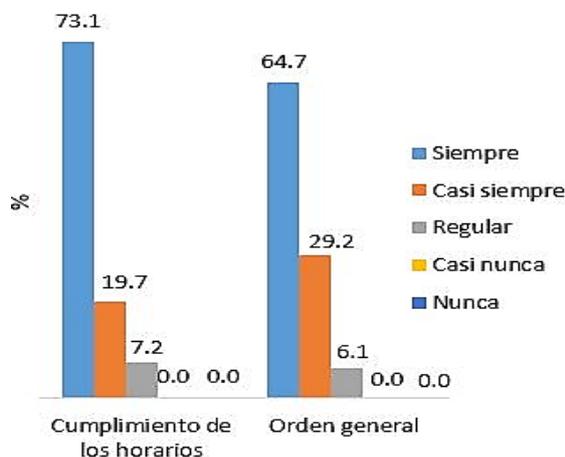


Gráfico 39. Cumplimiento de los horarios y orden general del colegio.

Fuente: Encuesta a los alumnos(as).

El análisis de los datos contenidos en el gráfico 39 revelan el criterio de los alumnos(as) sobre el cumplimiento de los horarios de las clases y otras actividades del colegio, como aspectos a contemplar en la organización escolar, este indicador apunta que “siempre” o “casi siempre” se es puntual. Asimismo, perciben el orden en sentido general del colegio.

Por otro lado, al preguntar a los padres o madres y docentes sobre cómo se organiza la vida de la escuela se obtuvo la información que se refleja en la tabla 39.

Tabla 39. Organización escolar.

	Muy Buena	%	Buena	%	Regular	%	Mala	%	Muy Mala	%
Padres/madres	145	17.3	480	57.4	211	25.2	0	0	0	0
Docentes	14	25.9	35	64.8	5	9.3	0	0	0	0

Fuente: Encuesta a los padres/madres y docentes.

Tanto los padres y madres como los docentes tienden a considerar la organización del colegio como “buena”. Referente al apoyo que precisan los docentes por parte de la administración de los colegios para el cumplimiento de las actividades escolares, como parte de la organización de la institución; los datos aportados por profesores se sintetizan en el gráfico 40.

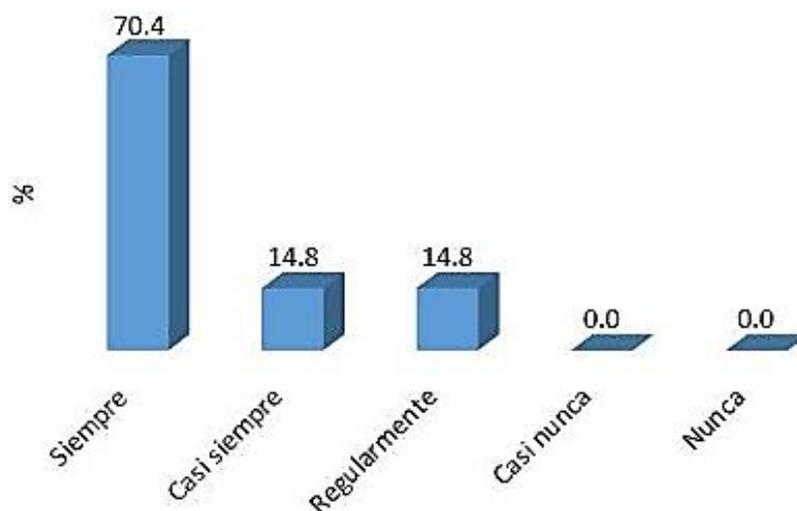


Gráfico 40. Apoyo de la administración para el cumplimiento de las actividades escolares.
Fuente: Encuesta a los docentes.

Esta información devela que existe percepción de que la administración de los colegios apoya “siempre” o “casi siempre” al docente para el desempeño de sus funciones, lo que contribuye al orden escolar.

Los directivos en sentido general son de la opinión que la gestión escolar se encuentra bien organizada, se cumplen con los horarios y actividades programadas; además existe apoyo a los docentes para la implementación de sus actividades escolares.

En resumen, la información brindada por los miembros de la muestra conduce a estimar que la percepción de éstos sobre los problemas endógenos escolares en los colegios de la ciudad de Machala apunta a las actitudes autoritarias de los docentes, y los procedimientos y metodologías educativas utilizadas por los docentes y directivos escolares; no así, el favoritismo y la organización escolar.

5. Resultados respecto a la variable percepción de la mediación por la comunidad escolar.

En las indagaciones sobre la variable “percepción de la mediación por la comunidad escolar” se tuvieron en consideración los indicadores: conocimiento de la mediación, actitudes hacia la mediación y actitudes ante la creación de un servicio de mediación en el centro. La tabla 40 recoge de manera resumida la percepción de los alumnos(as), padres/madres y docentes sobre estos tres indicadores.

Tabla 40. Conocimientos, capacitación y disposición sobre el método de mediación.

Indicador	Encuestados	Mucho		Bastante		Regular		Un poco		Nada	
		N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Conocimientos sobre el método de mediación	Alumnos(as)	0	0	0	0	8	0.7	11	1	1061	98.2
	Padres/madres	0	0	3	0.4	10	1.2	17	2	806	96.4
	Docentes	1	1.9	6	11.1	11	20.4	29	53.7	7	13
	Total	1	0.1	9	0.5	29	1.5	57	2.9	1874	95.1
Necesidad de capacitación	Alumnos(as)	1070	99.1	10	0.9	0	0	0	0	0	0
	Padres/madres	810	97	26	3.1	0	0	0	0	0	0
	Docentes	17	31.5	37	68.5	0	0	0	0	0	0
	Total	1897	96.3	73	3.7	0	0.0	0	0.0	0	0
Disposición a la mediación	Alumnos(as)	727	67.3	345	31.9	8	0.7	0	0	0	0
	Padres/madres	775	92.7	51	6.1	10	1.2	0	0	0	0
	Docentes	54	100	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1556	79.0	396	20.1	18	0.9	0	0.0	0	0

Fuente: Encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes.

Los datos develan el desconocimiento de los alumnos(as) y padres/madres del método de mediación, los docentes opinan tener algún tipo de conocimiento al respecto sólo siete declaran no saber nada.

Todos los miembros de la comunidad educativa encuestados manifiestan necesidad de capacitación en el tema; de igual forma de alguna manera están dispuestos a participar en la implementación de la mediación en el colegio.

También, los directivos se muestran dispuestos al conocimiento de la mediación y la implementación de estrategias de mediación escolar y prácticas restaurativas que contribuyan a mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en sus instituciones.

Sobre la base de los resultados obtenidos en la etapa de diagnóstico sobre los conflictos más frecuentes, las formas de resolución de los conflictos escolares utilizados en los colegios seleccionados y la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre la mediación se elaboró el diseño de la estrategia propuesta. El siguiente capítulo se dedica al diseño y validación de ésta.

Capítulo VIII. VALIDACIÓN DEL DISEÑO LA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN ESCOLAR Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS.

El capítulo se estructura en dos epígrafes, el primero dedicado a la validación del diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la ciudad de Machala mediante los talleres de socialización; en el segundo acápite se exponen los resultados respecto a la variable efectividad del diseño de la estrategia.

1. Validación del diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la ciudad de Machala.

La validación del diseño de la estrategia de mediación y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares en adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala, se realizó a través del procedimiento de talleres de socialización, con el objetivo de conocer desde la perspectiva de los especialistas, representantes de las autoridades escolares, directores y docentes los criterios sobre la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala, para lo cual se tuvieron en consideración las dimensiones: restaurativa, metodológica, pedagógica, psicológica, psicosocial y axiológica, ya apuntadas anteriormente y sobre las cuales se centró el debate de los participantes. Cada uno de estos aspectos se evaluó de adecuado o inadecuado. Se efectuaron tres talleres que permitieron realizar las correcciones y adiciones necesarias.

Resultados de los talleres de socialización.

La información resultante de los talleres de socialización es expresada y discutida en este apartado, atendiendo al desarrollo cronológico de los mismos.

Resultados del taller I.

La tabla 41 resume los resultados cuantificados del taller I según las categorías de los participantes.

Tabla 41. Resultados del taller de socialización I.

Parámetros	Especialistas (5)				Autoridad escolar (1)				Directivos (6)				Docentes (6)				Miembros de los DECE (6)			
	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%
Concreción de los principios de la teoría restaurativa en los conflictos escolares que sustenta la estrategia.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Fundamento axiológico de la estrategia.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Concepción estructural y metodológica de la estrategia que permite una correcta gestión mediadora de los conflictos escolares.	2	40.0	3	60.0	0	0.0	1	100.0	4	66.7	2	33.3	3	50.0	3	50.0	5	83.3	1	16.7
Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos de los estudiantes.	4	80.0	1	20.0	0	0.0	1	100.0	3	50.0	3	50.0	4	66.7	2	33.3	3	50.0	3	50.0
Aceptación de la estrategia como solución al problema y posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0

Leyenda A. Adecuado I. Inadecuado

Fuente: Actas talleres de socialización.

Desde el primer taller de socialización el 100% de los participantes estuvo de acuerdo en los parámetros de:

- Concreción de los principios de la teoría restaurativa en los conflictos escolares que sustenta la estrategia.
- Fundamento axiológico de la estrategia.
- Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.
- Aceptación de la estrategia como solución al problema y posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.

Sin embargo, sobre la concepción estructural y metodológica de la estrategia para una correcta gestión mediadora de los conflictos escolares, el 50% (4) de los especialistas, el 100% (1) de las autoridades, el 33,3%(2) de los directivos, el 50%(3) de los docentes y el 16,7% (1) de los miembros del DECE, sugirieron que los equipos previstos deben fungir como gestores de las actividades de coordinación, proactivas y formadores de los mediadores (equipos de coordinación); son del criterio que estos últimos deben ser seleccionados en el momento que así sean solicitados por las partes o requeridos por la ocurrencia de un conflicto, asimismo opinan que estos mediadores debe ser alumnos, docentes y padres que no estén vinculados de manera directa con las partes, para así garantizar la imparcialidad de éstos. También, consideraron que entre los miembros de los equipos coordinadores debe incluirse un miembro del DECE.

Respecto a la contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos de los estudiantes se hicieron algunas reflexiones referidas a la determinación y expresión de forma explícita de los valores que se pretenden alcanzar en cada una de las actividades de las prácticas proactivas; así el 20% (1) de los especialistas, el 100% (1) de las autoridades escolares, el 50% (3) de los directivos, el 33,3% (2) de los docentes y el 50% (3) de los miembros de los DECE, aportaron sus apreciaciones sobre este particular, entre los valores que proponen sean resaltados están: el respeto a la diversidad, la justicia social, el amor al prójimo y la responsabilidad.

Una vez transcurridos 15 días y ya realizadas las correcciones pertinentes según las sugerencias y recomendaciones de los participantes del taller anterior se desarrolló un segundo taller donde se evaluaron las modificaciones e inclusiones de la estrategia propuesta.

Resultados del taller II.

Sobre la base de los señalamientos hechos en el primer taller se realizaron los siguientes ajustes a la estrategia:

1. Concepción de los equipos coordinadores; los mediadores serán seleccionados en cada una de las situaciones de conflictos escolares que se presenten; teniendo en consideración la solicitud de las partes o reclamo de la institución educativa; de esta forma se libera al equipo coordinador integrado por los docentes, directivos, alumnos y padres seleccionados de la función de mediación directa, lo que no implica que en algunos casos estén presentes partes de sus miembros ya sea por solicitud de las partes o por asignación.

También, se estableció la inclusión de un miembro del DECE de cada colegio en el equipo de coordinación, que será el responsable. Asimismo, se incluyeron las funciones que este debe cumplir.

2. Relativo a la contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos de los estudiantes. Se estableció que cada uno de los equipos de coordinación constituidos en los colegios deben hacer la selección de las actividades de las prácticas proactivas que consideren oportunas según los resultados del diagnóstico.

Después de presentados las correcciones y adiciones hechas a la estrategia según los criterios y sugerencias de los participantes del primer taller, éstas fueron objeto de debate obteniendo los resultados que se sintetizan en la tabla 42.

Tabla 42. Resultados del taller de socialización II.

Parámetros	Especialistas				Autoridad escolar				Directivos				Docentes				Miembros de los DECE			
	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%	A	%	I	%
Concreción de los principios de la teoría restaurativa en los conflictos escolares que sustenta la estrategia.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Fundamento axiológico de la estrategia.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Concepción estructural y metodológica de la estrategia que permite una correcta gestión mediadora de los conflictos escolares.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Correspondencia entre la complejidad de las acciones a desarrollar por los miembros del grupo mediador y las particularidades del desarrollo psíquico de los estudiantes.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0
Contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos de los estudiantes.	4	80.0	1	20.0	0	0.0	1	100.0	5	83.3	1	16.7	4	66.7	2	33.3	5	83.3	1	16.7
Aceptación de la estrategia como solución al problema y posibilidades reales de su generalización en la práctica escolar.	5	100.0	0	0.0	1	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0	0	0.0

Leyenda A. Adecuado I. Inadecuado.

Fuente: Actas talleres de socialización.

El 100% de los participantes encontró adecuadas las correcciones realizadas sobre la concepción estructural y metodológica de la estrategia para la correcta gestión mediadora de los conflictos escolares. En particular la inclusión como coordinador de un miembro del DECE pues de esta forma se garantiza el trabajo mancomunado con este departamento. Igualmente fueron sometidas a consideración y aprobadas las funciones de éste.

Sin embargo, en el debate reflexivo sobre la contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos de los estudiantes, aún se precisa del establecimiento de algunos ejemplos que faciliten el trabajo de los equipos.

Resultados del taller III.

Este taller fue dedicado a la exposición y debate sobre la contribución que realiza la estrategia a la resolución de los conflictos escolares y fomento de los valores familiares y humanos, de esta forma, se hicieron propuestas concretas que pueden servir de ejemplos a los miembros de los equipos coordinadores de las sesiones mediadoras y prácticas proactivas.

Tabla 43. Ejemplos de actividades proactivas.

Actividad proactiva	Ejemplo	Valores a fomentar	Contenidos	Participantes
Debate de materiales audiovisuales.	Película “Conducta”	Humanismo. Justicia social Amor por el prójimo. Amor filial. Responsabilidad. Respeto.	Conducta de los adolescentes. Conflictos escolares. Relaciones familiares. Valores humanos.	Estudiantes, padres y docentes.
Lectura-debate.	El camarón encantado	Sencillez. Modestia. Amor filial. Responsabilidad. Respeto.	Valores humanos.	Estudiantes, padres y docentes.
Teatro-debate	Los Zapaticos de Rosa.	Sencillez. Modestia. Desinterés material. Amor filial. Responsabilidad. Respeto.	Conducta de los adolescentes. Relaciones sociales. Relaciones familiares. Valores humanos.	Estudiantes, padres y docentes.

Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta fue evaluada y adecuada por todos los participantes; de esta forma fue aprobada totalmente la estrategia.

En el desarrollo de los talleres se caracterizó por la reflexión y análisis de los diferentes elementos a considerar desde una perspectiva teórico-práctica, teniendo como base las situaciones de conflictos propios de la cotidianidad en los colegios de Machala. Las necesidades identificadas provocaron

algunos cambios en el desarrollo de las actividades o de la manera en la que los contenidos se presentaron; es decir, en el orden de los contenidos o los tiempos para cada tema objeto de análisis.

2. Resultados respecto a la variable efectividad del diseño.

Para conocer la percepción de los alumnos y padres participantes sobre la efectividad de la estrategia propuesta se compararon los resultados de las encuestas (Anexos 5 y 6) aplicadas en dos momentos, uno al ser seleccionados y capacitados, y en un segundo momento después de finalizado el diseño e implementación de dicha estrategia. Estos resultados fueron comparados mediante la prueba de antes y después de rangos con signos de Wilcoxon a un nivel de significación del 0.05 (figura 9); se establecieron las hipótesis estadísticas para cada uno de los indicadores de la efectividad de la estrategia contemplados en la encuesta de los alumnos y padres de los equipos de coordinación y mediación creados en los colegios.

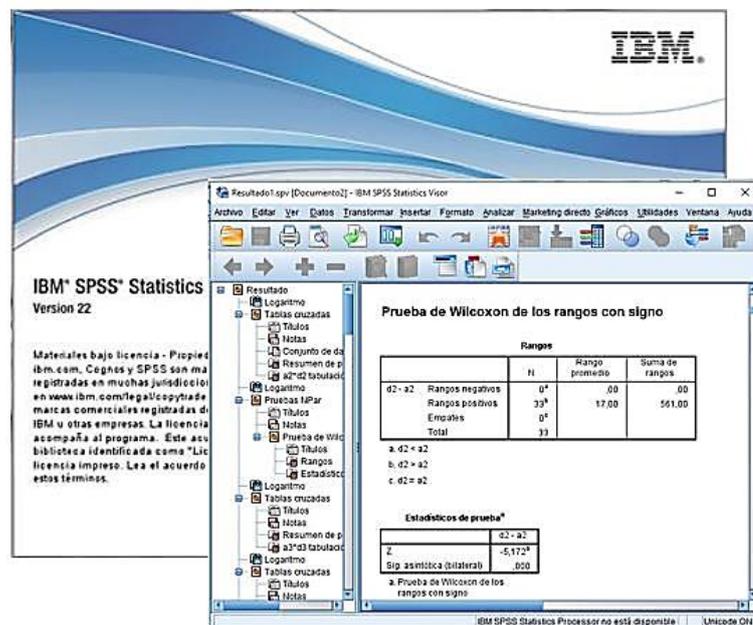


Figura 9. Programa estadístico SPSS versión 22. Prueba de Wilcoxon de rangos con signos

Fuente: Elacoración propia,

Hipótesis estadísticas:

H₀: No hay diferencias entre las observaciones pareadas.

H₁: Sí hay diferencias entre las observaciones pareadas.

De resultar p superior a 0,05 se acepta la hipótesis nula H₀.

De resultar p inferior o igual a 0,05 se rechaza la hipótesis nula H₀ y se asume la hipótesis alternativa H₁.

2.1. Resultados de la encuesta a los padres miembros de los equipos de coordinación y mediación.

La encuesta se aplicó a los 33 padres que participaron como mediadores, como se muestra en la siguiente tabla 44.

Tabla 44. Cantidad de padres miembros de los equipos de coordinación y mediación.

Tipo de colegios	Nombres	Padres miembros de los equipos mediadores
Fiscales	9 de Octubre	7
	Colegio Nacional Técnico UNE	8
	Juan Montalvo	6
Particulares	Juana de Dios	4
	Eloy Alfaro	5
Fiscomisionales	La Inmaculada	3
Total		33

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta a los padres antes y después de la implementación de la estrategia sirvieron para aplicar la prueba de rangos con signos de Wilcoxon

a un nivel de significación del 5% como parte de la validación de la efectividad de ésta; los datos obtenidos se resumen en la tabla 45.

Tabla 45. Prueba de Antes y Después (Wilcoxon). Padres de los equipos de coordinación y mediación.

Indicadores	Antes						Después						Prueba de Wilcoxon ($\alpha=0,05$)	
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto		Z	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Se centra en la restauración del daño causado a la víctima, pero también da tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa.	21	63.6	12	36,4	0	0	0	0	3	9.1	30	90.9	-5.380	0.00
Atiende las obligaciones que estos daños conllevan, tanto para el ofensor como para la comunidad educativa.	21	63.6	12	36,4	0	0	0	0	6	18.2	27	81.8	-5.172	0.00
Busca la solución del conflicto con la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa.	31	93.9	2	6.1	0	0	0	0	11	33.3	22	66.7	-5.190	0.00
Restablece las relaciones entre los involucrados.	24	72.7	8	24.2	1	3.0	0	0	4	12.1	29	87.9	-5.121	0.00
Está estructurada en procedimientos que facilitan la gestión mediadora.	26	78.8	5	15.2	2	6.1	0	0	2	6.1	31	93.9	-5.161	0.00
Puede ser generalizada en la práctica escolar.	28	84.8	5	15.2	0	0	0	0	2	6.1	31	93.9	-5.340	0.00
Está en correspondencia con las características del desarrollo de los estudiantes.	21	63.6	12	36,4	0	0	0	0	1	3.0	32	97.0	-5.190	0.00
Contribuye a que los estudiantes asuman una conducta en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, convivencia pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales	26	78.8	7	21.2	0	0	0	0	8	24.2	25	75.8	-5.172	0.00
Está encaminada al desarrollo y fomento de valores humanos (amor filial, respeto a los padres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica).	28	84.8	5	15.2	0	0	0	0	2	6.1	31	93,9	-5,190	0.00
Permite preveer los conflictos escolares.	29	87.9	3	9,1	1	3,0	0	.0	3	9.1	30	90,9	-5,291	0.00
Es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares.	26	78.8	7	21.2	0	0	0	0	2	6.1	31	93.9	-5,185	0.00

Fuente: Encuesta a los padres miembros de los equipos de coordinación y mediación.

La percepción de los padres sobre la posibilidad de restauración del daño causado a la víctima y el tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa mediante los procedimientos utilizados en la escuela antes de la experiencia mediadora señalan que 21 (63,6%) la consideraban baja y solo 12 (36,4%) de media; después de la implantación de la estrategia los 21 padres que estimaban era baja cambiaron sus criterios, 3 (9,1%) estimaron ahora es media y 18 (54,5%) alta; por su parte los 12 que estimaron era media todos consideran que en estos momentos es alta.

De esta forma el 90,9% (30) de los padres encuestados perciben que la nueva estrategia tiene altas posibilidades no solo para restañar el daño causado por el infractor a la víctima sino también de atender las necesidades del victimario y de los miembros de la comunidad educativa, el 9,1% (3) restante percibe esta posibilidad como media. De la aplicación de la prueba de Wilcoxon resultó $Z=-5.380$ con $p=0.00$ inferior a 0.05, lo que evidencia que existe diferencia entre la percepción de este indicador antes y después de aplicada la estrategia. La restauración del daño causado a la víctima y el tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa son percibidos por los padres significativamente de superior respecto a los procedimientos utilizados anteriormente en los colegios para resolver los conflictos escolares.

Respecto a la atención de las obligaciones que los daños conllevan, tanto para el ofensor como para la comunidad educativa, el 63,6% (21) de los padres consideró era baja y el 36,4% (12) restante la estimaron como media. Posterior a la estrategia los 21 padres que la evaluaron de baja consideraron esta atención como alta (45,5%) o media (18,2%). Los 12 que la percibían como media ahora estiman es alta. En resumen, después de la implementación de la estrategia el 81,8% (27) de los padres opinaron esta atención es alta y el 18,2% (6) la estimó de media, resultados significativamente superiores según la prueba de Wilcoxon ($Z=-5.172$ con $p=0.0$) a favor de la estrategia.

Asimismo, es significativo que el 93,9% (31) de los padres percibió baja la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa en la resolución de los conflictos escolares mediante los procedimientos aplicados anteriormente en los colegios, solo dos (6,1%) la catalogaron de media; mientras que de la estrategia el 66,7% (22) opinó que la participación era alta y el restante 33,3% (11) la estimó de media; siendo estadísticamente significativa esta diferencia a un nivel del 0.05 según la prueba Wilcoxon ($Z=-5.190$; con $p=0.00$) a favor de la estrategia propuesta.

Sobre el restablecimiento de las relaciones entre los involucrados en los conflictos escolares el 72,7% (24) de los encuestados estimó que mediante los procedimientos anteriormente aplicados era bajo, el 24,2% (8) lo consideró medio y el 3% (1) alto. Posterior a la ejecución de la estrategia el 87,9% (29) estimó era alto y el 21,1% (4) medio. Al aplicar la prueba de Wilcoxon resultó el parámetro $Z=-5,121$ con $p=0,0$ indicando así la existencia de diferencia significativa a un 5% a favor de la estrategia.

Antes de la aplicación de la estrategia el 78.8 % (26) de los padres consideró que la estructura en procedimientos para facilitar la gestión mediadora para la resolución de los conflictos escolares era baja, el 15.2 % (5) media y el 6.1 % (2) alta; después de la estrategia mediadora y de prácticas proactivas estos criterios variaron, 93.9% (31) de los encuestados estimó era alta y el 6,1% (2) media. De la comparación mediante la prueba Wilcoxon resultó el parámetro $Z=-5.161$ con $p=0,0$ confirmando así una diferencia estadísticamente significativa en este sentido a favor de la propuesta.

Sobre la posibilidad de generalización en la práctica escolar de los procedimientos utilizados anteriormente el 84,8% (28) de los padres participantes estimó eran de un nivel bajo y de medio por el 15,2% (5); mientras que este aspecto en la estrategia propuesta fue considerado de alto por el 93,9% (31) y de medio por el 6,1% (2) de los padres. La prueba de Wilcoxon a un nivel de significación del 5% arrojó un valor de $Z=-5,246$ con un error del 0.0, lo que reveló que este indicador es significativamente superior en la estrategia diseñada.

Por otra parte, el 63,6% (21) de los padres considera que la correspondencia de los procedimientos con las características de los estudiantes anteriormente utilizados era baja y el otro 36,4% (12) la consideró de media. Después de la aplicación de la estrategia el 97% (32) la consideró de alta y el 3% (1) de media; lo cual evidencia que la estrategia en este sentido es superior; así lo demuestra la prueba de Wilcoxon al resultar $Z=-5,190$ con un error de 0.0 al 5% de significación estadística.

El 78,8% (26) de los encuestados consideró que la contribución de los procedimientos anteriormente utilizados para que los estudiantes asumieran una conducta en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, la convivencia pacífica, el cuidado de la propiedad social y las buenas relaciones interpersonales era baja y el 21,2% (7) media. Sin embargo, el 75,8% (25) de estos encuestados consideró que la contribución de la estrategia propuesta en este sentido era alta y el 34,2%(8) la percibió de media. La prueba de antes y después arrojó un parámetro $Z=-5,172$ con un error de 0.0 inferior al nivel de significación asumido del 0.05 lo que devela que la estrategia propuesta es superior en cuanto a esta contribución.

Concerniente al desarrollo y fomento de valores humanos los procedimientos anteriores son considerados de un nivel bajo por el 84,8% (28) y de medio por el 15,2% (5) de los padres; mientras que este aspecto en la estrategia fue considerado de alto por el 93,9% (31) y de medio por el 6,1% (2) de los padres. La prueba de Wilcoxon a un nivel de significación del 5% arrojó un valor de $Z=-5,246$ con un error del 0.0, lo que reveló que este indicador es significativamente superior en la estrategia diseñada.

El 90,9% (30) de los padres estimó que la estrategia propuesta tiene un alto nivel para prevenir los conflictos escolares y el 9,1% (3) consideró era medio; lo que se contrapone con los criterios sobre los procedimientos anteriores, el 87,9% (29) consideró tenía un nivel bajo y el 3% (1) alto. La comparación de estos datos a través de la prueba de Wilcoxon arrojó un parámetro $Z=-5,291$ con un error del 0,0 inferior al 0,05 por lo que la estrategia en este sentido es superior a los procedimientos anteriormente utilizados en los colegios.

El 78,8% (26) de los padres consideró los procedimientos anteriormente utilizados en los colegios como de baja la efectividad para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares, el 21,2% (7) estimó era media. Sin embargo, el 93,9% (31) consideró la efectividad de la estrategia

propuesta como alta y el resto 6,1%(2) la calificó de media. La prueba de Wilcoxon develó que la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas reataurativas diseñada es significativamnete superior a los procedimientos anteriormente empleados en los colegios de la ciudad de Machala.

2.2. Resultados de la encuesta a los alumnos miembros de los equipos de coordinación y mediación.

De igual forma, se procedió con los resutados aportados por la encuesta a los alumnos miembros de los equipos de coordinación y mediación. La misma fue aplicada a los 39 alumnos participantes, tal como se aprecia en la tabla 46.

Tabla 46. Cantidad de alumnos miembros de los equipos de coordinación y mediación.

Tipo de colegios	Nombres	Alumnos miembros de los equipos mediadores
Fiscales	9 de Octubre	8
	Colegio Nacional Técnico UNE	9
	Juan Montalvo	7
Particulares	Juana de Dios	5
	Eloy Alfaro	6
Fiscomisionales	La Inmaculada	4
Total		39

Fuente: Elaboración propia

Los datos recolectados mediante la encuesta a los alumnos antes y después de la implementación de la estrategia fueron sometidos a la prueba de rangos con signos de Wilcoxon con un nivel de significación del 5%; los resultados son sintetizados en la tabla 47.

Tabla 47. Prueba de Antes y Después (Wilcoxon). Alumnos de los equipos de coordinación y mediación.

Indicadores	Antes						Después						Prueba de Wilcoxon ($\alpha=0.05$)	
	Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto		Z	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Se centra en la restauración del daño causado a la víctima, pero también da tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa.	27	69.2	12	30.8	0	0.0	0	0.0	3	7.7	36	92.3	-5,642	0.0
Atiende las obligaciones que estos daños conllevan, tanto para el ofensor como para la comunidad educativa.	31	79.5	8	31	0	0.0	0	0.0	6	15.4	33	84.6	-5,614	0.0
Busca la solución del conflicto con la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa.	37	94.9	2	5.1	0	0.0	0	0.0	11	28.2	28	71.8	-5,674	0.0
Restablece las relaciones entre los involucrados.	28	71.8	10	25.6	1	2.6	0	0.0	4	10.3	35	89.7	-5,579	0.0
Está estructurada en procedimientos que facilitan la gestión mediadora.	32	82.1	5	12.8	2	5.1	0	0.0	2	5.1	37	94.9	-5,684	0.0
Puede ser generalizada en la práctica escolar.	34	87.2	5	12.8	0	0.0	0	0.0	2	5.1	37	94.9	-5,849	0.0
Está en correspondencia con las características del desarrollo de los estudiantes.	27	69.2	12	30.8	0	0.0	0	0.0	1	2.6	38	97.4	-5,674	0.0
Contribuye a que los estudiantes asuman una conducta en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, convivencia pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales.	30	76.9	9	23.1	0	0.0	0	0.0	8	20.5	31	79.5	-5,622	0.0
Está encaminada al desarrollo y fomento de valores humanos (amor filial, respeto a los padres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica).	31	79.5	8	20.5	0	0.0	0	0.0	2	5.1	37	94.9	-5,746	0.0
Permite prever los conflictos escolares.	35	89.7	3	7.7	1	2.6	0	0.0	3	7.7	36	92.3	-5,809	0.0
Es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares.	31	79.5	6	15.4	2	5.1	0	0.0	2	5.1	37	94.9	-5,646	0.0

Fuente: Encuesta a los alumnos(as) miembros de los equipos de coordinación y mediación.

Los datos de la tabla 47 revelan que en el 69,2% (27) y el 30,8%(12) de los alumnos miembros de los equipos coordinadores y de mediación existe una baja o media percepción respectivamente en torno a la restauración del daño causado a la víctima y del tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa mediante los procedimientos que se realizaban antes de la introducción de la estrategia; después de la implementación el 92,3% (36) tuvo una alta percepción de esta reparación y tratamiento. Al establecer la comparación entre el antes y después de la estrategia a través de la prueba de Wilcoxon se confirmó que la opinión de los alumnos respecto a este indicador es significativa a favor de la nueva propuesta estratégica (Z= -5, 642 con p= 0,0).

Sobre la atención que se presta al ofensor y a la comunidad educativa mediante los procedimientos tradicionales de la resolución de los conflictos escolares el 79,5% (31) de los alumnos opinó que era baja y el 31%(8) media; una vez aplicada la experiencia el criterio de los alumnos varió, el 84,6% (33) consideró era alta y el 15,4% (6) restante estimó era media. La prueba de Wilcoxon revela que el cambio de opinión es significativo a favor de la estrategia ($Z= -5, 614$ con $p= 0,0$).

El 94,9% (37) consideró que en los procedimientos para la resolución de los conflictos empleados con anterioridad en los colegios la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa era baja. Sin embargo, después de la implementación de la estrategia propuesta el 71,8%(28) estimó era alta y el 28,2% (11) media. La prueba de Wilcoxon aplicada mostró que la diferencia de este indicador en los procedimientos y la estrategia es significativamente estadística a favor de la nueva propuesta ($Z= -5,674$ con $p=0.0$).

El 71,8% (28) de los estudiantes encuestados percibió el nivel de los procedimientos utilizados anteriormente para restablecer las relaciones entre los involucrados como bajo, el 25,6% (10) media y el 2,6% (1) alto. Después de la implementación de la estrategia el 89,7% (35) estimó era alto y el 10,3% (4) medio. La prueba de Wilcoxon apunta a que la diferencia entre los resultados del antes y después es significativa estadísticamente, a un nivel de significación el 0.05 a favor de la estrategia propuesta.

Respecto al indicador de las estructuras de los procedimientos para facilitar la gestión mediadora el 82,1% (32) percibió estas de bajo nivel, el 12,8%(5) de medio. Después de aplicada la estrategia el 94,9% (37) consideran es alto y el 5,1% (2) medio. Mediante la prueba de Wilcoxon se develó que existe diferencia significativa a favor de la estrategia ($Z= -5, 684$ con $p= 0,0$).

Por otro lado, el 87,2% (34) percibió como baja la posibilidad de generalizar en la práctica escolar los procedimientos utilizados con antelación a la estrategia, después de la experiencia el 94,9% (37)

estimó que ésta tiene una alta posibilidad de ser generalizada en la resolución de los conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala. Existe diferencia estadísticamente significativa respecto a este indicador a favor de la estrategia según la prueba del antes y después a un nivel de certeza del 95% ($Z = -5,849$, $p=0.0$).

El 97,4% (38) de los alumnos encuestados estimó que en la estrategia diseñada existe una alta correspondencia con las características del desarrollo de los estudiantes, no así respecto a los procedimientos “tradicionales” al considerar a esta correspondencia como baja por el 69,2% (27). La prueba de Wilcoxon develó la existencia de diferencia significativa entre los criterios de los alumnos antes y después de la implementación de la estrategia favorable a esta última ($Z = -5,674$, $p=0.0$).

Referente a la contribución a las conductas de los estudiantes en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, la convivencia pacífica, el cuidado de la propiedad social y las buenas relaciones interpersonales de los procedimientos “tradicionales” el 76,9% (30) de los alumnos(as) la perciben como baja y el 23,1% (9) como media. Sobre esta contribución por parte de la estrategia diseñada el 79,5% (31) de los alumnos(as) la consideró alta, y el 20,6% (8) media. Esta diferencia de criterios es significativa desde el punto de vista estadístico a favor de la nueva propuesta, según la prueba de Wilcoxon, resultando $Z=-5,622$ con error del 0.0.

El 94,9% (37) de los alumnos percibió como alto el desarrollo y fomento de valores humanos a través de la estrategia propuesta, no así sobre los procedimientos anteriormente empleados en los colegios, al percibir este como bajo por el 79,5% (31). Estos datos permiten a través de la prueba del antes y después establecer la existencia de diferencias significativas a favor de la estrategia propuesta ($Z = -5,746$, $p=0.0$).

Mientras que el 89,7% (35) de los encuestados estimó que antes en los colegios era baja la prevención de los conflictos escolares, después de aplicada la estrategia el 92,2% (36) consideró que esta prevención es alta. Al aplicar la prueba de Wilcoxon a un nivel de significación del 0.05 se

obtuvo el parámetro $Z=-5,809$ con un error de 0.0, desvelando así la existencia de diferencia significativa entre la percepción de este indicador antes y después de aplicada la estrategia a favor de esta última.

Por último, el 94,9% (37) de los alumnos encuestados estimó que la estrategia es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares, en contraposición con los criterios anteriores a esta experiencia donde el 78,5% (31) percibía que los procedimientos empleados no eran efectivos. La prueba de Wilcoxon arrojó un valor de $Z=-5,646$ con un error de 0,0 inferior al 0.05 establecido como nivel de significación, lo que demuestra la existencia de diferencias significativas entre estos criterios a favor de la propuesta.

PARTE V:

CONCLUSIONES.

Este apartado se dedica a exponer las limitaciones del estudio, las conclusiones en función de los objetivos e hipótesis y por último se realiza la discusión y propuestas de las líneas de investigación como continuidad a la búsqueda de soluciones a los conflictos escolares en los adolescentes ecuatorianos.

1. Limitaciones de la investigación.

Se considera como la principal limitación del estudio la generalización de los resultados de la experiencia, dada las características propias de cada colegio, de ahí la importancia y necesidad del diagnóstico, cuyos resultados permiten la adaptación de la propuesta, en particular las acciones proactivas encaminadas al desarrollo y fomento de valores humanos como prevención de los conflictos escolares.

Por otro lado, está el número de variables que fue alto y puede variar en dependencia de las singularidades de los conflictos que se presentan en los colegios, por lo que realizar inferencias para los colegios ecuatorianos a partir de este tipo de investigaciones no es correcto, sobre todo por la diversidad cultural con que cuenta el país.

Para un estudio más abarcador se debe ampliar el radio de acción e involucrar colegios de otros cantones y/o provincias del país, lo que obviamente requeriría de mayores recursos económicos y voluntad política de las autoridades educativas del país, lo que permitiría tener una visión más amplia del impacto de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas propuestas.

Otra de las limitaciones está dada en el enfoque de la investigación que estuvo dirigido principalmente a la propuesta de una metodología, más que a la generalización de la experiencia por las circunstancias anteriormente expuestas.

Asimismo, otro elemento a destacar es que en esta investigación se limitó a la indagación de un campo muy concreto para contribuir a menguar los conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala; se centró en la mediación y actividades proactivas para el desarrollo y fomento de los valores humanos, dejando de lado el impacto de otras prácticas restaurativas como los programas y redes de apoyo; campo en el que sería interesante profundizar en posteriores investigaciones.

2. Principales conclusiones de la investigación en función de las hipótesis y objetivos propuestos.

Después de culminada la indagación científica y del acomodo en nuestras estructuras cognitivas de los nuevos aprendizajes logrados, es el momento del ejercicio reflexivo que permite la presentación de las principales aportaciones, soluciones y resultados de toda la labor realizada a modo de conclusión; para lo cual seguiremos la guía crítica de los objetivos e hipótesis del estudio.

Las averiguaciones realizadas mediante los instrumentos aplicados en el cumplimiento de los objetivos específicos e hipótesis permiten concluir que:

- 1) Respecto al Objetivo General “*Conocer los conflictos escolares de los adolescentes de los centros escolares de la Ciudad de Machala*”, se han podido establecer los principales conflictos en función de los resultados de los diferentes objetivos específicos que se señalan a continuación:
 - a. Respecto al objetivo específico: *Conocer los principales conflictos y sus formas habituales de resolución* y corroboración de la hipótesis H_1 : *Los conflictos escolares de los adolescentes, en los colegios de la ciudad de Machala, se caracterizan por el absentismo y las conductas disruptivas como indisciplinas en las clases, irrespeto a la figura del docente, violencia corporal e insultos entre pares, no cumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar y maltrato a la infraestructura y*

medios escolares; así como la incomunicación entre los docentes, padres/madres y alumnos(as). Estos conflictos suelen ser resueltos generalmente con la aplicación de procedimientos retributivos.

- Los resultados obtenidos a través de las indagaciones realizadas permiten concluir que los conflictos escolares de los adolescentes en los colegios de la ciudad de Machala se caracterizan por los insultos entre pares (87,7%), las indisciplinas en las clases (79%), la violencia corporal entre pares (78,7%) y el maltrato a la infraestructura y medios escolares (67,1%); en menor medida se presentan el incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar (62,5%), absentismo (62,1%) y la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa (56,7%); según la media porcentual de los catalogados como frecuentes o muy frecuentes. Por otra parte, los conflictos escolares que involucran al profesorado como las conductas inapropiadas del alumnado hacia los docentes son poco frecuentes (4,3%).
- Los colegios fiscales son los escenarios educativos de la ciudad de Machala donde con mayor frecuencia se producen conflictos escolares. Al establecer la comparación de los datos obtenidos sobre las diferentes manifestaciones de los conflictos escolares (“frecuentes” y “muy frecuentes”), según tipo de colegio, mediante la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación estadística del 0.05 en todos los casos resultó el estadígrafo Z superior al valor de $T=1.96$ y $p<0.05$.
- La aplicación del castigo a todos los que han participado (79,0%) y la expulsión del centro al culpable (27%) son los procedimientos retributivos cualificados como “frecuentes” y “muy frecuentes” empleados en los colegios de la ciudad de Machala para resolver los conflictos escolares en adolescentes; pero también se reconoce el empleo del diálogo con los alumnos(as) (75,5%) y con los padres (53,1%); en menor

medida están las sesiones de tratamiento individual/grupal (18,6%), la mediación escolar (2,5%), la conciliación escolar (1,2%), el arbitraje escolar (1,2%) y la negociación escolar (0,6%)

b. Respecto al objetivo específico: *Identificar los conflictos exógenos* e hipótesis H_2 : *Los problemas exógenos escolares: familiares y socioculturales más frecuentes que presentan los adolescentes con conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala son: ausencia de al menos uno de los progenitores, procesos disfuncionales en las familias, violencia familiar, bajo nivel escolar de los padres/madres, pobres recursos económicos, conductas antisociales y consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres y/o alumnos(as), y procedencia de entornos socioculturales marginados de la ciudad de Machala.*

- Los problemas exógenos escolares familiares más frecuentes que presentan los adolescentes con conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala son: la ausencia al menos de uno de los progenitores (58,4%); los recursos económicos bajos (87%); el bajo nivel escolar de los padres (50,3%) y las madres (62,5%); los procesos disfuncionales en las familias (10,9%) y la violencia familiar, verbal (70,3%) y física (22,4%).

En el orden sociocultural están las conductas antisociales de los padres y alumnos, en particular las relaciones de los padres/madres con la escuela, las que se caracterizan por el distanciamiento y desidia, los propios padres (72,7%) y alumnos (58,9%) las consideran de “regulares” lo que se corresponde con el criterio del 63% de los docentes. Relativo a las conductas antisociales de los alumnos, el 32,2% de éstos considera su comportamiento de “regular”, igual evaluación hace 35,8% del cumplimiento de sus actividades escolares; además, el 50% de los docentes perciben la relación de los alumnos con sus pares entre “regular” y “mala”.

El control de las actividades escolares es considerado como “regular” por el 31,8% de los alumnos, mientras que el 37,6% opina que no lo hacen “nunca” o “casi nunca”. criterio compartido por los docentes y directivos escolares, estos últimos estiman que muchos padres se descuidan del control de los hijos dejando toda la responsabilidad al colegio.

El 85,2% de los docentes perciben el consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres, predominando el criterio que es un hábito “bastante frecuente” (33%).

En los alumnos esta conducta es apreciada de alguna forma por parte del 100% (54) de los docentes, de estos el 41% (22) considera que se consume con “alguna frecuencia” y el 31% (17) es de la opinión de que es “bastante frecuente”.

La discriminación y bullying por razones de procedencia sociocultural se manifiestan regularmente según criterio del 55,1% (1085) de los encuestados, el 34% (668) estima esto se produce “casi siempre” o “siempre”

c. Respecto al objetivo específico: *Identificar los conflictos endógenos* e hipótesis H_3 : *Los problemas escolares endógenos que están presentes en los conflictos escolares en los colegios de la ciudad de Machala son: el favoritismo, autoritarismo, las inadecuadas metodologías y procedimientos escolares utilizados por los docentes y directivos, y la desorganización en la vida escolar.*

- Las actitudes autoritarias de los docentes y directivos hacia el alumnado y los procedimientos y metodologías educativas empleadas por los docentes y directivos escolares son los problemas endógenos presentes con mayor frecuencia en los colegios de la ciudad de Machala.

Referente al autoritarismo, el 40,3% de los alumnos y por el 34,8% de los padres así lo perciben. De igual manera el 52,8% de los encuestados (alumnos, padres y docentes)

estiman que las metodologías y procedimientos escolares empleados en los colegios son “regulares” o “malos”.

No así el favoritismo considerado de “nunca”, “muy poco” o “poco” por 69,3 % de los alumnos, el 80,8% de los padres y el 100% de los docentes y la desorganización en la vida escolar; el 74,7% los padres consideran que la organización en los colegios es “muy buena” o “buena”, criterio compartido por el 90,7% de los docentes. Iguales consideraciones tienen los alumnos, el 73,1% estima los horarios se cumplen “siempre” y el 64,7% tiene similar opinión del orden general del colegio.

d. Respecto al objetivo específico: Conocer la percepción de los participantes en relación a la introducción de la resolución de conflictos y la mediación e hipótesis *H4: La comunidad escolar considera que la mediación escolar podría ser efectivas para propiciar un cambio positivo en las formas de afrontar y resolver los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.*

- Las averiguaciones realizadas permiten concluir que existe desconocimiento por parte del 95,1% de los alumnos, padres y docentes sobre el método de mediación, expresada en menor medida entre los docentes (13%).
- Existe necesidad de capacitación sobre mediación y prácticas restaurativas como contribución a la solución de los conflictos escolares por parte del 100% de los miembros de la comunidad educativa de los colegios seleccionados.
- Existe la disposición por parte de los miembros de la comunidad educativa para emplear la mediación en la resolución de los conflictos escolares. El 99,1% manifestó “mucho” o “bastante” interés por participar en la implementación de programas o estrategias de mediación.

- 2) Respecto al objetivo general: “Diseñar y validar una alternativa de resolución de estos conflictos, a través de la mediación”, se ha dado cumplimiento a partir de los siguientes resultados vinculados a los objetivos específicos.
- 2.1. Se concluye que la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas es efectiva para resolver los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala seleccionados. Así lo evidencian los padres/madres y alumnos miembros de los equipos de mediación que participaron en la implementación, significando el 97% de los padres/madres y el 97.4% de los alumnos que estiman que su diseño tiene un “alto” nivel de correspondencia con las características y desarrollo del alumnado; igual valoración hace el 93,9% de los padres/madres y el 94,9% de los alumnos sobre la estructura y procedimientos que facilitan la gestión mediadora, encaminada al desarrollo y fomento de valores humanos del estudiantado por lo que es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares y puede ser generalizada en la práctica escolar.
 - 2.2. Respecto al objetivo específico: Diseñar un programa de actuación para ser implementado en los centros de la Ciudad de Machal y corroboración de la hipótesis H_5 : *La comunidad escolar considera que la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas es efectiva, propicia un cambio positivo en las formas de afrontar y resolver los conflictos escolares de los adolescentes de los colegios de la ciudad de Machala.*
 - Los talleres de socialización permitieron perfeccionar el diseño de la estrategia, las principales aportaciones de los especialistas se centraron en la concepción estructural y metodológica:

Selección de los mediadores para solucionar los conflictos escolares en cada uno de los colegios partiendo de la solicitud de las partes o reclamo de la institución educativa.

Delimitación de las funciones de cada uno de los miembros de los equipos mediadores; liberando así al equipo coordinador de la función de mediación directa, aunque sus miembros pueden fungir como tal al ser solicitados por las partes o también por asignación de ser necesaria su participación.

Incorporación de los miembros del DECE a los equipos de coordinación como responsable.

Determinación de las funciones del responsable del equipo de coordinación (miembro del DECE).

Contribuciones sobre el fomento de los valores familiares y humanos: enfatizando en el respeto a la diversidad, la justicia social, el amor al prójimo y la responsabilidad.

Concreción mediante ejemplos de actividades proactivas que pueden ser desarrolladas por los miembros de los equipos de coordinación; entre ellas el debate de materiales audiovisuales, lectura-debate y teatro-debate.

Determinación de la responsabilidad de los equipos de mediación en cuanto a la selección de las actividades proactivas que consideren oportunas según los resultados del diagnóstico en cada uno de los colegios.

- El diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas tiene como valor agregado la oportunidad de visualizar las necesidades, criterios y opiniones de los miembros de la comunidad educativa de los colegios seleccionados; en los espacios creados tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias y que estas fueran tenidas en cuenta.

- Los miembros de la comunidad educativa (como parte de las etapas de la estrategia) después de ser capacitados sobre mediación y prácticas restaurativas disponen de mayores habilidades sociales y de resolución de conflictos.
- 2.3. Respecto al objetivo específico: Implementar y validar el diseño de propuesta de MASC
- El grupo de expertos en pleno muestra satisfacción con el diseño de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas evaluando como adecuada cada una de las dimensiones (restaurativa, metodológica, pedagógica, psicológica y axiológica).
 - El 94,9% de los alumnos(as) y el 93,9% padres/madres participantes después de la implementación de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas consideran que ésta es efectiva para propiciar un cambio positivo en las formas de afrontar y resolver los conflictos escolares de los adolescentes en los colegios de la ciudad de Machala seleccionados.

3. Discusión y propuestas.

3.1. Discusión de los principales resultados.

Los datos recolectados en nuestro estudio a través de la encuesta a los alumnos(as), padres/madres y docentes, y de la entrevista a los directivos de los colegios seleccionados permitieron arribar a las conclusiones anteriormente expuestas, las mismas que direccionan la siguiente discusión.

– *Conflictos escolares.*

Los resultados de la investigación realizada significan a los insultos entre pares, las indisciplinas en la clase y la violencia corporal entre los alumnos como los principales conflictos de adolescentes en los colegios seleccionados, siguiendo en orden el maltrato a la infraestructura y medios escolares, el incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar, el absentismo y la

incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa; lo que se corresponden con los estudios realizados en el contexto del panorama educativo ecuatoriano por autores como Villón-Cruz (2012), Andrés et al. (2015), Velasco et al. (2016) y Jiménez-Acosta (2018), quienes enfatizan en los insultos entre pares, la violencia física y el bullying como los principales conflictos escolares que se experimentan en la actualidad.

Asimismo, existe coincidencia con los datos aportados en investigaciones foráneas que dan cuenta del asunto en otros países y regiones del planeta, como los estudios realizados por instituciones internacionales como la UNESCO (2008), OCDE (2014) y el UNICEF (2017), y de autores como Álvarez et al. (2006), Martorell (2008), Zullig et al. (2010), Astor et al. (2010), López (2014), McClanahan et al. (2015), Ramírez (2015) y Pinto da Costa (2017), ya analizados en el acápite correspondiente al estado del arte. Entre las aportaciones de estos estudios se significa la relación entre las fisuras de la convivencia escolar y el surgimiento de los conflictos escolares como el bullying y la violencia verbal y física entre pares.

Por otro lado, mediante la aplicación de la prueba de comparación de proporciones a un nivel de significación del 0,05 se evidenció que es en los colegios fiscales donde estos conflictos ocurren con mayor frecuencia, toda vez que es en ellos donde se agrupa un mayor número de alumnos(as) procedentes de los entornos socioculturales menos favorecidos y marginados, en los cuales están presentes con mayor frecuencia factores exógenos familiares y socioculturales propicios para la aparición de conflictos en los adolescentes en el ámbito escolar y social. Resultados que se corresponden con las aportaciones de Jiménez-Acosta (2018) y Vizcarra-Morales, et al. (2018), quienes determinaron la relación entre la conducta del adolescente y el contexto sociocultural en que vive y se desarrolla.

De igual forma se pudo comprobar que entre los resultados de los colegios particulares y fiscomisionales no existe diferencia significativa en cuanto a las indisciplinas en clase, los insultos entre alumnos(as), el incumplimiento de normas establecidas para la convivencia escolar y las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores; no así sobre la violencia corporal entre pares, el maltrato a la infraestructura y medios escolares, el absentismo y la incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa, siendo en los colegios particulares donde más ocurren respecto a los fiscomisionales.

– *Procedimientos de resolución de los conflictos escolares.*

También, se determinó que los MASC y las prácticas proactivas se emplean poco; los conflictos escolares suelen ser resueltos generalmente con la aplicación de procedimientos punitivos como las sanciones a los que han participado que incluyen la expulsión de los infractores de los colegios. Los miembros de la comunidad educativa participantes del estudio perciben que mediante el empleo de estos procedimientos “casi nunca” se resuelven de forma justa los conflictos.

Estas opiniones dan fe de la necesidad de buscar otras formas de resolución de los conflictos en el entorno escolar dado que las vías punitivas han probado su ineficacia; en tal sentido compartimos los criterios de investigadores como Martínez-Guzmán (2005) y Vizcarra-Morales et al. (2018), quienes sostienen que no se puede hablar de resolución de un conflicto cuando no se tienen en consideración las causas y factores que lo originan, para sobre este conocimiento implementar estrategias encaminadas a la transformación de la convivencia, que ha de iniciar amén de los procesos sociales y políticos desde la educación del individuo, contexto en el que la escuela juega un rol relevante.

En esta fase de cambio Hopkins (2011), Wachtel (2013), Pranis (2005) y, Albertí y Pedrol (2017) consideran que las prácticas proactivas ocupan un lugar importante; a través de ellas se pueden educar a los miembros de una comunidad, contribuyendo así a menguar la aparición de los conflictos.

Problemas exógenos familiares.

Como ya determinamos los problemas exógenos escolares presentes en los colegios de la ciudad de Machala que responden a la dimensión familiar son *la ausencia al menos de uno de los progenitores, los procesos disfuncionales* en el seno de la familia, la *violencia familiar, el nivel escolar de los padres, madres y tutores (as) y los bajos recursos económicos.*

Los hallazgos de nuestra investigación señalan que muchas familias están encabezadas por madres solteras y en otras el padre está ausente por haber emigrado en busca de mejores condiciones económicas. Sobre este aspecto, los directivos entrevistados coinciden en señalar que en muchos casos la responsabilidad de la custodia de los hijos(as) recae en las madres por ser madres solteras o por que el padre por problemas económicos ha tenido que emigrar a otros lugares e incluso fuera del país.

De igual forma en un considerable número de familias no se encuentra presente la madre por diversas razones, fallecimiento, abandono o bajos recursos económicos, ocasionando la ruptura de los lazos familiares en una etapa de la vida del escolar fundamental para el desarrollo de su personalidad; este vacío dejado por el progenitor ausente obstaculiza con frecuencia el buen desempeño de toda la familia. Situación que se agudiza cuando ambos progenitores están ausentes dejando a los hijos(as) al cuidado de otro familiar o con familias adoptivas.

Sobre este asunto Zumba-Tello (2017) estima que el cumplimiento de las funciones de los padres/madres generalmente se ven obstaculizadas por la ausencia de uno de ellos. Cuando uno de los progenitores no convive con los hijos(as) el presente asume el rol del ausente sobrecargando sus responsabilidades, asunto que mal manejado por el adulto responsable puede derivar en procesos disfuncionales en el ámbito familiar.

– Procesos disfuncionales

Como ya es sabido los procesos disfuncionales en el seno de las familias surgen por el incumplimiento de las funciones de sus miembros; el padre y la madre son los responsables del cuidado y protección de la prole, son los que deben garantizar no sólo el sustento económico de la familia, también han de propiciar un clima de armonía familiar, de velar por la salud y educación de los hijos e hijas; educación que no es privativa de la escuela, los padres y madres además de garantizar la asistencia de sus hijos(as) a las aulas deben, establecer relaciones con esta institución educativa para entre todos proveer a los estudiantes de conocimientos, valores y habilidades que les permitan conducirse en la sociedad.

Sin embargo, en nuestro estudio más de la mitad de los alumnos(as) y padres/madres reconocen que entre los miembros de las familias no existe entendimiento tranquilidad y paz; lo que significa que viven en hogares donde el clima familiar de alguna manera es quebrantado, ocasionando la inestabilidad emocional y psicológica de los hijos(as); lo cual se corresponde con el criterio de un número significativo de docentes, quienes aprecian que la relación entre los miembros de las familias de sus alumnos(as) están entre “regular”, “mala” o “muy mala”; llevando a identificar el 10,9% de las familias estudiadas como casos de familias donde existen procesos disfuncionales críticos, caracterizados por no compartir las responsabilidades del hogar y el clima familiar adverso al desarrollo del adolescente, lo que se agudiza en el caso de que exista algún tipo de violencia entre sus integrantes.

Resultados que se corresponden con los estudios de Velasco et al. (2016), Zumba-Tello (2017), Jiménez-Acosta (2018) y Vizcarra-Morales et al. (2018), quienes significan entre los factores exógenos que contribuyen a los conflictos escolares los procesos disfuncionales en las familias.

– Violencia familiar

Las familias donde existen procesos disfuncionales se caracterizan por la violencia familiar. El criterio generalizado de los docentes, así como de los alumnos(as) y padres/madres de estas familias es que en éstas existe violencia verbal; en menor medida reconocen la violencia física, esta última un tanto más difícil de detectar. De igual manera muchos de los directivos entrevistados son de la opinión que la violencia familiar es un fenómeno que repercute en el buen desempeño de los estudiantes que la padecen y conlleva a la ocurrencia de conflictos escolares, toda vez que trasladan estas conductas violentas a las aulas.

Resultados coincidentes con los de Garrido-Lora (2003), Trianes et al. (2007) y Martorell (2008), quienes estiman que las conductas antisociales aprendidas por el adolescente en su contexto familiar y sociocultural pueden ser exteriorizadas mediante la provocación de conflictos en los centros escolares, caracterizados por agresión, falta de regulación emocional, falta de atención, alteración de la disciplina durante las clases, desobediencia, mentiras, etc

– Nivel escolar de los padres, madres y tutores(as).

Entre los padres/madres de nuestro estudio prima el nivel escolar primario y la falta de estudio. Aunque el nivel escolar de los padres, madres y tutores(as) no interviene directamente en la gestación del conflicto escolar, sí influye en la caracterización del contexto en que se origina y, en ocasiones, unido a las actitudes negativas ante el cumplimiento de los deberes escolares de la prole, sirve de patrón y genera el desinterés por el estudio en estos últimos (Andrés, 2004).

– Recursos económicos.

Los resultados apuntan hacia un desequilibrio económico entre las familias, la condición económica de estas es muy variable en relación con el colegio del que se trate; las menos favorecidas se encuentran en los colegios fiscales, donde la matrícula se caracteriza por ser de alumnos(as) que generalmente provienen de hogares de obreros, campesinos y técnicos, que no tienen los recursos suficientes para sufragar los estudios de sus hijos(as) en colegios particulares.

Este desbalance se aprecia al comparar las familias que tiene ingresos económicos catalogados entre “muy altos” y “bastante altos” con las familias que tiene un nivel económico “bastante bajo” o “muy bajo”, inclinando la balanza hacia estos últimos, que responden a salarios de obreros, técnicos y campesinos. Un elemento que agudiza la situación económica de las familias es el desempleo experimentado por aproximadamente la tercera parte de los padres/madres.

El factor económico, como ya apuntamos anteriormente, es uno de los motivos por los cuales existen familias donde está ausente al menos la presencia de uno de los progenitores, ocasionando muchas veces la fractura de los hogares y procesos disfuncionales, que contribuyen al abandono escolar y marginación de los adolescentes.

Resultados que se corresponden con los estudios de Serrano (2002) y Castilla (2013), en los cuales señalan que la *incertidumbre económica* es un factor que contribuye al establecimiento de relaciones disfuncionales entre los miembros de la familia y lo que repercute negativamente en el estudiante. Según Villón-Cruz (2012) estas familias carentes de recursos económicos para solventar las necesidades básicas se ven precisadas a generar alternativas de supervivencia; muchos adolescentes alternan sus estudios escolares con el trabajo y en el peor de los casos abandonan la escuela; en este mundo de subsistencia suelen aprender conductas violentas que luego trasladan al entorno escolar. Al decir de Galtung (1998), la violencia, es un problema resultante, entre otros factores, por la interacción económica.

Problemas exógenos socioculturales.

De igual forma los problemas exógenos socioculturales determinados como los más frecuentes en los colegios estudiados son: la discriminación y bullying por razones de procedencia de entornos socioculturales marginados, el consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres y alumnos(as) y la conducta de los padres/madres y alumnos(as) en el entorno escolar.

– *Discriminación y bullying por razones de procedencia de entornos socioculturales marginados.*

Los datos obtenidos en nuestras averiguaciones señalan que la discriminación y bullying por razones de procedencia sociocultural ocurren regularmente entre los estudiantes; siendo más evidente en la realidad del adolescente aborigen, lo que se agudiza por razones de discriminación económica; hallazgos que se corresponden con los criterios de Velasco et al. (2016), Estévez (2017) y Jiménez-Acosta (2018), quienes señalan que entre los factores exógenos que contribuyen a la aparición de los conflictos escolares en el Ecuador están la pertenencia a entornos socioculturales no favorecidos. Lo que es enfatizado por Leiva-Olivencia (2017) y Vizcarra-Morales, et al. (2018), quienes son del criterio que las discriminaciones por razones socioculturales y de marginalidad están presentes entre las causas de los conflictos en los adolescentes.

– *Consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres y/o alumnos(as)*

El consumo de sustancias tóxicas se presenta de alguna manera en los padres y madres del estudio; prevaleciendo el criterio por parte de los docentes que es “bastante frecuente” o “muy frecuente”; este es un factor desencadenante de un clima familiar nocivo al desarrollo de la personalidad del adolescente, quien se ve desprotegido emocionalmente, siendo además un elemento a tener en

cuenta en la aparición de la violencia familiar, tanto verbal como corporal. En tal sentido Colsman y Wulfert (2002) y Villón-Cruz (2011), consideran que los padres y madres con este mal hábito suelen ser despreocupados e indiferentes a los problemas de la familia; además de ser un mal ejemplo para los hijos.

De igual manera todos los docentes y directivos escolares observan entre los alumnos(as) el consumo de sustancias tóxicas, lo que regularmente ocurre en los entornos próximos a la institución escolar y en algunos casos en lugares de los colegios donde no están directamente controlados por los docentes como los patios y baños. Este mal hábito es más visible en las instituciones fiscales, aunque no es exclusiva de este tipo de colegio. Además, opinan que los conflictos escolares en muchos casos están relacionados con el consumo por parte de los alumnos(as) de sustancias tóxicas, quienes provocan desorden e indisciplinas en el aula y otros espacios escolares.

Resultados que se corresponden con los de Colsman y Wulfert (2002), y Barreto et al. (2018), quienes determinaron que las causas del bullying y el consumo de drogas como el alcohol y otras sustancias tóxicas tienen un origen común, el abandono de los padres, procesos disfuncionales en la familia, abandono emocional, necesidades económicas no resueltas, violencia familiar, padres u otros parientes consumidores con los que convive el niño(a) o adolescentes, falta de educación u orientación por parte de los padres/madres.

– *Conducta de los padres/madres y alumnos(as) en el entorno escolar.*

La conducta de los padres/madres en su relación con la escuela es generalmente evaluada de regular por los encuestados (alumnos(as), padres/madres y docentes); en este sentido es significativa la valoración de los padres/madres, por ser dada por los propios responsables, quienes reconocen esta falencia. Debemos destacar que la conducta de los padres y madres sirve de pauta a los hijos, luego esta puede resultar generadora de valores o por el contrario servir de modelo reproductivo de conductas negativas; lo cual fue puesto en evidencia en los estudios realizados por Chacón (2012).

Partiendo de este referente no es de extrañar que la mitad de los docentes cualifiquen de “regular” o “mala” la conducta de los alumnos(as) en sus relaciones con los pares: asimismo, es considerada la relación con los vecinos en el barrio y en la casa.

Por su parte, los directivos escolares han observado que cuando los padres y madres son preocupados por la educación y comportamiento de sus hijos(as), estos cumplen con sus tareas y obligaciones escolares; de aquí la importancia del vínculo de la familia con la escuela para poder actuar en comunión en la obtención de los objetivos de la educación e instrucción de los hijos. Lo que fue validado en los estudios de McCold y Wachtel (2003), y Saarento et al. (2013), quienes conceden al control del cumplimiento de las normas un importante rol en la prevención de las conductas indebidas.

Los resultados sobre la variable problemas exógenos escolares del presente estudio demuestran la existencia de los conflictos escolares en las instituciones educativas seleccionadas que afectan la integridad y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, siendo los más frecuentes en el ámbito familiar la ausencia de los progenitores, los procesos disfuncionales en el hogar, la violencia familiar, nivel escolar de los padres/madres y bajos recursos económico agudizado por el desempleo, estrechamente relacionados con los factores socioculturales como la discriminación y bullying por razones de procedencia de entornos socioculturales marginados, el consumo de sustancias tóxicas por parte de los padres/madres y alumnos(as), y las conductas inapropiadas de los padres/madres y alumnos(as) en el entorno escolar.

Problemas endógenos.

Los problemas endógenos presentes en los colegios de la ciudad de Machala son las actitudes autoritarias y los procedimientos y metodologías educativas utilizadas por los docentes y directivos escolares; no así, el favoritismo y la organización escolar.

– *Actitudes autoritarias de los docentes y directivos.*

Aunque la mayoría de los discentes y padres/madres estiman como “respetuosa” o “afable” la manera de proceder de los educandos un significativo número de ellos consideran lo contrario calificando éstas de “autoritaria” e “irrespetuosa”, aspecto sensible a tener en cuenta por los docentes toda vez que las prácticas autoritarias provocan en el alumnado actitudes de rechazo a la figura que ostenta el poder y pueden dañar la autoestima del alumno llegando a desencadenar manifestaciones de conflictos escolares; coincidiendo así con los criterios de Funes-Lapponi (2007) y Zullig et al. (2010).

– *Procedimientos y metodologías educativas utilizadas por los docentes y directivos escolares.*

Por otra parte, las metodologías y procedimientos escolares empleados en los colegios por los docentes y directivos son generalmente evaluados de “buenos” por los docentes; sin embargo, no es así por un considerable número de alumnos(as) y padres/madres, quienes consideran son “regulares” o “malos”, lo que evidencia además de criterios encontrados falencias en su ejecución, al ser los alumnos(as) y padres/madres los receptores directos de estas formas y maneras de proceder los docentes y directivos. El empleo de metodologías y procedimientos escolares inapropiados dañan la autoestima de los estudiantes, siendo causa en muchos casos de conflictos; por el contrario, se ha observado que la aplicación de metodologías y procedimientos que potencian la cooperación contribuyen a las buenas prácticas de convivencia; así lo han evidenciado en sus estudios Mercado y Rockwell (2003), García-Cabrero et al. (2008), Zullig et al. (2010), Johnson y Johnson (2014), y Moraga (2015), al establecer relaciones entre la forma de comunicación de los docentes y las diversas respuestas del educando; señalando como negativo lo que sucede al interior de los salones de clase y en el entorno escolar cuando se asumen posturas autoritarias por parte de los docentes y directivos.

Percepción de la mediación por la comunidad escolar.

Los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a los alumnos(as), padre/madres, docentes señalan el desconocimiento del método de mediación. En consecuencia, los miembros de la comunidad educativa estudiada manifestaron “mucho” o “bastante” necesidad de capacitación. De igual manera exteriorizaron la disposición a participar en programas de mediación que permitieran menguar los conflictos escolares. Estos datos están en plena correspondencia con la praxis de las instituciones educativas escolares ecuatorianas donde prevalecen las estructuras de poder jerárquico poco democráticas y la aplicación de medidas punitivas disciplinarias para resolver los conflictos; espacio donde los MASC son poco empleados y en particular la mediación y las prácticas restaurativas; criterios compartidos con Bona (2015) y Rodríguez-Revelo (2017).

Percepción de la efectividad de la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares.

Los resultados obtenidos apuntan a la percepción de la efectividad de la estrategia propuesta por parte de los especialistas y miembros de la comunidad educativa participantes en el estudio. Es importante significar el perfeccionamiento del diseño original de dicha estrategia logrado a través de la sistematización en los talleres de socialización, lo que permitió el consenso de los expertos sobre su efectividad.

Asimismo, las encuestas a alumnos(as) y padres/madres antes y después de la implementación en la práctica de la alternativa propuesta demuestran su efectividad. Los datos sobre cada uno de los indicadores aportados por estos instrumentos fueron sometidos a la prueba de rangos con signos de Wilcoxon a un nivel de significación del 0.05 en todos los casos resultó un valor de $p=0.0$ inferior a 0.05, por lo que se asume la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las observaciones pareadas, concluyendo así que existen evidencias suficientes para plantear que la estrategia es efectiva para la resolución de los conflictos escolares en los colegios de Machala.

De esta forma la estrategia de mediación escolar y prácticas restaurativas para la resolución de los conflictos escolares en los colegios de Machala se aviene a los criterios Funes-Lapponin (2007) y Torrego (2010), y en especial a los lineamientos emanados del Ministerio de Educación del Ecuador (2012, 2014, 2018); para a través de acciones estratégicas proactivas prevenir los conflictos mediante la promoción de principios y valores humanos en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y resolverlos de forma constructiva a través del diálogo; tributando así al desarrollo de competencias de razonamiento y argumentación para la construcción de la convivencia armónica, contexto en el cual la resolución del conflicto se asume como una enseñanza en el ejercicio edificador de la personalidad del discente.

3.2. Propuestas.

Partiendo del hecho que la mediación y las prácticas restaurativas son aún un campo insuficientemente estudiado y aplicado en el ámbito educativo de los colegios de Machala nos proponemos continuar desarrollando esta línea investigativa con el propósito de ejecutar estudios con una muestra más abarcadora que permita medir el impacto de la estrategia en los colegios de la provincia El Oro.

Asimismo, es una meta personal estudiar las contribuciones que aportan los procesos mediadores y las prácticas restaurativas a la formación de valores humanos y a las habilidades sociales de los participantes y su influencia en el entorno escolar, familiar y social.

De igual forma, resulta interesante y tentador encaminar una investigación sobre el papel proactivo del profesorado y directivos escolares desde la labor cotidiana de la práctica tanto educativa como instructiva y su influencia en la convivencia escolar y social.

Y como es natural, continuar explotando las potencialidades educativas de los conflictos, las investigaciones no deben ser erróneamente enfocadas a su erradicación, estos siempre han de estar

presentes en las relaciones sociales, el problema a investigar ha de ser como poder explotar las potencialidades educativas de los mismos en beneficio de la convivencia armónica en una cultura de paz, que permita desde un posicionamiento racional y civilizado darle solución de la manera más provechosa para las partes y la comunidad, siempre preservando las relaciones sociales.

Por último, se propone continuar la aplicación en la praxis escolar y el perfeccionamiento de la estrategia; así como divulgar los resultados del presente estudio a través de artículos científicos, ponencias y participación en eventos y foros con el propósito de sumar a esta iniciativa a un mayor número de colegas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D., Sanford, N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Norton.
- Aguayo, G. y Cedeño, L. (2018). La justicia restaurativa ¿Una herramienta eficaz para prevenir la delincuencia juvenil?”, *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*.
- Albertí, M. y Boqué, M. (2015). *Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar*. Universitat Ramon Llull - FPCEE Blanquerna, Barcelona, España.
- Albertí, M. (2016), *Cap a una escola justa. La implementació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull. FPCEEB. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/362361> [Consulta: 2019, 22 de diciembre].
- Albertí, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.
- Albulhamail, S., Al-Sulami, F., Alnouri, M., Mahrous, N., Joharji, D., Albogami, M. et al. (2014). Primary school teacher`s knowledge and attitudes towards children with epilepsy. *Seizure European Journal of Epilepsy*, 23(4), 280-283.
- Alcivar, P. (2014). *Mediación Penal*. Medellín: Editorial Bogotá.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, C. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-Solís, R. y Vargas-Vallejo, M. (2002). Violencia en la adolescencia. *Salud en Tabasco*, 8(2), 95-98.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.

- _____ (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos. En: Brandoni, F. (Comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- _____ (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En: Vinyamata, E. (Coord.). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp.47-60). Barcelona: Graó.
- _____ (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. 3(6), 7-9.
- Amaya-Monje, C. (2017). *Alternativas no violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afecta a los estudiantes en su diversidad*. (Tesis doctoral). UNED. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Clamaya/AMAYA_MONJE_ClaraLucia_Tesis.pdf [Consulta: 2019, 17 de junio].
- Ander-Egg, E. (2003). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio dl Río de la Plata.
- Andrade, D. (2015). *La Mediación y el Arbitraje como Métodos Alternativos de solución de conflictos en los Contratos Administrativos*. (Tesis previa a la obtención del título de abogada). Universidad Central del Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3973/1/T-UCE-0013-Ab-258.pdf> [Consulta: 2018, 3 de junio].
- Andrés, L. (2004). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. (Tesis Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Nacional de La Pampa. Argentina. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/rdata/tesis/h_buscon511.pdf [Consulta: 2019, 23 de septiembre].
- Andrés, L., Carrasco, F., Oña, A., Pérez, S, Sandoval, E. y Sandoval-Vizcaíno, M. (2015). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema*

educativo. UNICEF. Recuperado de:
https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf [Consulta: 2018, 3 de junio].

Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3). Setiembre-Diciembre, 1-18.

Arias, M. (2003). *La perspectiva cualitativa en la investigación social*. (Tesis de maestría en Sociología). Dpto. de Sociología. Universidad de la Habana.

Arias, A. (2010). *Sistema multipuertas: Proyecto de implementación de casas de justicia en el Ecuador*. (Trabajo de titulación para optar por el título de Abogada de los Tribunales y Juzgados de la República). Universidad de las Américas. Quito. Ecuador.

Asamblea General de las Naciones Unidas (2016). Informe del Secretario General sobre Protección de los niños y niñas contra el acoso. Recuperado de:
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10749.pdf> [Consulta: 2019, 17 de junio].

Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2011a). *Constitución de la República del Ecuador 2008. Registro Oficial 449* (Modificaciones) Quito: CEP. Recuperado de: <https://www.cec-epn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf> [Consulta: 2018, 3 de junio].

_____ (2011b). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. (LOEI). Registro Oficial No 417*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/> [Consulta: 2017, 23 de junio].

_____ (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No.754

_____ (2015). *Código Orgánico de la Función Judicial*. (Modificación). Registro Oficial Suplemento 544 de 9 de marzo 2009. Quito, Ecuador. Recuperado

de:http://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic5_ecu_ane_con_judi_c%C3%B3d_org_fun_jud.pdf [Consulta: 2018, 23 de julio].

_____ (2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Modificación). Quito, Ecuador.

_____ (2017). *Código Orgánico Integral Penal*. COIP. Registro Oficial *Suplemento 180 del 10-feb.-2014*. Quito, Ecuador.

Asociación pro derechos humanos (APDH) (1994). *Seminario de educación para la paz. Educar para la paz: una propuesta posible*. Madrid: Los Libros de la Catarata, serie Edupaz.

Astor, A., Guerra, N. y Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? Newark. *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Revista de sociologia. Configurações*, 14. DOI: 10.4000/configuracoes.2219

Barbeito, C. y Caireta, M. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto*. Cuadernos de Educación Para La Paz. Universidad Autónoma de Barcelona. España Recuperado de: <http://www.pangea.org/unescopau/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf> [Consulta: 2018, 5 de junio].

Bayarre, H. y Hosford, R. (2011). *Métodos y técnicas aplicadas a la Investigación en atención primaria de salud*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Binaburo, A. y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.

Blood, P. y Thorsbone, M. (2006). *Overcoming resistance to Whole-School Uptake of Restorative Practices*. (Trabajo presentado en la conferencia The Next Step: Developing Restorative

Communities, Part 2 Conference). Bethlehem, Pennsylvania, USA: The International Institute of Restorative Practices.

Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Reino Unido: Grupo editorial Penguin Random House.

Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.

_____ (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 2, 1612.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado de: <http://johnbraithwaite.com/wp-content/uploads/2016/06/Crime-Shame-and-Reintegration.pdf> [Consulta: 2018, 3 de junio].

_____ (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. NY: Oxford University Press.

Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de febrero, 1017. Recuperado de: <http://www.eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf> [Consulta: 2018, 3 de agosto].

Bravo, M. y Silva, C. (2014). *Percepción que los docentes le atribuyen a la mediación escolar sobre la violencia y resolución de conflictos. Un estudio cualitativo en colegios Municipales de la comuna de Maipú*. (Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación). Universidad Academia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1788/tpeb855.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2018, 27 de junio].

- Brembeck, C. (1975). *Alumno, familia y grupo de padres/madres. Escuela y Socialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bueno-Aguilar, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1. 59-76.
- Bustelo, D. (2008). *La mediación. Claves para su interpretación y práctica*. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/mediacion/modulo1/unidad2/M1U2_Bustelo_Mediacion%20resumen.pdf [Consulta: 2018, 27 de junio].
- Cala, C. y Espronceda, M. (2018). Violencia escolar como condicionante de vulnerabilidad. *Revista Eumed.com*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/violencia-escolar-cuba.html> [Consulta: 2018, 23 de junio].
- Camacho-Meléndez, B. (2011). *La Mediación Escolar: método alternativo para la resolución de conflictos en el entorno escolar*. Universidad Metropolitana. Recuperado de: http://www.anagmendez.net/umet/pdf/biblioteca_tesisedu_camachomelendezb2011.pdf [Consulta: 2018, 23 de junio].
- Carbonell, V., Galaz, J. y Yáñez, P. (2011). *Orientaciones para la elaboración y actualización del Reglamento de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación República de Chile.
- Carrasco, C., Ortiz, S., Baltar, M., Álvarez, J., Bustos, C., Asun, D. y Verdejo, T. (2014). Violencia de reglamento: análisis de los reglamentos de convivencia escolar en dos escuelas con alto nivel de violencia reportada de estudiantes a profesores de la Región de Valparaíso, Chile. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 117-137.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el Conflicto*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/youth/Spanish/edconflicto.pdf> [Consulta: 2019, 23 de septiembre].

Castells, P. y Silber, J. (1998). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Barcelona: Planeta

Castilla, M. (2013). *Clima familiar en estudiantes de la institución educativa secundaria Ángela Moreno de Gálvez de Tarma*. (Tesis para optar por el título profesional de Licenciada en Trabajo Social). Universidad Nacional del Centro de Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/1741/CLIMA%20FAMILIAR%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20LA%20INSTITUCION%20EDUCATIVA%20SECUNDARIA%20ANGELA%20MORENO%20TARMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2019, 23 de septiembre].

Castillero, O. (2015). Los 15 tipos de investigación (y características). *Psicología y Mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/miscelanea/tipos-de-investigacion> [Consulta: 2018, 23 de junio].

Castro, A. (2011). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. (v.4). Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.

CEPAL/UNICEF (2008). *Panorama social de América Latina. Capítulo IV. Violencia juvenil y familiar en América Latina: agenda social y enfoques desde la inclusión*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1229/1/S0800829_es.pdf [Consulta: 2017, 23 de junio].

_____ (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf [Consulta: 2017, 23 de junio].

Chacón, A. (2012). La gestión de los conflictos estudiantiles: un enfoque desde la administración de la educación. *Revista Gestión de la Educación*, 2(1), 1-50.

- Chamorro-Carpio, M. (2016). *La aplicación de la justicia restaurativa en la solución de conflictos penales de adolescentes infractores*. (Tesis). Universidad Autónoma de los Andes. Recuperado de: <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/3919/1/TUIAB025-2016.pdf> [Consulta: 2019, 29 de julio].
- Chenais, J. (1981). *Histoire de la violence*. París: Robert Laffond (ed.)
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Colegios Alcántara Alicante (2018). *Definición de convivencia escolar*. Recuperado de: <http://www.alcantara-alicante.cl/convivencia-escolar/definicion-de-convivencia-escolar> [Consulta: 2019, 3 de enero].
- Colombo, B. (2011). “Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar”. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9 (15-16), 81-104.
- Colsman, M. y Wulfert, E. (2002). La resolución de conflictos como un indicador de consumo de sustancias y otros comportamientos problemáticos de los adolescentes. *Addictive Behaviors*, 4, 633-648.
- Comisión de legislación y codificación (2009). *LEY DE ARBITRAJE Y MEDIACION*. (Modificación). Recuperado de: <http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/Ecuador%20-%20Ley%20de%20Arbitraje%20y%20Mediaci%C3%B3n.pdf> [Consulta: 2019, 23 de junio].
- Comité de Orientación de la Asociación de Colegios Británicos en Chile [ABSCH] (2009). *Políticas para abordar la violencia escolar. Una propuesta para los colegios británicos en Chile*. Santiago de Chile: Asociación de Colegios Británicos en Chile.
- Congreso Nacional (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Ley 100. Modificaciones. Registro Oficial 737 de 03-ene.-2003. República del Ecuador.

- Consellería de Cultura Educació i Esport (2018). La mediación en la resolución de conflictos. Generalitat Valenciana. *Orientados*. Recuperado de: <http://www.cult.gva.es/orientados> [Consulta: 2018, 27 de junio].
- Coronel-Heredia, J. (2016). *Los límites de la Justicia Indígena en el Ecuador dentro del Nuevo Paradigma Constitucional Ecuatoriano a partir del Caso La Cocha*. (Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Abogada). Universidad del Azuay.
- Correa-Requena, J. (2016). *El rol de la mediación en la solución de los conflictos escolares en los establecimientos educativos de nivel medio en el Cantón Huaquillas de la Provincia de El Oro, durante los períodos lectivos 2011-2013*. (Programa de Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador. Recuperado de: http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4935/1/T1912-MGE-Correa-El_rol.pdf [Consulta: 2019, 23 de junio].
- Costello, B., Wachtel, T. y Wachtel, J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- _____ (2010) *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learnig*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Cowie, H. (2007). Trabajar las relaciones para mejorar la convivencia. Idea La Mancha, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, Nº. 4, 101-106.
- Cowie, H. y Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 291-310.
- Cowie, H., Hutson, N., Dawn, J. y Myers, A. M. (2008). Taking stock of violence in U.K. Schools risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society*, 40(4), 494-505.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counselling in schools*. London: D. Fulton Publishers.

- Cowie, H. y Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools. A Whole-School approach to best practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Crary, E. (1994). *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Cuervo-Montoya, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. *Política y Cultura*, 46, 77-97.
- De Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. Universitat de Barcelona. *Educar*, 32, 125-136.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006*. Elaborado por C. del Barrio, M. A: Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, A. Barrios, M. J. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- De la Caba-Collado, M. (1997). La disciplina como planteamiento de educación sociopersonal: pautas de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (13), 15-27.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 2017, 23 de junio].
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.

- Estévez, A. (2017). *Jóvenes Rurales en Ecuador. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia". Serie documento de trabajo N° 224. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales y territorio: Una estrategia de diálogo de políticas".* Santiago Chile: RIMISP. Recuperado de: https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1502549337JóvenesruralesenEcuador.pdf [Consulta: 2018, 10 de diciembre].
- Fabelo, R., Vitier, C., Domínguez, I., González, F. y García, G. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones.* La Habana: Ciencias Sociales.
- Feldstein, S. y Hebe, H. (1998). *El arbitraje.* Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Madrid: Narcea.
- _____ (2004). *El Tratamiento de los Conflictos a través de los Iguales: la Mediación Escolar y el Alumno y Ayudante.* Recuperado de: <http://www.sgep.org/modules/contidos/recursosgep/documentos/tratamientoatravesdeiguales.pdf> [Consulta: 2019, 20 de junio].
- Ferrigni, Y., Guerón, C. y Guerón, E. (1973). *Hipótesis para el estudio de una política exterior, Estudio de Caracas* (Vol. VIII, tomo II), Caracas: UCV.
- Fierro, A. (2010). *Manejo de conflictos y mediación.* México: Oxford.
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers.* 5(2), 160 – 179.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos.* Barcelona: Ed. Icaria/Antrazyt. UNESCO.
- Flores, M. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En Berger, C. y Lisboa, C. (editores). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp.211-232). Santiago de Chile: Editorial Universitaria S. A.

- Folger, J. y Bush, A. (1997). Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación. En: Folger, J. y Jones, T. *Nuevas direcciones en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fronius, T., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N. y Petrosino, A. (2016). *Restorative Justice in U.S. Schools*. West: Ed Justice & Prevention Research Center.
- Funes-Lapponi, S. (2000). Resolución de Conflictos en la Escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
- _____ (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. (Ponencia en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación, 5 al 8 de septiembre de 2007). Barcelona. *Revista Emigra Working Papers*, 26.
- Galarza, M. (2013). *La problemática de la violencia escolar en los 7mos años de Básica de: la Escuela Fiscal "Ángel Isaac Chiriboga" y del "Pensionado "San Vicente" de la ciudad de Quito. Año lectivo 2012-2013*. (Programa de Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3321/1/T1239-MGE-Galarza-La-problemática.pdf> [Consulta: 2019, 10 de junio].
- Galtung, J. (1977). *Methodology and Ideology. Essays in Methodology*, vol. I, Conpenhague: Ejlers.
- _____ (1980). The Basic Needs Approach. En: Katrin Lederer, David Antal y Johan Galtung (eds.), *Human Needs: A Contribution to the Current Debate*. (pp. 55-125). Cambridge Massachusetts.
- _____ (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- _____ (2003). Violencia Cultural. *Gernika Gogoratuz*. 14. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf129fd7f8938fae76.pdf> [Consulta: 2018, 7 de enero].

- García, A. y Benito, J. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204. DOI: 10.5944/reec.8.2002.7358
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico–metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- García-Faconí, J. (2010). *Principio de interculturalidad*. Universidad General de Ecuador. Recuperado de: <https://www.derechoecuador.com/principio-de-interculturalidad>. [Consulta: 2018, 27 de abril].
- García, G. (2002). ¿Por qué la formación de valores es también un problema pedagógico? En Colectivo de autores, *Compendio de Pedagogía* (pp. 201-208), Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Médicas. Recuperado de: http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3717/2/Compendio%20de%20Pedagogia.pdfS0800829_es [Consulta: 2019, 23 de febrero].
- García-Gumbau, E. (2017). *Justicia Restaurativa: Un Paradigma Emergente*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <https://docplayer.es/141981490-Universidad-de-valencia.html> [Consulta: 2018, 2 de mayo].
- García, J., Duran, E. y Parra, A. (2017). Dirección estratégica del talento humano para el fomento de valores en los cuerpos policiales venezolanos. *Espacios*, 38(32), 16-28.
- García-Villaluenga, L. (2009). Mediación en comunidades universitarias: La experiencia de la Universidad Complutense. *Revista CONFLICTOLOGY*, 1. 63-69.
- Garrido-Lora, M. (2003). *Violencia, televisión y publicidad. Análisis narrativo de los spots publicitarios de contenido violento*. Sevilla: Alfar.

- Gatica, M. (2017). *Violencia Escolar en Chile. Una aproximación no criminalizada*. (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/458032/Tmgc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>[Consulta: 2019, 1 de junio].
- Girard, K. y Koch, J. (1997). *Resolución de conflictos en escuelas: Manual para educadores*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Gómez, M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- González-Calleja, E. (2000). “La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales”, *Arbor*, 167 (657), 154.
- González, M. (2001). *Los valores morales en el técnico cubano contemporáneo (Aproximación teórica desde la filosofía)*. (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”: Ciudad Habana.
- González-Ramírez, I. (2012). ¿Es la justicia restaurativa un aporte a los valores del sistema jurídico? Universidad Central de Chile. *Revista de Justicia Restaurativa*, 2 (marzo), 1-32.
- Gorjón, F. (2014). *Mediación penal y justicia restaurativa*, México: ASID - MASC - Tirant lo Blanch.
- Gorjón, F. y Steele, J. (2012). *Métodos alternativos de solución de conflictos*, 2ª ed. México: Oxford.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Universidad de Barcelona. España. *Ice- Horsori*, 233.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. y Hidalgo-Vicario, I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI (4), 233-244.

- Guerra, P. (2018). *La violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=75748> [Consulta: 2019, 17 de junio].
- Hamuí-Sutton, A. (2013). *Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica*. DOI:[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández-León, R. y Coello-González, Z. (2008). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. México: Editorial Universitaria,
- Hernández-Terán, M. (2011). *Justicia indígena, derechos humanos y pluralismo jurídico*. Quito, Ecuador: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). México: McGrawHill.
- Herrera, P. (2004). *Reflexionando en torno a la violencia escolar: estrategias de prevención e intervención*. (Documento de apoyo de Seminario para Directores y Orientadores). Concepción, Chile: Editorial Universidad San Sebastián.
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18 (3), p. 191-210.
- Hong, S. y Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. Illinois. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Hopkins, B. (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. London: Jessica Kingsley Publishers
- _____ (2011). *The restorative classroom. Using restorative approaches to foster effective learning*. London: Optimus Education.

- Ibarra, E. (2006). Convivencia Democrática y Tolerancia. *Cuaderno de Análisis No 21*. Recuperado de: <https://docplayer.es/12447595-Convivencia-democratica-y-tolerancia-esteban-ibarra.html> [Consulta: 2018, 3 de junio].
- Ibarrola-García, S. y Iriarte-Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- _____ (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: Percepciones del profesor mediador. Universidad de Granada, Granada, España *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 367-384
- Igartua, I., Olalde, A. y Varona, G. (2012). *Diccionario breve de justicia restaurativa. Una invitación interdisciplinaria e introductoria a sus conceptos claves*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Iglesias-Diz, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2): 88-93.
- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229. DOI:10.17163/soph.n18.2015.11
- Instituto Científico de Culturas Indígenas (2011). La plurinacionalidad. Instituto Científico de Culturas Indígenas. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 13(153).
- Jiménez-Acosta, V. (2018). *Habilidades sociales en adolescentes con problemas del comportamiento en el Colegio Municipal "Nueve de Octubre"* (Trabajo de Investigación previo a la obtención del Título de Psicóloga Clínica). Universidad Central del Ecuador Facultad de Ciencias Psicológicas carrera de Psicología Clínica. Recuperado de:

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/14950/1/T-UCE-0007-PC037-2018.pdf>

[Consulta: 2019, 30 de enero].

Jiménez-Gutiérrez, T., Musitu-Ochoa, G., Murgui-Pérez, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. Universitat de Barcelona Barcelona, España. *Anuario de Psicología*. 36(2), 181-195. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017405002> [Consulta: 2019, 5 de marzo].

Johnson, D. y Johnson, R. (2004). Implementing the "Teaching Students to Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.

_____ (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. DOI: 10.6018/analesps.30.3.20124

Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J., Weedon, E. y Hendry R. (2006). *Restorative Practices in three Scottish Councils. Final Report of the Evaluation of the first two years of the Pilot*. Scotland: University of Glasgow and University of Edinburgh.

Keane, J. (2000). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza editorial.

Kim, W. y Mauborgne, R. (1997). *Fair Process*. Harvard: Harvard Business Review.

Kornblit, L., Adaszko, D. y Di Leo, F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. (pp. 123-138). Santiago: Editorial Universitaria.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meise, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *RESU, Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 55-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Ecuador: Flacso. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56204.pdf> [Consulta: 2018, 3 de enero].
- Kuiken, D. y Miall, D. (2011). *Fenomenología ayudada numéricamente: procedimientos para investigar categorías de experiencia*. Foro de Investigación / Foro Social Cualitativo: Investigación Social Cualitativa. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0101153> [Consulta: 2019, 3 de enero].
- Leiva-Olivencia, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*. 28 (1), 29-43. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Llásag-Fernández, R. (2009). La Jurisdicción Indígena en el Contexto de los Principios de la Plurinacionalidad e Interculturalidad. En: S. Andrade, A. Grijalva & C. Storini (Edits.), *La Nueva Constitución del Ecuador: Estado, Derechos e Instituciones* (Primera ed.), (pp. 179-210). Quito: Corporación Editora Nacional. NO
- _____ (2012). Justicia indígena ¿delito o construcción de la plurinacionalidad?: La Cocha. En: Boaventura de Sousa Santos y Agustín Grijalva Jiménez (Edits). *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador*. 1ª ed. (pp. 321-372) Quito: Fundación Rosa Luxemburg/AbyaYala
- Lloyd, L., Mulhern, E. y Gardner, A. (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonsire: West Durbantonsire Council.
- Lombana, J. (2016). *Construcción de un modelo de gestión de convivencia escolar a partir de la danza como centro de interés, en el Colegio CEDID San Pablo de Bosa*. Universidad Libre. Recuperado de:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8249/TESIS%20JOSE%20LOMBANA-imprimir%20feb%2029-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2018, 23 de junio].

López, V. (2014). Convivencia Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, 4. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf> [Consulta: 2018, 3 de junio].

Lozano, A., Gutiérrez, P y Martínez, R. (2018). La mediación educativa como Cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*. 2, 125-145.

Lozano-Tovar, E. (2015). *Política Criminal en la sociedad moderna. Un acercamiento al pensamiento de Franz Von Liszt y su incipiente política criminológica*. México: Porrúa.

Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

Mármol-Núñez, V. (2012). *Aplicación de la mediación educativa para prevenir la violencia entre los alumnos de educación básica de la escuela particular laica centro escolar Ecuador de la ciudad de Ambato durante el año lectivo 2010 – 2011*. (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de: [http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5402/1/POSG-2012-004-Mármol Verónica.pdf](http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5402/1/POSG-2012-004-Mármol%20Verónica.pdf) [Consulta: 2018, 19 de julio].

Marquéz-Cardenas, A. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. Bogotá, D.C., Colombia. *ResearchGate. Prolegómenos - Derechos y Valores* 10(20), 201-212.

Marshall, T. (1999). *Restorative justice an overview*. London: Home Office. Research Development and Statistics Directorate.

- Martín, E., Mújica, J., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E., Martín, A. y Álvarez, N. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA). Institución del Ararteko. Vitoria Gasteiz: Ararteko.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, Á. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- Martínez-Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, DDB.
- Martínez-Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. *Política y Cultura*, 46, 7-3.
- Martorell, C. (2008). *Convivencia escolar: casos y soluciones*. Valencia: Conselleria de Educació. Recuperado de: http://carei.es/wp-content/uploads/casos_soluciones-Generalitar-Valenciana.pdf [Consulta: 2018, 15 de octubre].
- Masapanta-Gallegos, C. (2009). El Derecho Indígena en el Contexto Constitucional Ecuatoriano: Entre la Exigibilidad de Derechos y el Reconocimiento del Pluralismo Jurídico. En C. E. Gallegos Anda, & D. Caicedo Tapia (Edits.), *Derechos Ancestrales. Justicia en Contextos Plurinacionales* (Primera ed.), (pp. 409-450). Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- McClanahan, M., McCoy, S. y Jacobsen, K. (2015). Forms of bullying reported by middle-school students in Latin America and the Caribbean. *Advances in School Mental Health Promotion, Maryland*, 8(1). 42-54.

- McCold, P. (1996). Restorative justice and the role of community. En B. Galaway & J. Hudson (Eds.) *Restorative Justice: International Perspectives* (pp. 85-102). Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- McCold, P. y Wachtel, T. (2003). *En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa*. International Institute for Restoratives Practices (eForum News). Recuperado de: http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NTYx [Consulta: 2018, 15 de septiembre].
- Meirieu, P. (2013). *La Opción de Educar y la Responsabilidad Pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la República de Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf> [Consulta: 2019, 30 de junio].
- Mendoza, E. (2014). *Importancia de la práctica de valores en los establecimientos educativos para crear una cultura de paz*. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Mendoza-Erika.pdf> [Consulta: 2018, 15 de octubre].
- Mera, A. (2009). Justicia restaurativa y proceso penal garantías procesales: límites y posibilidades. Universidad de Talca. Talca, Chile. *Ius et Praxis*, 15(2), 165-195.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV/IPN
- Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2005). *Política Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- _____ (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. MINERD (2016). *La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de*

entrenamiento para facilitadores. Recuperado de:

https://www.unicef.org/republicadominicana/Medicacion_Resolucion_Conflictos_WEB.pdf

[Consulta: 2019, 22 de junio].

Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *Normativa sobre la solución de conflictos en las instituciones educativas*. Acuerdo ministerial N.º 434. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

(2014). *Acuerdo ministerial N° 0069 -14. EDUCACIÓN DE CALIDAD*. Recuperado de: [http://educacion.gob.ec/wp-content/downloads/Downloads/acuerdo_069-14%20\(1\).pdf](http://educacion.gob.ec/wp-content/downloads/Downloads/acuerdo_069-14%20(1).pdf) [Consulta: 2018, 22 de mayo].

(2017). *Proyecto-Fortalecimiento-Sistema-Educacion-Intercultural-Bilingüe*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Pe.pdf> [Consulta: 2018, 22 de mayo].

(2018). *Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el Sistema Nacional de Educación*. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/protocolos_violencia_web.pdf [Consulta: 2019, 22 de junio].

Ministerio de Educación de Perú. MINEDU (2014). *Paz Escolar Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar*. Por un Perú sin violencia escolar. (2da. edición) Lima, Perú. Recuperado de:

<http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia%20Nacional%20Paz%20Escolar.pdf> [Consulta: 2019, 30 de julio].

Mirabent, G. (1990). Aquí, talleres pedagógicos. La Habana: MINED. *Revista Pedagogía Cubana*. Año II. Abril-Junio, No. 6.

Moore, W. (1994). *Negociación y mediación*. Gernika: Gernika Gogoratz.

- Moraga, M. (2015). *Las Competencias Relacionales del Docente: su rol transformador*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Morales, A. (2014). *Estilos Docentes y Convivencia Escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Icesi. Cali, Colombia
- Moreira-Aguirre, D. (2012). *Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29804/21618227.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2019, 22 de julio].
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.
- Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J. Viejo, C., Salas, R. y Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, 44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711167834>
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.
- Nascimento, B. (2018). *La configuración de la identidad afroecuatoriana. Estudios de recepción mediática en pobladores de Carapungo*. (Tesis de maestría en Comunicación Mención en Estudios de Recepción Mediática). Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador. Recuperado de: [http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6224/1/T2655-MC-Nascimento-La configuración.pdf](http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6224/1/T2655-MC-Nascimento-La%20configuracion.pdf) [Consulta: 2019, 5 de enero].
- Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self*. New York: Norton.
- _____ (1998). *From empathy to community*. (Paper presented to the First North American Conference on Conferencing), Minneapolis, MN, USA. Recuperado de: http://www.iirp.org/library/nacc/nacc_nat.html [Consulta: 2019, 5 de diciembre].

- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN*, no 46, julio, 222-247.
- Noaks, J. y Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61. DOI: 10.1080/02643940902731880
- OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf> [Consulta: 2019, 5 de junio].
- _____ (2014). *Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2013*. Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid.
- Olalde-Altarejos, A. (2015). *Estudio multidimensional de algunas prácticas de justicia restaurativa en el País Vasco con lentes de trabajo social (2007-2012)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Olivera-Rodríguez, I. (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 19-35. DOI:10.1016/2016.08.004
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.
- _____ (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C. Recuperado de:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf [Consulta: 2018, 7 de octubre].

_____ (2017). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/ [Consulta: 2018, 5 de octubre].

ONU. Organización de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General (pp. 1-11). Nueva York: Naciones Unidas.

_____ (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. New York: United Nations Office on Drugs and Crime.

ONUODC. Oficina de las Naciones Unidas para las Drogas y el Crimen (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes. (Second Edition)*. Vienna Austria: United Nations Office on Drugs and Crime. Recuperado de: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/20-01146_Handbook_on_Restorative_Justice_Programmes.pdf [Consulta: 2020, 5 de junio].

Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education*, 25 (4), 334-335.

Ortega, R. (1997 a) ¿Es la Violencia un Problema Emergente en la Infancia? En: Ponce, J.A., Muriel, R. y Gómez de Terreros, I., (Eds.), *Informe Salud, Infancia, Adolescencia y Sociedad. Sección de Pediatría Social* (pp.76-82), Sevilla: Asociación Española de Pediatría.

_____ (1997 b). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.

_____ (1998). *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía. Recuperado de:

<https://creena.educacion.navarra.es/web/bvirtual/2018/06/01/la-convivencia-escolar-que-es-y-como-abordarla/> [Consulta: 2019, 3 de mayo].

_____ (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Aprendizaje.

_____ (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *ResearchGate*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/39219654_La_convivencia_un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela [Consulta: 2018, 15 de octubre].

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *Violencia Escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

_____ (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

_____ (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.

Ortega, R. Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.

Ortego, M., López, S. y Álvarez, M. (2017). Los conflictos. Ciencias Psicosociales I. Universidad de Cantabria. *Open Course Ware*. Recuperado de: https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_09.pdf. [Consulta: 2018, 23 de junio].

Ortí-Ferreres, J. (2003). La resolución de conflictos en la educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 12, 40-50.

Ortuño-Muñoz, E. (2014). *La cultura de la mediación. Impacto de un programa preventivo de sensibilización en IES de la región de Murcia*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas

- Pacheco, B., Lozano, J. y González R. (2018). Diagnóstico de uso de redes sociales: factor de riesgo para adolescentes. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. 8(16). DOI:10.23913/ride.v8i16.334
- Papalia, D., Feldman R. y Martorell G. (2012). *Desarrollo humano. Ciudad de México*. México: McGraw-Hill.
- París-Albert, S. y Martínez-Guzmán, V. (2010). Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la filosofía de la paz. *Investigaciones Fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 7 (5), 85-97.
- Parra, J. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas* Universidad Complutense de Madrid, 8.
- Patiño-Mariaca, D. y Ruiz-Gutiérrez, A. (2015). La justicia restaurativa: un modelo comunitarista de resolución de conflictos. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 45(122), 213-255.
- Peña, P., Ramírez, J. y Sánchez, J. (2015). *Concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de Instituciones Educativas del sector público y privado*. Universidad de Manizales.
- Pérez-Sauceda, J. (2011). *Métodos Alternos de Solución de Conflictos: Justicia Alternativa y Restaurativa para una Cultura de Paz*. (Tesis para obtener el grado de Doctor en Derecho). Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/2692/1/Tesis_Definitiva_R1.pdf [Consulta: 2018, 23 de abril].
- Pinta, G. (2013). *La Negociación del Conflicto Penal*. Medellín: Editarles.
- Pinto da Costa, E. (2017). *Mediación escolar: un estudio de caso en Portugal*. Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (IMULP). Recuperado de:

<https://fmm2017.openum.ca/files/sites/89/2017/06/Maria-Elisabete-GUEDES-PINTO-DA-COSTA-Pdf.pdf> [Consulta: 2018, 15 de octubre].

Piñeyroa-Sierra, C., Valimaña-Torres, S. y Martínez de Albornoz, A. (2011). *El valor de la palabra que nos humaniza. Seis años de Justicia Restaurativa en Aragón*. Aragón: Asociación ¿hablamos?

Poblet, P. (2011). *La mediación escolar entre pares, una herramienta alternativa para el abordaje de los conflictos escolares*. Buenos Aires: Comisión de Educación. IRBA

Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 83-92. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461>

Prada de Prado, J. y López-Gil, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 99-116.

Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes*. Intercourse, PA: Good Books.

Pujol-Fernández, R. (2015). *Violencia escolar y bullying en un centro de educación secundaria: propuesta de intervención*. (Trabajo Final de Grado de Criminología). Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/95821/1/TFG_Raquel_Pujol_2015.pdf [Consulta: 2018, 17 de octubre].

Ramírez, J. (2015). *Convivencia escolar en Instituciones de Educación Secundaria: Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40428/1/T38108.pdf> [Consulta: 2018, 25 de noviembre].

Ramírez, L. (2014). El Objeto del Derecho Penal. *Revista de Derecho Uexternado de Colombia*, 26.

- Ramírez-Muñoz, S. (2016). *Propuesta de gestión que oriente la aplicación de prácticas restaurativas en el manejo del conflicto fortaleciendo la convivencia en los estudiantes de 2° y 3° del Colegio el Cortijo Vianey*. (Tesis de maestría). Universidad Libre. Bogotá. Colombia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267029341_Practicas_restaurativas_Construyendo_la_comunidad_desde_los_centros_de_ensenanza [Consulta: 2018, 25 de julio].
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*, Madrid, Santillana/Unesco.
- Redorta, J. (2014). *Cómo analizar los conflictos: la tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Prentice-Hall.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). Dirección escolar en Ecuador. Breve *análisis*. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 20-42. DOI: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Rodríguez-Zamora, M. (2016). La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Tla-melaua*, 9(39), 172-187.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Rué, J. (2018). *Talleres, ¿actividad o proyecto?* Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-Talleres_ActividadProyecto.pdf [Consulta: 2019, 25 de noviembre].
- Ruiz-Silva, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf> [Consulta: 2018, 3 de octubre].

- Rul-lan, V. (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos.* (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria Iberoamericana, Palma de Mallorca, España. Recuperado de: http://www.bibliotecad.info/wp-content/uploads/2018/11/justicia_practicas_-restaurativas.pdf [Consulta: 2019, 25 de junio].
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., Salmivalli, C. (2013). Student, classroom, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434.
- Saez, V. (2012). Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre la violencia en espacios escolares. *Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata.* (Tesis en opción al título de máster en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas). Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras. Argentina. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/2654/265440664010.pdf [Consulta: 2018, 17 de octubre].
- Salomaki, U. (2001). *Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools.* Finish Center for Health Promotion.
- Sanmartín, J. (2006). *La violencia y sus claves.* España: Ariel.
- Santisteban, R. (2012). Acoso, discriminación y violencia racista en la escuela. *Aula Intercultural.* Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2012/11/19/acoso-discriminacion-y-violencia-racista-en-la-escuela/> [Consulta: 2018, 15 de febrero].
- SENPLADES. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Gobierno de Ecuador (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017.* Quito: SENPLADES.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación.* La Paz: ProgettoMondo Mlal.
- Serrano, E. (2002). *Economía de la familia: modelos de comportamiento intra familiar y asignación de recursos.* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de:

http://www.fce.unal.edu.co/media/files/documentos/Doctorado/Tesis/Tesis_Edgar_Serrano.pdf
f [Consulta: 2019, 23 de octubre].

Servicio de Mediación Penal de Castilla y León (Burgos) (2010). *Conclusiones del I Congreso Internacional sobre Justicia Restaurativa y Mediación Penal*. Burgos, España. Recuperado de:
<https://docplayer.es/7284551-Conclusiones-del-i-congreso-internacional-sobre-justicia-restaurativa-y-mediacion-penal-servicio-de-mediacion-penal-de-castilla-y-leon-burgos.html>
[Consulta: 2018, 25 de marzo].

Sherman, L. y Strang, H. (2007). *Restorative justice: the evidence*. UK: The Smith Institute.

Silva-Lorente, I. (2015). *La mediación como herramienta para resolver conflictos. Impacto sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. España.

Sinchi-Sinchi, C. (2014). *Mediación escolar dirigida a docentes para prevenir el acoso escolar*. (Tesis previa la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización de Educación Básica). Universidad de Cuenca. Recuperado de:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/5606/1/TESIS.pdf> [Consulta: 2019, 23 de junio].

Skinns, L., Du Rose, N. y Hough, M. (2009). *An evaluation of Bristol RAI S*. London: ICPR, Kings College.

Solano-Ramírez, I. (2010). *Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de:
<https://hera.ugr.es/tesisugr/18950395.pdf> [Consulta: 2019, 30 de junio].

Soto, H. y D. Trucco (2015). “Inclusión y contextos de violencia”. En: D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad, (LC/G.2647-P)*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- Soza, M. (2011). *Estudio sobre la factibilidad de aplicación de los sistemas de resolución alternativa de conflictos en materia penal*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Spivack, G., Platt, J. J. y Shure, M.B. (1976). *The Problem-Solving approach to Adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stavenhagen, R. (2006). *Derecho Consuetudinario Indígena en América Latina*. En: *Antología Grandes Temas de la Antropología*. V Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. (pp. 15-26). Morelos, México: OAXTEPEC. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Grandes_Temas_Antropologia_Juridica.pdf [Consulta: 2020, 23 de enero].
- Stoppino, M. (1988). Violencia. En: Norberto Bobio (coord.). *Diccionario de política*, México: Siglo XXI Editores.
- Suares, M. (1996). *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Subijana-Zunzunegui, I. (2012). El paradigma de humanidad en la justicia restaurativa. San Sebastián. *EGUZKILORE*, 26, 143 – 153.
- Tahull-Fort, J. y Montero-Plaza, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España. *EDUCAR*, 51(1), enero-junio, 168-188
- Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. Universidad de Pisa, Italia. Thailand: United Nations. The 11th United Nations Congress on Crime Prevention and Criminal Justice. *Revista de Paz y Conflictos*. 10 (2), 41-63.
- Tomkins, S. (1962). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. I. New York: Springer.

- _____ (1963). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. II. New York: Springer.
- _____ (1987). Shame. In D.L. Nathanson (Ed.). *The Many Faces of Shame*. (pp.133-161). New York: Norton.
- _____ (1991). *Affect Imagery Consciousness*, Vol. III. New York: Springer.
- Torrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304.
- _____ (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia, estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- _____ (2008). Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia. *Revista profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART13.pdf> [Consulta: 2018, 10 de diciembre].
- _____ (2010). *El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. Ponencia en VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- _____ (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE ha sido elaborado por encargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO. Recuperado de: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/educational-policy-recommendations-based-terce?language=es> [Consulta: 2018, 11 de octubre].

Trianes, M., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf [Consulta: 2018, 24 de octubre].

Tuvilla-Rayó, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (1999). *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO: "Hacia una cultura de paz"*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf> [Consulta: 2019, 30 de junio].

_____ (2006). *Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT*. París: UNESCO.

_____ (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, [SERCE]). Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1072/630.%20Los%20Aprendizajes%20de%20los%20estudiantes%20de%20Am%c3%a9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%20resumen%20ejecutivo%20del%20primer%20reporte%20de%20resultados%20del%20Segundo%20Estudio%20Regional%20Comparativo%20y%20Explicativo%20%28SERC%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2018, 31 de marzo].

- _____ (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: UNESCO Catalunya y Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepensarEducacio_100715.pdf [Consulta: 2019, 1 de abril].
- _____ (2016). ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes? UNESCO. Oficina de Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *TERCE. En la mira*, 4.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia New York. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf [Consulta: 2018, 16 de octubre].
- _____ (2011). *La adolescencia una época de oportunidades*. Recuperado de: https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf [Consulta: 2018, 15 de enero].
- _____ (2014). *Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children*. Nueva York: UNICEF.
- _____ (2017). *Una situación habitual: La violencia en las vidas de niños y adolescentes*. Nueva York. Recuperado de: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf [Consulta: 2018, 15 de mayo].
- Universidad de Costa Rica. (2017). *Tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa*. Recuperado de: <http://noticias.universia.cr/educacion/noticia/2017/09/04/1155475/tipos-investigacion-descriptiva-exploratoria-explicativa.html> [Consulta: 2018, 26 de octubre].

- Uruñuela, P. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. Recuperado de: http://cprtrujillo.juntaextremadura.net/a_doc/Pedro_Urunuela.pdf [Consulta: 2019, 26 de noviembre].
- Van Ness, D. (2005). *An overview of restorative justice around the world*. Thailand: Bangkok.
- Vázquez-Gutiérrez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85718/TRLVG.pdf> [Consulta: 2019, 3 de julio].
- Velasco, M., Carrera, G., Tapia, J. y Encalada, E. (2016). *Niñez y Adolescencia desde la intergeneracionalidad Ecuador 2016*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/Ninez_Adolescencia_Intergeneracionalidad_Ecuador_2016_WEB2.pdf [Consulta: 2018, 21 de febrero].
- Vernieri, J. (2011). *Violencia escolar. ¿Se puede hacer algo? Propuestas y taller de reflexión*. (v.2). Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Viana-Orta, M. (2015). *La Mediación: Orígenes, ámbitos de aplicación y concepto*. (Diploma de formación de personas mediadoras en contextos educativos: La mediación en la escuela y en la red. Curso 2014-2015). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71032606.pdf> [Consulta: 2017, 23 de junio].
- Vigo, M., Pérez, C. y Torres, R. (2008). *Métodos/Técnicas cuantitativas, cualitativas y triangulación metodológica aplicados al estudio de barrios estatales de Catamarca*. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La Plata, Argentina. Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9564/ev.9564.pd [Consulta: 2018, 27 de abril].
- Villagómez, R. (2017). Educación intercultural en el currículo nacional, desafíos para la formación y el trabajo docente. En Ortiz, M. et al. *La formación y el trabajo docente en Ecuador*. (pp.

133-154), Quito: Editorial Abya-Yala. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf> [Consulta: 2020, 28 de abril]

Villalta, A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 118-131.

Villón-Cruz, C. (2012). *Diseño de estrategias mediadoras de conflictos escolares, para mejorar la convivencia educativa en los estudiantes de la escuela Virgilio Drouet Fuentes, ubicada en el cantón Santa Elena, durante el año 2010-2011.* (Trabajo de graduación o titulación previo a la obtención del título de licenciada en Educación Básica). Universidad Estatal Península de Santa Elena. Recuperado de: <http://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/115/1/TESIS ESTRATEGIAS MEDIADORAS-CONFLICTO ESCOLAR CECIBEL 2012.pdf> [Consulta: 2019, 23 de junio].

Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación.* Barcelona: Ariel.

Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia.* (Resumen texto). Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://genesismex.org/ACTIDOCE/CURSOS/CHILE-CO-OT'10/LIBROS/ROSINA - CONFLICTO EN CENTROS ESCOLARES.pdf> [Consulta: 2018, 2 de marzo].

Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I. y Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis*, 10(21), 95-108. doi:10.11144/Javeriana.m10-21.pceca

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo.* Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas IIRP. Recuperado de: <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf> [Consulta: 2019, 1 de noviembre].

- Wachtel, T. y McCold, P. (2004). *De la Justicia Restaurativa a las Prácticas Restaurativas: Ampliando el Paradigma*, (5ª Conferencia Internacional de IIRP sobre Reuniones Restaurativas, Círculos y otras prácticas restaurativas). Vancouver, British Columbia, Canadá.
- Wernicke, C. (2000). Castigo y Pedagogía. *Cadernos Pestalozzi Vol II n° 3*, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de: <https://www.holismo.org.ar/images/articulos/47%20CastigoPed.pdf> [Consulta: 2019, 13 de agosto].
- Yrigoyen-Fajardo, R. (2000). *Organización Nacional de la Cuestión Indígena*. Recuperado de: <http://indigenas.bioetica.org/not/PDF/Yrigoyen%20Fajardo.pdf> [Consulta: 2020, 10 de enero].
- _____ (2003). *Pautas de coordinación entre el derecho indígena y el derecho estatal*. Guatemala: Fundación Myrna Mack.
- Zinsstag, E., Teunkens, M. y Pali, B. (2011). *Conferencing: a way forward for restorative justice in Europe*. Leuven, Belgium: European Forum for Restorative Justice.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J. y Ubbes, V. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.
- Zumba-Tello, D. (2017). *Disfuncionalidad familiar como factor determinante de las habilidades sociales en adolescentes*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sede Ambato. Recuperado de: <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/1941/1/76442.pdf>. [Consulta: 2019, 23 de septiembre].

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS(AS)

Estamos realizando un estudio sobre los conflictos escolares en los centros educativos. Necesitamos conocer tu opinión que para nosotros es muy importante. Te garantizamos el más absoluto anonimato, no tendrás que dar tu nombre ni ningún otro dato personal. Para rellenarlo solo tendrás que marcar con una X la respuesta que consideres más oportuna. Por tu colaboración muchas gracias.

Nombre de la institución educativa: _____

Grado: _____ Paralelo: _____ Curso: _____ Edad: ____ Sexo: ____

Fecha: _____

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de conflictos que observas entre tus compañeros?

Manifestaciones de conflictos	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
1. Las malas conductas de los alumnos(as)				
2. Violencia corporal entre alumnos(as)				
3. Insultos entre alumnos(as)				
4. Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar				
5. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores				
6. Maltrato a la infraestructura y medios escolares				
7. El absentismo				
8. Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa				
9. Otras ¿Cuáles? _____				

2. Mi familia está integrada por:

Parientes				
Padre		Abuela		
Madre		Abuelo		
Hermanos		Otros		¿Cuáles? _____

3. Mis relaciones con los miembros de mi familia son:

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

4. Junto a mi familia realizo las siguientes actividades:

Actividad	X
Trabajo	
Salgo de paseo	
Compartimos momentos de ocio	

Hacemos otras actividades		¿Cuales?
---------------------------	--	----------

5. En la familia prevalece la paz, la tranquilidad y el entendimiento

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

En caso de seleccionar Casi nunca o Nunca, diga si en las relaciones familiares existe violencia

Violencia	X
Verbal	
Física	

6. Cómo son las relaciones de tus padres/madres

Conducta y relaciones	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1. En la casa					
2. En el barrio con sus vecinos					
3. En la escuela con los docentes, directivos y demás padres/madres y alumnos(as)					
6. Con sus amigos					
8. Con sus compañeros de trabajo					

7. Cómo son tus relaciones

Conducta y relaciones	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1. En la casa					
2. En el barrio con los vecinos					
3. Con los amigos					
4. Con tus profesores					
5. Con los compañeros de estudio					

8. ¿Cómo califica su comportamiento en el plantel?

Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente

9. ¿Cómo califica el cumplimiento de las actividades escolares?

Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente

10. En el colegio existen manifestaciones de discriminación y bullying por procedencia social y/o cultural

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

--	--	--	--	--

11. Ud considera que los docentes favorecen a algunos alumnos(as)

Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nunca

12. El docente se comunica con los alumnos(as) de manera

Respetuosa	Afable	Autoritaria	Irrespetuosa

13. Los procedimientos y metodologías educativas utilizadas por los docentes son:

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

14. El profesor es respetado por los alumnos(as)

Siempre	Casi siempre	Regular	Casi nunca	Nunca

15. En la escuela existen orden

Siempre	Casi siempre	Regular	Casi nunca	Nunca

16. Los horarios de clases y demás actividades se cumplen

Siempre	Casi siempre	Regular	Casi nunca	Nunca

17. Cuando hay un problema en la escuela, los profesores y el director lo resuelven de forma justa

Siempre	Casi siempre	Regular	Casi nunca	Nunca

18. ¿Cómo resuelven el problema los profesores y el director?

Marca con una X la opción que corresponde a su respuesta

Procedimientos de resolución de conflictos utilizados en la escuela	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
1. Castigando a todos los que han participado				
2. Expulsando del centro al culpable				
3. Dialogando con los alumnos(as)				
4. Dialogando con los padres/madres				
5. Sesiones tratamiento Individual/grupal				
6. Negociación escolar				

7. Conciliación escolar					
8. Arbitraje escolar					
9. Mediación escolar					
10. De otra forma					¿Cuáles?

19. Considero que los métodos y procedimientos empleados para resolver los problemas de la escuela son:

Muy Buenos	Buenos	Regulares	Malos	Muy Malos

20. ¿Tienes algún conocimiento sobre la mediación como vía para resolver los conflictos escolares?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

21. ¿Estarías de acuerdo con la implementación en la escuela de servicios de mediación para resolver los conflictos escolares?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

22. ¿Estarías de acuerdo en ser capacitado para servir de mediador en los conflictos escolares?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

CUESTIONARIO A LOS PADRES/MADRES

Para la realización de un estudio sobre los conflictos escolares que pueden afrontar sus hijos(as) necesitamos nos brinde información de forma veraz, de las preguntas que le hacemos a continuación. Se garantiza el más absoluto anonimato, no tendrá Vd. que dar su nombre ni ningún otro dato personal. Para rellenarlo solo tendrá que marcar con una X la respuesta que considere más oportuna. Por su colaboración muchas gracias.

Nombre de la institución educativa donde estudia su hijo(a): _____

Grado que cursa su hijo(a): _____ Paralelo donde estudia su hijo(a): _____ Curso: _____ Edad de su hijo(a): _____ Sexo de su hijo(a): _____

Fecha: _____

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de conflictos más frecuentes que Ud. observa en el colegio de su hijo(a)?

Manifestaciones de conflictos	Muy frecuente	Frecuente	Poco Frecuente	Nada
1. Indisciplinas de los alumnos(as) en las clases				
2. Violencia corporal entre alumnos(as)				
3. Insultos entre alumnos(as)				
4. Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar				
5. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores				
6. Maltrato a la infraestructura y medios escolares				
7. El absentismo				
8. Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa				
9. Otras ¿Cuáles? _____				

2. ¿Cómo considera Ud. es la conducta y relaciones de su hijo(a)?:

Conducta y relaciones	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1. En la casa					
2. En el barrio con los vecinos					
3. Con los amigos					
4. Con los profesores					
5. Con los compañeros de estudio					

3. Su hijo(a) cumple con:

Cumplimiento de su hijo(a)	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
1. Actividades escolares					
2. Tareas hogareñas					

4. Su familia está integrada por:

Parientes	
1. Padre	Si marcó opción "Otros", mencione quienes son los demás miembros de la familia
2. Madre	
3. Abuela	
4. Abuelo	

5.Hijos		
6.Otros		

5. Relaciones familiares

¿En su familia prevalece la paz, la tranquilidad y el entendimiento?

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

En caso de responder Casi nunca o Nunca diga si en esas relaciones existe violencia

Violencia	X
Verbal	
Física	

6. Los recursos económicos de la familia son:

Mu y Alto s	Bastant e altos	Medio s	Bastant e bajos	Mu y bajo s

7. Junto a mi familia:

Actividad	
Trabajo	
Salgo de paseo	
Compartimos momentos de ocio	
Hacemos otras actividades	¿Cuales?

8. ¿Cuál es su nivel escolar?

Sin estudios	Primario	Medio	Universitario

9. ¿Cuál es el nivel escolar de su esposo(a)?

Sin estudios	Primario	Medio	Universitario

9. Usted es:

Ocupación		
Obrero		Comerciante
Campesino		Ama de casa
Técnico		Desocupado
Artesano		Otro (indicar)
Profesional		

10. Su esposo(a) es:

Ocupación		
Obrero		Comerciante
Campesino		Ama de casa
Técnico		Desocupado
Artesano		Otro (indicar)
Profesional		

12. Su procedencia es:

Porcedencia	
Indígena	

Afroecuatoriana	
Montuvio	
Mestiza	
Blanca	

13. ¿En qué lugar reside?

Barrio de la Ciudad de Machala	
La Ferroviaria	
Buenos Aires	
12 de febrero	
Velasco Ibarra	
UNIORO	
Otro	¿Cuál?

14. En el colegio existen manifestaciones de discriminación y bullying por procedencia social y/o cultural

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

15. Cómo son sus relaciones

Conducta y relaciones	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1.En la casa					
2. En el barrio con sus vecinos					
3.En la escuela con los demás padres/madres, alumnos(as), docentes y directivos					
6.Con sus amigos					
8.Con sus compañeros de trabajo					

16. Los procedimientos y formas de disciplina utilizadas por los profesores son:

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

17. Ud considera que los docentes favorecen a algunos alumnos(as).

Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nunca

18. El docente y directivos del colegio se comunican con los padres/madres de manera:

Respetuosa	Afable	Autoritaria	Irrespetuosa

19. ¿Cómo es la organización de la escuela de su hijo (a)?

Muy Buena	Buena	Regulares	Mala	Muy Mala

20. Cuando hay un problema en la escuela, los profesores y el director lo resuelven de forma justa

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca
---------	--------------	--------------	------------	-------

--	--	--	--	--

21. ¿Cómo resuelven el problema los profesores y el director?

Marca con una X la opción que corresponde a su respuesta

Procedimientos de resolución de conflictos utilizados en la escuela	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
1. Castigando a todos los que han participado				
2. Expulsando del centro al culpable				
3. Dialogando con los alumnos(as)				
4. Dialogando con los padres/madres				
5. Sesiones tratamiento Individual/grupal				
6. Negociación escolar				
7. Conciliación escolar				
8. Arbitraje escolar				
9. Mediación escolar				
10. De otra forma				

¿Cuáles?

22. Considera que los métodos y procedimientos empleados para resolver los problemas de la escuela son:

Muy Buenos	Buenos	Regulares	Malos	Muy Malos

23. ¿Conoce el método de resolución de conflictos denominado “mediación”?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

24. ¿En caso de conocerlo, le gustaría que se aplicara en su centro escolar?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

25. ¿Estarías de acuerdo en ser capacitado para servir de mediador en los conflictos escolares?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3

CUESTIONARIO A LOS DOCENTES

Para la realización de un estudio sobre los conflictos escolares que pueden afrontar sus alumnos(as) necesitamos nos brinde información de forma veraz, de las preguntas que le hacemos a continuación. Se garantiza el más absoluto anonimato, no tendrá Vd. que dar su nombre ni ningún otro dato personal. Para rellenarlo solo tendrá que marcar con una X la respuesta que considere mas oportuna. Por su colaboración muchas gracias.

Nombre de la institución educativa: _____

Grado: _____ Paralelos que atiende: _____ Curso: _____

Años de experiencia docente: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de conflictos más frecuentes que observa entre sus estudiantes y el lugar donde los observa con mas frecuencia?

Manifestaciones de conflictos	Muy frecuente	Frecuente	Poco Frecuente	Nada
1. Indisciplinas de los alumnos(as) en las clases				
2. Violencia corporal entre alumnos(as)				
3. Insultos entre alumnos(as)				
4. Incumplimiento de las normas establecidas para la convivencia escolar				
5. Las conductas inapropiadas del alumnado hacia los profesores				
6. Maltrato a la infraestructura y medios escolares				
7. El absentismo				
8. Incomunicación entre los miembros de la comunidad educativa				
9. Otras ¿Cuáles? _____				

2. Comportamiento de los alumnos(as) en las actividades

Comportamiento de los alumnos(as)	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Intraclase					
Extradocentes					
Extraescolares					

3. Los alumnos(as) cumplen con sus actividades escolares

Conducta y relaciones	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1. En la casa					
2. En el barrio con los vecinos					
3. Con los amigos					
4. Con los profesores					
5. Con los compañeros de estudio					

4. Relaciones familiares (En este caso debe rellenar los espacios con la cantidad de familias que Ud estima cumplen con cada categoría).

5.1. En la familia de sus alumnos(as) prevalece la paz, la tranquilidad y el entendimiento

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

5.2. En caso de responder “Casi nunca” o “Nunca”, diga si en esas relaciones existe violencia

Violencia	
Verbal	X
Física	

2. Los alumnos(as) tratan de manera respetuosa a los docentes y directivos del colegio

Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca

3. Diga desde su perspectiva como es la:

Relaciones de los padres/madres-escuela-comunidad	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
1.Relación de la familia con la escuela					
2.Relación de los padres/madres con la comunidad					

4. ¿Tiene Ud. conocimiento de si hay padres/madres que ingieren sustancias tóxicas (bebidas alcohólicas o drogas)?

Muchos padres/madres	Bastantes padres/madres	Pocos padres/madres	Ningún padre/madre

5. En caso afirmativo, ¿sabe Vd. con que frecuencia?

Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Con alguna frecuencia	Muy esporádicamente

6. ¿Cree Ud. que los estudiantes ingieren sustancias tóxicas (bebidas alcohólicas o drogas)?

Muchos estudiantes	Bastantes estudiantes	Pocos estudiantes	Ninguno consume

7. En caso afirmativo, ¿sabe Vd. con que frecuencia consumen sustancias tóxicas sus estudiantes?

Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Con alguna frecuencia	Muy esporádicamente

8. ¿Cómo valora Ud. los procedimientos y metodologías disciplinarias utilizadas en la escuela?

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

9. ¿Se siente respaldado por la administración para el desempeño de su labor docente?

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

10. ¿Cómo son sus relaciones con el alumnado?

Muy Buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy Malas

11. ¿Manifiesta preferencias por algún tipo de alumno?

Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy Poco	Nunca

12. En el colegio existen manifestaciones de discriminación y bullying por procedencia social y/o cultural

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

13. ¿Cómo considera la organización escolar en su escuela?

Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy Mala

14. ¿Cómo se resuelven los conflictos en su escuela?

Marca con una X la opción que corresponde a su respuesta

Procedimientos de resolución de conflictos utilizados en la escuela	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
1. Castigando a todos los que han participado				
2. Expulsando del centro al culpable				
3. Dialogando con los alumnos(as)				
4. Dialogando con los padres/madres				
5. Sesiones tratamiento Individual/grupal				
6. Negociación escolar				
7. Conciliación escolar				
8. Arbitraje escolar				
9. Mediación escolar				
10. De otra forma				

¿Cuáles?

15. ¿Ud considera que los conflictos escolares son resueltos en la escuela de forma justa?

Siempre	Casi siempre	Regularmente	Casi nunca	Nunca

--	--	--	--	--

16. ¿Conoce el método de resolución de conflictos denominado “mediación”?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

17. En caso de conocerlo, ¿le gustaría que se aplicara en su centro escolar?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

18. ¿Estarías de acuerdo en ser capacitado para servir de mediador en los conflictos escolares?

Mucho	Bastante	Regular	Un poco	Nada

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DIRECTIVOS

Nombre de la institución educativa: _____

Fecha: _____ Curso: _____

Cargo que ocupa: _____ Años de experiencia: _____

Información a directivos.

Para la realización de un estudio sobre los conflictos escolares necesitamos nos brindes información de forma veraz y voluntaria, te garantizamos el más absoluto anonimato, no tendrás que dar tu nombre; sólo debes marcar con una X la respuesta que consideres oportuna. Por tu colaboración muchas gracias.

Las preguntas que guiarán la entrevista son:

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de conflictos escolares más frecuentes?
2. ¿Cuáles son los problemas psicosociales, que contribuyen a los conflictos escolares?
3. ¿Cuáles son los problemas familiares, que contribuyen a los conflictos escolares?
4. ¿Cuáles son los problemas socioculturales, que contribuyen a los conflictos escolares?
5. ¿Cuáles son los problemas internos del colegio, que contribuyen a los conflictos escolares en los adolescentes?
6. ¿Ha observado en los docentes manifestaciones de favoritismo hacia un alumno o grupo de alumnos(as)? ¿Qué opina sobre este asunto?
7. ¿Cómo evalúas la comunicación que establece el docente con sus alumnos(as)?
8. ¿Los docentes gozan de prestigio y autoridad entre el alumnado?
9. ¿Cómo evalúa la organización de la vida escolar? ¿Cuáles son las mayores dificultades en este sentido?
10. ¿Considera Ud. que la administración apoya la gestión educativa de la escuela? Explique.
11. ¿Cuáles son las metodologías educativas empleadas por lo docentes? ¿Cómo las valora?
12. ¿Qué procedimientos y métodos utilizan los docentes para resolver los conflictos entre los alumnos(as)? ¿Cómo los valora?
13. ¿Cuáles Ud. considera son los procedimientos y métodos más apropiados para resolver los conflictos escolares?
14. ¿Tiene experiencia en la aplicación de la mediación como vía para resolver los conflictos escolares?
15. ¿Cuál es su criterio sobre la implementación de procedimientos de mediación para la resolución de los conflictos escolares en su colegio?
16. ¿Le gustaría participar como miembro de un equipo de mediación?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5

CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS (AS)

Para la realización de un estudio sobre los conflictos escolares que puedes afrontar necesitamos nos brinde información de forma veraz, de las preguntas que le hacemos a continuación. Se garantiza el más absoluto anonimato, no tendrá Vd. que dar su nombre ni ningún otro dato personal. Para rellenarlo solo tendrá que marcar con una X la respuesta que considere mas oportuna (Bajo, Medio Alto). Por su colaboración muchas gracias.

Nombre de la institución educativa donde estudias: _____

Grado que cursas:_____ Paralelo donde estudias:_____ Curso:_____ Edad:_____

Sexo:_____

Fecha: _____

La forma en que se resuelven los conflictos en su colegio:	Bajo	Medio	Alto
Se centra en la restauración del daño causado a la víctima, pero también da tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa.			
Atiende las obligaciones que estos daños conllevan, tanto para el ofensor como para la comunidad educativa.			
Busca la solución del conflicto con la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa.			
Restablece las relaciones entre los involucrados.			
Está estructurada en procedimientos que facilitan la gestión mediadora.			
Puede ser generalizada en la práctica escolar.			
Esta correspondencia con las características del desarrollo de los estudiantes.			
Contribuye a que los estudiantes asuman una conducta en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, la vida social pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales.			
Está encaminada al desarrollo y fomento de valores humanos (amor filial, respeto a los padres/madres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica).			
Permite prever los conflictos escolares.			
Es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares.			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 6

CUESTIONARIO A LOS PADRES/MADRES/ MADRES

Para la realización de un estudio sobre los conflictos escolares que pueden afrontar sus hijos(as) necesitamos nos brinde información de forma veraz, de las preguntas que le hacemos a continuación. Se garantiza el más absoluto anonimato, no tendrá Vd. que dar su nombre ni ningún otro dato personal. Para rellenarlo solo tendrá que marcar con una X la respuesta que considere mas oportuna (Bajo.Medio Alto). Por su colaboración muchas gracias.

Nombre de la institución educativa donde estudia su hijo(a): _____
 Grado que cursa su hijo(a):_____ Paralelo donde estudia su hijo(a):_____ Curso:_____
 Edad de su hijo(a):_____ Sexo de su hijo(a):_____
 Fecha: _____

La forma en que se resuelven los conflictos en el colegio de su hijo(a):	Bajo	Medio	Alto
Se centra en la restauración del daño causado a la víctima, pero también da tratamiento a las necesidades del ofensor y de la comunidad educativa			
Atiende las obligaciones que estos daños conllevan, tanto para el ofensor como para la comunidad educativa.			
Busca la solución del conflicto con la participación y colaboración de la víctima, victimario, equipos de mediación y otros interesados de la comunidad educativa			
Restablece las relaciones entre los involucrados			
Está estructurada en procedimientos que facilitan la gestión mediadora.			
Puede ser generalizada en la práctica escolar			
Esta correspondencia con las características del desarrollo de los estudiantes			
Contribuye a que los estudiantes asuman una conducta en beneficio del clima de la clase, del entorno escolar, la disciplina, la vida social pacífica, cuidado de la propiedad social y buenas relaciones interpersonales			
Está encaminada al desarrollo y fomento de valores humanos (amor filial, respeto a los padres/madres, profesores y pares, amor al prójimo, responsabilidad, altruismo, crítica y autocrítica)			
Permite prever los conflictos escolares			
Es efectiva para la resolución de los conflictos de los adolescentes escolares			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN