

Comprendiendo la visión de conflicto escolar desde el docente dominicano

Comprendre le point de vue de l'enseignant dominicain sur les conflits scolaires

Understanding the Dominican teacher's view of school conflict

Ana Feliz Lafontaine*

Prudencio Miguel Piña s.j.**

Resumen:

El artículo muestra resultados y conclusiones de una investigación realizada para comprender la convivencia en centros educativos desde la visión de los docentes. El estudio se apoyó en las observaciones de estos, sus conceptos, sus prácticas. Se propuso un enfoque histórico hermenéutico-comprensivo; y se integró paradigmas investigativos cualitativos y cuantitativos. Se realizó con Investigación-Acción Pedagógica en talleres de grupos focales con docentes. Se obtuvieron experiencias escritas y análisis de los mismos educadores. Se complementó con una encuesta aplicada comunidades docentes de

* **Ana Feliz Lafontaine** <https://orcid.org/0000-0003-3713-1779>

Con experiencia docente y de investigación. Se desempeña como docente del Instituto Superior Bonó, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y del ISFODOSU. Correo electrónico: anylafontaine4@gmail.com

** **Prudencio Miguel Piña s.j.** <https://orcid.org/0000-0003-1201-0102>

Doctor en Educación por la Universidad de Murcia-España. Actualmente es director del Departamento de Educación Continuada y Coordinador del Programa de Observatorios Escolares de convivencia del IPL y el Instituto Superior Pedro Francisco Bonó. Correo electrónico: prudenciomiguel@gmail.com

los centros participantes. En el manejo de conflictos escolares se emplean normativas con limitada concepción de disciplina positiva. Los docentes perciben que se acompaña poco al estudiante y su realidad no maneja teorías ya conocidas del conflicto escolar que han sido profundizadas por autores, estos aportes no han pasado el universo docente. Por ello existe prácticas limitadas y estrategias de negociación.

Palabras claves: Conflicto escolar, disciplina, Negociación

Résumé

L'article présente les résultats et les conclusions d'une recherche menée pour comprendre la coexistence dans les centres éducatifs du point de vue des enseignants ; Il s'appuie sur ses observations, ses conceptions, ses pratiques. La méthodologie proposait une approche herméneutique-historique globale; paradigmes de recherche intégrés qualitatifs et quantitatifs. Réalisation d'une recherche-action pédagogique dans le cadre d'ateliers de groupe avec des enseignants. Des expériences écrites et des analyses ont été obtenues auprès des éducateurs eux-mêmes. Elle a été complétée par une enquête appliquée aux communautés enseignantes des centres participants. Dans la gestion des conflits scolaires, on utilise des réglementations avec une conception limitée de la discipline positive. Les enseignants perçoivent qu'il y a peu de soutien pour l'élève et que leur réalité ne tient pas compte des théories déjà connues du conflit scolaire qui ont été approfondies par les auteurs et que ces apports n'ont pas été transmis à l'univers pédagogique ; C'est pourquoi les pratiques et les stratégies de négociation sont limitées.

Mots-clés: Conflit scolaire, discipline, négociation

Summary

The article shows results and conclusions of a research carried out to understand coexistence in educational centers from the perspective of teachers; it relied on their observations, conceptions, and practices. The methodology proposed a hermeneutic-comprehensive historical approach; integrated qualitative and quantitative research paradigms. The investigators conducted Pedagogical Action Research in focus group workshops with teachers. Written experiences and analyzes were obtained from the educators themselves. It was complemented with a survey applied to teaching communities of the participating centers. In the management of school conflicts, regulations with a limited conception of positive discipline are used. Teachers perceive that there is little support for the student and their reality does not handle already known theories of school conflict that have been deepened by authors; these contributions have not passed on to the teaching universe. That is why there are limited practices and negotiation strategies.

Keywords: School conflict, discipline, Negotiation

Introducción

El conflicto escolar en los ámbitos educativos constituye un reto para los educadores de nuestros centros educativos. Encontrar las claves para comprender cómo los docentes visualizan el conflicto y las soluciones que encuentran para ellos, es un imperativo. Los autores del presente estudio perciben que, para la comprensión de la convivencia y el conflicto escolar, se debía entrar en la interioridad de los docentes que la sostienen día a día en sus propias acciones institucionales. Las interrogantes fueron: «Cómo perciben los educadores las dinámicas de construcción de la comunidad y la convivencia escolar», «Cómo es su mirada sobre lo que se está desarrollando a su alrededor». Sin esa visión difícilmente se puede avanzar en la superación de la conflictividad, la violencia y la construcción de comunidades escolares en convivencia y paz.

Revisión de la literatura

Conflictos en la escuela

En los últimos años en el país se ha ampliado el campo de indagación del conflicto escolar, más allá de la cuestión normativa. Vargas et al. (2014), en su estudio, describen una alta prevalencia de acoso escolar, como realidad, expresión del clima escolar en las escuelas dominicanas. Pacheco Salazar (2017) ha identificado un círculo o espiral de violencia en el caso de conflictos escolares entre los estudiantes. Por su parte Mencía-Ripley, A. (2020) confirma una alta prevalencia de aceptación de la violencia de género en docentes de las escuelas del país. Pacheco Salazar (2017) en esa misma línea ha identificado la vinculación de estereotipos de género en relación con la violencia escolar (2019).

Los conflictos escolares no tienen las mismas características de los conflictos en otros espacios; son situaciones donde los intereses y expectativas de los implicados encuentran diferencias por la intencionalidad de los acontecimientos. Casamayor (2007), identifica 4 tipos de conflictos típicos de la escuela:

- **de relación** entre estudiantes, y entre estos y el profesorado (expresiones peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...)
- **de rendimiento** (pasividad, apatía, parasitismo)
- **de poder** (liderazgos negativos, arbitrariedades)
- **de identidad** (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio)

Por su parte Gairín Sallán (1996) propone ámbitos y causas de conflictos, que se han reelaborado en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 2. Ámbitos análisis de conflictos en centros educativos

Ámbitos de análisis	Causas de conflictos
Relaciones sistémicas del centro educativo	● Grado de autonomía legal y real ● Estructura de dependencia ● Naturaleza de la normativa ● Sistema de control establecido
Planteamientos institucionales	● Intereses externos a la institución ● Diferencia de metas ● Ambigüedades de metas ● Grado de identificación entre metas organizativas y personales
Estructura organizativa	● Duración, distribución y control de recursos ● Recursos humanos ● Niveles de autoridad, responsabilidad y delegación ● Relación y ejercicio de roles y status ● Asignación de responsabilidades ● Calidad del staff (extensión relaciones orgánicas...) ● Recursos funcionales: horarios, presupuestos, normativas, etc.
Sistema relacional	● Comunicación deficiente ● Baja participación ● Decisiones temporales no definitivas ● Decisiones disfuncionales ● Diferencias personales (actitudes, percepciones, carácter, etc.) ● Diferencias profesionales (selección, formación, promoción, etc.)
Relaciones desajustadas entre los componentes de la organización	● Objetivos y estructuras existentes ● Objetivos y comportamientos personales ● Estructura y sistema relacional ● Uso de las tecnologías deficientes ● Debilidad estructural

Adaptada de Gairín Sallán (1996, p. 7)

El antropólogo noruego Galtung (2003), desarrolla un concepto de violencia ligado a los derechos de los sujetos y a la anulación de sus necesidades de desarrollo. Los sujetos necesitan condiciones para suplir sus necesidades. Cuando las autoridades o las relaciones humanas o los procesos sociales anulan el desarrollo de los derechos, se provoca violencia.¹

En la violencia se combinan tres manifestaciones: directa, cultural, estructural (Bajaj, 2019). Galtung (2003), define tres tipos de violencia: directa (agresividad), estructural (controles sutiles desde la heteronomía), cultural (visiones con prejuicios que clasifican y discriminan). La violencia directa es visible, comúnmente identificada. Las otras dos son más sutiles, difíciles de reconocer. Superar la violencia supone relacionar las tres manifestaciones; a menudo las causas de violencia directa se asocian con bloqueos estructurales y/o justificados por visiones culturales. Manifestaciones agresivas se exteriorizan de manera evidente y destructiva, consecuencia de sutiles abusos de poder, o de una situación de injusticia social (reparto insuficiente de recursos, desigualdad en los beneficios económicos de las personas, dificultad de acceso a servicios sociales, a la red sanitaria, etc.), estructuras oficiales que justifican estas respuestas (Fisas, 1998; Jares, 2000; Galtung, 2003). Las reacciones visibles (conductas o acciones) física y verbal, son evidentes. Responden a situaciones que pueden llegar a ser destructivas y mortales. Las realiza intencionalmente un emisor (persona, grupo o comunidad), las sufre un ser vivo herido física o mentalmente. Lo más visible de la violencia directa (no único) es la expresión física.

La violencia estructural se origina por el conjunto de instancias sociales que rodean las personas: cargos, organismos, jerarquías, instituciones. Afecta de forma personal y socio-co-

¹ Para Galtung (2003), la violencia no está en la naturaleza humana, no es una necesidad básica: se encuentra presente en todas las culturas y comunidades, con ligeras variaciones. El “potencial para la violencia” está en pulsiones de la naturaleza humana; las circunstancias condicionan su realización y orientación a la destrucción o al desarrollo.

munitaria desde el entramado de leyes, organismos, que controlan como sistema la satisfacción de necesidades de personas y comunidades y bloquean su desarrollo digno (Galtung, 2003; Jares, 2000), supervivencia, bienestar, identidad o libertad y desarrollo de potencialidades, resultado de procesos sutiles de coerción y control, que explican enfrentamientos entre grupos, en que la posibilidad de uso de recursos es limitada (Shanka & Thuo, 2017). Manejar mecanismos de control social se resuelve sistemáticamente a favor de alguna parte (con poder) y perjuicio de las demás (Galtung, 2006; Jares, 2000). La violencia estructural no se diseña y realiza para dañar; deriva de condiciones específicas, por ejemplo: acciones que provocan hambre, derivan de políticas económicas y del injusto reparto de riquezas.

La violencia cultural hace referencia a estilos de pensamiento y vida que se legitiman a través del arte, la religión, la ciencia, el derecho. Este tipo de violencia posibilita aprobar posturas extremas en temas religiosos, económicos, de género... Incluye entramados de principios y valores incorporados desde la socialización secundaria, que los sujetos refuerzan al aceptar normas. Estereotipos, prejuicios y discriminación pueden llegar a ser formas de violencia cultural insertadas en la vida cotidiana (Gil Colomer, 1997).

Tabla 3. Clasificación de formas de relación violenta

INTIMISTA	CONFLICTIVO NO VIOLENTO	CONFLICTIVO VIOLENTO
La violencia está dentro del ser humano	Hay diferencias entre agresividad y violencia. La violencia es una degeneración de la agresividad, que es impulso positivo de la afirmación del ser.	La violencia está dentro de la persona

INTIMISTA	CONFLICTIVO NO VIOLENTO	CONFLICTIVO VIOLENTO
Cuenta la moral de las personas; si cabe la esfera ética, se tiene que tratar en modo abstracto y personal (la guerra es fruto de la maldad humana)	La base ética necesaria debe estar presente en la persona y en la estructura social, económica y política	La moral individual debe estar sujeta al principio socio-colectivo
La paz es una utopía no realizable, en el espacio-tiempo humano	La paz es un proceso, no una meta: es resultado, nunca completo, de problemas resueltos, de proyectos realizados. Aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de forma positiva sin usar la violencia. Donde existe injusticia, hay que hacer brotar el conflicto, eventualmente reprimido	La paz es la calma después del enfrentamiento; estado al que se llega al final del conflicto, de la revolución, de la guerra. El conflicto existe y tiene que ser resuelto, si es necesario, con violencia
Hay que evitar la guerra y los conflictos; buscar la armonía. La guerra es una especie de suceso natural, irracional, pero inevitable	La guerra es el resultado de causas y situaciones muy precisas, individuales y superables	Hay guerras justas y guerras injustas. La guerra justa puede ser legítima
La ciencia es neutral	La ciencia tiene límites, no todo aquello que se hace es posible. Lo científico es responsable de sus productos	La ciencia sirve solo a ciertos fines, que no precisamente deciden los sabios
La seguridad personal y colectiva tiene respuesta principalmente en la posibilidad de convencer, a través del diálogo, la diplomacia, los actos que suponen una amenaza	La seguridad personal y colectiva se funda en la capacidad de no dejarse intimidar y de saber organizar una resistencia no-violenta basada en la no colaboración	La seguridad personal y colectiva se garantiza con instrumentos que intimidan al agresor sin excluir controles y armas

Adaptada de Jares (1994, pp. 31 - 32)

Disciplina constructiva

La disciplina que requieren hoy las escuelas para formar sujetos para el siglo XXI no es la misma que se requería en la sociedad industrial, enfoque presente en las normas convivencia escolar para los centros educativos de República Dominicana (MINERD, 2023).²

El concepto de disciplina de los actores de una comunidad educativa influye en el tipo de relaciones y en el tipo de estabilidad del «centro escolar como unidad de acción que, respetando los márgenes de maniobra que ofrece el sistema educativo debe ser capaz de integrar a las personas en el proceso de mejora institucional» (Gairín Sallán, 1996, p. 23). En una comunidad educativa, el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al objetivo la institución es «indisciplina».

La formación en disciplina positiva es un proceso en que llevamos a los estudiantes progresivamente a compartir objetivos, a mirarse como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de estas. No puede ser concebida como un conjunto de sanciones para castigar, salir del marco institucional, sino como un proceso progresivo en que los estudiantes van compartiendo objetivos, se apropian y ensayan roles que desempeñarán en marcos comunitarios más amplios y de los que parten responsabilidades en la escuela.

Uno de los principales horizontes de la institución educativa es lograr en sus estudiantes la participación (Banz, 2008). Así, la disciplina es una consecuencia de la participación democrática: «implica la comprensión de la interrelación que implica la convivencia, en el que todos tienen derecho a participar y del rol que cada uno de los actores tienen en la

² Banz (2008) refiere en esa línea que: «El acto educativo debe contener la transmisión de lo que somos y al mismo tiempo de lo que queremos llegar a ser, coexistiendo la idea de la educación como autotransformación y desarrollo de la autonomía del sujeto; este aprende a través de un proceso reflexivo y crítico, que le permite construir una mejor sociedad.» (p.3)

construcción de dicha comunidad» (p. 2). En la interacción de sistemas psicosociales, se construyen claves normativas a las que cada participante debe ajustarse, a veces para sobrevivir, sin sufrir daño. De la configuración social de la institución educativa como ámbito de convivencia, se derivan claves socializadoras que se establecen como responsables de factores personales y situacionales e influyen en la aparición de problemas de violencia en los sujetos (Ortega Ruiz, R. 2000).

Promover una cultura democrática y paz, implica desarrollar la dignidad de sujetos y comunidades, desde propuestas coherentes, conocidas y asumibles por todos quienes participan: institución educativa, familias, opinión pública, profesores y estudiantes. La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia de la libertad de educandos para construir un clima de auténtica disciplina, no minimiza la libertad.³

En los centros educativos es necesario ir cambiando las culturas, sin miedo a la dinámica que imprime cualquier movimiento. Construir la concepción de disciplina que necesita una comunidad educativa, con el intercambio y la participación de todos; no desde el control como medio de estabilidad. La disciplina responsable incluye reglas y normas en que todos y cada uno participan con una responsabilidad que aceptan y consideran como espacio de aprendizaje dinámico continuo en las acciones disciplinarias cotidianas. Las visiones de convivencia, aplicación de normativas, negociación de conflictos y la superación de violencia escolar confluyen en el campo de la disciplina.

Las acciones disciplinarias tienen como horizonte natural promover la formación del juicio ético entre actores escolares donde todos los principios que influyen se aprenden conti-

³ Por el contrario, apuesta a ella como refiere Freire (1996). Una de las cualidades esenciales de la autoridad docente democrática es ir develando en sus relaciones las libertades de los alumnos con la seguridad en sí mismos. La seguridad con que se expresa, en la firmeza cómo actúa, cómo decide, como respeta las libertades, cómo discute sus propias posiciones y cómo acepta reexaminarse.

nuamente. No podemos suponer o exigir que los estudiantes se comprometan con los objetivos educativos; esto se va construyendo. Los estudiantes no llegan deseosos de interrelacionar con los docentes y entre ellos para cumplir objetivos escolares. Eso es producto de un aprendizaje, de un proceso de inducción planificado e intencionado sistemáticamente por la institución educativa. Si partimos por exigirles aquello que no hemos construido en conjunto, chocamos con el obstáculo de la indisciplina (Banz, 2008; Santana et al., 2023).

Los estudiantes necesitan participar en la construcción de los objetivos y modos de operar en la convivencia, en la medida de su desarrollo y capacidad. Las dinámicas del crecimiento humano en los proyectos escolares mejoran la calidad de las relaciones entre estudiantes y su manera de proyectarse, de responder a los retos, sus formas de comunicación, etc. Si se respeta ese proceso de participación en los estudiantes, sus aportes a la autoridad en la escuela serán propios y adecuados. Los centros necesitan avanzar a modelos más democráticos, con relaciones escolares menos heterónomas; crear interacciones nuevas y desde ellas renovar la comunidad educativa.

Existen investigaciones recientes sobre la violencia escolar en el país. Pacheco Salazar (2019), Sallán Barreras y otros (2014) plantean que la convivencia escolar en República Dominicana se encuentra más cerca del campo de lo normativo que de una visión amplia que abarque aprendizajes y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. De allí la importancia de identificar tendencias entre convivencia escolar normativa y convivencia escolar democrática, pues ayudan a crear derecho y libertad entre actores educativos. La convivencia normativa se centra en las visiones e intereses del adulto educador; se busca estabilidad, que estudiantes se estén tranquilos en ambientes apacibles. Se asume que la seguridad emerge de los educadores y la confianza que muestran en su ejercicio de autoridad, lo cual genera una tendencia heterónoma. Se considera que los adultos saben ejercer adecuadamente la disciplina, por ello redactan las normas, conocen su sentido, saben

aplicarlas y poner las sanciones. Se considera «buen estudiante» a quien cumple con lo que se le pide y no cuestiona.

Se infiere que los actores educativos que asumen la concepción adulto-céntrica de convivencia, dificultan la resolución de conflictos, lo que puede derivar en agresiones y violencias escolares. Las relaciones de convivencia escolar que contribuyen a mantener los estudiantes bajo control, en posturas y actitudes preestablecidas, no son coherentes con los procesos dinámicos de aprendizaje. Para comprender la calidad del proceso de construir la convivencia escolar, conviene estudiar las conceptualizaciones de los actores educativos. La escuela dominicana está marchando hacia una convivencia centrada en la normativa creada, definida y mantenida por adultos, con tendencia al adulto centrismo que implica concepción heterónoma: crea un sujeto dependiente que no promueve su autonomía ni la de otros en los ámbitos escolares, comunitarios y sociales (Pacheco, 2017).

Por otra parte, las personas que conviven en la escuela experimentan la convivencia democrática cuando se enfocan en la visión e intereses de todos los actores educativos incluso los estudiantes. En esta dinámica, los implicados buscan crear condiciones para lograr estudiantes críticos, autónomos y libres. La autoridad emerge de la confianza y la participación de todos y por tanto se va construyendo la disciplina responsable con la integración de todos. El estudiante aporta y expresa su opinión, aunque no esté de acuerdo con todas las normas; docentes y estudiantes aprenden en este ejercicio. Los estudiantes aportan opiniones para aplicar sanciones adecuadas, desde la interpretación creativa de las normas, adaptándolas a cada sujeto según sus circunstancias. Se trascienden las visiones adulto-céntricas.

Tabla 4. Características en tendencias en la convivencia

Convivencia normativa	Convivencia Democrática
Las visiones e intereses del adulto se consideran las pertinentes	Incorporar visiones e intereses de todos los actores educativos, incluso de estudiantes

Convivencia normativa	Convivencia Democrática
Se busca estabilidad para que estudiantes se encuentren tranquilos en ambientes apacibles	Se busca crear condiciones para que estudiantes se desarrollen críticos, autónomos y libres
Se asume que la seguridad emerge de adultos y la confianza en su ejercicio de autoridad	La autoridad emerge de la confianza en la participación de todos los actores educativos
Se considera que la buena disciplina solo la saben aplicar adultos	La disciplina se va construyendo con la participación de todos
La redacción de las normas la realizan adultos que conocen su sentido	Las normas son redactadas y vueltas a redactar con participación de todos; docentes y estudiantes aprenden en este ejercicio.
Los adultos saben definir o asignar sanciones	Estudiantes aportan visiones para desarrollar sanciones adecuadas
Aplicación fiel de las normas y reglas, adaptando a los sujetos a ellas	Interpretación creativa de normas, adaptándolas a cada sujeto, según sus circunstancias
Se considera buen estudiante a quien cumple con lo que se le pide y no cuestiona. El mal estudiante no se adapta	Buen estudiante es quien participa, es crítico y expresa su opinión, aunque no esté de acuerdo con su entorno

Fuente: Elaboración propia

La disciplina positiva se relaciona con el diseño de las normas, su implementación justa y renovación con la participación de todos. El conflicto no resuelto o la expresión de violencia, se comprende como resultado de un proceso de mal manejo de la autoridad o convivencia mal gestionada. En la escuela se aprende, además de contenidos, cómo comportarse, lograr una imagen social aceptada, qué tipo de preguntas hacer, cómo encajar y amoldarse, etc. Los estudiantes se dan cuenta que, para triunfar, hay que servir a intereses del sistema doctrinal, estar callados ante las creencias y dogmas útiles a los intereses de quienes están en el poder⁴.

⁴ «La mejor manera de descubrir cómo funciona una democracia real es poniéndola en práctica; pero lo cierto es que las escuelas no lo hacen demasiado bien para medir el grado de democracia real ya sea en la escuela o en la sociedad, podemos mirar hasta qué punto la teoría se acerca la práctica; y sabemos que tanto en la escuela como la sociedad están separadas por un abismo.» (Chomsky, 2016, p. 36)

El aprendizaje verdadero implica descubrir la verdad, no imponer una verdad oficial, que no conduce a desarrollo del pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar información e ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos, que crean, diseñan, e imponen la política escolar (Chomsky, 2016).

Adecuada resolución de conflictos

En la institución educativa se presentan conflictos cotidianamente. Diversas formas de abordarlos pueden derivar en violencia o en convivencia. Comprender el conflicto como realidad creativa, permite convertirlo en un cristal de observación del convivir democrático:

- **Visión iluminadora:** aporta luz sobre la interacción entre lo sistémico y lo personal; metas opuestas, valores antagónicos, o intereses divergentes.
- **Visión preventiva:** descubrir las causas o las condiciones para evitarlo.
- **Visión sobre las formas de enfrentar conflictos:** muestra ideas dominantes en la organización: cómo se maneja el poder, si interesa conocer las raíces de la legitimación, si apoya a sus integrantes en el cambio; si ideológicamente protege el examen crítico o lo anula.

Tabla 5. Estrategias de resolución de conflictos

Estrategia	Comportamiento	Resultado
Evitación	Alejarse física o mentalmente del conflicto	Perder - Perder
Suavización	Adaptarse a los intereses manifestados por la otra parte	Perder - Ganar
Imposición	Utilizar el poder para imponer una opción	Ganar - Perder
Confrontación	Afrontar directamente el conflicto, consensuar solución mutua satisfactoria	Ganar - Ganar

Fuente: Elaborado con base en Gairín Sallán (1996)

Para Ortega Ruiz (2000), el conflicto, al emerger de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención, puede crear una situación de confrontación entre dos protagonistas y causar agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir del mismo. Si se utilizan procedimientos y estrategias belicosas, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y con prudencia sus armas, si abusa de su poder, luchando por destruir o dañar, al contrario.

Pacheco Salazar (2022) propone una importante caracterización que clasifica los climas escolares en República Dominicana, en nutritivos y tóxicos a partir de una serie de indicadores, contruidos o fundamentados en variables que responden a enfoque holístico perspectivas diversas, que premien comprender la convivencia escolar.

Metodología y desarrollo

En los talleres y encuestas fuentes de la información participaron docentes de 6 provincias diversas del país. Se hace un resumen de las claves metodológicas y de los autores que guiaron la búsqueda en tres conceptualizaciones fundamentales: el conflicto escolar, la disciplina positiva y la adecuada resolución de conflictos.

Tabla no. 1 fuentes de la información y sus lugares

CENTRO	Provincia
Centro 1	Santo Domingo Este
Centro 2	Santo Domingo oeste
Centro 3	
Centro 4	Gran Santo domingo
Centro 5	San Cristóbal
Centro 6	Españat
Centro 7	La Vega

En la metodología se aplicaron dos paradigmas investigativos. En el paradigma cualitativo se hicieron grupos focales de docentes con metodología de *investigación acción-pedagógica*; en ella se rescataron y analizaron experiencias vividas por los mismos docentes. En el paradigma cuantitativo se aplicó a cada de las comunidades de educadores de los centros un cuestionario con 25 indicadores que emergieron de las tres grandes categorías de la investigación: *Manejo de la autoridad, Cuidado del clima escolar, Disciplina para construir ética y confianza*.

El análisis de los registros y narraciones fueron también interpretados y sistematizados según las categorías antes señaladas, generando cuadros, síntesis, mapas de Atlas ti. Se buscó el significado subyacente de los datos cualitativos con el análisis del discurso centrado en el significado contextual del lenguaje docente que arrojó luz sobre lo qué piensan y sienten acerca de los temas de la investigación (Sayago, 2014). La encuesta permitió reconstruir y comparar información, identificar tendencias (Hernández, 2014) Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencias, a partir de las categorías y subcategorías.

La parte cualitativa de la investigación tuvo un primer momento donde se efectuaron talleres de recolección de historias con imaginarios docentes sobre los conflictos y la convivencia escolar de experiencias vividas por ellos. En un segundo momento se desarrollaron talleres de análisis de historias con los mismos docentes que produjeron esas mismas vivencias. Se hicieron en todos los centros 2 talleres de experiencias pedagógicas para un total de 14 talleres de escritura de experiencias y dos talleres de análisis de experiencias para un total de 14 talleres; por lo cual se hicieron 28 talleres de experiencias y de análisis. Al final se obtuvo un conjunto de 28 registros de investigación.

La parte cuantitativa de la investigación consistió en la aplicación de encuestas a las 7 comunidades docentes sobre esas mismas temáticas, un poco más pormenorizadas en 25 indicadores. Una vez terminadas se sistematización analíticamente

de los resultados. Una vez aplicados los cuestionarios de evaluación de la convivencia en cada centro se hicieron presentaciones en cada comunidad docentes y ellos mismos hacían los análisis de los datos presentados. Estos se transcribieron. Este artículo se enfoca en la presentación de los resultados referidos a la visión de los conflictos con la aplicación de la normativa para superarlos.

Esta investigación integró metodologías cualitativas y cuantitativas. La primera de carácter descriptivo dentro de la Investigación Acción Pedagógica, I.A.PE (Ávila Penagos, 2008), desde un enfoque histórico hermenéutico-comprensivo, utilizando la técnica de talleres con grupos focales de docentes que rescataron sus prácticas, experiencias y vivencias. (Boni-lla-Castro y Rodríguez, 1997).

La siguiente tabla presenta las categorías, subcategorías, variables utilizadas en la investigación.

Tabla 6. Operacionalización de variables

VARIABLES	SUBCATEGORIAS
No. 1. Manejo de la autoridad	Estilos de liderazgos
	Adulto centrismo
No. 2. Cuidado del clima escolar	Calidad de las relaciones
	Atención a las diversidades y necesidades de las personas
	Sinergia de la comunicación
No. 3. Disciplina para construir ética y confianza	Sentido de la norma
	Manejo del conflicto

En la dimensión cuantitativa se utilizó una encuesta con la aplicación de un cuestionario/matriz que recogió información de las variables de violencia – convivencia escolar según la clasificación realizada.

El cuestionario de la encuesta fue diseñado con una escala de Likert donde los educadores tenían que posicionar sus respuestas en una de las 6 opciones cuadriculadas (del 0 al 5) situadas entre dos enunciados o tendencias. El cuestio-

nario se aplicó mediante formulario en formato de Google a través de sus teléfonos, con las indicaciones presenciales del equipo de investigación. (Hernández, 2014).

Análisis de la información

Se utilizaron los escritos y registros de los talleres con docentes como base de la reflexión, y el análisis de concepciones y prácticas. La información obtenida de los registros-narraciones fue clasificada y sistematizada según las categorías, generando cuadros, síntesis, mapas de Atlas ti.

En los análisis se buscó el significado subyacente de los datos cualitativos de los centros educativos. Implicó la observación de textos y audios donde se estudió las relaciones entre las informaciones ofrecidas por los docentes y su contexto. El análisis del discurso centrado en el significado contextual del lenguaje docente arrojó luz sobre lo qué piensan y sienten acerca de los temas de la investigación (Sayago, 2014).

La encuesta permitió reconstruir y comparar información, identificar tendencias (Hernández, 2014). Se realizó un análisis estadístico descriptivo de frecuencias, a partir de las categorías y subcategorías (tabla 6). Así se pudo comprender mejor cómo explican los indicadores sobre la calidad del clima escolar de los centros. El análisis se enriqueció durante las presentaciones de los resultados de la encuesta a los centros.

Se realizó la triangulación de informaciones, datos, resultados (Forni, Grande, 2020), relacionando, confrontando las tendencias, yuxtaposiciones, variaciones en las consideraciones docentes, que provienen de sus experiencias narradas en los talleres y de las opiniones recuperadas en la encuesta.

Resultados

Intención de la aplicación de las normas

Los docentes perciben la violencia estructural en el desentendimiento de atender con cuidado casos disciplinares difíciles

por no tener tiempo, en el responsabilizar siempre al estudiante. En ocasiones los estudiantes ven el enfrentamiento de la autoridad como un desafío interesante.

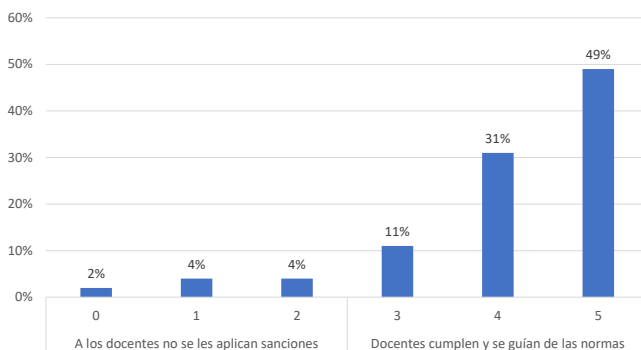
Identifican que se acompaña poco al estudiante: «El docente puede superar una tensión disciplinar si propone ayuda al estudiante», «La perspectiva es hacer reflexionar al estudiante y al grupo. Si se llama la atención delante de los demás se puede bloquear la relación; si llamas al estudiante aparte puede pasar como una relación de amigos que construyen», «La disciplina es más que imponerse, es acompañar al estudiante a crecer», «El docente necesita comprender la razón cuando en los comportamientos están fuera de lugar en el aula. Tener delicadeza al llamar la atención. No siempre se pueden resolver las situaciones. Si el docente se acerca a la realidad del estudiante podría resolver sin mandarlo a orientación».

Coherencia en la aplicación de las normas

Afirmaron que hay una tendencia a seguir las normas sin la necesaria reflexión: «La tendencia de docentes es refugiarse en las normativas escolares». Sienten que la disciplina se inicia fuerte y que luego se debilita por los padres-madres. Como docentes piensan que los estudiantes conocen las normas, pero no se tienen conocimientos muy claros de las consecuencias: «La clave es que cultive la autodisciplina».

Gráfico no. 1

Coherencia en la aplicación de las normas
el centro a los docentes



El gráfico muestra que los docentes encuestados en su mayoría consideran que en su centro cumplen se guían por las normas, 80% estuvo de acuerdo con esa afirmación, posicionándose en los mayores niveles de la escala, 15% se posicionó de forma neutra ante los dos enunciados, y sólo 6% considera que a los docentes no se les aplican sanciones.

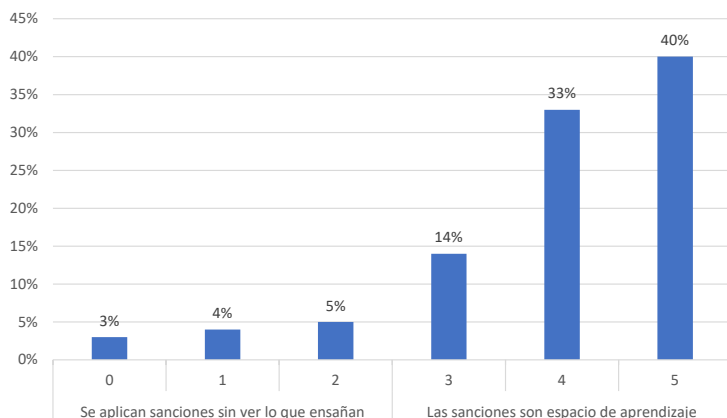
Finalidad de la aplicación de las sanciones

Falta comprender el sentido de la sanción. Hay que tener equidad tanto en la pedagogía como en la disciplina que se imparte. Piden penalización según lo que diga el manual: «Los estudiantes pueden incitar a que la maestra castigue».

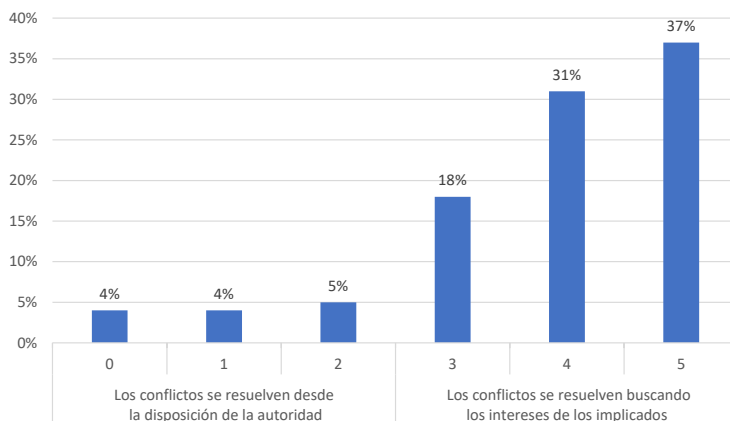
En algunos de los grupos focales docentes se entiende el programa de convivencia como un departamento de disciplina, «El docente se molesta cuando el programa de convivencia no pone disciplina alegando que deja cierto desorden»:

- «Los padres-madres reclaman ante las sanciones sin entenderlas realmente».
- «En un caso aplicaron una sanción para que las estudiantes tomaran conciencia del daño y las ayudara a crecer. Las madres no aprobaron la sanción escolar».
- «Otra madre mandó a un mensajero a quejarse por la sanción aplicada a su hijo, sin venir ella a averiguar lo sucedido».

En la encuesta la gran mayoría, consideró en la encuesta que las sanciones son espacios de aprendizaje, como muestra el gráfico número 2, (73%) estuvo de acuerdo con esa afirmación, posicionándose en los mayores niveles de la escala, sólo 7% se posicionó de forma contraria, en el extremo de la escala, estando más de acuerdo en que en su centro se aplican sanciones sin ver lo que ensañan.

Gráfico no. 2**Finalidad de la aplicación de las sanciones****El manejo de los conflictos**

En la encuesta, más de la mitad de los docentes participantes (68%) se posicionó más de acuerdo en que en su centro los conflictos se resuelven los intereses de los implicados (gráfico 3), y de forma contraria, 8% consideraron más que los conflictos se resuelven desde la disposición de la autoridad, y un considerable 25% se posicionó de forma neutra entre las dos posiciones.

Gráfico no. 3**Papeles de los actores involucrados en los conflictos**

Se percibieron puntos de encuentro y de desencuentro en las dos acciones de investigación de la práctica docente (en grupos focales y en la encuesta) que contribuyeron a ratificar la información en algunos temas y complementación en otros. En los grupos focales los docentes mostraban más realismo en su quehacer, indicando puntos fuertes, pero también debilidades. La encuesta a comunidades mostró en algunos puntos un optimismo más cercano a la presunción de un ideal que una descripción de la realidad.

Papel de los actores involucrados en el manejo de conflicto. En ocasiones los docentes perciben intereses enfrentados que no logran integrarse y se manejan de modo inadecuado cuando se presentan tensiones familiares. Los docentes desean que en los centros educativos exista mayor autonomía en los estudiantes y en los educadores a la hora de abordar los conflictos: «Se le puede enseñar a los estudiantes a negociar conflictos». La historia personal del docente le mueve a manejar el conflicto de manera propia. Se constata que cada centro trata de crear una cultura para manejar los conflictos. Un centro educativo usa un slogan («Construir la verdad») y un procedimiento es que «...cada participante del conflicto cuenta por escrito su versión y se comparan. Da resultados». En otro centro aceptan la presencia del estudiante conflictuado en el aprendizaje dando oportunidad a que evolucionen. Sugieren que los docentes «traten de buscar ellos mismos las soluciones en vez de buscarla en los orientadores», «No asustarse de las confrontaciones en el aula. La actitud que se toma ante el conflicto puede agravar o mejora la situación /vida», «El gran porcentaje de conflictos tienen solución. Hay que animarse a solucionar los conflictos en las aulas. Los conflictos hay mirarlos para descomponerlos. Mirar las razones detrás de los conflictos».

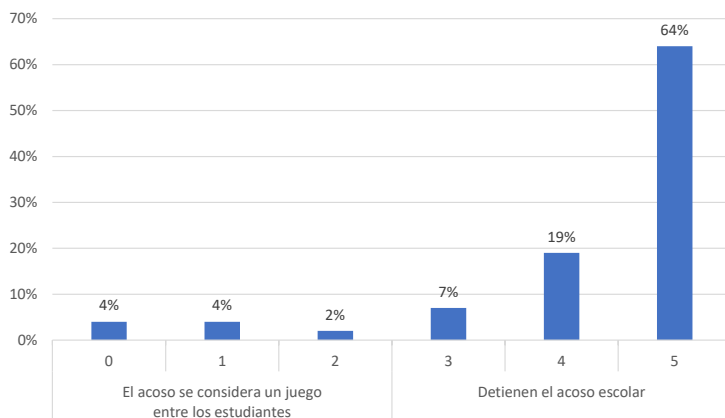
MENTIONES DE TIPOS DE CONFLICTOS ESCOLARES EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

- ...Ellos cerraron la puerta, luego encendieron la pantalla y colocaron la música y comenzaron a bailar a subirse a las mesas... tomé la medida de sancionarlos...

- ...su conducta es muy agresiva, al punto de amenazar a sus compañeros en aula...se retira del aula con cualquier excusa, no quiere que llamen a su hermano porque lo golpea. Por lo que hemos realizado acuerdo con él...
- ...Las conductas de agresividad/impuntualidad que manifiestan en actividades que conllevan comunicación grupal, tienen sus raíces en el reflejo de la comunicación en el hogar, conductas aprendidas... Un estudiante peleó en una fila durante el receso, y cuando las áreas pertinentes nos reunimos para tratar el caso... trabajamos desde el aspecto racional, conjuntamente con la familia...
- En el 3er grado se dan muchos conflictos. Los jóvenes por lo más mínimo, se agarran a golpes....Se ha trabajado con orientación, coordinación, los padres, profesores. En fin, todos los recursos se han utilizado...
- ...Los conflictos nunca se terminaron hasta que un día se entabló una conversación (para fines de reforzar las relaciones interpersonales) ... Se creó un plan de seguimiento y apoyo con la joven y mostró un cambio de actitud con los demás...
- ... venia presentando todo tipo de problemas... por lo que los maestros comenzamos a socializar estrategias para mejorar la conducta del joven. Se cita a los padres del joven para conversar.
- ...después de buscar tantos métodos para que se integrara, dos semanas más tarde empieza a mostrar cambios es más responsable, respeta a sus compañeras, y participa bastante, cosa que no hacía. Ahí vamos en el proceso...
- ...a pesar de los diálogos con ella (la docente), no asumió que estaba lastimando a los que ella estaba supuesta ser luz y guía; salió de la institución...
- Hay mucha violencia escondida en la institución, en el personal administrativo, en el personal de apoyo, de la limpieza...
- ... Un estudiante peleó en una fila durante el receso, y cuando las áreas pertinentes nos reunimos para tratar el caso... trabajamos desde el aspecto racional, conjuntamente con la familia...

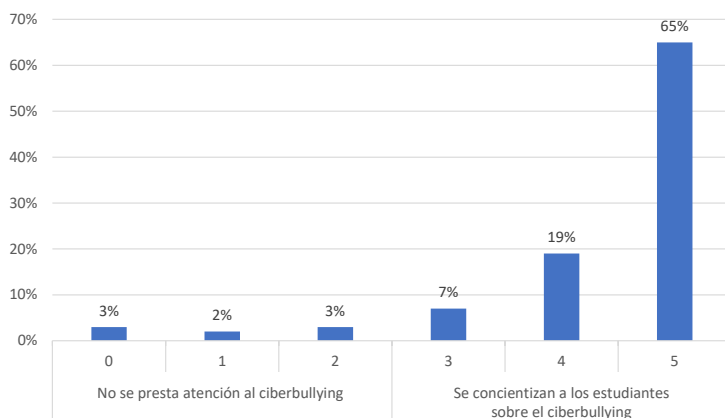
En la encuesta se refleja un posicionamiento de los docentes de forma contundente frente al *abordaje del acoso escolar* como un aspecto clave de la convivencia escolar junto con el *acoso sexual y ciberbullying*; El gráfico 4 se muestra que la mayoría (83%) se posicionó muy de acuerdo en que en su centro enfrentan el acoso escolar deteniendo la acción de los implicados, frente una minoría (8%) que estuvo de acuerdo en que se considera un juego entre estudiantes.

Gráfico no. 4
Abordaje del acoso escolar



En la misma línea, el gráfico 5 muestra que la mayoría (84%) estuvo más de acuerdo en que concientizan a los estudiantes sobre el ciberbullying, frente a una minoría (5%) que consideró que en su centro al ciberbullying no se le presta atención.

Gráfico no. 5
Abordaje del ciberbullying

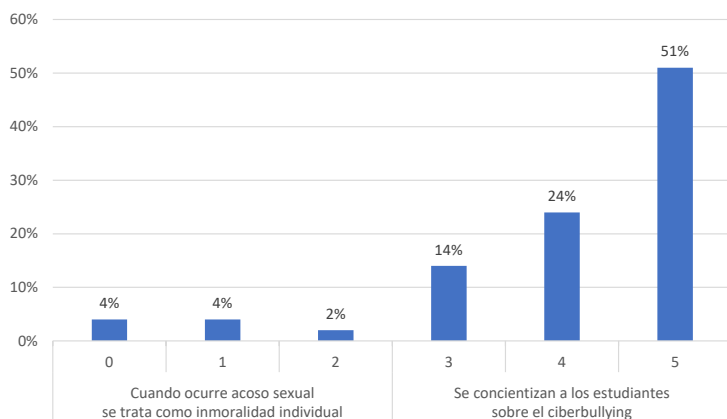


El gráfico 6, muestra que 75% se posicionó muy de acuerdo en que en sus centros disponen de estrategias para enfrentar

el acoso sexual, frente al 3% que estuvo de acuerdo en que se considera un juego entre estudiantes.

Gráfico no. 6

Abordaje del acoso sexual



Discusión y conclusiones

Esta investigación pretendió acercarse a la comprensión del mundo interior del docente, su mirada a la situación práctica que lo rodea, investigó además lo que piensan los docentes de los estudiantes, del sistema, de la forma de solucionar los conflictos, sus normas y sus modos de aplicación, todo lo cual determina lo que ocurre en la cotidianidad de los centros escolares.

Manejo de los conflictos escolares y la disciplina en la vida cotidiana de las instituciones

Como dicen los autores los conflictos escolares tienen características similares a los conflictos en otros espacios donde los intereses y expectativas de los implicados encuentran diferencias en el curso de los acontecimientos; sin embargo, tienen situaciones típicas y características originales. Garín Sallán (1996) señala ámbitos y causas de conflictos escolares en los cuales se profundiza esta originalidad y particularidad indicando la necesidad de conocerlos para saber comprender:

de relaciones sistémicas del centro educativo, planeamientos institucionales, estructura organizativa, sistema relacional, y disyuntivas entre los componentes de la organización escolar misma.

Por su parte Casamayor (2007), tipifica 4 tipos de conflictos en la escuela: de relación entre estudiantes, y entre estos y el profesorado (actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia...), de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo), de poder (liderazgos negativos, arbitrariedades), de identidades (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio).

En su concepto del conflicto los docentes participantes reafirmaron ideas elementales y poco claras de estas clasificaciones de los conflictos escolares. En sus coloquios emergen pocas sugerencias para el manejo del conflicto. Es patente que no han recibido orientación ni formación al respecto. Confunden conflicto con otras prácticas como gestión disciplinar. Al parecer una diversidad de intereses en algunos de los campos ya citados, es vista más como una falta al orden disciplinar.

No se percibe en los discursos y testimonios de los docentes que, en los centros, ni en el mismo sistema educativo, se les entrene tanto a nivel personal como a nivel comunitario a comprender de manera rica y variada los tipos de conflictos escolares, sus originalidades institucionales, ni sus diferencias de otras instancias sociales.

Así mismo, en sus prácticas cotidianas se ve su deseo que se les entrene y profundice en estrategias, recursos, guías para resolverlos. Existe una idea limitada de la mediación escolar que al parecer está referido a lo teórico y no tanto a lo práctico. Están conscientes de la necesidad de conocer y manejar mejor este componente en los ámbitos escolares. Se diría que es patente que intuitivamente buscan ser iluminados y entrenados en la solución y mediación de los conflictos escolares.

1. Recomendaciones

- Es urgente la promoción entre los docentes de una nueva visión de los conflictos escolares y su mediación y de cómo colaborar con la convivencia para ir superando su apego al ejercicio de la normativa.
- Creación de recursos para los docentes que se comuniquen las experiencias de conflictos vividas y que entre ellos mismos hagan reflexión y análisis.
- Hacerles ver a los docentes las particularidades específicas de los conflictos escolares. Entrenarlos en conflicto y en mediación escolar atendiendo esas particularidades.
- Promoción de formación en las comunidades docentes de nuevas definiciones, conceptos de violencia; esto ayudaría a que puedan ir manejando con más profundidad hechos escolares y sociales.
- Profundizar en disciplina positiva donde, a través de la negociación, se construye la autonomía de los implicados en los procesos escolares.
- Recomendar el fortalecimiento de políticas a directivos para que apoyen el empoderamiento de docentes en la negociación de sus conflictos para un buen ejercicio de su autoridad en el aula.
- Profundizar investigaciones sobre las miradas docentes, sobre el abordaje de conflictos escolar, el acoso, el ciberacoso y las mediaciones que emplea para su superación.

Bibliografía

Ávila Penagos, R. «La investigación acción pedagógica -IAPE. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural o un dispositivo pedagógico?». *Conversaciones pedagógicas*. N.º. 6, (2008): pp.71-84.

- Ávila Penagos, R. *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber*. Bogotá: Editorial Magisterio, (2007).
- Ávila Penagos, Rafael. *La investigación - acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. México D.F.:S. XXI, Editores, 2006.
- Bajaj, Monisha, «Conceptualising critical peace education for conflict settings», *Education and Conflict Review*, no. 2, (2019): 65-69.
- Banz, L. Cecilia. «La disciplina y la convivencia como procesos formativos», *Revista digital Valora documentos*. U.C. no. 15 (2008): 48-58.
- Birhanu Shanka, E., & Thuo, M. «Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia». *Journal of Education and Practice*. Vol.8, No.4. (2017): 63-74.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. *Investigación Cualitativa. Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ed. Norma, 1997.
- Casamayor, Gregorio. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Grao, 1998.
- Chomsky, Noah. *La (des) educación*. Barcelona: Editorial Planeta, 2016.
- Conde, C. y Bagnati. ¿Es la vida un valor? en «Ensayo y experiencias, conflictos y violencias en los ámbitos educativos.» *Psicología y Educación*, no. 7 (2000): 32 - 38.
- Consejo Nacional para la Niñez. *Código para el sistema de protección de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes*. Ley 136-03 22, de julio, 2003.
- Fisas, Vicent. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Ed. Icaria, 1998.
- Forni, Pablo y De Grande, Pablo. «Triangulación y Métodos Mixtos en las Ciencias Sociales Contemporáneas». *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, núm. 1, (2020): 159-189.

- Freire, Pablo. *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gairín Sallán, (coord.) J., Barrera-Corominas, A (coord.). *Convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: EDO-UAB, 2014.
- Gairín Sallán, J. «Los conflictos en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, no. 222 (1996): 22- 25.
- Galtung Johan. «Violence, Peace, and Peace Research». *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3 (1969): 167-191.
- Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Ed. Gogoratz, 2003.
- Garretón Valdivia, P., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R. «Conflictividad escolar en Chile. Comparando la percepción de los miembros de la comunidad educativa». *Revista Apuntes de Psicología*. Vol. 31 (2), (2013): 247-255.
- Ghaffar, Abdul. «Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies». *Journal of Managerial Sciences* 213 Volume III, Number 1I, (2019): 152-172.
- Gil Colomer, Rafael. *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico - pedagógico*. Madrid: Ed. Dykinson, 1997.
- Hernández Sampieri, Roberto. *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill, 2014.
- Hussein, Farea Abdul Fattah & Al-Mamary, Yaser Hasan Salem. «Conflicts: Their Types, And Their Negative and Positive Effects on Organizations». *International journal of scientific & technology research*. Volume 8, issue 08, (2019): 10-13.
- Jares, Xesús. *Educación para la Paz, una propuesta posible. Seminario de Educación para la Paz*. Buenos Aires: Editorial. A. P. D. H., 1996.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Popular, 2000.

- Mencia-Ripley, Aida. "Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas". *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), (2020): 81-91.
- Meza Rueda, José Luis. *La investigación: ¿mito o posibilidad para los docentes?*. I Congreso Departamental Lasallista de Educación, 2006: 139-158.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. «Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana». No. 66-97, 1997.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. *Ordenanza No. 05-2023. Que modifica las normas del sistema dominicana para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados*. MINERD, 2023.
- Ortega Ruiz, Rosario. *Agresividad y violencia entre iguales*. Madrid: Editorial Machado S. A., 2000.
- Pacheco-Salazar, B. Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia Y Sociedad*, 42(1), (2017): 107-113.
- Pacheco-Salazar, B. *Estar, ser y convivir en la escuela: una mirada profunda la violencia escolar en la República Dominicana*. OEI-INTEC. ISFODOSU. pedagógico. Editorial Magisterio. (2019).
- Pacheco-Salazar, B. Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes docentes. *REDIE [online]*. 20(1), (2018):112-121.
- Pacheco-Salazar, Berenice. *De la Violencia a la solidaridad. Claves para la mejora de la convivencia escolar*. Editorial Narcea, 2022.
- Pacheco-Salazar, Berenice. y López-Yáñez Jorge. «“Yo no me quedo dao”: el alumnado ante la violencia escolar». *Revista Complutense de Educación*, 29(4), (2018): 1279-1292.
- Piña Valdés, P.M. *Evaluación de un programa de prevención de la violencia en jóvenes a través de la resolución de conflictos. El proyecto JOLIPAX*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, 2012.

- Quintero Corzo, Josefina., Muñoz Giraldo, José Federman. «Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores en la Universidad de Caldas». Ávila Penagos, Rafael. (Ed.). *La Investigación - Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos (2006): 115-160.
- Restrepo Gómez, Bernardo. «Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la Investigación-Acción Pedagógica». Ávila Penagos, R. (Ed.) *La Investigación - Acción Pedagógica. Experiencias y lecciones*. Ediciones Antropos, (2006): 39 - 70.
- Santana, Martin., Montes-de-Oca, Ginia., Cabrera, RaydyMarlin. «Medidas disciplinarias como factor de una convivencia escolar positiva en República Dominicana.» *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), (2023): 7-29.
- Sayago, Sebastián. «El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales». Cinta moebio. *Revista de epistemología de Ciencias*. Universidad de Chile. No. 49 (2014): 1-10.
- Vargas, Yira., Mencía Ripley, Aida., Fernández, Nizel., Caamaño Díaz, Cesar, Garrido, Luis. *Estudio de prevalencia y causas de la violencia en los centros educativos de Básica y Media de la República Dominicana*. IDEICE-UNIBE, 2014.
- Vélez Restrepo Olga. Lucia., y Galeano, María Eduardo. *Investigación cualitativa del estado del arte*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-CISH. de Ciencias Sociales y Humanas-CISH, 2000.