



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Percepción del conflicto en estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta desde la teoría de Galtung

 **Cañas Jaimes, Jesús Alexander**

 **Mosquera Téllez, Jemay**

Percepción del conflicto en estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta desde la teoría de Galtung

Praxis Educativa (Arg), vol. 28, núm. 1, pp. 1-16, 2024

Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153176740006>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280106>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Percepción del conflicto en estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta desde la teoría de Galtung

Perception of conflict in students of the Francisco José Caldas School of Cúcuta from Galtung's theory

Percepção de conflito nos alunos da Escola Francisco José Caldas de Cúcuta da teoria de Galtung

Jesús Alexander Cañas Jaimes

Universidad de Pamplona, Colombia

jcanasjaimes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4921-0685>

Jemay Mosquera Téllez

Universidad de Pamplona, Colombia

jemay.mosquera@unipamplona.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-5989-5644>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280106>

Recepción: 04 Abril 2023

Aprobación: 20 Agosto 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

La investigación exploró la convivencia escolar desde la percepción del conflicto por parte de los estudiantes y se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo descriptivo. La fundamentación conceptual comprendió información asociada a la construcción de la realidad, el conflicto y la violencia, vista desde la teoría de Galtung. El trabajo de campo se basó en un muestreo no probabilístico, correspondiente a 24 estudiantes del Colegio Francisco José Caldas de Cúcuta en Norte de Santander, Colombia. El diagnóstico evidenció que las percepciones sobre el conflicto corresponden a la noción de violencia directa, parten de apreciaciones implícitas negativas y son difíciles de modificar. Además, los alumnos tienen baja capacidad de desarrollar concepciones explícitas fundamentadas, toda vez que el medio cultural y social les plantea reiteradamente el conflicto de manera negativa. Los resultados pueden contribuir a la formulación de estrategias para la construcción de una sana convivencia escolar.

Palabras clave: conflicto social, convivencia pacífica, paz, percepción, violencia.

Abstract

The research explored school coexistence from the students' perception of conflict, and was developed under a mixed descriptive approach. The conceptual foundation included information associated with the construction of reality, conflict and violence, as seen from Galtung's theory. The fieldwork was based on a non-probabilistic sampling, corresponding to 24 students of the Francisco José Caldas School of Cúcuta in Norte de Santander, Colombia. The diagnosis showed that perceptions of conflict correspond to the notion of direct violence, are based on negative implicit appraisals, and are difficult to modify. In addition, students have a low capacity to develop explicitly grounded conceptions, since the cultural and social environment repeatedly presents conflict in a negative way. The results can contribute to the formulation of strategies for the construction of a healthy school coexistence.

Keywords: social conflict, peaceful coexistence, peace, perception, violence.

Resumo

A investigação explorou a coexistência escolar a partir da percepção de conflito dos estudantes, e foi desenvolvida sob uma abordagem descritiva mista. A base conceitual incluiu informações associadas à construção da realidade, conflito e violência, vista a partir da teoria de Galtung. O trabalho de campo baseou-se numa amostra não probabilística de 24 alunos da Escola Francisco José Caldas em Cúcuta, Norte de Santander, Colômbia. O diagnóstico mostrou que as percepções do conflito

correspondem à noção de violência direta, baseiam-se em percepções implícitas negativas, e são difíceis de modificar. Além disso, os alunos têm uma baixa capacidade de desenvolver concepções explicitamente fundamentadas, uma vez que o ambiente cultural e social apresenta repetidamente conflitos de uma forma negativa. Os resultados podem contribuir para a formulação de estratégias para a construção de uma coexistência escolar saudável.

Palavras-chave: conflito social, coexistência pacífica, paz, percepção, violência.

Introducción

El artículo es resultado de la investigación realizada en el Municipio de San José de Cúcuta, departamento Norte de Santander, en la que se abordó la convivencia escolar de los estudiantes de grado noveno (9º) de la institución educativa Colegio Francisco José de Caldas. Cuya problemática, representada por conflictos de diferente orden, trascendió de la agresión verbal a la física, ocasionando afectaciones a nivel emocional y actitudinal. Es conveniente resaltar que, en el marco del conflicto armado colombiano, desde inicios de siglo XXI, el área metropolitana de Cúcuta presenta altos índices de violencia, incluida la violencia homicida (Canal *et al.*, 2014). Frente a ello, se planteó, como objetivo principal, analizar cómo se percibe el concepto de conflicto en los estudiantes del grado mencionado, según la teoría de Johan Galtung, como aporte para la construcción de una sana convivencia escolar.

Por su parte, los objetivos específicos estuvieron dirigidos a: i) establecer las bases teóricas y normativas que sustentan la conceptualización del conflicto social y las manifestaciones de violencia en el entorno escolar; ii) identificar en los estudiantes de grado noveno la construcción de la realidad desde la satisfacción de necesidades y la figura de autoridad reconocida por ellos; iii) conocer la percepción de los estudiantes de grado noveno respecto a situaciones de conflicto y violencia en su entorno escolar; y iv) describir el escenario del concepto del conflicto social desde la percepción y las creencias de los estudiantes de noveno de la institución Francisco José de Caldas.

El enfoque mixto de tipo descriptivo facultó la definición de fases metodológicas asociadas a los objetivos propuestos y la aplicación de los instrumentos de análisis. Específicamente, los soportes teóricos fortalecieron el desarrollo de la investigación, permitieron identificar las categorías (y subcategorías) de análisis desde la construcción de la realidad (Necesidades satisfechas, Necesidades Insatisfechas y Autoridad) (Berger y Luckmann, 1993; Grassetti, 2018; Di Pego, 2017), Conflicto social (Actitudes, Comportamiento, Contradicción y Percepción) (Álvarez Ovallos *et al.*, 2021; Vallerand, 1994; Avendaño *et al.*, 2018; Hirsch, 2011; Gamboa *et al.*, 2017) y Violencia (Directa, Cultural y Estructural) (Galtung, 2003; Soto y Trucco, 2015; Sandoval y Leal, 2017).

La interpretación de los resultados permitió evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados y obtener las conclusiones relacionadas con la forma como los estudiantes perciben el conflicto social y, a pesar de su reticencia inicial para resignificar las causas y consecuencias de las contradicciones detectadas, los estudiantes reconocen la necesidad de gestionar los conflictos como fundamento para la construcción consciente de una sana convivencia escolar.

Método

De acuerdo con el propósito de analizar cómo se percibe el concepto de conflicto en los estudiantes del grado noveno, según la teoría de Johan Galtung, se realizó un estudio de enfoque mixto, dada su amplia posibilidad de indagación científica, y cuyo diseño descriptivo permitió especificar las propiedades, características y perfiles de los estudiantes sujetos de análisis (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información consistieron en la revisión documental, la observación no participante y la encuesta, los cuales posibilitaron la obtención de opiniones de la población objeto de estudio, el conocimiento de sus puntos de vista, actitudes, intenciones, hábitos e impactos, entre otros. Con el fin de establecer su confiabilidad, dichas herramientas metodológicas fueron validadas a través del juicio de expertos correspondiente a un equipo de tres (3) docentes versados en el tema de investigación y, por último, se dio paso a su aval por parte del Comité de Ética de la Universidad de Pamplona, con el propósito de verificar que, en el planteamiento y desarrollo del proyecto de investigación, se dé prevalencia al respeto, a la dignidad, a la protección de los derechos y al bienestar de las personas involucrados en la investigación.

Es conveniente resaltar que la aplicación de los instrumentos incluyó el consentimiento informado, por medio del cual fueron descritas claramente las características y propósitos de la investigación, incluida la indicación de privacidad y manejo ético de la información. Lo anterior permitió que cada estudiante expresara por escrito su aprobación para participar voluntaria y responsablemente, teniendo en consideración criterios éticos para garantizar la protección de sus datos personales, establecidos en la normatividad internacional y nacional vigente en Colombia.

La población participante de la investigación estuvo conformada por los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Colegio Francisco José Caldas, del Municipio de San José de Cúcuta. Para la selección de la muestra, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permitió una muestra representativa expresada en la participación de la totalidad de la población (11 mujeres y 13 hombres), dada la facilidad de acceso, la disponibilidad de los estudiantes y el tiempo previsto para su aplicación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Características población objetivo

Rango de edad	Género		Total
	Femenino	Masculino	
13 años	2	1	3
14 años	6	7	13
15 años	3	5	8
Total	11	13	24

Fuente: elaborada a partir de Cañas Jaimes (2023, p. 16).

El desarrollo procedimental del trabajo posibilitó la definición de tres etapas, representadas en i) la fundamentación conceptual y definición de las categorías de análisis, ii) la aplicación de los instrumentos y iii) la interpretación de los resultados. Puntualmente, el análisis de la percepción del conflicto social por parte de los estudiantes contempló dos objetivos, categorías, 10 dimensiones y 34 indicadores (Tabla 2).

Tabla 2
Categorías de análisis

Objetivos específicos	Categoría	Dimensión	Indicador
Identificar la construcción de la realidad de los estudiantes de grado noveno respecto a la satisfacción de necesidades y la figura de autoridad reconocida por ellos	Construcción de la realidad	Necesidades satisfechas	Con quién vive
			Satisfacción con quien vive
			Instituciones del entorno
			Servicios que prestan las instituciones
			Disfrute del colegio
			Necesidades que satisface el entorno
		Necesidades insatisfechas	Insatisfacción de convivencia
			Carencias del sector habitado
			Insatisfacción del colegio
			Necesidades que no satisface el entorno
		Autoridad	Figura de autoridad
			Autoridad negativa
			Autoridad ejercida docentes
Conocer la percepción de los estudiantes de grado noveno respecto a situaciones de conflicto social y violencia en su entorno escolar	Conflicto social	Actitudes	Apoyo recibido frente a conflictos
			Opinión del conflicto para la convivencia
			Opinión conflictos de forma grupal
			Conocimiento sobre tipos de conflictos
		Comportamiento	Actuación frente al conflicto
			Actuación cuando observa un conflicto
			Utilización de la violencia en un conflicto
		Contradicción	Evitar un conflicto
			Conflicto consigo mismo
		Percepción	Conflicto social
			Rol dentro del conflicto
			Convivencia personas conflictivas

	Violencia		Capacidad enfrentar conflictos
			Es visto como persona conflictiva
		Violencia directa	Afectación a otros para resolver un conflicto
			Mentir sobre un conflicto
			Tipos de agresiones observadas
		Violencia cultural	Conflicto por situaciones normales
			Conflicto por trato hacia un compañero
		Violencia estructural	Trato individual o preferencia
			Liderazgo de grupo

Fuente: Cañas Jaimes (2023, p. 19).

A partir de la información obtenida de la aplicación de los instrumentos se procedió a la categorización cruzada axial y representativa alrededor de las categorías de análisis con el fin de identificar sus interrelaciones y la forma como los estudiantes perciben las manifestaciones del conflicto escolar.

Bases teóricas y conceptuales del conflicto escolar

La noción de paz cuenta con múltiples acepciones e interpretaciones realizadas por diferentes pensadores e instituciones (Hernández, 2019), algunas de las cuales abordan la relación de la paz y la educación, lo cual puede aportar, según Escorcía *et al.* (2020), a la construcción de una cultura de paz. Por ejemplo, la cátedra sobre Paz y Derechos Humanos de la UNESCO propone que la educación para la paz plantea el reto de educar en y para el conflicto, en temas como: i) descubrir la perspectiva positiva del conflicto para verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cuotas de justicia; ii) declarar que los conflictos son una oportunidad educativa para aprender a construir otro tipo de relaciones, a preparar para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar los derechos de una manera no violenta; iii) aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad; y iv) dar pautas a la comunidad educativa para que tengan herramientas que les ayuden a enfrentar y resolver los conflictos en los que se ven inmersos en la cotidianidad (Cascón Soriano, 2012), todo ello como base para la construcción de una cultura de paz. Teniendo en cuenta lo enunciado, la fundamentación teórica y conceptual del trabajo se relaciona directamente con las tres categorías de análisis definidas en la Tabla 2, y con la interpretación del conflicto propuesta por Galtung según su ciclo de vida y niveles de conflictividad, de la siguiente manera:

a) Construcción de la realidad

La fenomenología del mundo social establece, según Berger y Luckmann (1993), que la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. Es decir, la construcción social de la realidad se encuentra basada en que los sujetos crean la sociedad y esta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos: “la sociedad es un producto humano, es una realidad objetiva y el hombre es un producto social” (Berger y Luckmann, 1993, p. 61). De este modo, la realidad se define como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de la propia volición. Por su parte, el conocimiento es concebido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. Dicho proceso contempla las subcategorías relacionadas con la satisfacción de necesidades y la autoridad.

Las *necesidades satisfechas e insatisfechas* han sido enfocadas desde diferentes puntos de vista y por distintas disciplinas, dentro de los cuales destaca la teoría de Maslow (1943), cuya estructura propone una jerarquía de necesidades que van de necesidades fisiológicas hasta otras de orden superior, como la autorrealización, de tal forma que el grado de satisfacción es secuencial, inicia con las más básicas, continua con las intermedias y culmina con las significativas. Esta es una tendencia general que, sin embargo, no es absoluta, en la medida en que ciertas diferencias individuales o características socioculturales pueden generar dificultades en su operacionalización (Grassetti, 2018).

El siguiente concepto corresponde a la *autoridad*, cuya palabra proviene del latín y su origen remite a la singularidad de una atribución que implica acatamiento u obediencia, pero sin sustento en la coacción ni en la persuasión (Kòjeve, 2004; Di Pego, 2017), sino en un reconocimiento legítimo por parte del que obedece en relación con el que manda. Por este motivo, la autoridad, aunque se encuentre íntimamente vinculada con el poder, no debe ser meramente subsumida en este fenómeno (Arendt, 1996).

b) Conflicto social

Se define como las acciones de dos o más partes que contienen por el control de materiales escasos o recursos simbólicos. Su existencia da dinámica a la vida de todo ser humano, pues es construida sobre la base de las relaciones interpersonales, por tanto, el manejo que se le da a los conflictos sociales se aprende desde la práctica y el enfrentamiento que se vive a diario con ellos (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013; Ramón Pineda *et al.*, 2019; Álvarez Ovallos *et al.*, 2021; García Pastene, 2021). Al respecto, se evidencia la insuficiencia de los recursos para la resolución de conflictos, la necesidad de sancionar las dinámicas que buscan control unilateral y la obligación de generar diversas estrategias para el manejo pacífico de los conflictos (Aguilar Moreno, 2015; Avendaño *et al.*, 2016; García Pastene, 2021),

incluyendo la formación general y específica del profesorado sobre las dinámicas contemporáneas de aprendizaje y sobre la resolución de conflictos sociales, respectivamente (Obaco Soto, 2020; Forestello, 2022).

De igual forma, Freund (1995) considera que el conflicto social representa una pugna ocasionada por el desafío intencional individual o colectivo, declarado con intencionalidad antagónica “a propósito de un derecho y que, para mantener, afirmar o restablecer tal derecho, tratan de romper la resistencia del otro eventualmente a través del recurso de la violencia, la que puede, llegado el caso, al aniquilamiento físico del otro” (p. 69). En este sentido, las rupturas que provoca el conflicto social en las relaciones interpersonales generan choques que interfieren en los intereses y valores, que están vinculados a las creencias y concepciones de una cultura (Cabrera y García, 2013; Bohórquez y Chaux, 2017). Por tanto, homogenizar los conflictos sería transgredir la línea de diversidad y pluralidad al constituirlos igual para todos.

La categoría Conflicto está compuesta por las subcategorías Actitud, Comportamiento, Contradicción y Percepción. La *actitud* corresponde a una situación asociada a la facultad psicológica y nerviosa que se establece por medio de las experiencias y que influye directamente en la forma como responde cada persona a las situaciones que se presentan en su vida (Allport, 1935). Por su lado, para Vallerand (1994), la actitud presenta características centrales relacionadas con: a) su calidad de constructo no observable directamente; b) la organización e interrelación de aspectos cognitivos, afectivos y conativos; c) la orientación a la acción e influencia en la percepción y el pensamiento; d) el aprendizaje; e) la perdurabilidad; y f) la afectividad simple de agrado-desagrado.

Frente al *comportamiento*, la definición más conocida fue aportada por Watson (1924), según la cual la conducta es lo que el organismo hace o dice, incluyendo bajo esta denominación tanto la actividad externa como la interna, de acuerdo con su propia terminología. Por su lado, el Art. 16, Ley N° 20.536 de 2011 de Chile, define la buena convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2011). Otras explicaciones provenientes de la sociología exploran las causas del comportamiento humano desde una perspectiva de interacción entre el individuo y la sociedad, entre premisas biológicas y consideraciones sociológicas (López, 2014; Sandoval, 2014), que implican mayor complejidad en su reconocimiento y que se revierten en la convivencia. Por lo tanto, el comportamiento condiciona la convivencia escolar, entendida como la coexistencia armónica entre los diferentes actores que contribuye al logro de los resultados formativos (Avendaño *et al.*, 2018), la cual se fundamenta en la interpretación de las diferencias para la correcta gestión de conflictos escolares (Álvarez Ovallos *et al.*, 2020).

En lo que respecta a la *contradicción*, a nivel escolar, esta corresponde a una conducta de orden ético que puede ser motivo del estrés, de altos requisitos académicos, de extenuación emocional y baja empatía con sus compañeros de clase, lo cual puede dar pie a la consideración de procrastinar o evitar responder a responsabilidades asignadas. Así las cosas, la contradicción puede estar relacionada con discriminación, afectación de la dignidad y manipulación inadecuada del conocimiento sobre otra persona (Hirsch, 2011).

Seguidamente, la *percepción* se define como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Allport, 1974). En ese sentido, a través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos, contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas, 1995) e interpretar expresiones violentas en el entorno escolar (Gamboa *et al.*, 2017).

c) Violencia

En la teoría de Galtung, la violencia se entiende como: “las afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (2003, p. 9), enunciado que tributa un nuevo elemento al

concepto, en la medida en que la violencia puede ser eludible cuando se satisfacen y no son vulneradas las necesidades básicas del individuo.

Al respecto, la violencia alude a: “todos los fenómenos de destrucción, fuerza, coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza” (Del Barrio *et al.*, 2003, p. 15); razón por la cual la violencia puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional, dado que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida de las personas: en la escuela, en el seno familiar y en la comunidad (Trucco y Inostroza, 2017; Sandoval y Leal, 2017). Se expresa de distintas formas: exclusión, marginación, intimidación, amenazas verbales, *bullying* y agresión física o psicológica, incluso con el uso de armas (Soto y Trucco, 2015). Por consiguiente, la violencia puede ser considerada un fenómeno social, siendo, a su vez, un acontecimiento que se interpreta subjetivamente (Di Napoli, 2012), dado que los ejes sociales se descifran de diversas redes simbólicas de la acción humana (Flores, 2009). La categoría Violencia consta de las subcategorías Violencia Directa, Violencia Cultural y Violencia Estructural, las cuales se tratan a continuación.

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

Violencia cultural quiere decir aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—), que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural (Galtung, 2003). Como se aprecia en este enunciado, este tipo de violencia está integrado por el conjunto de valores, creencias, ideologías y enseñanzas que promueven y justifican la violencia estructural y la violencia directa, creando un marco legitimador de la violencia, prisma a través del cual juzgamos y actuamos. Es por ello que la violencia simbólica puede llevar a la legitimación de la violencia en ciertos casos.

Finalmente, la *violencia estructural* es aquella que ejercen las estructuras jerárquicas, por ejemplo, los sistemas políticos y económicos; está dada por la insatisfacción de las necesidades (Grassetti, 2018). En las instituciones escolares también se produce este tipo de violencia, pues, aunque los sistemas educativos contemplan medidas para democratizar los centros, existe desigualdad de poder entre alumnado y profesorado en general o equipo directivo. Esta violencia se concreta en la negación de las necesidades de la comunidad educativa, por falta de funcionamiento efectivo y real de todos los órganos democráticos de gestión de los centros educativos o del sistema de educación. La violencia estructural es la más cotidiana en nuestra sociedad; a la vez, la más difícil de tomar conciencia (Asociación pro Derechos Humanos, 1994).

d) Interpretación del conflicto según Galtung

La revisión de las categorías presentadas a la luz de la *teoría del conflicto de Galtung* contempla también los aportes de diversos autores en cuanto a que el conflicto es inherente al ser humano y sus organizaciones, y a la dificultad de que un conflicto desaparezca porque estará allí donde exista interacción social, pero su existencia no significa ausencia de paz, esta se desvanece cuando el desenlace es la violencia (Canal *et al.*, 2014).

Para Galtung (1998), el conflicto tiene un ciclo de vida que consiste en aparecer, crecer hasta llegar a su punto de máxima tensión, declinar, desaparecer y, frecuentemente, reaparecer. Durante este ciclo pasa por tres fases:

- Antes de la violencia: en esta fase, se debe intentar desbloquear la incompatibilidad y prevenir la violencia en general, lo cual será más fácil si existe un nivel alto de paz estructural y cultural; es decir, una sociedad civil floreciente, de participación, con puentes sobre las divisiones conflictivas.

- Durante la violencia: en esta fase, lo primordial es detener la violencia, que dificulta manejar el conflicto y encontrar vías de solución. Aquí, el autor se pregunta por la razón por la cual el ser humano recurre a la violencia y concluye que lo hace para incapacitar a la(s) otra(s) parte(s) e imponer sus propios objetivos.

● Después de la violencia: aplicación de las “3R” para la reconfiguración de la estructura de paz y restructurización de la paz. Consiste en: reconstrucción (curar las heridas abiertas por el enfrentamiento entre las partes y reparar los daños materiales), reconciliación (deshacer el metaconflicto (violencia y contraviolencia) y resolución (crear las condiciones necesarias para solventar el conflicto original). Las “3R” han de aplicarse durante las dos fases anteriores. Para Galtung, lo mejor es no permitir que el conflicto llegue a la crisis y luego al estallido violento.

Desde la perspectiva de Galtung, se determinan niveles de conflictividad o tipos de conflicto, los cuales surgen de acuerdo al número de personas que intervienen en una querella: en primer lugar, se encuentran los microconflictos, originados entre personas y familias; enseguida, se vislumbran los mesoconflictos, que surgen entre grupos de personas que integran una sociedad; después, emergen los macroconflictos, que se presentan entre Estados y Naciones; y, por último, se encuentran los megaconflictos, emanados de choques entre regiones y civilizaciones (Galtung, 2010).

● Microconflicto: este nivel de conflicto denominado micro (pequeño), usualmente, se presenta en la pareja y en la familia, por el choque de intereses contrapuestos. Toda persona ha intervenido directamente en un microconflicto, dado que la familia constituye el núcleo básico de personas integrantes de una sociedad. De acuerdo con Galtung, los microconflictos son el choque de intereses originados entre individuos y grupos de personas, mismos que acontecen en sus vidas internas y en las relaciones entre ellos (Galtung, 2010).

● Mesoconflicto: este tipo de conflictos, de acuerdo con Galtung, se presentan cuando surge el choque o colisión de intereses entre grupos de personas, en donde intervienen cuestiones como “raza y clase, fuerzas políticas y económicas, defensa, escuelas y salud alternativas, género, todas éstas son construcciones sociales” (2010, p. 160). Estos elementos son divisores de la sociedad en tanto se sostenga la idea de lucha y competencia entre grupos de personas que se perciben desiguales (en color de piel, raza, género, clase social, entre otros), para procurar y lograr sus objetivos. Esta rivalidad es provocada por la idea mercantilista cristalizada en el ser humano de que para ser feliz se han creado inmensidad de artilugios, con el fin de lograr o tratar de obtener lo que se desea. Tal ideología genera el deseo de conseguir lo que se anhela al provocar daño sobre los otros, sus semejantes.

● Macroconflicto: los macroconflictos, siguiendo al autor, son percibidos como el choque o la colisión de intereses en las relaciones entre Estados, Naciones y los conflictos entre estos dos. Así, define el autor en cita que: “Los Estados son países definidos geográficamente, y las naciones son grupos definidos culturalmente (históricamente, lingüísticamente y religiosamente)”. En este nivel, el conflicto “se convierte en un tumor que succiona energía de todas las partes del organismo social, por ejemplo, alejando la distribución de los recursos económicos” (Galtung, 2010, p. 161). La violencia, como se ha mencionado, es consecuencia de un conflicto que no ha sido resuelto; en este caso, está dirigida a toda la población, pues el conflicto no resuelto genera traumas que ocasionan en las personas el deseo de aliviarlo a través del ejercicio de más violencia.

● Megaconflictos: este tipo de conflictos es definido por el autor como el choque o colisión de intereses de “las relaciones entre las regiones con Estados como miembros, y entre civilizaciones -con Naciones como miembros- y la relación entre estos dos” Galtung (2010, p. 207), y además señala que “los conflictos no resueltos funcionan como un freno, no sólo entre Estados y sus relaciones, sino en todo el mundo” (p. 162), propiciando seres humanos explotados más que beneficiados por su entorno, pues al disminuir las relaciones entre países, regiones y naciones, disminuyen las posibilidades de generar las herramientas necesarias a fin de adquirir y satisfacer las carencias indispensables que la población necesita para vivir y lograr su bienestar.

Resultados

La presentación de resultados es producto de la categorización cruzada axial y representativa en relación con las categorías centrales de Construcción de la realidad, Conflicto social y Violencia, lo cual permitió establecer los escenarios del conflicto desde la percepción y las creencias de los estudiantes.

Categoría construcción de la realidad

Teniendo en cuenta que la realidad es en sí un proceso dialéctico entre la naturaleza y el mundo socialmente construido, la resolución de conflictos por medios pacíficos aborda la realidad en tres campos de socialización donde el ser humano desenvuelve su vida cotidiana: el entorno educativo, familiar y social. Las necesidades básicas satisfechas de los estudiantes están representadas en acceso a la educación e integración con los compañeros y en comprensión y unión familiar, aunque, al mismo tiempo, presentan dificultad en identificar las necesidades que satisface su entorno social. Por otra parte, en las necesidades insatisfechas del entorno educativo, resaltan los conflictos con los compañeros, seguidos del aseo y medidas de sanidad de las baterías sanitarias; en el entorno familiar, se priorizó la agresividad de los padres y los conflictos continuos; y, en el entorno social, se destaca la ausencia de zonas recreativas y la seguridad ciudadana, la cual no es vista desde los actos de hurto, sino por comportamientos asociados al consumo de sustancias psicoactivas.

En la subcategoría de autoridad, vista desde el entorno educativo, se identifica, en primera instancia, a los docentes, coordinadores y el rector, aunque también reconocen la importancia del manual de convivencia en cuanto al direccionamiento de sus quehaceres y deberes. En el entorno familiar, los padres representan mayor autoridad, aun cuando algunos estudiantes pasan largos periodos de tiempo sin sus padres. Y, en el entorno social, un hallazgo relevante recae en la baja aceptación de figuras de autoridad, a excepción de las personas mayores o las que pertenecen a instituciones como la Policía.

En síntesis, la realidad del estudiante de noveno grado del Colegio Francisco José de Caldas en materia de necesidades básicas se encuentra suplida a través de las relaciones escolares y el apoyo familiar. Aunque también resaltan necesidades insatisfechas asociadas a conflictos con compañeros de estudio y con integrantes del núcleo familiar, insuficientes áreas de integración y uso de drogas; así como la identificación de la autoridad de profesores, padres, personas mayores y funcionarios de entidades públicas, paralelamente a un escaso reconocimiento de autoridad en otras personas del común.

Categoría conflicto social

Un hallazgo significativo en la ramificación del conflicto es su percepción como tipo de violencia, dada su referenciación con las contiendas armadas y no desde su implicación estructural y social. Al mismo tiempo, se identificó al conflicto como una situación permanente y oportunidad de cambio, aun cuando no se resalta la relación directa entre conflicto, entorno social y violencia cultural, gracias a lo cual se logra identificar el rol estratégico de los valores en la resolución de conflictos, en especial cuando se ve asociado con una figura de autoridad.

En lo que respecta a las actitudes, en el entorno educativo, predomina la falta de respeto y de comunicación, al igual que la diferencia de pensamientos, como generadoras de conflictos, dada la subjetividad emocional de los sujetos. Mientras que, en el entorno familiar y social, resaltan los conflictos interpersonales y personales, productos de desavenencias entre padres o baja presencia de su autoridad, lo cual dificulta el reconocimiento de responsabilidades dentro de dicho entorno familiar y, simultáneamente, la presencia de valores y el apoyo de padres y amigos para la solución de los conflictos.

Por su lado, los comportamientos de los estudiantes están enfocados mayormente a dialogar y evitar la confrontación por medio de la intervención de figuras de autoridad o la participación directa en la resolución del conflicto. La contradicción se manifiesta en evitar el conflicto social para disminuir los problemas y para no perder amistades, mientras que paralelamente predomina la baja aceptación personal, seguida de una actitud desafiante, lo cual no contribuye a la resolución de los conflictos.

Finalmente, en la percepción del conflicto, predominan las peleas entre compañeros, el rol específico que juegan los involucrados, la repercusión e incidencia de personas conflictivas en la convivencia escolar y la baja capacidad personal para enfrentar los conflictos.

Categoría violencia

Para estudiar la violencia, Galtung (1998) introdujo la noción del triángulo de la violencia para identificar la dinámica de las violencias entendidas como un *iceberg*, en el que la violencia más visible es la directa y está representada por comportamientos y actos de violencia verbal, física y psicológica. En la parte central del *iceberg*, se encuentra la violencia estructural o conjunto de acciones o estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades básicas o incluso llegan a la negación de estas. Finalmente, en las

escalas más ocultas, figura la violencia cultural, entendida como un escenario legitimador que convierte un acto violento en una expresión normalizada por las acciones o actitudes comunes y aceptadas en un entorno.

El estudio permitió evidenciar que los estudiantes reconocen de forma clara la violencia directa, la existencia de una estrecha relación entre los tipos de conflicto y la violencia directa y la contradicción asociada a la violencia generadora de más violencia, frente a la necesidad de la resolución pacífica de sus manifestaciones. Como violencia indirecta, se logró identificar el abandono, representado en falta de compañía en el núcleo familiar, como consecuencia de responsabilidades de sus padres o acudientes. Así como el miedo y temor frente al abuso de poder, percibido por los estudiantes, no desde su entendimiento teórico, sino por su relación con la presentación de violencia física, psicológica y verbal. En cuanto a la violencia cultural y violencia estructural, se identificaron las agresiones verbales y el consumo de drogas, respectivamente.

Con el fin de comprender en profundidad las dinámicas de la violencia dentro del conflicto, se realizó la articulación de las subcategorías de violencia con los entornos en los que habita el estudiante. En el entorno educativo, la violencia directa es producto de la interacción entre estudiantes y se manifiesta por medio de agresiones en mayor grado verbales y en menor grado psicológicas y físicas; la violencia cultural es recurrente por medio del *bullying* y expresiones de burla aceptadas por los estudiantes; y la violencia estructural se asocia al abuso de poder, miedo y temor. En el entorno familiar, se identificó el abandono o falta de atención por parte de los padres y la violencia indirecta relacionada mayormente por ofensas verbales. Por último, en el entorno social, resaltan los vicios asociados a sustancia psicoactivas y violencia directa representada en agresiones verbales y físicas, las cuales guardan correspondencia con la violencia cultural, encarnada en actitudes de reto y confrontación.

Así pues, es notoria la clara percepción de la violencia directa relacionada con los tipos de conflictos que tienen mayor reconocimiento y, simultáneamente, la confusión de términos y el desconocimiento de las violencias culturales y estructurales, las cuales fueron identificadas en sus respuestas de forma indirecta.

Discusión de resultados

Las percepciones de los estudiantes sobre los conflictos se relacionan con situaciones de violencia directa en términos psicológicos y físicos. El tema fundamental detectado tiene relación con escenarios de burlas entre pares, en los cuales algunos son víctimas y otros son observadores. En este sentido, desde la perspectiva del estudiante, el conflicto está enmarcado dentro de su cultura, historia, crianza e ideologías aprehendidas desde temprana edad, lo que se expresa en recurrentes y complejas manifestaciones asociadas a la violencia, a querer evitarla, antes que resolverla. Además, se observa que los estudiantes tienen una mirada del conflicto social como una experiencia de aprendizaje en la que se involucran sentimientos, especialmente los negativos, que llevan a deshumanizar al otro, lo cual se encuentra en concordancia con lo expresado por Freund (1995).

Expresiones como: “aquel compañero no me cae bien”, “pierdo amigos cuando escucho que hablan mal de mí” o “me he sentido ridiculizado cuando me dicen un apodo” demuestran lo enunciado por Schnitman (2000) en cuanto a que la evolución de un conflicto social abarca no sólo emociones, intenciones y creencias, sino también dominios simbólicos, narrativos y dialógicos, como el medio en que se construyen, transforman significados y prácticas y surgen identidades, mundos sociales y relaciones emergentes. En consecuencia, los significados que expresan los estudiantes aluden a la ausencia de valores como una de las principales causas de la presencia de conflictos relacionados con incompreensión, discusiones y desacuerdos que afectan la convivencia escolar.

Partiendo de las observaciones de los participantes, se puede interpretar la realidad desde dos aspectos. El primero corresponde con lo tratado por Bohórquez y Chaux (2017) y abarca las concepciones que los estudiantes tienen acerca del conflicto escolar, de acuerdo con sus conocimientos y creencias acerca del tema, provenientes tanto de la enseñanza que han recibido en el hogar y en la institución como de las experiencias e interacciones resultantes de su vida cotidiana. El segundo aspecto está relacionado con la praxis y confirma los planteamientos de Ramón Pineda *et al.* (2019) y Álvarez Ovallos *et al.* (2021) relacionados con el proceso de llevar a la práctica ese bagaje de conocimientos adquiridos.

En esa misma línea, desde las prácticas educativas, se evidencian una serie de significados del conflicto social presentados por Hombrados-Mendieta y Castro-Travé (2013), los cuales inciden en la dificultad para dirimir los tipos de conflictos presentes en el aula y que, aunado a la escasa educación en habilidades emocionales, deriva en que encuentran como única alternativa la respuesta con palabras ofensivas. Por tal motivo, algunos estudiantes manifiestan una actitud de rechazo e inconformidad o de bajo control de sus emociones frente al trato que le dan sus compañeros. Al respecto, se advierte que no ponen en práctica valores como el respeto, la escucha, el diálogo y la aceptación del otro como ser diverso, dejando aflorar, en concordancia con Cabrera y García (2013), comportamientos acostumbrados, provenientes desde sus contextos familiares, sociales y escolares.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes presentan concepciones arraigadas sobre el conflicto, sobre su percepción negativa, mientras que algunos tienen una mirada diferente y empiezan a reflexionar sobre la posibilidad de ver y afrontar los conflictos de una manera positiva, lo cual les permite lograr una confrontación conceptual y vislumbrar un cambio que los vuelve más reflexivos y críticos en cuanto a su realidad y sus concepciones, de tal forma que empiezan a pasar de lo implícito a lo explícito. Sin embargo, a pesar reconocer la posibilidad de resolución de los conflictos, la mayor parte de estos estudiantes persiste en sus concepciones implícitas sobre la regulación del conflicto de manera negativa.

Finalmente, al realizar el contraste entre las categorías y subcategorías planteadas en la investigación, se puede concluir que las percepciones sobre el conflicto social que presentan los estudiantes no cambian, siguen siendo percepciones implícitas negativas difíciles de cambiar, como producto de su baja capacidad de desarrollar concepciones explícitas fundamentadas, toda vez que el medio cultural y social les plantea reiteradamente el conflicto de manera negativa. Por lo tanto, la ruta para proseguir con transformaciones sociales que aporten a la construcción de paz se encuentra en consonancia con los planteamientos de López (2014) y Sandoval (2014) sobre la obligación de implementar un enfoque interdisciplinar que posibilite la interpretación adecuada de la multicausalidad del conflicto, desde diversas perspectivas y áreas del conocimiento. Así como la necesidad de aplicar estrategias propuestas por autores como Sandoval y Leal (2017) y Obaco Soto (2020), orientadas a generar, tanto en estudiantes como en docentes, cambios de actitudes, comportamientos y percepciones enmarcadas en el respeto, la tolerancia, la empatía y la resiliencia, como prerrequisitos para la resolución pacífica de los conflictos escolares.

Conclusiones

La fundamentación teórica permitió comprender que el conflicto social y la agresión son conceptos que deben ser incorporados en los procesos de formación escolar, dada la influencia de situaciones de orden social, familiar e interpersonal. Por lo tanto, se debe propender por la formación en valores, para la consecución de los resultados de aprendizaje y la disminución de las agresiones verbales y físicas.

El conflicto, como parte de la naturaleza humana, es recurrente en el contexto escolar y se origina por manifestaciones producidas en la sociedad, desde las necesidades humanas y las condiciones de autoridad que en ellas se ejercen. Además, el conflicto social depende de acciones comportamentales, contradicciones en las interacciones y percepciones individuales y colectivas; y puede generar diferentes expresiones de violencia y sus correspondientes afectaciones verbales físicas, directas e indirectas, activas y pasivas.

Los resultados obtenidos muestran que la totalidad de los estudiantes que hicieron parte de la investigación tienen la misma concepción de conflicto y de su representación en peleas, insultos, golpes, amenazas, indiferencia y diferencia de pensamiento, aunque utilizan diferentes razones para definirlo debido al contexto donde cada uno se desenvuelve. Al mismo tiempo, se observa que, a pesar del contexto del conflicto armando que vive Colombia durante más de seis décadas y de los altos índices de violencia homicida que se dan en la ciudad de Cúcuta, dichos aspectos del contexto social no determinan, de manera directa, la percepción de los estudiantes sobre el conflicto.

No obstante, se evidencia que las concepciones de conflicto que poseen los estudiantes antes de la práctica educativa son implícitas, ya que manifiestan el conflicto como un suceso negativo, no deseable y destructivo, que genera peleas e insultos, incluso guerra y muertes. Lo anterior es producto de la influencia indirecta del contexto social, familiar, cultural y escolar, es decir, del entorno en el que los estudiantes se

desenvuelven, utilizando nociones tácitas sobre el conflicto aprendidas en sus vivencias y en su cotidianidad.

Otro resultado corresponde a la concepción que tienen los estudiantes desde de la visión tecnocrática-positivista del conflicto, donde se considera que el establecimiento de normas ayuda a mantener el control de las situaciones de conflicto que se presentan y que se perciben como algo negativo que sucede por la presencia de diferentes puntos de vista, los cuales conllevan a que las personas se salgan de control, ocasionando agresiones verbales, psicológicas y físicas. También se observó que algunos estudiantes ven el conflicto como una manifestación inherente a toda relación humana, lo perciben de una manera positiva y logran hacer una confrontación temática-problémica que les permite reconceptualizar su esencia, apropiarse un sentido crítico reflexivo de la realidad y desarrollar concepciones que pasan de lo implícito a lo explícito. Sin embargo, en la mayoría de los estudiantes, aún persisten sus concepciones implícitas sobre la imposibilidad de lograr la resolución de los conflictos.

Al contrastar y analizar las concepciones de conflicto antes y durante la práctica educativa en los estudiantes, se encuentra que antes de la práctica educativa los estudiantes contaban con una concepción implícita negativa del conflicto, producto del medio cultural y social donde se desenvuelven. Al mismo tiempo, luego de la práctica educativa, algunos estudiantes empezaron a ver el conflicto como algo natural que está en todas partes y que no va a desaparecer, sino que, por el contrario, se convierte en un factor de cambio y transformación para la sociedad, si se regula de manera pacífica.

De acuerdo con lo enunciado, el derrotero para transformar positivamente la percepción de los conflictos escolares debe estar enmarcado en la interdisciplinaridad, integralidad y complejidad como esencia de estructura e interpretación; así como en estrategias enfocadas a lograr cambios actitudinales y comportamentales apoyados en la construcción positiva de la realidad, el fortalecimiento de la consciencia y manejo de las emociones y la formación en valores éticos y morales que aporten a la convivencia escolar y a la configuración de una paz estable y duradera.

Conflictos de interés

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.



Ellos volviendo, técnica mixta. Rosana Moreno

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Moreno, T. M. (2015). La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula [Trabajo de grado de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/2155>.
- Allport, F. (1974). El problema de la percepción. Nueva Visión.
- Allport, G. (1935). Attitudes. En Murchison (Ed.), Handbook of social psychology. Clark University Press.
- Álvarez Ovallos, A., Gélvez López, A. y Mosquera Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. Revista Docentes 2.0 CA, 9(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (pp. 101-153). Península.
- Aguilar, T. y Ariza, J. (2015). La Resolución de Conflictos Escolares desde los Derechos Humanos: El Gran Viaje en el Aula [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/2155>
- Asociación pro derechos humanos. (1994). Seminario de educación para la paz. Educar para la paz: una propuesta posible. Los Libros de la Catarata.
- Avendaño, I., Sandoval, O., Cardozo, A., Álvarez, A. y Martínez, M. (2018). Convivencia escolar: una mirada al caribe colombiano. Editorial Educosta. <http://hdl.handle.net/11323/5392>
- Avendaño, I., Soto, K. y Franco, M. (2016). Intervención de la convivencia escolar desde el uso de las TIC. Editorial yoyobiz creativos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Bohórquez, R. y Chaux, Y. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: “Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital” [Trabajo de grado de maestría]. Universidad de La Sabana, Bogotá. <https://doi.org/10.19052/ap.4087>
- Cabrera, A. y García, O. (2013). Concepciones de conflicto de los estudiantes de la Institución Educativa Luis Carlos González Mejía de la ciudad de Pereira [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/3388>
- Canal A., Mosquera, J. y Flórez, C. (2014). Estrategias para la mitigación de la violencia homicida en Cúcuta. Revista Luna Azul, (38), 297-317. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.21>
- Cañas Jaimes, J. A. (2023). Percepción del concepto “conflicto” según la teoría de Johan Galtung en los estudiantes de grado noveno del Colegio Francisco José Caldas, del Municipio de San José de Cúcuta –Norte de Santander [Trabajo de grado]. Universidad de Pamplona, Colombia.
- Cascón Soriano, P. (2012). Educar en y para el conflicto. Cátedra sobre Paz y Derechos Humanos. UNESCO. <https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. Infancia y Aprendizaje, 26(1), 9-24.
- Di Napoli, P. (2017). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. Revista Austral de Ciencias Sociales, (23), 25-45. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n23-02>
- Di Pego, A. (2017). Autoridad. En C. Pereda, (Ed.), Diccionario de justicia. Siglo XXI. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.589/pm.589.pdf>

- Escorcia, L. R., Cali, E. G., Arrieta, D. B. y Amell, G. L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 285-299. <http://doi.org/10.5281/zenodo.427836>
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflicto*. Narcea S. A de ediciones.
- Flores, M. (2009). Interpretaciones fenomenológicas sobre el sentido de la violencia escolar. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 211-232). Editorial Universitaria S. A.
- Forestello, R. (2022). La formación docente en clave contemporánea. *Praxis educativa*, 26(2), 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260210>
- Freund, J. (1995). *Sociología del conflicto*. Editorial del Ministerio de Defensa.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. *Gernika Gogoratuz*.
- Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. *Gernika Gogoratuz*, 14. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, 7-18.
- Galtung, J. (2010). *Trascender y transformar*. Quimera.
- Gamboa, A., Ortiz, J. y Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente*, 20(37), 89-98. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2420>
- García Pastene, P. S. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 44-56. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>
- Grassetti, E. (2018). satisfacción de necesidades y modelo social. *Psocial*, 4(1), 6-29. <file:///D:/Usuario/Downloads/2874-8640-1-PB.pdf>
- Hernández, D. A. (2019). Nociones de paz: una revisión teórica del concepto. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 78-88. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/13951/14859>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, (37), 109-124. www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37art=37_00
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.123311>
- Kòjeve, A. (2004). *La noción de autoridad*. Nueva Visión.
- López, C. (2014). Comportamiento humano y valores (Determinación y Medición). *Omnia*, 40(1). <file:///D:/Usuario/Downloads/6997-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7145-1-10-20141010.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). Una teoría de la motivación humana. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Ley N° 20536 sobre Violencia Escolar, que promueve la creación de un comité de Buena Convivencia Escolar, y creación de un reglamento interno de convivencia. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago, 8 de septiembre de 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Obaco Soto, E. F. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46642>
- Ramón Pineda, M. A., García Longoria Serrano, M. P. y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>

- Sandoval, J. y Leal, A. (2017). Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Centro chihuahuense de estudios de posgrado. San Luis Potosí, México.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153 -178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Schnitman, D. (Coord.). (2000). Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas. Ediciones Granica.
- Soto, H. y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En Trucco y Ullmann (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (LC/G.2647-P). Publicación de las Naciones Unidas.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/1/S1700122_es.pdf
- Vallerand, R. J. (Dir.). (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaëtan Morin.
- Vargas, L. (1995). Los colores lacandones: un estudio sobre percepción visual [Trabajo de grado]. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México. <http://www.mEDIATECA.INAH.GOB.MX/REPOSITORIO/ISLANDORA/OBJECT/tesis:1446>
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. W.W. Norton. (Traducción en Paidós, Buenos Aires, 1961).
- Watson, J. B. (1955). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1924).