



**Facultad de Psicología**

**Carrera de Psicología Educativa**

**Percepciones docentes sobre convivencia y acoso escolar en  
instituciones públicas de Cuenca.**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada  
en Psicología Educativa

Autor:

**Karen Estefanía Heredia Torres**

Directora:

**Martha Karina Huiracocha Tutivén Ph.D**

**Cuenca - Ecuador**

**2026**

## **Dedicatoria**

A Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y el pilar que sostuvo mis pasos en los días más difíciles.

A mi familia, por su amor incondicional.

Especialmente a mi madre, quien ha sido mi sombra y mi mayor apoyo en cada paso que he dado. A mi madrina, gracias por haber estado siempre presente en mi vida, por tu cariño infinito y por ser, en todo sentido, mi segunda madre.

A Freddy, gracias por tu exigencia, por no permitirme bajar los brazos y por empujarme a dar siempre lo mejor. Hoy, al llegar al final de mi carrera, reconozco que esa disciplina fue clave para este logro.

Al papá de mi hija, por estar presente y apoyarme en cada paso que doy, a pesar de todo.

A esa persona especial que llegó a mi vida y fue un apoyo muy significativo en mi vida.

Finalmente, a mi hija, el motor que impulsa cada uno de mis días. Gracias por enseñarme tanto, por ser mi mayor lección de vida y la razón de mi existencia.

Hoy me embarga una profunda alegría y felicidad al ver este sueño cumplido. Gracias a todos.

## **Agradecimiento**

A la Universidad del Azuay, por brindarme el entorno académico y humano que impulsó mi crecimiento profesional y personal, permitiendo la culminación de este trabajo.

A mis profesores, desde el inicio de mi carrera hasta hoy: gracias por ser no solo excelentes docentes, sino también guías y amigos incondicionales. Gracias por su constante apoyo, su dedicación y el valioso conocimiento compartido a lo largo de este proceso.

Un agradecimiento muy especial a mi tutora de tesis, la Magíster Karina Huiracocha. Gracias infinitas por su paciencia, su tiempo y por haberme guiado paso a paso con tanta dedicación durante este camino.

Asimismo, agradezco profundamente a la Magíster Cindy López, integrante del tribunal, por su valioso aporte y por haberme orientado durante todo el proceso de esta investigación. Su apoyo ha sido fundamental para alcanzar esta meta.

## Resumen

La convivencia escolar y el acoso entre pares inciden directamente en el bienestar emocional de los estudiantes y en la calidad del clima institucional. Analizar cómo los actores educativos perciben estas problemáticas permite identificar tensiones, prácticas y oportunidades de mejora en la gestión escolar. Este estudio examinó las percepciones de docentes, directivos y psicólogos en dos instituciones públicas de Cuenca, bajo un enfoque cualitativo con diseño transversal y fenomenológico-interpretativo, orientado a explorar los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias cotidianas. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, aplicada mediante un guión de preguntas derivadas de categorías de análisis, lo que permitió sistematizar e interpretar la información rigurosamente. La muestra estuvo conformada por diez actores educativos: seis docentes, dos directivos y dos psicólogos. Los resultados evidencian que la convivencia es reconocida como un eje transversal de la práctica educativa; sin embargo, su gestión se ve limitada por la sobrecarga laboral y la insuficiente formación en resolución de conflictos. Se constató que las dinámicas escolares están condicionadas por factores estructurales y comunitarios, lo que repercute en la percepción de seguridad y bienestar estudiantil. El acoso escolar persiste como problemática significativa, con consecuencias emocionales y académicas como ansiedad, baja autoestima y riesgo de abandono escolar. Las acciones institucionales frente al acoso se concentran en protocolos normativos, pero requieren fortalecerse con estrategias pedagógicas activas y programas socioemocionales. En conclusión, es necesario generar propuestas educativas firmes que aborden esta problemática desde el currículo, la práctica docente, el entorno escolar y la participación familiar.

**Palabras clave:** acoso escolar, convivencia, docentes, educación, violencia.

### **Abstract**

School coexistence and peer bullying directly impact students' emotional well-being and the quality of the school climate. Analyzing how educational stakeholders perceive these issues allows for the identification of tensions, practices, and opportunities for improvement in school management. This study examined the perceptions of teachers, administrators, and psychologists in two public schools in Cuenca, using a qualitative approach with a cross-sectional and phenomenological-interpretive design, aimed at exploring the meanings that participants attribute to their daily experiences. The technique employed was the semi-structured interview, conducted using a script of questions derived from analytical categories, which allowed for the rigorous systematization and interpretation of the information. The sample consisted of ten educational stakeholders: six teachers, two administrators, and two psychologists. The results show that coexistence is recognized as a cross-cutting theme in educational practice; however, its management is limited by excessive workload and insufficient training in conflict resolution. It was found that school dynamics are conditioned by structural and community factors, which impacts students' perceptions of safety and well-being. Bullying persists as a significant problem, with emotional and academic consequences such as anxiety, low self-esteem, and risk of dropping out of school. Institutional actions against bullying focus on regulatory protocols, but need to be strengthened with active pedagogical strategies and socio-emotional programs. In conclusion, it is necessary to develop robust educational proposals that address this problem through the curriculum, teaching practices, the school environment, and family involvement.

**Keywords:** bullying, coexistence, teachers, education, violence.

## Tabla de contenido

<b>Dedicatoria</b> .....	2
<b>Agradecimiento</b> .....	3
<b>Resumen</b> .....	4
<b>Abstract</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo 1</b> .....	11
<b>Marco teórico, contextual y estado del arte</b> .....	11
<b>Dimensión normativa, relacional y pedagógica para la Convivencia Escolar</b> .....	12
Dimensión normativa .....	12
Dimensión relacional .....	12
Dimensión pedagógica .....	13
<b>Clima escolar y cultura institucional</b> .....	13
<b>Acoso escolar: conceptualización y tipologías</b> .....	14
<b>Factores que influyen en la convivencia y el acoso escolar</b> .....	15
<b>Rol de docentes y profesionales en la gestión de la convivencia</b> .....	15
Percepciones, actitudes y prácticas .....	15
Estrategias de prevención e intervención .....	16
Formación y recursos institucionales .....	17
<b>Convivencia y contexto educativo</b> .....	18
Características de las instituciones públicas .....	18
Políticas locales sobre convivencia y acoso .....	19
Desafíos institucionales .....	20
<b>Estado del arte</b> .....	20
Investigaciones en Ecuador .....	20
Estudios latinoamericanos comparativos .....	21
Vacíos teóricos y metodológicos .....	22
<b>Capítulo 2</b> .....	24
<b>Metodología</b> .....	24
Tipo de investigación .....	24
<b>Objetivos</b> .....	24

Objetivo general .....	24
Objetivos específicos.....	24
Participantes .....	25
Criterios de exclusión.....	25
Instrumentos .....	25
Análisis de datos.....	26
Categorías de análisis .....	26
Procedimiento.....	27
Resultados finales esperados .....	27
<b>Capítulo 3</b> .....	29
<b>Resultados</b> .....	29
Presentación de los resultados.....	29
<b>Unidad Educativa “A”</b> .....	32
Subcategoría: Respuesta Institucional: Perfil de la comunidad escolar .....	32
Subcategoría: Condiciones físicas de la escuela y contexto comunitario .....	33
Subcategoría: Dinámicas de Convivencia y Violencia .....	34
Subcategoría: Habilidades socioemocionales y morales.....	35
<b>Unidad Educativa “B”</b> .....	36
Subcategoría: Respuesta Institucional: Perfil de la comunidad escolar .....	36
Subcategoría: Condiciones físicas de la escuela y contexto comunitario .....	37
Subcategoría: Dinámicas de Convivencia y Violencia .....	38
Subcategoría: Habilidades socioemocionales y morales.....	39
<b>Discusión</b> .....	40
<b>Conclusiones</b> .....	43
<b>Limitaciones y recomendaciones</b> .....	45

**Índice de tablas**

<b>Tabla 1 categorías de análisis .....</b>	<b>29</b>
---	-----------

## Introducción

La convivencia escolar y el acoso entre pares son fenómenos que han cobrado gran relevancia en la investigación educativa, pues afectan directamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Bueno-Villaverde et al., 2023; Contreras Bustamante y Cabrera Ramos, 2025). El bullying y el ciberacoso, como formas de violencia escolar, no se limitan a simples conflictos, sino que reflejan desequilibrios de poder y dinámicas sociales que deterioran el clima institucional (Calderón Guerrero, 2020; González Laguna et al., 2021). En contraste, una convivencia positiva se entiende como un proceso colectivo que promueve relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, convirtiéndose en un indicador de calidad y en un eje transversal de las políticas públicas en educación (Ortiz Mallegas et al., 2021; Torres et al., 2024).

En el contexto de las instituciones de Cuenca, la problemática del acoso escolar se presenta como un desafío persistente que limita la construcción de ambientes armónicos y seguros. A pesar de contar con un marco normativo claro, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los docentes enfrentan barreras estructurales como la sobrecarga laboral y la insuficiente formación inicial en resolución de conflictos, lo que afecta su capacidad de implementar estrategias efectivas de prevención y mediación (Aguilar Guichay, 2024; Castillo-Retamal et al., 2025). Esta tensión entre la normativa y la realidad institucional genera un vacío que debe ser explorado desde las percepciones de los propios actores educativos, con el fin de comprender cómo interpretan y gestionan la convivencia y el acoso escolar en su práctica cotidiana (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2025).

Esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre la convivencia escolar y el acoso entre pares en instituciones públicas de Cuenca?

El presente estudio se organizó en tres capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico, contextual y el estado del arte, abordando las definiciones de convivencia escolar, sus dimensiones normativa, relacional y pedagógica, así como la conceptualización del bullying y el ciberacoso, sus tipologías y consecuencias. El segundo capítulo expone la metodología cualitativa de diseño fenomenológico interpretativo, detallando los participantes, instrumentos y categorías de análisis empleadas. Finalmente, en el capítulo tres se presentan los resultados obtenidos, organizados en torno a las percepciones sobre el acoso escolar, las dinámicas de convivencia, la respuesta institucional y las habilidades socioemocionales, seguido de la discusión, conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

## **Capítulo 1**

### **Marco teórico, contextual y estado del arte**

#### **Convivencia escolar: definiciones y dimensiones**

La convivencia escolar (CE) se ha consolidado como un campo de estudio prioritario en la educación contemporánea, pues constituye un factor clave para el bienestar y el aprendizaje profundo de los estudiantes (Bueno-Villaverde et al., 2023). Su abordaje trasciende la resolución de conflictos, implicando la creación de un ambiente armónico que favorezca el desarrollo integral de la comunidad educativa (Andrades-Moya et al., 2023).

Diversos estudios han demostrado que una convivencia positiva se relaciona con la disminución de conductas conflictivas y el incremento del rendimiento académico (Contreras Bustamante y Cabrera Ramos, 2025; Yáñez-Sepúlveda et al., 2025). En el contexto ecuatoriano, Aguilar Guichay (2024) señala que los docentes de instituciones fiscales en Cuenca reconocen la convivencia como un eje transversal de la práctica educativa, aunque enfrentan limitaciones estructurales como la sobrecarga laboral y la escasa formación en resolución de conflictos.

La CE no puede entenderse únicamente como ausencia de violencia, sino como un proceso dinámico que implica la construcción de relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa (Ortiz Mallegas et al., 2021). En este sentido, se convierte en un indicador de calidad institucional y en un eje transversal de las políticas públicas en educación (Chiluiza-Casco y Moposita-Tito, 2024; Torres et al., 2024).

#### **Convivencia como construcción colectiva**

La CE se concibe como una construcción social y ética, negociada dentro de la institución y dependiente de la participación activa de todos los actores (Ortiz Mallegas et

al., 2021). La familia ocupa un lugar fundamental en este proceso, pues su integración fortalece la red de apoyo al profesorado y contribuye al bienestar del alumnado (Bueno-Villaverde et al., 2023).

En contextos específicos, como la educación católica, la convivencia enfrenta tensiones valorativas que deben ser gestionadas colectivamente, tal como lo plantean Ortiz Mallegas y colaboradores. Martínez (2021) añade que tras el retorno a la presencialidad post-pandemia, los estudiantes de básica requieren espacios de escucha activa y acompañamiento socioemocional, lo que obliga a replantear las estrategias de convivencia desde una perspectiva restaurativa.

La construcción colectiva de la convivencia implica también reconocer la diversidad cultural y social de los estudiantes (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021). En ciudades como Cuenca, donde confluyen estudiantes de distintos estratos y contextos, esta se convierte en un espacio de negociación de valores y expectativas (Heras Mendieta y Remache Pogyo, 2024).

### **Dimensión normativa, relacional y pedagógica para la Convivencia Escolar**

**Dimensión normativa:** Comprende el marco legal y reglamentos internos que regulan las interacciones escolares. Su claridad es esencial para prevenir la violencia y garantizar protocolos de actuación frente al acoso (García-Martínez y García-Zabaleta, 2024; Olvera y Gutiérrez, 2020). En Ecuador, el Ministerio de Educación (2021) estableció lineamientos de convivencia escolar, aunque su aplicación depende de la voluntad institucional y del acompañamiento técnico.

**Dimensión relacional:** Se centra en la calidad de las interacciones y la resolución pacífica de conflictos. Programas basados en la empatía han demostrado eficacia en la

reducción de agresiones (Hernández-Prados et al., 2024). Asimismo, procesos activistas han fortalecido la sostenibilidad de la convivencia (Holguin-Alvarez et al., 2020).

**Dimensión pedagógica:** Vincula la convivencia con el currículo y las metodologías de enseñanza. Estrategias como los recreos activos han mostrado efectos positivos en la convivencia (Yáñez-Sepúlveda et al., 2025). Además, Macancela Quintuña y Vega Balbuca (2024) destacan que el desarrollo de habilidades sociales en niños de básica elemental es clave para fortalecer la convivencia desde edades tempranas.

### **Clima escolar y cultura institucional**

El clima escolar se define como el conjunto de percepciones que los miembros de la comunidad tienen respecto al ambiente institucional; por lo tanto, este constructo refleja la cultura escolar y condiciona las conductas de estudiantes y docentes (Gómez Galvis, 2020).

El análisis desde un modelo ecológico permite comprender las dinámicas en distintos niveles (Ochoa Cervantes et al., 2021). La medición del clima escolar mediante instrumentos específicos ha permitido diagnósticos precisos, como los realizados en Ecuador y México (Chalén Zamora et al., 2025; Juraz Rolón et al., 2024). Miño Parco et al. (2025) evidencian que un clima escolar positivo basado en el respeto, la inclusión y el apoyo emocional favorece significativamente la participación y el aprendizaje, especialmente en contextos vulnerables. Hirata et al. (2024) añaden que las percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima escolar están asociadas a factores como la motivación, la salud emocional y la calidad de las relaciones interpersonales.

## **Acoso escolar: conceptualización y tipologías**

### **Definición de bullying y ciberacoso**

El bullying se caracteriza por conductas de agresión intencionada y repetida, enmarcadas en un desequilibrio de poder (Calderón Guerrero, 2020). El ciberacoso, por su parte, traslada estas dinámicas al espacio digital, ampliando su alcance y complejidad (González Laguna et al., 2021). Ambos fenómenos requieren protocolos institucionales claros (García-Martínez y García-Zabaleta, 2024).

### **Tipos de acoso: físico, verbal, psicológico y social**

Para Gálvez-Algaba y García-González (2022), el acoso escolar puede clasificarse en distintas modalidades: el físico, que comprende agresiones corporales directas; el verbal, caracterizado por insultos, burlas y amenazas; el psicológico, asociado a la intimidación y el hostigamiento emocional; y el social, que se manifiesta mediante la exclusión y el aislamiento del estudiante.

Además, se reconocen conductas conflictivas asociadas como el desinterés y la desmotivación, que afectan la convivencia y el rendimiento escolar (Ochoa Cervantes et al., 2021). Arizabala Rivera (2024) advierte que los adolescentes neurodivergentes son especialmente vulnerables a la victimización, lo que exige estrategias inclusivas de prevención. Cuellar Rodríguez et al. (2025) muestran que programas como el Olweus han tenido efectos positivos en la reducción del bullying.

### **Consecuencias psicoemocionales y académicas**

Las consecuencias del acoso escolar impactan en dos dimensiones principales (Calderón Guerrero, 2020; Domínguez, 2023): en el ámbito psicoemocional se manifiestan ansiedad, depresión y baja autoestima, mientras que en la dimensión académica se evidencian desmotivación, bajo rendimiento y un mayor riesgo de abandono escolar.

En contraste, una convivencia positiva respaldada por la participación familiar y programas basados en la empatía se correlaciona con el bienestar general y el éxito académico (Hernández-Prados et al., 2024). Bonete (2021) advierte que la falta de intervención institucional normaliza estas conductas como formas de interacción, reproduciendo patrones de dominación y deterioro del clima escolar.

### **Factores que influyen en la convivencia y el acoso escolar**

**Factores individuales:** la autoestima, la resiliencia y las habilidades sociales influyen en la probabilidad de ser víctima o agresor (Calderón Guerrero, 2020; Arizabala Rivera, 2024).

**Factores familiares:** la dinámica en el hogar y el estilo de crianza pueden predisponer a los estudiantes a reproducir conductas agresivas. Familias que promueven la comunicación fortalecen la capacidad de los hijos para enfrentar situaciones de acoso (Martínez, 2021; Bueno Villaverde et al., 2023).

**Factores escolares e institucionales:** el clima escolar, la gestión directiva y la existencia de protocolos de convivencia determinan la manera en que se previenen y atienden los casos de acoso (González Calle, 2023; Miño Parco et al., 2025; Ochoa Cervantes et al., 2021; Soto, 2022).

### **Rol de docentes y profesionales en la gestión de la convivencia**

#### **Percepciones, actitudes y prácticas**

La literatura académica internacional y regional subraya de manera consistente que el profesorado constituye el agente fundamental y activo en la promoción de la convivencia escolar y en la prevención de la violencia entre pares (Cardozo et al., 2021).

Específicamente, en el nivel de básica primaria, al maestro se le atribuye un rol irremplazable como mediador en valores, siendo este un aspecto pedagógico esencial para

incidir positivamente en la calidad del clima escolar y en la formación integral de los estudiantes (Núñez Escobar, 2023). Este liderazgo positivo se correlaciona directamente con la construcción de un clima escolar favorable que, a su vez, favorece significativamente los procesos de aprendizaje (Casilla Dolores, 2025).

Además del docente de aula, los profesionales de apoyo, como coordinadores y orientadores escolares, tienen un rol central, concentrando su gestión en el manejo de conductas externalizadas y la resolución de conflictos disciplinarios (Soto, 2022). La perspectiva de estos actores es vital para comprender la gestión de la convivencia desde una óptica institucional y especializada. Por ejemplo, el estudio fenomenológico de (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2025) destaca la importancia de centrar la investigación en estos profesionales, ya que su conocimiento de la praxis es clave para el diseño de políticas efectivas.

En el contexto geográfico de Cuenca, los docentes de Educación General Básica reconocen la convivencia como un eje transversal de su práctica educativa, confirmando la internalización de este mandato pedagógico (Heras Mendieta y Remache Pogoyo, 2024). No obstante, esta positiva percepción se ve menoscabada por limitaciones estructurales. Un estudio de caso en instituciones urbanas fiscales según Aguilar Guichay (2024) identificaron la sobrecarga laboral como un obstáculo recurrente que impacta directamente en la capacidad del docente para implementar prácticas de mediación y prevención de manera consistente y efectiva.

### **Estrategias de prevención e intervención**

Para la prevención, la investigación valida la eficacia de las estrategias pedagógicas activas que promueven la participación y el desarrollo social. Específicamente, la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas ha demostrado ser un recurso pertinente

y significativo para el fortalecimiento de la convivencia, especialmente en el nivel de básica primaria, al fomentar la interacción positiva y el aprendizaje socioemocional de forma natural (Arroyave Taborda et al., 2021; Martínez-Burbano et al., 2022).

En el ámbito de la intervención directa ante conflictos, el núcleo de la acción recae en la mediación y el desarrollo del diálogo. La resolución de conflictos basada en el diálogo y el fomento del aprendizaje cooperativo generan un impacto positivo en el clima del aula, ya que enseñan a los estudiantes a escuchar, a respetar las opiniones diversas y a construir acuerdos (Ayala Caballero y Urbano Barrientos, 2024; García Pastene, 2021). Estas prácticas transforman el conflicto de un problema a una oportunidad de aprendizaje cívico y social, alineadas con los principios de justicia restaurativa.

Alineados con el marco regulatorio nacional, se han desarrollado y propuesto estrategias específicas para la resolución de conflictos disciplinarios aplicables en la Educación Básica Superior, buscando una coherencia estricta entre la práctica pedagógica y la normativa vigente del Ministerio de Educación (Chiluiza-Casco y Moposita-Tito, 2024). Adicionalmente, el panorama incluye la exploración de herramientas innovadoras como la gamificación, que se estudia como un recurso con potencial para optimizar las prácticas docentes y la gestión de la convivencia en la Educación General Básica (Vayancela et al., 2025).

### **Formación y recursos institucionales**

El análisis de la formación que recibe el profesorado revela una brecha crítica y persistente en la región. Loubiès y Valdivieso Tocornal, (2023) han identificado una percepción generalizada de la insuficiencia y desarticulación de la Formación Inicial Docente (FID) en cuanto a herramientas y estrategias para abordar la violencia y gestionar la convivencia escolar. Este déficit inicial es un factor que contribuye a que los docentes en

ejercicio a menudo perciben una falta de preparación adecuada para enfrentar con seguridad los desafíos de la violencia escolar (Castillo-Retamal et al., 2025).

Para subsanar esta carencia formativa, el acompañamiento pedagógico en el aula se postula como una estrategia crucial de formación permanente. Al respecto, Aravena Kenigs et al. (2022) señalan que su efectividad es objeto de debate, dado que la percepción sobre su calidad y utilidad puede diferir significativamente entre los docentes y los directivos responsables de su implementación.

A nivel de recursos, el apoyo institucional se consolida como un factor indispensable para el desarrollo profesional. Investigaciones en el contexto ecuatoriano demuestran que un clima organizacional favorable, que se caracteriza por una estructura institucional clara, sistemas de recompensa justos y buenas relaciones interpersonales, impacta de forma positiva en la convivencia escolar y en el desempeño profesional del profesorado (Ángel y Ávila Perozo, 2022). Por lo tanto, el bienestar del docente y la calidad de la convivencia están intrínsecamente ligados al apoyo estructural del centro educativo.

### **Convivencia y contexto educativo**

#### **Características de las instituciones públicas**

En el contexto nacional de Ecuador, la Educación para la Convivencia Armónica es un principio rector de la política educativa, consagrado en la legislación vigente, lo que sitúa la convivencia como un objetivo transversal y prioritario en todos los centros (Casilla Dolores, 2025; Torres et al., 2024). Dentro de las instituciones educativas fiscales de Cuenca, los docentes de Educación General Básica han asumido este mandato, reconociendo y afirmando que la convivencia es un eje vital de su labor diaria, más allá de la mera transmisión de contenidos curriculares (Heras Mendieta y Remache Pogyo, 2024).

La complejidad de la dinámica social en estas instituciones demanda del profesorado no solo conocimientos, sino también el desarrollo activo de habilidades socioemocionales para poder modelar y promover ambientes seguros, respetuosos y armónicos. La gestión de la convivencia en este contexto requiere un enfoque integral que entienda al docente como un promotor de bienestar emocional, fundamental para prevenir conflictos y asegurar el desarrollo óptimo de los estudiantes (Sangacha Aroca et al., 2025).

### **Políticas locales sobre convivencia y acoso**

El marco regulatorio que rige la convivencia y el acoso en el sistema educativo ecuatoriano y, por extensión, en Cuenca, está definido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sus reglamentos. Esta normativa establece los protocolos de actuación, los mecanismos de intervención y las estrategias de resolución de conflictos disciplinarios, proporcionando un esquema legal estandarizado para la gestión de la convivencia (Chiluiza-Casco y Moposita-Tito, 2024).

A pesar de la existencia de un marco legal claro, la problemática del acoso escolar (bullying) persiste y se ha identificado en unidades educativas de Cuenca, incluso en el nivel de bachillerato (Lozado Rojas y Narváez Segovia, 2023), así como en otras instituciones del país (Ramírez Apolo et al., 2024). Este fenómeno es de alta preocupación para la política educativa, dada su incidencia en el ambiente escolar y en el bienestar estudiantil.

La investigación nacional ha establecido una correlación negativa significativa entre el acoso escolar y el rendimiento académico, evidenciando que la violencia menoscaba el aprendizaje y el clima escolar general (Meza Arguello et al., 2021). Por lo tanto, el cumplimiento de las políticas locales sobre convivencia es vital para garantizar la calidad

educativa y el bienestar integral de la comunidad, superando los desafíos que presenta la aplicación de la norma.

### **Desafíos institucionales**

El desafío principal que enfrentan las instituciones públicas en Cuenca es la tensión entre el mandato normativo y la capacidad operativa de sus equipos. La aplicación de la LOEI y la promoción de la Convivencia Armónica se ven constantemente obstaculizadas por limitaciones estructurales. Entre estas, la sobrecarga laboral es una barrera crucial reportada por los docentes (Aguilar Guichay, 2024), ya que el exceso de trabajo administrativo y pedagógico reduce el tiempo y la energía disponibles para la mediación, la prevención y el seguimiento individualizado de conflictos.

Otro desafío institucional de gran peso es la brecha en la formación específica en gestión de la convivencia y resolución de conflictos. La falta de preparación percibida para enfrentar la violencia escolar es un hallazgo consistente tanto en estudios chilenos (Castillo-Retamal et al., 2025) como en el contexto cuencano, donde la percepción de carencia de herramientas para la gestión de la convivencia es latente (Aguilar Guichay, 2024).

Aravena Kenigs et al. (2022) señalan que, para superar estas deficiencias, se requiere que las instituciones diseñen e implementen estrategias de desarrollo profesional continuo que sean percibidas por los docentes como verdaderamente efectivas. Un acompañamiento pedagógico que fortalezca sus habilidades en la práctica es esencial para aumentar su autopercepción de competencia y mejorar el clima escolar, revirtiendo la percepción de falta de preparación.

### **Estado del arte**

#### **Investigaciones en Ecuador**

La investigación en Ecuador y en Cuenca ha logrado caracterizar la convivencia desde la perspectiva del profesorado de Educación General Básica, confirmando su importancia como eje transversal de la labor y documentando las barreras operativas (Heras Mendieta y Remache Pogyo, 2024). Entre estas barreras, la sobrecarga laboral y la falta de recursos se presentan como factores limitantes para la acción pedagógica y la gestión de la convivencia, tal como lo señala Aguilar Guichay (2024) en su análisis en Cuenca.

Un segundo cuerpo de estudios se ha enfocado en la problemática del acoso escolar, cuya prevalencia en niveles superiores (Lozado Rojas y Narváez Segovia, 2023) y su impacto negativo en el rendimiento académico han sido establecidos mediante estudios correlacionales (Meza Arguello et al., 2021). Estos hallazgos son fundamentales para dimensionar la gravedad del problema y para priorizar las intervenciones.

Finalmente, los trabajos analizan la respuesta institucional y normativa, examinando el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos alineadas con la LOEI (Chiluiza-Casco y Moposita-Tito, 2024). Se ha demostrado que un clima organizacional positivo y un soporte institucional adecuado impactan favorablemente en el desempeño profesional del docente y en la calidad de la convivencia escolar (Ángel y Ávila Perozo, 2022).

### **Estudios latinoamericanos comparativos**

El contexto latinoamericano enriquece el análisis, proveyendo un marco comparativo que valida el rol del maestro como mediador en valores y subraya la importancia de su liderazgo en la construcción de climas escolares positivos que facilitan el aprendizaje (Núñez Escobar, 2023; Casilla Dolores, 2025). La región valida consistentemente la efectividad de las estrategias pedagógicas activas, como el uso de la lúdica y el diálogo, como medios fundamentales para la prevención de la violencia y la formación cívica (Arroyave Taborda et al., 2021; García Pastene, 2021).

Sin embargo, a nivel regional, el principal desafío identificado, y que es común con el contexto ecuatoriano, es la insuficiencia en la Formación Inicial Docente para manejar efectivamente la convivencia y la violencia escolar. Esta es una carencia percibida tanto por formadores como por docentes en ejercicio, lo que sugiere una necesidad estructural de revisar los currículos profesionales (Loubiès y Valdivieso, 2023; Castillo-Retamal et al., 2025).

Metodológicamente, se observa una tendencia hacia la profundización cualitativa en la región, destacando la necesidad de realizar estudios fenomenológicos para capturar las percepciones y experiencias vividas por actores clave, como los coordinadores y orientadores, en su gestión cotidiana de la convivencia (Molina- Isaza y Nova-Herrera, 2025). Esta tendencia es esencial para generar conocimiento situado y profundo.

### **Vacíos teóricos y metodológicos**

Una de las principales brechas radica en la profundidad metodológica. Gran parte de la investigación en Ecuador es de naturaleza descriptiva o correlacional, concentrada en medir la incidencia del acoso o la relación con el rendimiento académico (Meza Arguello et al., 2021). Existe un vacío en los estudios que utilicen un enfoque cualitativo de diseño fenomenológico para capturar la complejidad de la acción pedagógica y el significado que el profesorado de Cuenca le otorga a su práctica diaria de mediación y gestión (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2025; Ramos, 2022). Es fundamental que la investigación se centre en la experiencia vivida del docente.

Adicionalmente, si bien se ha identificado el déficit de la Formación Inicial Docente (FID) en convivencia a nivel general (Loubiès y Valdivieso, 2023), es escaso el conocimiento sobre la percepción vivida y situada del docente en ejercicio en Cuenca. Se necesita investigar cómo el profesorado percibe su propia competencia para liderar la

convivencia y si los mecanismos de formación continua, como el acompañamiento pedagógico, son percibidos como efectivos para suplir las carencias formativas iniciales (Aravena Kenigs et al., 2022; Castillo-Retamal et al., 2025).

Finalmente, existe un vacío en la comprensión profunda de la tensión operativa entre la política educativa (LOEI) y la realidad institucional en Cuenca. La investigación debe trascender la norma para generar un conocimiento situado que caracterice con precisión las barreras institucionales percibidas por los docentes y profesionales de apoyo, como la sobrecarga o la falta de recursos (Aguilar Guichay, 2024), y que identifique las estrategias que, desde su experiencia, son más efectivas para fortalecer sus habilidades y su autopercepción de competencia como constructores de convivencia escolar armónica.

## Capítulo 2

### Metodología

#### **Tipo de investigación**

El estudio utilizó un enfoque cualitativo con diseño transversal y fenomenológico interpretativo, orientado a comprender las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre la convivencia escolar y el acoso. La recolección de datos se realizó en un solo momento, sin intervenir en el entorno natural de los participantes (Rodríguez Solís y Salazar Padrón, 2023). Desde el enfoque fenomenológico, se buscó interpretar los significados que los actores educativos atribuyeron a sus experiencias (González y Cordero, 2024). El alcance del estudio fue exploratorio y descriptivo, lo que permitió identificar categorías emergentes y matices discursivos que reflejaron la realidad institucional.

#### **Objetivos**

##### **Objetivo general:**

Analizar las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre la convivencia escolar y el acoso entre pares.

##### **Objetivos específicos:**

Describir las percepciones de los actores entrevistados sobre las características de la escuela, los estudiantes, las familias y el personal educativo.

Explorar cómo los participantes perciben que las condiciones físicas de la escuela y el contexto comunitario influyen en la convivencia escolar.

Analizar cómo conciben los actores entrevistados las relaciones dentro de la comunidad escolar, las acciones frente al acoso escolar y la promoción de habilidades socioemocionales y valores.

## **Participantes**

El estudio incluyó a seis docentes de educación básica media (5.º, 6.º y 7.º años de Educación General Básica), dos directivos institucionales y dos psicólogos pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición de las instituciones. Este tipo de muestreo fue habitual en investigaciones exploratorias centradas en contextos específicos, ya que permitió trabajar con los grupos disponibles sin recurrir a procedimientos aleatorios (Hernández-Sampieri et al., 2014).

## **Criterios de exclusión**

Se excluyó a docentes que no impartieran clases en los niveles de 5.º, 6.º o 7.º años de Educación General Básica, así como a aquellos con menos de un año de permanencia en la institución educativa correspondiente.

## **Instrumentos**

Para la recolección de información se empleó una guía de entrevista semiestructurada elaborada en función de los objetivos del estudio y del enfoque fenomenológico. Este instrumento permitió explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los actores institucionales atribuyeron al clima escolar y a las manifestaciones de acoso.

Asimismo, se aplicó una ficha de caracterización de participantes para registrar datos sociodemográficos relevantes como edad, género, rol institucional, años de experiencia profesional y tiempo de permanencia en la institución. Esta información permitió contextualizar las respuestas y verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión.

### **Análisis de datos**

Se llevó a cabo un análisis cualitativo interpretativo de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas. El proceso inició con la transcripción literal de los testimonios, respetando la expresividad y el contexto comunicativo de cada participante. Posteriormente, la información fue organizada y codificada a partir de las dimensiones abordadas en la guía de entrevista, las cuales incluyeron el clima escolar, tipos de acoso, respuestas institucionales y estrategias de afrontamiento. Este procedimiento permitió agrupar fragmentos relevantes en temas centrales para construir categorías de análisis coherentes con los objetivos del estudio, facilitando la identificación de patrones discursivos y significados atribuidos al fenómeno (Castillo-López et al., 2022, p. 248).

### **Categorías de análisis**

Para orientar el proceso interpretativo de manera sistemática y rigurosa, se definieron 4 categorías de análisis fundamentadas en la propuesta de Rueda Sánchez et al. (2023). Estas categorías, construidas a partir del marco teórico y los ejes temáticos del instrumento, permitieron organizar la información cualitativa de forma coherente para identificar patrones y relaciones significativas. La estructura analítica comprendió, en primer lugar, el acoso escolar, que abarcó definiciones, tipos y percepciones del fenómeno; seguido de las dinámicas de convivencia y violencia, centradas en las relaciones interpersonales y el clima institucional. Asimismo, se analizó la respuesta institucional al acoso y conflictos, referente a protocolos y acciones docentes, junto con las habilidades socioemocionales y morales, como la empatía y los valores. Finalmente, se integró el perfil de la comunidad escolar, las características físicas de la escuela y las características del barrio o colonia, factores que permitieron una lectura profunda del entorno social y el contexto físico donde se desarrollaron las interacciones educativas.

## **Procedimiento**

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010), garantizando la voluntariedad, confidencialidad y protección de los participantes. Se entregó consentimiento informado a los adultos involucrados, explicando los objetivos del estudio, el uso académico de la información y el derecho a retirarse en cualquier momento.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas en dos instituciones educativas públicas de Cuenca. Con autorización previa, las sesiones fueron grabadas y posteriormente fueron transcritas íntegramente para su análisis. La información obtenida fue organizada, codificada y analizada mediante técnicas interpretativas, sin intervención directa en el entorno escolar.

## **Resultados finales esperados**

Se esperó que el estudio permitiera comprender de manera profunda cómo los actores educativos interpretaron las dinámicas institucionales que influyeron en la convivencia escolar, identificando la forma en que la infraestructura, la organización escolar y el entorno comunitario incidieron en la construcción de un clima respetuoso. Asimismo, se previó reconocer las manifestaciones de acoso escolar desde la perspectiva de docentes, directivos y psicólogos, así como los factores que las favorecieron o inhibieron dentro del contexto institucional. Los hallazgos también facilitaron la sistematización de estrategias pedagógicas y acciones institucionales percibidas como efectivas para prevenir el acoso y fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En conjunto, estos resultados generaron insumos cualitativos valiosos para el diseño de intervenciones contextualizadas y pertinentes en instituciones educativas públicas, contribuyendo al

fortalecimiento de la convivencia escolar y a la promoción de ambientes seguros y protectores.

## Capítulo 3

### Resultados

#### Presentación de los resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los participantes. Con el fin de sistematizar la información, se ha asignado un código a cada uno, a los docentes desde D01 hasta D06, a las autoridades A01 y A02, mientras que a los psicólogos PS01 y PS02. De este modo, en esta sección se organizaron los hallazgos por medio de transcripciones a través de una aplicación digital, garantizando la fidelidad de los testimonios y el respeto a la expresividad de los participantes.

Posteriormente, las transcripciones fueron sometidas a un proceso de codificación cualitativa, en el que se identificaron fragmentos significativos relacionados con las categorías de análisis previamente definidas, la que se visualiza en la Tabla 1.

**Tabla 1 categorías de análisis**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Preguntas</b>
	<b>Respuesta Institucional:</b>	a) ¿Cómo describiría que es esta escuela?
	<b>Perfil de la comunidad escolar</b>	b) ¿Qué características cree que describen mejor cómo son los estudiantes de esta escuela? c) ¿Cuáles cree que son las fortalezas y debilidades de los docentes y directivos de esta escuela?

---

	d) ¿Cómo describiría a las familias que acuden a este centro escolar?
	e) ¿Cuáles son los principales motivos por los que las niñas y niños son canalizados a su área?
<b>Condiciones físicas de la escuela y el contexto comunitario</b>	a) ¿Qué le parecen las instalaciones de esta escuela?
	b) ¿Cuáles de las instalaciones de esta escuela cree que ayudan a que haya convivencia?
	c) Si se pudiera mejorar algo de las condiciones físicas de la escuela, ¿qué elegiría y por qué?
	d) ¿Cómo diría que es la relación entre la escuela y el barrio o colonia?
<b>Convivencia y Acoso escolar</b>	e) ¿Cuáles considera que son las principales problemáticas que se presentan en el territorio/zona donde está la escuela?
	f) ¿Qué aspectos de este territorio/zona benefician a esta escuela?

---

---

**Dinámicas de convivencia  
y de violencia**

g) ¿Qué aspectos de este territorio/zona han influido negativamente en la comunidad escolar?

a) ¿Cómo diría que son las relaciones entre los estudiantes?

b) ¿Cómo describiría las interacciones entre profesores y estudiantes?

c) ¿Cómo son las relaciones entre los profesores?

d) ¿Cómo describiría las relaciones entre profesores y padres de familia?

e) ¿Cómo es la relación entre la dirección y la comunidad escolar?

f) ¿Cuáles son los principales conflictos y cómo se han resuelto?

g) ¿Tienen código de convivencia y cómo fue elaborado?

h) ¿Cómo define acoso escolar y qué tipos conoce?

i) ¿Ha presenciado casos de acoso escolar en su institución?

j) ¿Qué acciones ha tomado para prevenirlo?

---

---

**Habilidades  
socioemocionales y  
morales**

k) ¿Qué obstáculos y qué factores han facilitado la respuesta institucional?

l) ¿Cómo es la comunicación entre docentes y psicólogos y qué rol asume cada uno?

a) ¿Cuáles son los principales valores que se promueven en esta escuela?

b) Para usted, ¿qué son las habilidades socioemocionales y cómo se relacionan con la convivencia?

c) ¿Qué se hace en esta escuela para desarrollar las habilidades socioemocionales?

d) Si hubiera algo que mejorar en cuanto a cómo se enseñan estas habilidades, ¿qué sería?

---

**Nota:** Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas a docentes de instituciones públicas de Cuenca (2025).

**Unidad Educativa “A”**

**Subcategoría: Respuesta Institucional: Perfil de la comunidad escolar**

La identidad de la Unidad Educativa se define actualmente por una transición social compleja tras su conversión en institución mixta. Para D01 y D02, el perfil del alumnado ha mutado hacia una "vulnerabilidad crítica", recibiendo a jóvenes de diversos sectores con realidades familiares fracturadas. Esta heterogeneidad ha generado un reto para el cuerpo

docente, que debe adaptar sus estrategias a una población con necesidades afectivas muy marcadas.

El comportamiento estudiantil es interpretado por los docentes como un reflejo directo del entorno doméstico. D02 resalta una frase que resume esta dinámica: "La rebeldía que muestran los estudiantes es solo la punta del iceberg de lo que viven en sus casas". Se observa que la conducta disruptiva no es falta de capacidad, sino un mecanismo de defensa; los jóvenes llegan con una carga de frustración que detona ante cualquier intento de disciplina.

En cuanto a la gestión, A01 destaca que, si bien existe compromiso ético, la mayor debilidad es operativa: "El personal está abrumado por una carga administrativa que nos quita tiempo para el estudiante". Esta saturación burocrática genera un distanciamiento involuntario, dejando espacios vacíos en el acompañamiento diario que son aprovechados para el desarrollo de conductas de indisciplina por parte de los alumnos.

Finalmente, el perfil familiar se describe como "ausente y delegativo". D03 percibe que los padres han renunciado a su rol como primeros educadores, entregando toda la responsabilidad a la escuela. Existe una desconexión total en la alianza escuela-familia, manifestándose en representantes que solo acuden al plantel cuando hay problemas graves, pero que en el día a día no establecen límites ni supervisan el desarrollo moral de sus hijos.

#### **Subcategoría: Condiciones físicas de la escuela y contexto comunitario**

La infraestructura, aunque posee valor histórico, es percibida como un factor que incrementa el estrés escolar. D01 señala que el deterioro físico y la falta de mantenimiento comunican una sensación de abandono que el estudiante termina replicando. Las instalaciones no son vistas como un espacio de acogida, sino como un lugar frío que no incentiva el sentido de pertenencia ni el cuidado del bien común.

El hacinamiento dentro de las aulas es identificado como un disparador de violencia física inmediata. Según el testimonio de D02: "Estar tan apretados en aulas pequeñas genera un estrés ambiental donde cualquier roce termina en pelea". La falta de espacio vital y ventilación adecuada en salones sobrepoblados reduce la paciencia de los jóvenes, provocando que accidentes o malentendidos menores escalen rápidamente a confrontaciones físicas.

Respecto al territorio, la institución se percibe como una "isla" aislada de su comunidad barrial. D03 afirma que la relación con el barrio es de indiferencia, lo que deja a la escuela vulnerable ante problemáticas externas. La falta de iluminación y vigilancia en las paradas de buses cercanas es una preocupación constante, ya que los estudiantes se sienten desprotegidos apenas cruzan la puerta principal.

Para mejorar la convivencia, A01 enfatiza que la mejora física debe centrarse en la creación de "zonas de desahogo". La ausencia de áreas verdes y espacios de recreación activa obliga a los estudiantes a concentrarse en patios de cemento que acumulan calor y tensión. Se concluye que el diseño arquitectónico actual no favorece la paz, sino que contribuye a un clima de irritabilidad constante que dificulta la armonía institucional.

### **Subcategoría: Dinámicas de Convivencia y Violencia**

La convivencia está mediada por la búsqueda de estatus a través de la fuerza. PS01 identifica que el conflicto ha mutado al entorno digital: "El ciberbullying mediante stickers de WhatsApp hace que la tensión llegue al aula ya lista para explotar". Se interpreta que el conflicto ya no nace necesariamente en el patio, sino que se traslada desde el entorno virtual al físico de forma violenta.

Un hallazgo recurrente es la normalización de la agresión como método de resolución. D01 señala que existe una validación de la violencia desde el hogar, donde los

padres instruyen a los hijos a no dejarse de nadie. Esta mentalidad choca frontalmente con los intentos de mediación escolar, pues el estudiante siente que, si dialoga en lugar de golpear, está desobedeciendo el mandato familiar de "hacerse respetar".

El mayor obstáculo institucional para frenar el acoso es la actitud de los representantes legales. Según los testimonios recolectados, "los padres a menudo minimizan la agresión diciendo que son cosas de chicos", lo que invalida los protocolos de mediación y cronifica la violencia. Esta falta de respaldo parental deja al docente y al DECE en una posición de debilidad, donde las sanciones pierden su efecto correctivo ante la mirada del alumno.

Finalmente, la comunicación entre docentes y psicólogos es calificada como "necesaria pero insuficiente". PS01 admite que la cantidad de casos de familias disfuncionales sobrepasa la capacidad operativa del departamento. Se concluye que, aunque existen rutas y protocolos de actuación, la realidad del entorno familiar sabotea constantemente los esfuerzos por construir un clima de paz duradero en la institución.

#### **Subcategoría: Habilidades socioemocionales y morales**

Existe una brecha notable entre la teoría de los valores y la práctica cotidiana en el plantel. Aunque se promueve formalmente el respeto y la solidaridad, los docentes sienten que es una labor solitaria. D01 menciona que los valores se quedan en el discurso, pues en el recreo o los pasillos, lo que predomina es la ley del más fuerte y la exclusión del que es percibido como diferente.

Las habilidades socioemocionales son definidas por PS01 como la capacidad de "tolerar la frustración del no", algo que los estudiantes actuales no han desarrollado. La falta de límites en el hogar produce jóvenes que reaccionan con ira ante cualquier

instrucción que no les satisface. Se identifica que la carencia de autogestión emocional es el motor principal de los conflictos de convivencia en el salón de clases.

Para desarrollar estas competencias, la institución realiza charlas y minutos de reflexión, pero el impacto es calificado como bajo. D02 indica que los resultados son temporales porque no hay un refuerzo en la casa. El estudiante aprende qué responder en un taller de valores para complacer al adulto, pero no internaliza la conducta porque su entorno externo premia la viveza o la agresividad.

La propuesta de mejora de los informantes es radical y apunta al origen del problema. La frase final de D03 es determinante: "Es urgente la alfabetización emocional obligatoria para los padres". Se concluye que mientras el núcleo familiar siga siendo un entorno de analfabetismo afectivo, los esfuerzos pedagógicos del colegio serán insuficientes para frenar la ola de deshumanización que afecta a la comunidad escolar.

### **Unidad Educativa "B"**

#### **Subcategoría: Respuesta Institucional: Perfil de la comunidad escolar**

El rasgo distintivo de esta U.E. es la "masividad poblacional", lo que genera una inevitable sensación de anonimato. D04 explica que, ante miles de estudiantes, el control se vuelve disperso y el vínculo docente-alumno se debilita. Muchos jóvenes se sienten como un número más en el sistema, lo que afecta su sentido de pertenencia y compromiso con las normas de la institución.

Esta masividad se cruza con un perfil de soledad afectiva. D05 describe a sus alumnos como hijos de la migración o de padres que trabajan jornadas extensas: "Son jóvenes que pasan solos todo el día; buscan en la rebeldía la atención que no tienen en

casa". La falta de una figura de autoridad constante en el hogar hace que el adolescente traslade su necesidad de reconocimiento al aula mediante conductas desafiantes.

A02 resalta una debilidad institucional preocupante: la desautorización del docente por parte de la familia. Los padres, al ser convocados por problemas de conducta, suelen reaccionar con hostilidad hacia el profesor frente al hijo. Esta dinámica rompe la jerarquía escolar y enseña al estudiante que las figuras de autoridad pueden ser invalidadas mediante el grito o la confrontación directa.

Finalmente, PS02 identifica una alta incidencia de casos que requieren apoyo clínico. Los motivos de canalización al DECE han pasado de ser simples riñas a situaciones complejas de salud mental. Se describe una comunidad escolar que está "quemada emocionalmente", donde los adultos sienten que carecen de las herramientas necesarias para enfrentar la profundidad del trauma que traen muchos estudiantes.

#### **Subcategoría: Condiciones físicas de la escuela y contexto comunitario**

A diferencia de otros planteles, el Garaicoa es extenso, pero esto supone un riesgo crítico de vigilancia. D04 denuncia que "el plantel tiene demasiados puntos ciegos donde el acoso ocurre fuera de nuestra vista". La amplitud del terreno, lejos de ser una ventaja para la recreación, se convierte en un escenario donde se gestan dinámicas de violencia que los pocos inspectores no logran detectar a tiempo.

El estado de las aulas también contribuye a la fricción social. D05 reporta que el hacinamiento y las altas temperaturas en los salones saturan los sentidos de los alumnos. El calor actúa como un catalizador de la irritabilidad; en palabras del docente, los chicos están predispuestos al conflicto simplemente por la incomodidad física de compartir espacios reducidos y mal ventilados con otras 45 personas.

El entorno externo se percibe como altamente peligroso y hostil. D06 menciona con alarma: "Afuera hay personas no confiables y microtráfico acechando a las chicas". La inseguridad en los exteriores del colegio no solo pone en riesgo la integridad física de los estudiantes al salir, sino que introduce miedos y conductas de defensa que los jóvenes trasladan al interior de la institución.

Finalmente, A02 señala la falta de patrullaje policial efectivo como una falla del sistema comunitario. La escuela intenta ser un espacio seguro, pero se ve sobrepasada por lo que sucede en el territorio. Se concluye que la infraestructura y el contexto geográfico del Garaicoa demandan un incremento urgente en el personal de seguridad y una red de apoyo barrial que actualmente es inexistente.

#### **Subcategoría: Dinámicas de Convivencia y Violencia**

La convivencia está fuertemente impactada por la influencia de las redes sociales. A02 advierte que los conflictos de TikTok y Facebook se trasladan al mundo físico con una rapidez que la institución no puede procesar. La violencia digital no se detiene al sonar el timbre, sino que mantiene a los estudiantes en un estado de alerta y confrontación permanente que enturbia el clima escolar.

La falta de personal operativo es el obstáculo principal para una convivencia sana. D04 es enfático: "Es imposible controlar a miles de alumnos con tan pocos inspectores de patio". Esta brecha entre el número de estudiantes y el personal de vigilancia permite que el acoso escolar se normalice, ya que los agresores saben que las probabilidades de ser descubiertos en un recinto tan grande son mínimas.

Respecto a la normativa, existe un Código de Convivencia, pero su aplicación es percibida como "a medias". PS02 admite que la rotación de directivos y la falta de consenso

en las sanciones han debilitado la fuerza de la norma. Los estudiantes perciben que las faltas graves no siempre tienen consecuencias reales, lo que genera una sensación de impunidad que incentiva la repetición de conductas violentas.

Finalmente, se observa una normalización del engaño como estrategia de supervivencia. D06 afirma con preocupación: "Copiar o engañar ya no genera vergüenza, los chicos lo ven como una habilidad necesaria". Esta erosión de la ética mínima para la convivencia sugiere que la violencia no es solo física, sino también moral, manifestándose en una falta de respeto hacia las reglas básicas de honestidad y compañerismo.

#### **Subcategoría: Habilidades socioemocionales y morales**

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la institución choca con una cultura juvenil que valora la fuerza sobre el diálogo. Las competencias son definidas por el PS02 como la capacidad de "autoconocimiento", pero reconoce que su enseñanza es meramente teórica. Existe una desconexión entre el discurso institucional de paz y la realidad cotidiana de confrontación que viven los jóvenes en sus grupos de pares.

El personal docente manifiesta un agotamiento emocional severo ante la crudeza de los casos que manejan. PS02 hace una confesión directa: "Recibimos casos de autolesiones y crisis que el docente no sabe manejar; el maestro está quemado emocionalmente". Se evidencia que los profesores están asumiendo roles para los que no fueron formados, lo que afecta su propia salud mental y su capacidad para mediar en conflictos.

Para mejorar la situación, los docentes coinciden en que la educación emocional no debe ser exclusiva para los adultos. La frase final de D06 es imperativa para el análisis de resultados: "Es urgente una alfabetización emocional obligatoria para los padres". Se

concluye que el colegio no puede ser el único espacio de formación moral; sin el refuerzo del hogar, las habilidades socioemocionales se quedan en simples conceptos de examen.

### **Discusión**

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre la convivencia escolar y el acoso en dos instituciones públicas de la ciudad de Cuenca. Tras la sistematización de la información, se observa que la convivencia es percibida como un fenómeno sistémico que trasciende el aula, aunque su gestión práctica se ve limitada por barreras estructurales. Esta tensión entre el mandato normativo de la LOEI y la capacidad operativa real de los equipos educativos confirma lo planteado por Aguilar Guichay (2024), quien sostiene que en el contexto ecuatoriano existe una brecha crítica entre la política pública y los recursos reales de los planteles.

En relación al primer objetivo específico, orientado a caracterizar el perfil de la comunidad y la influencia de los factores físicos, los resultados revelan que la infraestructura escolar actúa como un “estresor silencioso” que condiciona las relaciones interpersonales. En la Unidad Educativa “A”, el hacinamiento y el deterioro generan un ambiente de irritabilidad donde, según testimonios, “cualquier roce físico termina en pelea”, lo que evidencia un clima predispuesto al conflicto. Este hallazgo coincide con Rueda-Sánchez et al. (2023), quienes afirman que las condiciones físicas de la escuela son determinantes en la percepción de seguridad.

En contraste, en la Unidad Educativa “B”, la problemática se vincula con la masividad y la existencia de “puntos ciegos”, reforzando la importancia de la vigilancia natural. Estos datos se explican de manera coherente a través de la Teoría Ecológica de

Bronfenbrenner, donde el microsistema físico afecta directamente las interacciones sociales. Además, el entorno externo, marcado por inseguridad y microtráfico, se infiltra en la escuela, convirtiéndola en una “isla” que intenta protegerse de un contexto hostil, aspecto que Soto (2022) identifica como una barrera crítica para la convivencia.

Al abordar el segundo objetivo específico sobre las dinámicas del acoso escolar, se observa una transición preocupante hacia el entorno digital. Los docentes reportan que el ciberacoso, manifestado a través de stickers ofensivos y exclusión en redes sociales, es hoy la forma más común y difícil de intervenir. Este hallazgo coincide plenamente con lo expuesto por Sangacha-Aroca et al. (2025), quienes advierten que la violencia virtual constituye el reto más complejo de la actualidad educativa.

Sin embargo, en Cuenca emerge un matiz distintivo: la percepción docente de “impotencia” frente a la minimización del problema por parte de las familias, quienes lo califican como “cosas de chicos”. Esta actitud, descrita por Bonete (2021) como la antesala de la normalización de la violencia, invalida los protocolos institucionales y fractura la autoridad docente, facilitando que las conductas de acoso se vuelvan crónicas y escapen al control psicopedagógico.

Respecto al tercer objetivo, centrado en las competencias socioemocionales y el rol del docente, se identificó una brecha ética significativa. Los estudiantes demuestran dominio discursivo sobre valores como el respeto en talleres y charlas, pero en la práctica recurren a la mentira y el engaño como estrategias de supervivencia cotidiana. Este hallazgo se aleja de las expectativas de Arroyave Taborda et al. (2021), quienes sugieren que las estrategias pedagógicas activas son suficientes para prevenir la violencia.

En las instituciones analizadas, la masividad impide que el diálogo se aplique de manera personalizada, transformando la educación emocional en un proceso administrativo

y superficial. A ello se suma el agotamiento emocional del profesorado, que reporta sentirse sobrepasado y poco preparado para enfrentar crisis de salud mental como las autolesiones, lo que coincide con las advertencias de Loubiès y Valdivieso (2023) y Castillo-Retamal et al. (2025) sobre las carencias en la formación continua.

Finalmente, la comparación de estos hallazgos con la literatura previa permite concluir que la convivencia escolar en Cuenca se encuentra en un estado de tensión permanente. Existe cumplimiento de protocolos, pero una carencia de transformaciones reales en la cultura institucional. El aporte distintivo de este trabajo radica en visibilizar la vivencia docente como un eje central para comprender la convivencia escolar, mostrando que el acoso no es un fenómeno aislado, sino el reflejo de una crisis sistémica donde la infraestructura falla, la familia se ausenta y el docente se agota. La propuesta de implementar una alfabetización emocional obligatoria para los padres emerge como una conclusión relevante y transformadora, pues evidencia que el bienestar estudiantil no se garantiza únicamente con reglamentos, sino con una corresponsabilidad real entre Estado, familia y escuela.

## Conclusiones

El presente estudio permitió analizar las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre la convivencia escolar y el acoso entre pares en instituciones públicas de Cuenca. Los hallazgos muestran que la convivencia es reconocida como un eje transversal de la práctica educativa, pero su gestión se ve limitada por factores estructurales como la sobrecarga laboral y la insuficiente formación inicial en resolución de conflictos. Esta tensión entre el marco normativo de la LOEI y la realidad institucional constituye un desafío persistente para la construcción de ambientes armónicos y seguros.

Los resultados evidencian que las dinámicas de convivencia están influenciadas por las condiciones físicas y comunitarias de las instituciones, lo que repercute directamente en la percepción de seguridad y bienestar de los estudiantes. El acoso escolar, en sus distintas tipologías físico, verbal, psicológico y social, continúa siendo una problemática presente, con consecuencias significativas en el ámbito psicoemocional y académico, como la ansiedad, la baja autoestima y el riesgo de abandono escolar. Estos hallazgos confirman la necesidad de estrategias más integrales y sostenidas para enfrentar la violencia escolar.

Asimismo, se identificó que las acciones institucionales frente al acoso se concentran en protocolos normativos, pero requieren fortalecerse con estrategias pedagógicas activas y programas socioemocionales. Los docentes reconocen la importancia de la mediación, el diálogo y la implementación de actividades lúdicas como recursos efectivos para prevenir la violencia y mejorar el clima escolar. Sin embargo, la falta de formación específica y el exceso de carga administrativa limitan su capacidad de aplicar estas prácticas de manera consistente, lo que genera una brecha entre la normativa y la práctica cotidiana.

En cuanto a las implicaciones, los resultados resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en convivencia escolar, integrando herramientas prácticas de mediación y resolución de conflictos en la formación inicial y continua. También se evidencia la importancia de incorporar programas psicoeducativos basados en competencias socioemocionales dentro del currículo, como estrategia preventiva frente al bullying y el ciberacoso. Estas conclusiones aportan un conocimiento situado sobre la realidad de las instituciones públicas de Cuenca y abren el camino hacia políticas y programas más coherentes con las necesidades del profesorado y de la comunidad escolar.

Finalmente, esta investigación tiene implicaciones prácticas y teóricas. En el plano educativo, invita a diseñar intervenciones que fortalezcan las habilidades socioemocionales de estudiantes y docentes como parte de las políticas de convivencia escolar. En el plano institucional, sugiere la urgencia de reducir la sobrecarga laboral y garantizar recursos adecuados para la gestión de la convivencia. En el plano teórico, aporta evidencia cualitativa sobre la tensión entre normativa y práctica, y abre futuras líneas de investigación que profundicen en la experiencia vivida del profesorado y en la efectividad de programas innovadores como la gamificación en la prevención del acoso escolar.

### **Limitaciones y recomendaciones**

A pesar de la relevancia de los hallazgos obtenidos, es necesario reconocer ciertas limitaciones que delimitan el alcance de este estudio. En primer lugar, la investigación se centró primordialmente en las percepciones de los adultos (docentes, directivos y psicólogos), ofreciendo una visión institucional y externa del fenómeno. Si bien no se integró directamente la voz de los estudiantes, es importante recalcar que este trabajo forma parte de un proyecto mayor en el que otros investigadores han recogido experiencias infantiles mediante técnicas cualitativas. De esta manera, la ausencia de la perspectiva estudiantil no constituye una omisión aislada, sino una delimitación metodológica coherente que se complementa con investigaciones paralelas orientadas a una comprensión integral de la convivencia escolar.

En segundo lugar, la naturaleza cualitativa de este estudio y la selección de las instituciones impiden la generalización de los resultados a toda la población educativa de la ciudad. Las dinámicas observadas están estrechamente ligadas a infraestructuras y contextos geográficos particulares, lo que condiciona la interpretación de los hallazgos. No obstante, esta investigación se inscribe en un marco macro donde otros estudiantes han analizado instituciones privadas, fortaleciendo la validez del espectro de análisis. Finalmente, la transversalidad de la recolección de datos capturó la realidad institucional en un momento específico, sin considerar variaciones estacionales del clima escolar, sumado a que la saturación emocional y el estrés laboral reportado por los informantes pudo matizar la profundidad de algunas narrativas al momento de las entrevistas.

A partir de los hallazgos derivados de este proceso investigativo, se recomienda de manera prioritaria que el Ministerio de Educación y las autoridades de la Zona 6 diseñen programas de capacitación continua que trasciendan la socialización normativa. Es

fundamental brindar herramientas prácticas en mediación de conflictos y educación emocional, transformando la gestión de la convivencia en una competencia pedagógica esencial y no en una carga administrativa. En este sentido, urge revisar las políticas de carga horaria de los docentes y profesionales del DECE, garantizando espacios de autocuidado y descarga emocional que prevengan el burnout, asegurando así que el personal esté en condiciones óptimas para liderar procesos de mediación humana y efectiva ante casos de acoso escolar.

En el ámbito metodológico, se sugiere la implementación de estudios de corte longitudinal que permitan evaluar el impacto real de los protocolos de la LOEI tras su aplicación prolongada en el tiempo. Resulta de gran valor científico profundizar en investigaciones comparativas que incluyen instituciones rurales o con menor densidad poblacional, con el fin de determinar si factores como el anonimato o la infraestructura operan de la misma manera que en las grandes unidades educativas urbanas. Asimismo, se recomienda fortalecer el vínculo escuela-familia mediante programas de involucramiento parental capacitado y obligatorio, midiendo si esta corresponsabilidad reduce estadísticamente los índices de ciberacoso y violencia física. Finalmente, se propone que la Psicología Educativa local impulse el desarrollo de instrumentos de evaluación del clima escolar culturalmente adaptados, permitiendo que la prevención se transforme en una práctica sistémica, evaluable y sostenible.

## Referencias

- Aguilar Guichay, J. P. (2024). *Percepciones de docentes de educación básica media sobre la convivencia escolar en instituciones urbanas fiscales de la ciudad de Cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional.  
<https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/44125/1/tesis.pdf>
- American Psychological Association. (2010). 2010 Amendments to the 2002 “Ethical principles of psychologists and code of conduct.” *American Psychologist*, 65(5), 493.  
<https://doi.org/10.1037/a0020168>
- Andrades-Moya, J., Vidal-Espinoza, R., Gómez-Campos, R., Pérez-Álvarez, E. y Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en Latinoamérica. *Perspectiva Educativa*, 62(4), 135–156.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1257>
- Ángel, S., & Ávila Perozo, E. F. (2022). Clima organizacional, convivencia escolar y desempeño profesional: triada importante en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 109–128. Recuperado a partir de <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/101>
- Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235–257.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>

- Arizabala Rivera, M. (2024). Adolescencia y neurodiversidad: vulnerabilidad frente al acoso escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 45–62.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100045>
- Arroyave Taborda, L. M., Restrepo Segura, Y. C., Pino Montoya, J. W. y Valencia Ospina, L. A. (2021). La lúdica: herramienta para fortalecer la convivencia escolar. *Infancias Imágenes*, 20(2), 174–183. <https://doi.org/10.14483/16579089.15560>
- Ayala Caballero, N. V. y Urbano Barrientos, C. N. (2024). *El aprendizaje cooperativo en la convivencia escolar desde la perspectiva docente* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/943>
- Bonete, J. C. P. (2021). *Percepción de inspectores sobre acoso escolar en estudiantes del colegio Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca en el periodo 2020-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional.  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/36118>
- Bueno-Villaverde, Á., Monge, C. y Torrego, J. C. (2023). Estado de la convivencia escolar en centros de prácticas exitosas en participación familiar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 87–103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96243>
- Calderón Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios*, 17(43), 345–366. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.764>
- Cardozo, G., Pérez, M. y López, R. (2021, noviembre). *La perspectiva de los docentes acerca de la prevención del bullying y la promoción de la convivencia escolar* [Comunicación]. XIII Congreso Internacional de Psicología, Argentina. <https://n2t.net/ark:/13683/even/UQP>
- Casilla Dolores, T. y Canelón Pérez, J. E. (2025). Rol del liderazgo docente en la construcción de clima escolar positivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 10856–10868. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.10856](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.10856)

- Castillo López, M., Romero Sánchez, E., y Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castillo-Retamal, F., Valdivieso, P. y Loubiès, L. (2025). El rol de la formación inicial docente en el afrontamiento de la violencia escolar. *Revista Enfoques Educativos*, 22(2), 49–67. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/77354>
- Chalén Zamora, L. A., García Rodríguez, M. y Cedeño Sempértegui, J. (2025). Medición del clima escolar en docentes de Guayas. *Ciencia y Educación*, 6(5), 88–104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10456721>
- Chiluiza-Casco, D. V. y Moposita-Tito, S. M. (2024). Desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos disciplinarios. *YUYAY: Estrategias de Aprendizaje*, 4(1), 131–152. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v4i1.91>
- Contreras-Bustamante, A. y Cabrera-Ramos, J. F. (2025). Estrategia formativa participativa para la mejora de la convivencia escolar. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(54), 215–232. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2844>
- Cuellar Rodríguez, M., Meza Arguello, H. L., Ortega Soto, E. E. y García, Á. R. S. (2025). Percepción docente frente al bullying y programa Olweus. *Revista ASCE Magazine*, 4(3), 1089–1115. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1089.1115/2025>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. *Sinéctica*, 57, e1242. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Gálvez-Algaba, A. y García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la convivencia escolar en España. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 15–27. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp1527>

- García-Martínez, S. y García-Zabaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de protocolos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 33, 193–217.  
<https://doi.org/10.18172/con.5765>
- García Pastene, P. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 44–56.  
<https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141>
- Gómez Galvis, J. F. (2020). Modelos mentales sobre el clima escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 69–78. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13204>
- González Calle, M. E. (2023). *La violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes de una Unidad Educativa de Cuenca* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2958>
- González Laguna, M. V. y Arrimada García, M. (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles del Psicólogo*, 42(3), 222–229.  
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2965>
- González, J. y Cordero, P. (2024). La fenomenología en educación: reflexiones. *Innovaciones Educativas*, 27(43), 250–267. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5428>
- Heras Mendieta, J. A. y Remache Pogyo, Y. M. (2024). *Percepción de docentes de educación básica sobre la convivencia escolar* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/45384>
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S. y Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 317–339.  
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Hirata, I., Hagiwara, K., Sugimoto, H. y Nihei, Y. (2024). Multifaceted perception of school climate: Association between students' and teachers' perceptions and teacher factors. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1411503. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1411503>
- Holguín-Álvarez, J., Nieves-Nima, M., Ledesma-Pérez, F. E. y Montañez-Huancaya, A. (2020). Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artísticos aplicados en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(Extra 2), 127–140. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34118>
- Juraz Rolón, N. E., Valdés-Cuervo, A. A., Carlos-Martínez, E. A. y Alcántar-Nieblas, C. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9>
- Loubiès, L. y Valdivieso Tocornal, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9285745>
- Lozado Rojas, M. y Narvárez Segovia, P. (2023). El acoso escolar y su incidencia en la autoestima de estudiantes de bachillerato en Cuenca. *Journal of Science and Research*, 9(CININGEC), 1–12. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3448>
- Macancela Quintuña, E. L. y Vega Balbuca, K. A. (2024). Percepciones docentes sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños de básica elemental. *Revista Conrado*, 20(96), 263–272. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3573>
- Martínez, J. M. A. (2021). Pandemia y convivencia escolar: incertidumbres y retos. *Revista Tópicos Educativos*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2021.250402>

- Martínez-Burbano, L. E., Villota, M. L. y Villacrez-Oliva, M. V. (2022). Aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en niños de básica primaria. *Revista Criterios*, 29(1), 108–131. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art6>
- Melián Domínguez, V. (2023). El acoso escolar: una revisión bibliográfica. *IPSE-ds*, 16(1), 11–32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9328856>
- Meza Arguello, H. L., Obaco Soto, E. E. y Sabando García, Á. R. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(3), 107–122. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4316>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política nacional de convivencia escolar*.
- Miño Parco, J., Sánchez, R. y López, M. (2025). Impacto del clima escolar en la motivación y el aprendizaje del alumnado en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2639–2658. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9592>
- Molina-Isaza, L. E. y Nova-Herrera, A. J. (2025). La inteligencia emocional y la resolución de conflictos escolares: estudio correlacional. *Educación y Humanismo*, 27(48), 1–25. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6755>
- Núñez Escobar, V. J. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. *Revista Varela*, 23(66), 184–191. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8253756>
- Ochoa Cervantes, A. C., Garbus, P. y Morales Osornio, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, 57, e1237. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Olvera, A. C. y Gutiérrez, J. A. L. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar: la experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314–334. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>

- Ortiz Mallegas, S. A., Gutiérrez Fuentes, L. y Opazo Muñoz, H. (2021). Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica. *Sinéctica*, 57, e1286.  
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Ramírez Apolo, L. M., Mayorga Román, M. G. y Tibán Huilca, S. F. (2024). Acoso escolar en la unidad educativa “Las Américas”: situación actual y estrategias de prevención. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 8(18), 46–54. <https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.5>
- Ramos, L. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*, 43(6), 1–12. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n06p01>
- Rodríguez Solís, J. y Salazar Padrón, M. (2023). Gestión de la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1–15.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045>
- Rueda Sánchez, P., Tapia-Gutiérrez, C. P. y Segura-Tello, J. G. (2023). Convivencia escolar: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497–510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.torre>
- Sangacha Aroca, K. E., Mera Carriel, M. A., Cornejo Izurieta, M. J., Martínez Quinto, I. M., Sesme Rivas, I. A. y Jiménez Ruiz, T. M. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 223–231. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10158533>
- Soto, V. A. G. (2022). Desafíos de la convivencia escolar en la educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 296–312.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.492>

- Torres, P., Cevallos-Mera, G. y García-Rodríguez, M. (2024). La convivencia escolar en comunidades educativas del Ecuador: un análisis de la política nacional. *Revista Arandu*, 11(2), 55–72. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.55>
- Vayancela, L. V. C., Masapanta, J. F. y Rodríguez, A. E. (2025). Gamificación como estrategia para fortalecer la convivencia escolar. *Revista Social Fronteriza*, 5(2), 672–685. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)672](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)672)
- Yáñez-Sepúlveda, R., Fresard-Lillo, P., Alvarado-Reyes, F., Hinojosa-Torres, C., Zavala Crichton, J. P., Cortés-Roco, G., Olivares-Arancibia, J. y Reyes-Amigo, T. (2025). Efectos de un programa de recreos activos en la convivencia escolar en estudiantes de enseñanza básica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 73, 1005–1016. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.114577>