

Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de resolución de conflictos en una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna

School coexistence in multicultural contexts: conflict resolution strategies in a private elementary school in the community of La Cisterna.

Sebastián Caniupán Ayala | Carolina Cartes Matus |

Paula De los Reyes López | Andrés Parada Olivares

Universidad San Sebastián

RESUMEN

En Chile, el aumento de la migración ha generado una convivencia multicultural en los establecimientos educacionales, situación que plantea nuevos desafíos para los equipos de convivencia escolar principalmente referidos a cómo gestionar y resolver los conflictos. Este estudio recoge información de un grupo de estudiantes de diversas nacionalidades, así como también del equipo de convivencia escolar, quienes forman parte de una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna. Se

Contacto:

scaniupana@correo.uss.cl

ccartesm4@correo.uss.cl

pdelosreyesl@correo.uss.cl

aparadao@docente.uss.cl

trata de una investigación de tipo cualitativa, con paradigma interpretativo, y enfoque y diseño fenomenológicos. El objetivo fue determinar las estrategias utilizadas para resolver conflictos en el contexto indicado por medio de la percepción de los participantes. Los resultados revelan una polisemia respecto de qué se entiende por conflicto, el desconocimiento de la ocurrencia de situaciones conflictivas por parte del equipo, y estudiantes que ignoran la existencia del equipo de convivencia; en consecuencia, se constata la falta de claridad acerca de los procedimientos para prevenir o solucionar conflictos.

Palabras clave: conflicto, estrategias, convivencia escolar, multiculturalidad

ABSTRACT

In Chile, the increase in migration has generated a multicultural coexistence in educational institutions, creating new challenges for school coexistence teams, mainly in the management and resolution of conflicts. A study is presented that collects information from a group of students of different nationalities, as well as from the school coexistence team, who are part of a private subsidized primary school in the municipality of La Cisterna. Through a qualitative research, with interpretive paradigm, phenomenological approach and design. The objective was to determine the strategies used to resolve conflicts, through the perception of the participants. The results show a polysemy of what is understood by conflict, ignorance of the occurrence of conflict situations by the team and students who ignore the existence of the coexistence team; consequently, the procedures to prevent or resolve conflicts.

Keywords: conflict, strategies, school coexistence, multiculturality

1. INTRODUCCIÓN

La migración en Chile se ha duplicado en la última década (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2023), lo que ha traído como consecuencia el contexto multicultural que se vive a nivel país. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006), la educación debe ser transversal y enseñar conocimientos, actitudes y competencias para contribuir al respeto

entre individuos de diferentes culturas. Por el contrario, la educación en Chile es monocultural y homogeneizante (Arias-Ortega et al., 2017), descontextualizada de la realidad multicultural presente en el espacio educativo. Martínez e Iglesias (2018) plantean que el fenómeno de las migraciones ha traído como consecuencia que en los diversos contextos aparezcan, de manera aislada, manifestaciones de exclusión, aislamiento, choques culturales e inadaptabilidad. El sistema educativo no está ajeno a esta situación, ya que también en él se evidencia una serie de conflictos radicados en aspectos inherentes a la migración; por ejemplo, la interpretación diversa que se le da a un mismo lenguaje, donde una palabra puede tener distintos significados o incluso ser considerada un insulto, según la perspectiva cultural y geográfica de América Latina; las pugnas entre estudiantes provenientes de distintas naciones; las desigualdades en las trayectorias educativas y ciclos de vida discordantes. En este sentido, la multiculturalidad destaca por integrar diversas culturas, pero también genera asimetrías desde un dominio cultural por sobre otros.

En consecuencia, es posible demostrar que el abordaje de los conflictos en las escuelas no ha sido idóneo, puesto que la evidencia indica un aumento en la recurrencia de denuncias (Superintendencia de Educación [SUPEREDUC], 2022). Esta cuestión se agudiza en contextos multiculturales y plantea nuevos desafíos para su detección, regulación y prevención (Ascorra y López, 2019). Las últimas investigaciones han arrojado cifras alarmantes con respecto a los conflictos que afectan a la convivencia escolar; por ejemplo, en los establecimientos educativos las denuncias de maltrato físico y psicológico han aumentado un 26,7% entre 2017 y 2018 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019).

Sumado a esta situación, se han registrado 12.052 casos de denuncias de violencia escolar entre enero y diciembre del 2022 ingresadas en la Superintendencia de Educación, relacionadas con convivencia escolar; entre estas destaca negativamente el maltrato físico y/o psicológico entre los mismos estudiantes (5.278 denuncias), cifra que aumentó un 51,6% con respecto al promedio del mismo

periodo entre 2018-2019 (Lara, 2023). Los datos antes descritos relevan el valor de conceptos como “clima escolar”, cuyo significado cobra especial importancia como factor protector frente a la violencia a través de la Política Nacional de Convivencia Escolar, promoviendo el desarrollo personal, social y cultural (Bravo y Ramírez, 2023).

En cuanto a la resolución de conflictos, esta ha transitado por diferentes estadios: en primera instancia, siendo reactiva y recayendo solamente como responsabilidad de los directivos; posteriormente, implementando la cooperación entre docentes y estudiantes; y finalmente, se llega a la visión actual en la cual se entiende la convivencia escolar como una experiencia co-construida por la comunidad educativa en su conjunto (Fierro y Carvajal, 2019). En este contexto, es responsabilidad del equipo de convivencia escolar prevenir, educar, resolver y sancionar la resolución del conflicto, con el propósito de favorecer un clima escolar que promueva espacios de interacción y participación igualitaria.

Ante esta brecha entre la resolución de conflictos y el fenómeno de la multiculturalidad, este estudio tiene como propósito indagar sobre las estrategias que implementa el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades, en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna, en Santiago de Chile. Para ello, se implementó una investigación de tipo cualitativa con paradigma interpretativo, de enfoque y diseño fenomenológicos, con la finalidad de conocer la percepción, experiencia y opiniones de los participantes en su contexto natural, como integrantes de la comunidad educativa, respecto de pautas, protocolos, procedimientos y estrategias aplicadas por el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos. Se aplicaron entrevistas y dinámicas con grupos focalizados como técnicas de recogida de información. Conforme a los resultados, los principales hallazgos revelan una polisemia del concepto de *conflicto* entre estudiantes y docentes, lo que genera una asimetría respecto de las causas, consecuencias y magnitudes de este. Asimismo, es posible

plantear que la *cultura de paz*¹ no se logra evidenciar en el relato de los estudiantes ni en el equipo de convivencia escolar, debido al escaso diálogo, participación y cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, importantes organizaciones internacionales dan cuenta de la prevalencia y aumento constante de la presencia de conflictos y violencia en las escuelas, y de la necesidad de que estas otorguen espacios seguros y protegidos para todos. Es urgente que la convivencia escolar debe incorporar políticas de prevención, actuación y tipificación, garantizando un trato justo para todos (UNESCO, 2023; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

A nivel global, la migración es catalogada como un fenómeno que siempre ha estado presente en la vida (Gutiérrez et al., 2020). Los conflictos políticos y sociales también han sido incentivos de migración (Guillén et al., 2019; León, 2015; Massey y Capoferro, 2004; Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2018). Los principales destinos de la población migrante en el mundo son Europa, Asia y América del Norte.

En Latinoamérica, la migración no es muy diferente respecto de la tendencia de movilidad mundial (Álvarez de Lima et al., 2022). Según antecedentes actuales, los movimientos migratorios se han duplicado en la última década (SJM, 2023), de modo que observar y conocer los flujos de migración en el continente es fundamental para comprender los nuevos fenómenos educativos (Colmenares y Abarca, 2022).

1 La cultura de paz se basa en la idea de que la paz es un estado positivo en el cual se promueven la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación. Implica la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y la promoción de la educación y la comprensión intercultural (UNESCO, 1999).

En cuanto a la inserción escolar migrante en Chile, esta se ve reflejada en el alza de matrículas en establecimientos municipales con tasas superiores al 50% (Joiko y Vásquez, 2016; Stefoni y Corvalán, 2019). Las mayores concentraciones a nivel regional ocurren en las región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Frente a este escenario, es de justicia reconocer que no existe institución educativa alguna que esté realmente preparada para atender la diversidad sociocultural (Mondaca et al., 2018; Pavez et al., 2019).

Según Valdivieso et al. (2020), la convivencia escolar ha ganado presencia en las escuelas en los últimos 20 años como resultado de tres hitos importantes: el primero de ellos se refiere a la organización del currículo en la década de 1990 en relación con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios; el segundo hito se relaciona con la publicación de la *Política Nacional de Convivencia Escolar* en 2002 (actualizada en 2011 y 2015); y el tercer hito es la inclusión de la convivencia escolar en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación (SACGE) y luego en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) contenidos en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP).

En Chile, desde la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y la publicación del “Informe de la Comisión del Siglo XXI” por la UNESCO en 1996, se ha considerado la convivencia escolar como uno de los objetivos principales que es necesario mejorar (SUPEREDUC, 2018). Las escuelas están llamadas a impulsar acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, a fin de fortalecer las adecuadas capacidades sociales propias y colectivas a través de relaciones inclusivas, armónicas y pacíficas (Domingo Segovia, 2019; Medrano y de León, 2019).

Durante el año 2011, el Estado promulgó la ley de violencia escolar (Ley 20536), que exige a cada establecimiento contar con un reglamento que regule las relaciones al interior de las escuelas y que, en materia de convivencia escolar, incorpore políticas de prevención, medidas pedagógicas y protocolos de actuación. Asimismo, deben estipularse y graduarse las faltas de acuerdo a su magnitud, estableciendo

las medidas disciplinarias correspondientes para potenciar un clima escolar que promueva la coexistencia pacífica y respetuosa en la comunidad educativa.

El sistema nacional de evaluación de aprendizajes (SIMCE) incorpora los “Otros indicadores de calidad”; se trata de la participación y formación ciudadana, autoestima y motivación académica, clima de convivencia escolar y hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico profesional (MINEDUC, 2014). Entre estos destaca principalmente la relación entre los estudiantes por sobre los resultados académicos. Posteriormente, en el año 2015 se publica la nueva política de convivencia escolar, según la cual es necesaria una transformación en la forma de entender la educación del país (MINEDUC, 2015b). Por su parte, la Ley 20911 (2016), que crea los planes de formación ciudadana, busca que las escuelas desarrollen programas para formar competencias en sus estudiantes que les permitan vivir y participar de una sociedad democrática.

En el año 2018 se promulga la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, cuyo objetivo principal es

garantizar el derecho a una educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. (MINEDUC, 2018)

El Estado de Chile y el Ministerio de Educación han creado y potenciado normativas como las explicitadas anteriormente, que evitan o disminuyen barreras que dificulten la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y el avance de su trayectoria educativa, y a su vez garantizan un proceso de convivencia pacífica e integral. El Programa de Educación para Todos (MINEDUC, 2021a) instruye a los establecimientos educativos para que faciliten la inserción, permanencia y el ejercicio de los derechos educacionales de niños, niñas y jóvenes migrantes. Así, el valor de las diversidades

culturales se asume como un patrimonio común de la humanidad (MINEDUC, 2019).

Teniendo en cuenta esta realidad, en 2016 el Ministerio de Educación comenzó a impulsar la integración de estudiantes extranjeros, centrándose inicialmente en la optimización de los procesos normativos para garantizar el acceso al sistema escolar; y en noviembre del mismo año creó el Identificador Temporal de Escuelas (ITE), que permite a todos los estudiantes extranjeros, independientemente de su estatus migratorio, asistir a instituciones de educación básica, media o de adultos (MINEDUC, 2020).

Como se desprende de párrafos anteriores, el objetivo de diversas iniciativas políticas y normativas es generar un ambiente propicio para el desarrollo de las relaciones cotidianas, con respeto, participación y buena actitud (MINEDUC, 2021b). Sin embargo, se ha advertido que, a nivel nacional, la convivencia es de carácter episódico y, por lo tanto, no penetra espacios sociales ni pedagógicos del aula (Poblete, 2022).

De acuerdo con diversas investigaciones que han indagado sobre conflictos al interior de las escuelas (Carrasco y Luzón, 2019; Cerón et al., 2017; Coronado et al., 2021), se evidencian variadas causas, consecuencias o perspectivas de los involucrados respecto de los conflictos. Por ejemplo, Fuentes y Pérez (2019) plantean que las principales causas de conflicto se deben en un 20% a los insultos, 19% a las agresiones, 15% al incumplimiento de normas, 11% al clima escolar, 10% a las malas relaciones, 6% a la indiferencia de los docentes hacia los conflictos, entre otras. A su vez, estos autores constatan que las normas de convivencia escolar son desconocidas casi en un 30% tanto por los estudiantes como por sus familias, y, en consecuencia, no se aplican ni se respetan.

Otras investigaciones (Abderraham y Parra, 2019; Carrasco y Luzón, 2019) afirman que, desde una perspectiva docente, aproximadamente el 60% de los profesores chilenos reconocen no ser respetados, 90% de los profesores consideran que los conflictos se deben a la personalidad o carácter de los estudiantes, y 5% lo atribuyen a racismo o género. Por otro lado, el 60% de los estudiantes creen que los conflictos deben

resolverse con la participación de estudiantes y profesores, mientras que casi el 7% de los estudiantes creen que se deben resolver de manera personal, lo que evidenciaría un escaso manejo o conocimientos de estrategias y normas dirigidas a la resolución de conflictos por parte de los docentes, los estudiantes y las familias.

Además, cómo plantean Martínez e Iglesias (2018), el fenómeno de las migraciones ha traído como consecuencia que en los contextos educativos aparezcan, aunque de manera aislada, manifestaciones de exclusión, aislamiento, choques culturales e inadaptabilidad. Esto se refleja en diversas situaciones, por ejemplo: comunicacionales, de aceptación y participación en grupos de diferentes nacionalidades, poco interés en comprender otras culturas y la generación de juicios de valor. Como señala Appiah (2019), al encontrarnos con diversidades culturales construimos categorías que luego transferimos a la totalidad de la población; entonces, si un miembro de la comunidad de nacionalidad “A” es brusco en sus juegos, asumimos que todas las personas de nacionalidad “A” lo serán.

Diferentes estudios relacionados con situaciones de conflicto al interior de los centros educativos (Álvarez et al., 2020; Carmona, 2020; Mena y Huneus, 2017; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017; Ramón et al., 2019; Vizcarra et al., 2018) han dejado en evidencia que la convivencia escolar es un fenómeno complejo, principalmente debido a las diversas situaciones que intervienen en la génesis de los conflictos. Actualmente, quienes forman parte de escuelas, colegios y liceos son grupos muy diversos culturalmente (SJM, 2023), lo que permite constatar que coexisten en ellos diversos grupos con historias, costumbres, culturas, creencias, formas de vivir y convivir muy distintas.

La evidencia (Bravo y Ramírez, 2023; MINEDUC, 2019) indica que los conflictos han ido en aumento en los últimos años, cuestión que se agudiza en contextos multiculturales. Se verifica entonces que las acciones de prevención aplicadas al ámbito de la convivencia escolar no se han adecuadas a las necesidades reales del fenómeno. De ahí la pertinencia de plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias que implementa el equipo de

convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Describir las estrategias que implementa el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna.

Objetivo específico n.º 1: Identificar los principales motivos que activan los conflictos entre estudiantes de distintas nacionalidades en el segundo ciclo a los que atiende el área de la convivencia escolar.

Objetivo específico n.º 2: Conocer las estrategias que se implementan por parte del grupo de convivencia escolar en contextos de conflictos entre los y las estudiantes de distintas nacionalidades.

Objetivo específico n.º 3: Caracterizar los resultados de las estrategias aplicadas por el grupo de convivencia escolar frente a un conflicto entre estudiantes de distintas nacionalidades.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. El conflicto

Entenderemos por conflicto cuando existe un desacuerdo o divergencia entre dos personas y, dependiendo de la resolución, este puede ser positivo como una oportunidad de aprendizaje, o negativo sin una mediación pertinente y oportuna. El conflicto tiene su origen en la no satisfacción de las necesidades humanas básicas, que al no ser escuchadas y atendidas pueden generar conductas violentas (Ramón et al., 2019; Vizcarra et al., 2018). Además, el conflicto es inherente a las relaciones interpersonales, por lo que está presente en todo contexto humano (Zepeda, 2020). En tanto, el conflicto escolar puede ser algo positivo y generar cambios a través de soluciones creativas,

mejorando las relaciones interpersonales y los resultados académicos, siempre y cuando se maneje de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Según Álvarez et al. (2020), existen dos tipos de conflictos: el primero es resultado de situaciones personales, y el segundo, de interacciones sociales dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, el conflicto involucra a todos los miembros que la componen. De acuerdo con la idea de Ramón et al. (2019), podemos destacar ciertos puntos generales que caracterizan el conflicto:

- Es un hecho social de oposición de intereses.
- Presenta insatisfacción de las necesidades humanas.
- Tiene multicausalidad.
- Posee un valor axiológico y educativo.
- Tiene un carácter dialéctico.
- No es sinónimo de violencia.

Entonces, cuando hablamos de conflicto escolar nos referimos a un proceso que involucra la participación de grupos o individuos que experimentan un desacuerdo de intereses y necesidades dentro de los distintos miembros de la comunidad educativa (Zepeda, 2020). Como consecuencia, puede ocasionar repercusiones físicas, psicológicas, emocionales y/o académicas (Ramón et al., 2019). Además, se puede presentar tanto dentro de las instalaciones de enseñanza, como fuera de esos espacios físicos. El conflicto presenta una gran posibilidad de cambio institucional, siempre y cuando sea supervisado o manipulado estratégicamente y cohesionadamente por los miembros de la comunidad escolar (Merchán et al., 2019; Pulido et al., 2020; Vizcarra et al., 2018).

A modo de síntesis, el conflicto se origina sin considerar el contexto, es decir, se puede presentar en cualquier momento de la vida cotidiana. Y puede ser tanto una oportunidad de cambio como,

por el contrario, una dificultad constante que dañe la convivencia en el tiempo.

3.2. La convivencia y el clima escolar

La convivencia escolar es un tema complejo en las instituciones educativas, debido a las diversas situaciones de conflicto que se viven dentro de ellas y a que generalmente la responsabilidad resolutoria de dichos conflictos recae principalmente en los docentes (MINEDUC, 2015a). Estos espacios deben facilitar y promover un diálogo pacífico, que permita apreciar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje para prevenir, gestionar y contener posibles conflictos y/o enfrentamientos futuros (Mena y Huneus, 2017). Se entiende la convivencia como el conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad, e incluye también las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (MINEDUC, 2019).

Según lo expuesto previamente, es necesario lograr ambientes armónicos, seguros, confortables para todos y todas, que generen aprendizajes de calidad y en los que se promuevan los valores y la democracia en un contexto inclusivo, destacando especialmente la tolerancia y la aceptación, así como el respeto de la diversidad y de los derechos fundamentales. De igual forma, un buen clima de convivencia permite que tanto profesores como apoderados se sientan seguros física, emocional, intelectual y socialmente dentro del establecimiento (Curriculum Nacional, 2013).

Si no se aborda de manera estratégica, el clima escolar puede afectar el bienestar y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Sin embargo, clima escolar no se asocia exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender, en el que se pueden identificar distintos componentes, tales como (Sandoval, 2014):

- La calidad de las relaciones e interacciones entre los miembros de la comunidad.

- La existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos.
- Un entorno acogedor (limpio, ordenado, decorado, confortable, entre otros).
- La existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.
- La existencia de espacios de participación.

3.3. Estrategias

La Real Academia Española (RAE, 2022) define estrategia como “arte, traza para dirigir un asunto” y como “conjunto de reglas que buscan una decisión óptima en cada momento”. De ahí su pertinencia para nuestro estudio. La convivencia escolar se establece como un pilar fundamental para toda la comunidad educativa, en cuanto al conocimiento y resolución de conflictos, ya que debería permitir la construcción de un ambiente escolar seguro y fomentar la participación de todos los estudiantes en la generación de estrategias de solución de conflictos (Contreras-Rodríguez et al., 2018). Se hace necesario concientizar en el hecho de que la escuela es un espacio en el que los conflictos surgen de manera cotidiana como resultado de las diversas interacciones entre sus miembros (Iglesias y Ortuño, 2018).

Por lo tanto, la convivencia escolar se relaciona directamente al modo como se relacionan los estudiantes entre pares y con adultos, dado que, en palabras de Zamora (2020), “La solución de los conflictos se basa fundamentalmente en las habilidades que tienen las personas para hacer ver las posibles oportunidades beneficiosas inherentes al conflicto” (p. 92). En este sentido, si la colaboración es guiada y orientada adecuadamente, facilitará habilidades que fomenten la interacción y el trabajo en conjunto orientado a una convivencia participativa y cooperativa (Cassinda et al., 2017; Estrada et al., 2016; Zamora, 2020).

3.4. Multiculturalidad

El término multiculturalidad hace referencia a la convivencia y el intercambio de valores, conocimientos, perspectivas y prácticas entre diferentes culturas (Murillo y Quintero, 2023). Sin embargo, aunque la multiculturalidad promueve el respeto y la tolerancia de la diversidad cultural, también puede fomentar la segregación (Alarcón et al., 2020), ya que existen diversas asimetrías en las relaciones de poder, lo que da como resultado evidente la predominancia de una cultura sobre las demás en contextos específicos (Espinoza, 2019; Guamán et al., 2020; Serrano et al., 2019).

Actualmente, vivimos en una sociedad multicultural en la que en un mismo territorio, y por diversas razones (políticas, sociales, de seguridad, búsqueda de bienestar, entre otras), convergen diferentes culturas debido a la migración. Los datos del Servicio Jesuita a Migrantes reportan el creciente aumento de la población migrante en Chile en los últimos 40 años, la cual corresponde en el presente al 7,5% de la población del país (SJM, 2023).

3.5. Cultura de paz como enfoque pedagógico en la resolución de conflictos

Para hablar de paz en el ámbito escolar, la definiremos como símbolo de bienestar, armonía y felicidad (Muñoz, 2009; Gómez, 2013). La paz es un elemento transformacional de relaciones sociales, puesto que permite llegar a acuerdos o pactos para la mantención armoniosa de dichas relaciones (Galtung, 2003; Gómez, 2019; López, 2018). La educación para la paz es un enfoque pedagógico que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en las personas para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto a los derechos humanos. Esta tendencia educativa fomenta la conciencia crítica y la reflexión sobre la violencia, sus causas y consecuencias, y el papel que cada individuo puede desempeñar en la construcción de una cultura de paz (UNESCO, 1996). Asimismo, se busca que las personas adquieran

habilidades para la resolución de conflictos de manera no violenta, y se promueve el respeto a la diversidad cultural y la eliminación de prejuicios y estereotipos. Evidentemente, se asume que los conflictos interpersonales son consustanciales a la vida, siempre estarán presentes, “donde hay vida hay conflicto” (Sánchez et al., 2019).

Si bien muchos de ellos se resuelven de forma violenta, un gran número también se solucionan por vías pacíficas. Así, podemos entender la paz como algo imperfecto y en desarrollo: “Romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, inalcanzable; reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran; pensar la paz como un proceso inacabado que se reconoce y se construye cotidianamente” (Trifu, 2018, p. 39). La cultura de paz se presenta como una oportunidad de aprender a gestionar los conflictos de una manera consciente para buscar una forma de resolución no violenta de los mismos.

4. MARCO METODOLÓGICO

La investigación que exponemos aquí es de tipo cualitativo, lo que significa que su importancia radica en la búsqueda e interpretación de conocimiento para comprender aquellos factores que influyen en las relaciones sociales entre los miembros de una comunidad (Espinoza, 2020). Entendemos que la investigación cualitativa permite indagar, interpretar y comprender un determinado fenómeno a través de la experiencia de los participantes en su propio contexto, lo que en este caso facilita la indagación sobre los conflictos presentes en las escuelas en un contexto multicultural.

Por otra parte, esta investigación se realiza bajo un paradigma interpretativo. En palabras de Rojas (2022), este enfoque permite construir interpretaciones a partir de la percepción y experiencia de los participantes. Además, según Miranda y Ortiz (2020), el paradigma interpretativo permite analizar y comprender las particularidades de un fenómeno, facilitando el desarrollo de estrategias investigativas que den significado a la realidad, considerando las experiencias de los

sujetos involucrados y abriendo nuevas posibilidades epistemológicas. Por ende, nos permite analizar e interpretar un fenómeno en un contexto específico, utilizando la percepción y la experiencia de los participantes como información clave de esa realidad.

Esta investigación tiene un enfoque y diseño fenomenológicos. El propósito es comprender la experiencia de un fenómeno determinado, que afecta al grupo estudio y puede verse replicado en cada uno de sus miembros (Guzmán, 2021). Así, la fenomenología, como enfoque y diseño, permite la comprensión de un fenómeno a través de la propia experiencia de los participantes, quienes comparten vivencias en común inmersos en un contexto multicultural educativo.

4.1. Técnicas de recogida de información

Para esta investigación se recurre a la entrevista semiestructurada y el grupo focalizado como técnicas de recogida de información. Según Sánchez et al. (2021), “las técnicas e instrumentos en la investigación cualitativa proporcionan una mayor profundidad de búsqueda, ante una situación social que amerita ser conocida” (p. 115). Para la entrevista semiestructurada, el contenido, orden, profundidad y formulación está sujeto al criterio del investigador (Hernández et al., 2014). El grupo focal busca proporcionar información con detalle y profundidad a través de la perspectiva de los sujetos que forman parte de la problemática de investigación; esta es guiada por un moderador (Hernández et al., 2014; Sánchez et al., 2021), lo que permite a los participantes desenvolverse en situaciones reales y naturales, facilitando la exploración de nuevos conocimientos de forma detallada y rápida (Piza et al., 2019).

Una vez levantada la información, a partir de las entrevistas y el grupo focal, se llevó a cabo un procesamiento de la misma por medio de matrices. “Esta simple estructura es una poderosa forma de sintetizar información y de mostrar relaciones, ya se trate de datos cualitativos o cuantitativos” (Codina, 2019, p. 1). El propósito fue ordenar el contenido en función de los códigos y objetivos planificados

(Hernández y González-Miguel, 2020). De este modo, se clasificó la información por unidad de análisis de interés, que se interpretó sobre la base de categorías apriorísticas. Cabe destacar que durante esta etapa surgió una categoría emergente. Por último, se organizó la información y se identificó la recurrencia de las categorías a fin de desarrollar el posterior análisis cualitativo.

4.2. Procedimiento

El desarrollo de la recogida de información se llevó a cabo en una escuela general básica particular subvencionada, ubicada en la comuna de La Cisterna. Participaron los docentes que conforman el equipo de convivencia escolar, dos mujeres y un hombre, mediante una entrevista semiestructurada, de forma presencial en un ambiente controlado dentro del establecimiento educativo. Además, se consideró la participación de estudiantes de diversas nacionalidades del segundo ciclo de educación general básica, a través de un grupo focal realizado de forma presencial en un ambiente controlado, bajo la supervisión del equipo investigador como moderadores. El criterio de selección de los y las docentes fue su pertenencia al equipo de convivencia escolar.

El grupo focal se distribuyó en dos grupos de 5 estudiantes, cada uno de los cuales participó en esta dinámica durante 45 minutos. En el primero se presentó el equipo de investigación y el propósito del encuentro, acordándose la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se destacó la importancia del respeto por los turnos de habla y se enfatizó que no existían respuestas correctas o incorrectas. El criterio de selección de los y las estudiantes fue que pertenecieran al segundo ciclo y tuvieran diversas nacionalidades.

Para el análisis de datos se construyó un cuaderno de códigos que permitió desarrollar una metodología de análisis cualitativo de contenido. A partir de esto, se elaboraron matrices de sistematización con la finalidad de organizar la información obtenida en las entrevistas y los grupos focales, de la cual se seleccionaron unidades textuales que fueron codificadas para, posteriormente, conformar categorías.

La codificación y categorización se realizó teniendo como referentes los objetivos de investigación, así como también tres categorías apriorísticas, que fueron: *resolución del conflicto*, *conciencia y magnitud del conflicto*, y *formación en multiculturalidad*. Como una categoría emergente surgió la de *comunicación*.

5. RESULTADOS

5.1. Resolución del conflicto

Esta categoría hace referencia a la gestión del área de convivencia escolar sobre los conflictos presentes en las escuelas, lo que implica conocer, diferenciar y seguir un protocolo de resolución sistemático, declarado y compartido al interior de la comunidad. Los estudiantes requieren líderes o gestores de convivencia que fomenten un ambiente positivo y una interrelación saludable dentro de los colegios (Sáez et al., 2018). Sin embargo, la gestión de convivencia suele ser episódica y no permea los espacios sociales ni pedagógicos del aula regular (Poblete, 2022). Esto se evidencia en las respuestas de los y las estudiantes cuando se les pregunta: ¿Sabes si existe algún protocolo para resolver conflictos en la escuela?, interrogante ante la cual los participantes responden: “Ehhh, ¿equipo? No, no sé, el inspector va siempre” (estudiante 4, 6.º básico, grupo 2); “Hablamos cuando hay un conflicto, viene y se lo dice a la directora” (estudiante 2, 7.º básico, grupo 2); “Les avisé a los profesores” (estudiante 1, 5.º básico, grupo 1); “Hay que separar” (estudiante 2, 5.º básico, grupo 1).

Los testimonios permiten constatar que por parte de los y las estudiantes se desconoce la existencia del equipo de convivencia y el procedimiento sistemático frente a un conflicto. En consecuencia, acuden al primer adulto disponible y no específicamente al equipo de convivencia escolar.

A su vez, el análisis de las entrevistas aplicadas al equipo de convivencia revela que no existe un protocolo establecido específico para cada tipo de conflicto. Las acciones dependen de la interpretación del momento y de la persona que recibe primero la información de lo

sucedido. Esto se evidencia en las respuestas del equipo de convivencia escolar cuando se les pregunta: ¿Qué acciones específicas aplican como grupo de convivencia escolar para abordar los conflictos que surgen entre estudiantes de distintas nacionalidades en el contexto escolar? Los participantes responden:

Hay que ir por graves, muy graves; las sanciones leves, por ejemplo, se van anotando en el libro. Acá, cierta sanción: uno llama apoderado. Acá se debiera, por ejemplo, suspender y después usted debiera, como en todos los colegios, es decir, se pone condicional, y si no usted continúa: suspensión de matrícula; Nosotros somos reactivos frente a la situación que ya ocurrió. (Participante 1, equipo de convivencia escolar)

Si pasa con el profesor jefe, el profesor jefe como que deriva el conflicto a convivencia escolar, si ya está otro profesor, ¡claro!, se trata de llegar al profesor jefe para que se pueda comunicar y decir qué está pasando. (Participante 3, equipo de convivencia escolar)

Primero es el diálogo con el estudiante, luego la familia, el apoderado. Si es reiterativo, el apoderado se entrevista con la directora, el inspector. Se aborda a nivel curso, con la psicóloga, con el encargado de convivencia escolar, el inspector general, la dirección. Luego de eso... sanciones que están en el reglamento interno, suspensiones, expulsiones, cancelación de matrícula, etcétera. (Participante 2, equipo de convivencia escolar)

Las entrevistas con el equipo de convivencia escolar revelan que no existen acciones estratégicas ni un discurso cohesionado para la resolución de conflictos entre los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa. Esto no es lo esperable, dado que el equipo de convivencia es un pilar fundamental para toda la comunidad en cuanto al conocimiento y la resolución de conflictos, y es previsible que, como en todo contexto humano, la escuela sea un espacio en el que los conflictos surgen de manera cotidiana como resultado de las diversas interacciones personales (Iglesias y Ortuño, 2018).

Igualmente, es posible observar que los y las estudiantes no son considerados por el equipo de convivencia escolar como factor relevante

para generar propuestas resolutorias ante los conflictos emergentes, ya que la comunicación y las acciones se limitan solo a los miembros del equipo. Esto se pone de manifiesto en las respuestas del propio equipo de convivencia frente a la pregunta: Según los estudiantes con los que interactúan, ¿qué medidas proponen al respecto?”. Los participantes responden: “Los niños no tienen la capacidad de pensar, ni siquiera del problema que están teniendo, y van a tener la capacidad de decir ¡tía voy a hacer!” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “La persona que es la encargada de convivencia escolar ha dado muchas charlas sobre la violencia, sobre el *bullying*” (participante 3, equipo de convivencia escolar); “Para los chiquillos, el diálogo es un arma de doble filo, porque para ellos después vienen y te contestan lo que querías escuchar no más” (participante 2, equipo de convivencia escolar).

Esta situación se contradice con los valores fomentados por la educación para la paz como un enfoque pedagógico (UNESCO, 1996), que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en las personas para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto de los derechos humanos. Por lo tanto, se puede afirmar que la gestión del equipo de convivencia no promueve de manera efectiva la prevención de conflictos ni proporciona orientación clara sobre cómo actuar para generar un ambiente favorable, teniendo en cuenta las necesidades y dinámicas de toda la comunidad (Sáez et al., 2018). Se constata, por lo tanto, la necesidad de fomentar la construcción de un ambiente escolar seguro mediante la participación de todos los estudiantes en la implementación de estrategias de solución de conflictos (Contreras-Rodríguez et al., 2018). Esto coincide con el planteamiento de Poblete (2022), cuando refiere que normalmente la gestión de convivencia escolar suele llevarse a cabo de manera episódica; es decir, se actúa de manera reactiva frente a un hecho puntual y no se proporciona información o estrategias previas para resolver un conflicto de forma dialogada y significativa, como sugieren Abderrahaman y Parra (2019).

5.2. Conciencia y magnitud del conflicto

La conciencia implica reconocer y verbalizar la existencia de conflictos y sus causas, mientras que la magnitud se refiere a las implicancias y la trascendencia de dichos conflictos. Esta variable considera entender a la comunidad educativa en su conjunto como responsable del clima de trabajo y estudio, que debe brindar espacios libres de sesgos y prejuicios docentes (Cerón et al., 2017). Sin embargo, los estudiantes reconocen el conflicto como una agresión física (empujones o golpes) cuando se les pregunta: ¿Qué entendemos por conflicto escolar? Ellos responden: “Eh eh, es como una pelea, o sea, una pelea que se ha realizado en la escuela” (estudiante 1, 6.º básico, grupo 1); “Una pelea” (estudiante 1, 8.º básico, grupo 2); “Una discusión” (estudiante 2, 8.º básico, grupo 2).

Ante la pregunta: ¿Cuál(es) es (son) la(s) principal(es) causa(s) de conflicto en tu escuela?, los estudiantes de 5.º y 6.º básico atribuyen la agresión física y las relaciones amorosas como causas del conflicto: “Empezamos a jugar un partido y el compañero sin motivo me empuja” (estudiante 1, grupo 1); “Se pelean por la novia” (estudiante 2, grupo 1); “Yo sé que suena muy peleador, pero nos gusta jugar así. Entonces, yo le estaba diciendo ¡suéltame, suéltame! [señala que le apretaban el cuello], pero no lo hace y ahí estábamos, pero bueno... Obviamente, si pasa a mayores, yo le digo ¡para, para!, cosa que él no, bueno, entonces le enterré el lápiz en el brazo” (estudiante 1, grupo 1). Respecto del segundo grupo de 7.º y 8.º básico, las causas de los conflictos se originan con motivo de “Las redes sociales” (estudiante 1, grupo 2); “TikTok, Instagram, confesiones” (estudiante 3, grupo 2); “TikTok y anónimos” (estudiante 2, grupo 2); “TikTok” (estudiante 4, grupo 2). El ámbito virtual se convierte en espacio de una de las problemáticas más recurrentes de acoso o violencia escolares.

En cuanto a la magnitud, ambos grupos no logran anticipar las implicaciones y la trascendencia de no resolver un conflicto de manera profunda. Se les consultó: Posterior a la intervención y solución del conflicto, ¿cómo describes la relación entre estudiantes? Los estudiantes de 5.º y 6.º básico responden: “Mmmh, nada, como que

no se vuelven a hablar, no se miran, o sea, nada” (estudiante 4, grupo 1); “No sé” (estudiante 2, grupo 1); “Más o menos” (estudiante 3, grupo 1). Asimismo, los estudiantes de 7.º y 8.º contestan: “Hablan, juegan, eso” (estudiante 1, grupo 2); “Hablan” (estudiante 2, grupo 2). Se constata que el conflicto subyace y que puede retomarse en cualquier momento. Esta realidad coincide con el estudio de Álvarez et al. (2020) cuando refieren que existen dos tipos de conflictos: uno que es resultado de situaciones personales y otro a consecuencia de interacciones sociales en la comunidad educativa que pueden tener repercusiones físicas, psicológicas, emocionales y/o académicas (Ramón et al., 2019).

Por su parte, el equipo de convivencia atribuye las causas de los conflictos a factores externos a la escuela, ya sean de naturaleza cultural, social o familiar. Cuando se les pregunta: ¿Cuáles son las principales causas de los conflictos que inciden en la convivencia escolar?, los y las participantes responden: “Lo que piensan, por ejemplo, la familia, como la crianza, como que los niños los dejan muy como muy libres, están muy solos”; “No hay apoyo en la familia”; “Estos niños (migrantes), digamos generan estas situaciones de conflicto o de disrupción, de nuestros límites. Entonces es como viene de acá [su hogar] la problemática, y esto se expresa acá [en el colegio]” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “Hay niños que también son bien crueles” (participante 2, equipo de convivencia escolar); “Cuando uno pide apoyo del apoderado, es ¡muy escasa la participación de los apoderados!... Si no tenemos este refuerzo en el hogar, este refuerzo que es tan necesario, se hace un poco difícil y eso complejiza mucho las cosas” (participante 3, equipo de convivencia escolar).

Asimismo, existe una discrepancia entre el relato del equipo de convivencia escolar y los estudiantes con respecto a los conflictos que se presentan. Así se verifica en testimonios como: “El conflicto que yo te digo acá no es un conflicto típico del de la pelea de la agresividad, ¡no!, es más por ejemplo la disrupción en el aula, ¿ya?, que los niños se paran, ¿me entiende?, que no respeta, que grita” (participante 1, equipo de convivencia escolar). Hay una tendencia a atenuar o minimizar

el conflicto, lo que podría afectar la eficacia de las estrategias de resolución, al no ser estas asertivas o adecuadas para abordar una realidad evidente. No se considera que, independientemente de sus posibles consecuencias, el conflicto escolar puede ser algo positivo, capaz de generar cambios a través de soluciones creativas, mejorando las relaciones interpersonales y resultados académicos, siempre y cuando estos se manejen de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Respecto de las respuestas entregadas por los y las estudiantes de los grupos focales y la información consignada en las entrevistas del equipo de convivencia escolar, es importante destacar la diversidad de significados asociados a la conceptualización y emergencia del conflicto. Distintos estamentos de la comunidad educativa perciben diferentes aspectos cuando se refieren al conflicto: violencia física, para el equipo de convivencia escolar, y, en una mirada más amplia, para los estudiantes, violencia digital, agresión verbal, malentendidos. A ello se suma la normalización de estas prácticas en su quehacer diario.

5.3. Comunicación

La categoría explica las dificultades de comunicación y/o la interpretación arbitraria del mensaje que se entrega y recibe entre pares o por diferentes actores. La claridad de la comunicación es uno de los aspectos fundamentales dentro de una organización, en especial en las instituciones educativas, pues su eficacia facilita la armonía entre sus miembros y genera un clima organizacional agradable y una toma de decisiones asertivas. Maldonado (2009) señala: “La comunicación es un proceso que los seres humanos llevamos a cabo para transmitir nuevas ideas, pensamientos o conocimientos. Sin embargo, no es fácil llevarla a cabo, y si esta se realiza de manera deficiente genera conflictos interpersonales” (p. 9).

En nuestro estudio se evidencia una comunicación asimétrica entre los actores de la comunidad, lo cual es preocupante dado el valor fundamental de la comunicación no solo para mantener un

buen clima organizacional, sino también para las relaciones sociales. Como ya lo señalamos anteriores, se observa que los estudiantes desconocen la existencia del equipo de convivencia escolar, incluso que se entiende por conflicto entre los distintos miembros de la escuela. Esto refleja una socialización deficiente y una falta de eficacia de los procedimientos y estrategias aplicables en estas situaciones. Además, nuestros hallazgos indican que entre los estudiantes reconocen dificultades para interpretar el mensaje entregado dependiendo de su cultura. Ejemplo, cuando refieren: “¿Chismes?? ¿Chismes?? Tú le *podí* decir chisme acá, tú allá, lo que aquí es chisme allá uuuuh” (estudiante 1 grupo 2), lo que verifica el contexto multicultural que inciden en la convivencia y el intercambio de valores, conocimientos, perspectivas y prácticas de diferentes culturas (Murillo y Quintero, 2023). En este sentido, si la colaboración es guiada y orientada adecuadamente, facilitará habilidades que fomenten la interacción y el trabajo en conjunto hacia una convivencia participativa y cooperativa (Cassinda et al., 2017; Estrada et al., 2016; Zamora, 2020).

5.4. Formación en multiculturalidad

Esta categoría se refiere a la falta de conocimiento de la multiculturalidad, evidenciada cuando en el discurso o en las acciones se omiten o no se consideran adecuadamente los factores culturales en el análisis o reflexión sobre las tareas definidas. En este contexto, entenderemos un enfoque multicultural como una red compleja de inclusión, que diversifica saberes, valores, prácticas y estrategias de contención, reconociendo las particularidades culturales de cada miembro de la comunidad (Abderrahaman y Parra, 2019; Barca et al., 2008). A partir del análisis del discurso de las entrevistas al equipo de convivencia, aflora una mirada sesgada y limitante, que repercute de manera significativa en la determinación de las causas y estrategias resolutivas frente a un conflicto en un contexto determinado, sin comprender las particularidades de las subcomunidades nacionales dentro de la comunidad, además de establecer categorías entre los y las estudiantes

según su procedencia. Algunas referencias en relación con los discursos recopilados señalan, por ejemplo: “Algunos que vienen de algunos países y que, ahí, que me ha comentado el administrador, que viene esta región de por ejemplo de Colombia, son así, más agresivos, y ellos tienen ese ADN” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “Este tema de los sicarios, del sicariato, ellos como que todo tratan de solucionarlo de esa forma, ¿ya?, yendo como más agresivos, un poco más con la pachotada, pero yo creo que eso podría llegar a generar un conflicto” (participante 2, equipo de convivencia escolar); “Los alumnos extranjeros tienen un carácter diferente al del chileno: más fuerte, más explosivo, más irritable” (participante 3, equipo de convivencia escolar).

Esta constatación se relaciona directamente con la mirada de Appiah, (2019), quien plantea que la “generalidad” aparece como una estrategia para categorizar a determinados grupos o subgrupos dentro de una comunidad. Además, verifica la existencia de una tipología en la que todos los participantes comparten una misma esencia. Como resultado, se atribuyen características culturales a posibles causas futuras de conflicto, y se observa un discurso segmentado y distintivo entre estudiantes de distintas nacionalidades.

6. DISCUSIÓN

En esta investigación se determina que, a pesar de la implementación de protocolos y la presencia de un equipo estable de convivencia escolar, y considerando la relevancia que estos temas han tenido en las políticas públicas educativas en Chile —especialmente en lo que respecta a la prevención de la violencia y la resolución de conflictos—, existe una polisemia conceptual acerca de qué se entiende por conflicto, sus magnitudes y los protocolos de acción necesarios ante situaciones que transgreden la sana convivencia al interior de la escuela. En consecuencia, los estudiantes desconocen el procedimiento frente a una ocurrencia concreta de conflicto, puesto que no se considera relevante su participación en las políticas de convivencia; la acción

se limita únicamente a una entidad, el equipo, sin involucrar a la totalidad de la comunidad escolar. Esto se manifiesta en la resolución episódica de situaciones de acuerdo al momento, sin considerar estrategias preventivas adaptadas al contexto.

7. CONCLUSIÓN

Esta investigación permite afirmar que existen opiniones diversas entre docentes y estudiantes respecto de la presencia y comprensión de los conflictos en el establecimiento multicultural enfocado en este estudio.

Los hallazgos reflejan la necesidad de dialogar y determinar en comunidad qué se entiende por conflicto y cómo actuar frente a este tipo de situaciones. Uno de los principales aportes de esta investigación es la constatación de la polisemia referida a la comprensión de conflicto por parte de estudiantes y docentes, lo que genera una asimetría respecto de sus causas, consecuencias y la magnitud de estos hechos.

Asimismo, se verifica que la cultura de paz no se refleja en el relato de los estudiantes y del equipo de convivencia escolar, debido a la falta de diálogo, participación y cooperación dentro de la comunidad educativa. Esto implica la pérdida de oportunidades para aprender a gestionar los conflictos de manera consciente y de buscar formas de resolverlos pacíficamente. En consecuencia, la gestión del equipo de convivencia es de carácter episódico (Poblete, 2022), lo que inhibe las oportunidades de mejorar el clima escolar a partir de situaciones de conflicto. El conflicto escolar puede ser positivo, capaz de generar cambios a través de soluciones creativas y de mejorar las relaciones interpersonales y los resultados académicos, siempre y cuando se maneje de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Se deduce claramente que es necesario sistematizar los procedimientos para resolver conflictos, ya que los y las estudiantes desconocen los manuales, protocolos, estrategias o flujos de acción aplicables a situaciones conflictivas. Como resultado, no saben a quién recurrir

y tienden resolver los conflictos por su propia cuenta. Pierden así la oportunidad de aprender a resolverlos en comunidad, aspecto clave considerando que el Ministerio de Educación plantea que las escuelas no son solo espacios de conocimiento académico, sino también instancias donde se aprenden habilidades sociales, emocionales y de convivencia (MINEDUC, 2015b).

Por otra parte, cabe destacar el sesgo cultural y etario del equipo de convivencia en este establecimiento, especialmente por no considerar la opinión de los y las estudiantes, tanto migrantes como nacionales, al momento de abordar un conflicto. Este sesgo incide de manera significativamente negativa en la formulación de estrategias de resolución pacíficas de situaciones conflictivas en un contexto multicultural.

De igual manera, se evidencia la escasa participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones para resolver los conflictos, a pesar de que toda la comunidad, y especialmente los y las estudiantes, son responsables de promover y construir un clima escolar libre de sesgos y prejuicios (Cerón et al., 2017). Por ende, es de suma importancia incorporar una mirada multicultural en la gestión del clima escolar, garantizando que se valore la diversidad como un aporte esencial en la formación de ciudadanos inclusivos, respetuosos y capaces de participar de manera libre y activa en una sociedad justa e igualitaria.

Los resultados, discusiones y conclusiones del presente trabajo se proyectan como punto de partida para futuras investigaciones en otras instituciones y niveles educativos respecto de las estrategias aplicadas por el equipo de convivencia escolar frente a situaciones de conflicto, especialmente en contextos educativos multiculturales.

Asimismo, este estudio abre la puerta a investigar la perspectiva de las familias, tanto migrantes como nacionales, a fin de conocer su experiencia acerca de las estrategias o medidas empleadas por el equipo de convivencia ante la emergencia de conflictos en la comunidad educativa. Además, la información proporcionada en esta investigación enfatiza la necesidad de establecer instancias de supervisión constante del trabajo realizado con los y las estudiantes

en relación con la convivencia escolar. Finalmente, es fundamental generar oportunidades de capacitación y formación de la comunidad para el manejo de situaciones conflictivas tanto dentro como fuera de los establecimientos educativos, en particular en el contexto nacional de integración continua de niños y niñas migrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abderrahaman Mohamed, W. y Parra González, M. E. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 3, 94-107. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v3i0.11382>
- Aarcón Puentes, J., Fernández Soto, Z. y Leal Jerez, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38(100), 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
- Álvarez de Lima Depieri, M., Ferolla, C. y Seoane, J. (2022). Derribando muros. Migraciones, políticas y luchas migrantes en América. *Tricontinental*. <https://thetricontinental.org/es/argentina/nuestraamerica2/>
- Álvarez Ovallos, A., Gélvez López, A. y Mosquera Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Appiah, K. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Penguin Random House.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2017). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Ascorra, P. y López, V. (2019). Una década de investigación en convivencia escolar (1.ª ed., pp. 11-13). Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. y Brenla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226. <https://doi.org/10.35362/rie460723>
- Bravo, M. y Ramírez, P. (2023). *Denuncias por violencia escolar al cuarto trimestre de 2022*. <https://nucleocienciasociales.ufro.cl/wp-content/uploads/2023/04/Informe-Violencia-Escolar-OCCBE-4ºtrimestre.pdf>
- Carmona Alvarado, F. A. (2020). Perspectivas conceptuales y epistemológicas en el estudio de la convivencia. *Repositorio Universidad Simón Bolívar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6634>
- Carrasco Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Cassinda Vissupe, M. D., Chingombe Jacob, A., Angulo Gallo, L. y Guerra Morales, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de Iº ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 163-171. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Codina, L. (2019). Sintetizar y representar información cualitativa: tablas y diagramas en trabajos de final de máster y tesis doctorales. <https://www.lluiscodina.com/tablas-diagramas-investigacion-cualitativa/>
- Colmenares, N. y Abarca, K. (2022). La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia. *Si Somos Americanos*, 22(1), 164-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100164>

- Contreras-Rodríguez, S. I., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M., y Vergara-Luna, L. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 63-72. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.07>
- Coronado Peña, J., Estrada Mosquera, Á. y Torres Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>
- Curriculum Nacional. (2013). *Clima de convivencia escolar*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620190003000897&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26. <https://doi.org/10.62452/as41rz81>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103
- Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: Una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Fierro Evans, C. y Carvajal Padilla, P. (2019) Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). “No recuperaremos aprendizajes si las condiciones en que se aprende no son adecuadas emocionalmente”. <https://www.unicef.org/chile/historias/no-recuperaremos-aprendizajes-si-las-condiciones-en-que-se-aprende-no-son-adecuadas>
- Fuentes Fuentes, L. S. y Pérez Castro, L. M. (2019). Convivencia escolar: Una mirada desde las familias. *Telos*, 21(1), 61-85. <https://doi.org/10.36390/telos211.05>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, A. P. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Academicus*, 1(3), 6-19. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E. y Falconi Narváez, R. M. (2020). El salón de clase, un microsistema multicultural. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 49-54. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/257>
- Guillén de Romero, J. C., Menéndez Menéndez, F. G. y Moreira Chica, T. K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 281-294. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29619>
- Gutiérrez Silva, J. M., Romero Borré, J., Arias Montero, S. R. y Briones Mendoza, X. F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2), 299-313. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431024/28063431024.pdf>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>

- Hernández de la Torre, E. y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias Ortuño E. y Ortuño Muñoz E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Lara, E. (30 de enero de 2023). Violencia escolar: 46% de denuncias en 2022 fue por maltrato a alumnos, la mayoría entre ellos mismos. *BiobioChile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2023/01/30/violencia-escolar-46-de-denuncias-en-2022-fue-por-maltrato-a-alumnos-la-mayoria-entre-ellos-mismos.shtml>
- León, L. A. (2015). *Análisis económico de la población. Demografía*. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/demografia-peru.pdf>
- Ley 20248. (1 de febrero de 2008). Establece ley de subvención escolar preferencial [Ley SEP]. <https://bcn.cl/2f6q4>
- Ley 20536. (17 de septiembre de 2011). Sobre violencia escolar. <https://bcn.cl/2m1qz>
- Ley 20911. (2 de abril de 2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. <https://bcn.cl/2f702>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de las políticas de convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 48(2), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>

- Maldonado, H. y Willman, H. M. (2009). *Manual de comunicación oral*. Pearson Educación.
- Martínez Iglesias, M. I. y Iglesias Montero, G. (2018). Sociolinguistic competence for a multicultural context: utopia or reality? *Revista Conrado*, 14(63), 49-56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300049&lng=es&tlng=en
- Massey, D. S. y Capoferro, C. (2004). Measuring Undocumented Migration. *International Migration Review*, 38(3), 1075-1102. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00229.x>
- Medrano, R. y De León, M. (2019). “Prácticas de paz en el jardín de niños Nentambati”. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, (1), 102-110. <https://doi.org/10.5377/rnpc.v0i0.9506>
- Mena Edwards, M. I. y Huneus Villalobos, M. R. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Merchán Gavilánez, M. L., Cadena Alvarado, R. y Napa Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 15(69), 399-404. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400399&lng=es&ting=pt
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. *Documento de trabajo N.º 14*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/446>
- Ministerio de Educación. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>

- Ministerio de Educación. (2015a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/ liceo*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. [/https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf).
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. División Educación General. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Programa de fortalecimiento de la identidad cultural regional*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/05/protocolo_fort_identidad_regional_2019.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Identificador provisorio escolar Preguntas y respuestas, a tres años de su implementación*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/IDENTIFICADOR-PROVISORIO-ESCOLAR.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Programa de educación para todos*. <https://migrantes.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores, reflexiones educativas en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir” (2019-2021)*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Strategies and inclusion practices of migrant students in Arica and Parinacota schools, northern border of Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Muñoz, F. A. (2009). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta, en Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Ed.), *Todavía en busca de la paz 2009* (pp. 409-432).
- Murillo Moreno, A. y Quintero Corrales, H. B. (2023). Mestizaje y multiculturalidad: Representaciones del racismo estructural. *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, 7(14), 611-650. <https://doi.org/10.35305/prcs.v7i14.650>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf
- Pallo, L. J. (2017). *Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6.º y 7.º de básica de la escuela José María Velaz* [trabajo de titulación]. Repositorio institucional. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13974>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Poblete, M. (2022). Salud mental escolar en Chile. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33086/1/BCN_Salud_mental_escolar_en_Chile_final.pdf
- Pulido Guerrero, E., Cudris Torres, L., Tirado Vides, M. y Jiménez Ruiz, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasiexperimental.

- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P. y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135&lng=es&tlng=es.
- Real Academia Española. (2022). Estrategia. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/estrategia>
- Rodríguez, F. y Fernández, F. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, (44), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Rojas Gutiérrez, W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Sáez Sotomayor, D., Figueroa Mayorga, O. y Pereira Kahl, S. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la UNESCO: Percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 94-103. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/431>
- Sánchez Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/coll.1.2019.13>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Serrano, O., Espinoza, E. y Guamán, V. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/129>

- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023). *Anuario de estadísticas migratorias: Movilidad humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300201>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf
- Superintendencia de Educación. (2022). *Superintendencia de Educación detalló ante Comisión de la Cámara las medidas adoptadas contra la discriminación en establecimientos*. <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendente-de-educacion-detalle-ante-comision-de-la-camara-las-medidas-adoptadas-contr-la-discriminacion-en-establecimientos>
- Trifú, L. A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- UNESCO. (1999). *La UNESCO y la cultura de paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2023). *Entornos de aprendizajes seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Valdivieso Tocornal, P., Leyton Leyton, I., González, P. y Toledo, F. (2020). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89-110. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732>

- Vizcarra Morales, M., Rekalde Rodríguez, I. y Macazaga López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Zamora García, N. A. (2020). Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio*, (40), 90-100. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>
- Zepeda, M. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>

Fecha de envío: 27 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 24 de julio de 2024

