

## Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas

### Resilience in post-conflict phases: a theoretical review about its implementation methods from the classrooms

Marta Requejo Fraile   
Universidad de Valladolid, Valladolid, España

#### Resumen

**Objetivo:** Analizar el estado actual de la investigación académica sobre la gestión de la resiliencia en fases de posconflicto en el alumnado de educación secundaria.

**Método:** Revisión teórica de los trabajos realizados en este campo de estudio a través de un triple enfoque analítico sobre los protocolos de actuación más habituales en la resolución de conflictos, así como sobre su evolución en esta área de trabajo en los últimos cinco años. **Resultados:** Predominio de un enfoque de intervención de resolución de conflictos punitivo basado en el esquema: acción-sanción a manos del equipo directivo del centro que, aunque en los últimos años ha tratado de incorporar estrategias de negociación colaborativas en el aula, sigue otorgando a estas un papel secundario. **Discusión y Conclusiones:** Escasez de propuestas de modelos de resolución de conflictos en enseñanzas medias desde un enfoque emocional en fases de posconflicto y falta de desarrollo de herramientas para ejercitar la capacidad resiliente en el alumnado.

**Palabras clave:** Resiliencia, educación emocional, educación secundaria, resolución de conflictos.

#### Abstract

**Objective:** Analyze the current state of academic research on post-conflict resilience management in secondary school students. **Method:** Theoretical review of the work done in this field of study through a triple analytical approach on the most common protocols for action in conflict resolution, as well as on its evolution in this area of work in the last five years. **Results:** Prevalence of a punitive conflict resolution intervention approach based on the scheme: action-sanction at the hands of the center's management team that, although in recent years has tried to incorporate collaborative negotiation strategies in the classroom, continues to grant them a secondary role. **Discussion y Conclusion:** Shortage of proposals for conflict resolution models in secondary education from an emotional approach in post-conflict phases and lack of development of tools to exercise resilient capacity in students.

**Keywords:** Resilience, emotional education, high school, conflict resolution.

#### Open Access:

ISSN: 0124-2121  
E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO RESULTADO DE  
INVESTIGACIÓN  
Copyright © 2019  
By Educación y Humanismo

#### Editor:

Patricia Martínez Barrios  
Universidad Simón Bolívar

#### Correspondencia:

Marta Requejo  
[marta.requejofraile@gmail.com](mailto:marta.requejofraile@gmail.com).

Recibido: 2019-05-21  
Aceptado: 19-06-19  
Publicado: 19-07-19

DOI:  
[10.17081/eduhum.21.  
37.3474](https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474)

## Introducción

El conflicto es una realidad inherente a nuestro entorno. Existen conflictos en todos los estratos y ámbitos profesionales de nuestra sociedad y, en la mayoría de las ocasiones, de naturaleza múltiple. Entendido de modo general como situación o percepción de intereses incompatibles entre dos o más partes (Conteh-Morgan, 2004), ya sea en el ámbito de la política, la psicología social, la sociología, la economía o el derecho, lo cierto es que el conflicto ha dado lugar a una amplia gama de comportamientos violentos, pero también se ha expresado por medio de otras conductas. Sin embargo, han sido los comportamientos violentos los que, por razones obvias, han eclipsado la mayoría de los esfuerzos realizados desde todas las áreas de estudio. Un hecho que en buena medida ha dificultado su análisis en otros ciclos del proceso. Y es que, a pesar del indudable potencial de la fase de posconflicto para el desarrollo de la capacidad resiliente del ser humano (Blanco & Castro, 2011), su estudio ha sido a menudo relegado en favor del análisis de otras como la escalada o las propias consecuencias más visibles del conflicto.

El caso educativo tampoco ha sido ajeno a esta tendencia. Pues, aunque en las últimas décadas ha existido un aumento progresivo del uso de metodologías que ponen su foco de atención en la revalorización de las emociones en el aula desde un enfoque resiliente, a nivel académico las investigaciones sobre su aplicación en situaciones de conflicto han sido, por el momento, poco numerosas. El núcleo del análisis durante los últimos años se ha debatido entre la medición de sus resultados sobre el rendimiento escolar (García-Retana, 2012; Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2009) y la detección y gestión del conflicto entre los miembros del grupo (Ambrona, López-Pérez & Márquez-González, 2012; Cerón Pérez-Olmos & Ibáñez, 2011; Sotil et al., 2008). Un factor que ha hecho que sean notablemente más reducidos los trabajos sobre el uso de las emociones en la etapa de posconflicto.

La pregunta que cabría hacerse entonces es si es posible y deseable el desarrollo de una capacidad resiliente en los individuos en etapas de posconflicto en los centros educativos o si, por el contrario, esta es más beneficiosa cuando se lleva a cabo de forma previa a la aparición de los mismos.

Lo anterior ha llevado a indagar en campos como el de la resolución de conflictos, la resiliencia o la educación emocional a partir de un enfoque interdisciplinar en esta investigación. Por un lado, mediante un estudio sociológico que ha ayudado a determinar el impacto que este tipo de procesos producen en el ser humano, y por el otro, a través de la adhesión al mismo de un análisis pedagógico que ha permitido analizar la aplicación de sus técnicas más frecuentes en el ámbito educativo. Todo ello, principalmente, motivado por la escasez de trabajos sobre el papel de las emociones en el desarrollo de la capacidad resiliente del alumno en etapas de posconflicto.

## Método

Con el fin de dar respuesta al objetivo planteado, la metodología empleada en este trabajo ha partido de la realización de tres análisis que se han llevado a cabo de manera independiente. Por un lado, de un examen conceptual de términos como resiliencia o educación emocional, así como el de sus implicaciones desde el ámbito social y pedagógico en etapas de posconflicto. En segundo, de un estudio de los protocolos de actuación más habituales en la resolución de conflictos desde los inicios de este campo educativo. Y, finalmente, de un análisis del estado actual de la investigación académica en esta área de estudio en los últimos cinco años.

En lo que respecta a los dos primeros análisis, el conceptual y el de protocolos de actuación de resolución de conflictos en el aula, se ha optado por una búsqueda exhaustiva de fuentes originales pertinentes en bases de datos como *Scopus* o *Google Scholar*. El método de selección de estos trabajos ha partido de un criterio de relevancia y de número de citas. Además, se han tenido en cuenta otros ítems como el año de publicación para dar prioridad a la consulta de los trabajos más recientes.

Por su parte, el tercero de los análisis se ha centrado en el estudio de los artículos publicados en cuatro de las principales bases de datos académicas en el área de Ciencias Sociales conforme a los siguientes términos de búsqueda: resiliencia, conflicto y educación secundaria, así como el de sus equivalentes en lengua inglesa (*resilience, conflict, high school*).

Las bases de datos consultadas en este caso han sido *ProQuest Central*, *Web of Science*, *ERIC* y *Dialnet*. Se han descartado otras como *Google Scholar*, por la imposibilidad que ofrecía esta de establecer filtros temáticos de exploración, así como de acceso a documentos en abierto, *Open Access Journals*, por su inexistencia de resultados tras introducir dichos términos de búsqueda, así como *Scielo* y *Art and Humanities Index*, por estar estas últimas englobadas dentro de la ya consultada *Web of Science*.

El periodo de estudio examinado en estas bases de datos ha comprendido los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019. En él, se han analizado aquellos documentos que permitían un acceso completo al texto y que estaban englobados dentro de las siguientes categorías de fuentes científicas: artículos, tesis, tesinas, ponencias, actas de congreso, libros y capítulos de libros. Además, no se ha seguido para ello un criterio de relevancia o de número de citas, sino que se han analizado todos los textos encontrados que respondían a estos ítems y que estaban relacionados con la educación secundaria.

El número de documentos examinados en este análisis queda recogido en la tabla que se presenta a continuación:

**Tabla 1.** Número total de fuentes consultadas por año y base de datos

	<i>Web of Science</i>	<i>ProQuest Central</i>	<i>ERIC</i>	<i>Dialnet</i>
<b>2019</b>	0	0	0	0
<b>2018</b>	1	7	0	0
<b>2017</b>	0	5	1	1
<b>2016</b>	2	5	0	1
<b>2015</b>	1	2	0	0

**Fuente:** elaboración propia.

Estos artículos fueron consultados siguiendo un enfoque analítico que consistió en la identificación del tipo de investigación llevada a cabo en el texto (aplicada o teórica), así como en sus posibles propuestas sobre la forma de abordar la resolución de conflictos en los centros educativos. Con ello, se pretendía valorar el desarrollo de la educación emocional en esta área de estudio en los últimos cinco años.

Todos los resultados de este triple análisis quedan recogidos en los apartados siguientes:

## Resultados

### 1. Marco conceptual: inteligencia emocional, resiliencia y conflicto. Orígenes y vínculos

Actualmente, el concepto de inteligencia emocional se encuentra en pleno desarrollo dentro del ámbito educativo. Desde que fuera difundido por Daniel Goleman en 1995 son numerosas las programaciones didácticas y proyectos curriculares que han hecho alusión al mismo a lo largo de las últimas décadas en todo el mundo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). En este momento, más de una docena de países lo implementa en sus programas de estudio (Goleman, 1995). Y en algunas regiones de España, como en el caso de Canarias, constituye una asignatura obligatoria para los alumnos de primaria desde 2014. Un nuevo giro para el que principios formulados ya en el siglo XVI como el del filósofo francés De Montaigne (1952) "Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena" (p. 25), han resultado decisivos.

A comienzos de los 90, John Mayer y Peter Salovey, preocupados por la explicación causal de los factores del éxito profesional, hablaban por primera vez en un artículo del concepto de inteligencia emocional. Un término que usaron para reformular el concepto de inteligencia personal, acuñado en el año 1983 por Gardner, y que definieron desde ese momento como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Desde el punto de vista científico, la aportación de estos dos autores se situaba más allá del plano terminológico. Pues identificaba también las cinco capacidades que conforman

esta inteligencia emocional, las cuales, según ellos, eran dependientes de su estimulación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y se concretaban en: la habilidad para percibir emociones, la habilidad para expresar emociones, la habilidad para generar emociones, la habilidad para entender la emoción y la habilidad para regular emociones.

No obstante, no fue hasta la publicación del libro de Daniel Goleman *La Inteligencia Emocional* (1995), cuando el concepto de Salovey y Mayer alcanzó un mayor reconocimiento y difusión en otros campos de estudio. En gran medida, gracias a las revelaciones recogidas en el trabajo de Goleman sobre la prevalencia de este factor frente al cognitivo en el logro de puestos empresariales de liderazgo.

Desde entonces, numerosos han sido los modelos que se han diseñado para dar respuesta y describir el funcionamiento y las variables integrantes de la inteligencia emocional. Aunque tres propuestas han destacado sobre el resto: la de sus fundadores, [Salovey y Mayer \(1990\)](#), quienes distinguen cuatro fases en la adquisición de esa inteligencia emocional (percepción y expresión correcta de las emociones; facilitación emocional del pensamiento; comprensión de las emociones, y habilidad de gestionar las emociones para alcanzar la meta); la de Reuven [Bar-On \(1997\)](#), que establece 15 componentes factoriales de la inteligencia emocional basados en rasgos de la personalidad, y la del propio [Goleman \(1995\)](#), que presenta un modelo para la consecución de esta inteligencia en el mundo empresarial a partir del ejercicio de cinco tipos de competencias emocionales: conciencia en uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

En cualquier caso, pese a estos y otros muchos esfuerzos categorizadores realizados desde el ámbito científico para desarrollar la inteligencia emocional, a día de hoy controlar la actividad emocional en personas de cualquier sector económico sigue sin resultar una tarea fácil. Principalmente, por la necesidad que establece este concepto de que su entrenamiento se realice en presencia de situaciones adversas para el individuo. Pero también, por su vinculación con otros términos tradicionalmente asociados a factores negativos como los de resiliencia o conflicto.

Desde el campo de la Psicológica, se entiende habitualmente por resiliencia "la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante" ([Garmezy, 1991, p. 459](#)). El concepto tiene sus orígenes en ramas como la Física o la Ingeniería, que lo definen como la habilidad de un material para recuperar su estado original tras haber estado sometido a la presión deformadora de un agente externo. Aunque, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se explica también a partir de un enfoque ecológico. En primer lugar, como concepto psicológico, asociado a factores individuales. Y en segundo, como concepto cultural, vinculado a factores externos como la familia y el contexto social ([Peña, 2009](#)).

### *1.1. Influencias del marco conceptual en el contexto educativo*

Aplicada al ámbito educativo, que es el caso al que aquí se hace referencia, la

construcción de esta capacidad se vincula a menudo con el fomento de factores protectores que capaciten a los estudiantes para afrontar de forma adecuada situaciones estresantes en su vida adulta; entre cuyas variables más favorables ha destacado sobre todas la de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, Ramos, Ros, Fernández & Revuelta 2016).

Según Lagos y Ossa (2010), un centro educativo puede desarrollar esta capacidad resiliente de dos formas posibles. En primer lugar, enseñando a los estudiantes a gestionar e identificar distintas situaciones de estrés. Y en segundo, convirtiéndose en su red de apoyo, es decir, implicándose, mediante el fomento del optimismo, la autonomía, la confianza, la crítica asertiva y la alimentación de la autoestima en el desarrollo emocional de sus alumnos. Pues este tipo de resiliencia es dependiente, en buena medida, de la unión y de los lazos que se crean entre los miembros del grupo. Una interpretación esta última, sobre todo preventiva, que se encuentra actualmente dirigida a un claro fortalecimiento de la dimensión afectivo-emocional de los jóvenes.

En el caso de episodios conflictivos, se define esta capacidad como la habilidad que desarrollan los individuos para superar las situaciones de estrés a las que han sido sometidos en el marco de un conflicto concreto. Se trata de una habilidad que puede ayudarles a reponerse y a reconvertir esa energía negativa vivida en fuente de fortaleza para afrontar situaciones análogas en un futuro, ya que como Forés y Grané (2008) sostienen: "La resiliencia es más que resistir, es también aprender a vivir" (p. 34).

Y es que, frente al paradigma tradicional, que habitualmente ha dominado en este campo de estudio y que ha considerado al conflicto como fracaso y, consecuentemente, como algo negativo, en las últimas décadas, coincidiendo precisamente con el auge que han experimentado otros conceptos como el de resiliencia o el de inteligencia emocional, se ha impuesto una nueva interpretación sobre este término que actualmente lo entiende desde una visión más positiva y, concretamente, a partir de un enfoque de resolución colaborativo (win-win) en el que todas las partes salen beneficiadas.

Según Redorta, (2011), son 10 los tipos de elementos más comunes que pueden producir una situación conflictiva: poder, necesidades, valores, intereses, percepción y comunicación, capacidad de coacción, búsqueda de satisfacciones, creencias, deseos y divergencias en su interpretación y expresión. Estos pueden darse, además, en un solo individuo (conflicto intrapersonal), entre dos o más personas (conflicto interpersonal), en un grupo, institución u organización (conflicto intergrupal) o mezclando cualquiera de estos tres tipos (individuo y organización; grupo de personas e individuo, etc.) (Girard & Koch, 1996). En este sentido, es necesario indicar que los modos de desarrollo que pueden alcanzar cada uno de estos conflictos han sido advertidos como una variable dependiente de las clases de alternativas a la resolución de los mismos vistas por sus participantes Redorta, (2011).

De acuerdo con este planteamiento, la intervención de un tercero ha sido uno de los tipos de métodos más habituales para abordar la resolución de conflictos en la sociedad.

Aunque, frente al enfoque judicial, ha existido siempre una pretensión por el uso de una figura de mediación, entendida esta como el proceso de arbitraje de una persona en un litigio sin capacidad de decisión, con el fin de fomentar el proceso de diálogo y el acercamiento de posturas entre las partes para lograr acuerdos más satisfactorios sin necesidad de intervención de un representante de la administración.

En el marco educativo, la tendencia actual en la resolución de conflictos se centra en el fomento de la puesta en marcha de un enfoque colaborativo o de negociación. Si bien, como se verá más adelante, este tipo de planteamiento tiene por el momento escaso uso.

## **2. Evolución histórica de las técnicas de resolución conflictos en centros educativos**

En líneas generales, la resolución de conflictos en el aula ha sido abordada a través de un doble enfoque. Por un lado, por medio de un marco legislativo que ha dado lugar a una gran profusión de reglamentos y de organismos disciplinarios con el fin de emitir sanciones o castigos a los causantes de situaciones conflictivas en los centros educativos. Y, por el otro, mediante un tratamiento preventivo del conflicto en asignaturas dedicadas a la enseñanza curricular de este contenido como es el caso de las tutorías o de las relacionadas con la religión o los valores éticos.

Tal y como indican [Pineda-Alfonso y García \(2014\)](#), ambas propuestas “han discurrido de forma paralela, sin interactuar entre sí” (p. 2), lo que ha impedido el desarrollo de una verdadera cultura de convivencia y de gestión de conflictos en la práctica; sobre todo porque en los dos casos ha primado una interpretación negativa del conflicto que lo ha entendido como algo nocivo y, por lo tanto, como una situación evitable con la que había que acabar. Pero también, por la asociación dominante del concepto de conflicto con episodios de violencia física o verbal frente a otro tipo de escenarios ([Jares, 2006](#)).

En concreto, los antecedentes de la resolución de conflictos en el aula se remontan a los Centros de Justicia Vecinal creados por el ex presidente estadounidense Jimmy Carter durante la década de los 70. Estos se basaban en el uso de la figura de la mediación entre los ciudadanos del barrio con el fin de ofrecer una alternativa a la resolución de disputas vecinales por la vía administrativa, que en aquel momento se encontraba desbordada.

Según documenta [García-Villaluenga, \(2018\)](#), el éxito de dicha propuesta se contagió pronto a otros países. Y una década después empezó a aplicarse en otros contextos como el educativo. Los community boards de San Francisco fueron los primeros en utilizarla a nivel mundial.

Estos avances llegaron también al ámbito científico. El estudio *The evolution of cooperation* de [Axelrod \(1984\)](#), en torno al dilema del prisionero y a la cooperación, se considera un precedente en esta área de estudio. También el de [Bodine \(1994\)](#) sobre el aula pacífica y la negociación. Si bien, este último de una época mucho más reciente.

Los movimientos sociales jugaron un papel determinante en el desarrollo de esta área de estudio. Principalmente, a causa de la preocupación por la justicia social que existió a lo largo de los 60 y 70 en grupos de activistas y religiosos. Esta dio como resultado la creación de *Educators for Social Responsibility* en 1982 en EE.UU. Una organización nacional sin ánimo de lucro que tenía como propósito enseñar a los docentes a mejorar las formas de resolución de conflictos entre sus alumnos. A ella le siguieron otras como *Children's Creative Response to Conflict* o la *Peace Education Foundation*. Ambas centradas fundamentalmente en la implementación de estas estrategias en centros escolares de educación primaria (Girard & Koch, 1996).

### 2.1. Los primeros programas de estudio

Otra causa decisiva en el fomento de esta área de investigación fue la creación de programas de estudio en Educación Social a nivel universitario, lo que incrementó un creciente interés por la comprensión de los mecanismos de resolución de conflictos. Todo ello se plasmó en la celebración de un congreso a mediados de los 80 para fijar las técnicas de enseñanza de resolución de conflictos para centros educativos a nivel global. Y, tras ello, se creó la *National Association for Mediation in Education* (NAME), una asociación encargada de proporcionar un plan de estudios y un programa para capacitar a aquellos interesados en promover el desarrollo del personal de resolución de conflictos en las escuelas y que actualmente continúa vigente.

El *Conflict Resolution in Teacher Education Project* de 1993 fue el primer plan de estudios académico dirigido únicamente a la formación profesional de los educadores para la resolución de conflictos. Once colegios y universidades estadounidenses participaron en este proyecto piloto. Posteriormente, su inclusión se extendió a otros países. Y hoy en día ha continuado su camino en centros educativos y departamentos universitarios mediante programas de posgrado o asignaturas específicas en carreras del área de Humanidades como el Derecho y por medio de contenidos curriculares transversales en las escuelas. En este último campo, figuras como la del mediador escolar, el alumno ayudante o el alumno tutor han sido algunos de los proyectos más difundidos.

Como documentan Pineda-Alfonso y García (2014), de forma paralela a todo este proceso, se produjo además un impulso por parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el importante rol de la educación en la creación de una cultura de paz entre los pueblos. La Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia del año 1995 incidía a este respecto en la necesidad de preparar "a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales" (UNESCO, 1995, p. 8).

Por su parte, el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2005) instaba, además, un año después "a

todos los Estados e instituciones a incluir los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el estado de derecho como materias de los programas de estudio de toda institución educativa, tanto del ámbito formal como del no formal" (UNESCO, 1996, p. 2).

A partir de entonces, han aparecido numerosas medidas legislativas y documentos que tratan de cumplir con la consecución de estos principios. Una de las conclusiones más destacadas del análisis legislativo y de los principales planes de estudio en materia de resolución de conflictos es la importancia de la participación en los mismos del propio alumnado, de las familias y de la comunidad en la que se inserta el centro, lo que ha dado lugar a la creación de proyectos para favorecer este encuentro como el de la red española Escuela: Espacio de Paz.

## *2.2. El papel de los agentes educativos*

En lo relativo a las familias y al resto de la comunidad educativa, la principal forma de participación ha tenido su foco en órganos de Gobierno como el del Consejo Escolar. Desde él, se ha permitido a los miembros de este organismo intervenir en decisiones como: la aprobación del reglamento de régimen interior del centro, estar al tanto de la resolución de conflictos disciplinarios y de sus sanciones, así como vigilar que estas se atuviesen a la normativa vigente. En el caso de algunos centros educativos con metodologías más innovadoras de aprendizaje, esta intervención se ha llevado a cabo además por medio de Escuelas de Padres o de Comunidades de Aprendizaje.

La involucración del alumnado en este tipo de procesos se ha limitado, por su parte, al ámbito curricular, vinculándose sobre todo al área de las competencias clave. Principalmente, a la referida a la consecución de habilidades sociales y cívicas.

En este sentido, el desarrollo de estas habilidades en el alumnado ha sido dirigido mediante metodologías de aprendizaje colaborativo. Pero también, por medio de un enfoque transversal a través de la reflexión crítica y preventiva sobre el conflicto y de su resolución en materias vinculadas al campo de las Ciencias Sociales y al área de la acción tutorial. Algunos de los métodos que se han trabajado a este respecto han sido, sobre todo, el de la mediación escolar.

En el caso de la mediación, se ha optado por un sistema de aplicación abierto, sujeto a múltiples variables en función del tipo de centro, en la que ha destacado sobre el resto la utilización de un modelo entre iguales. Como indica Tuvilla (2004), se trata de un proceso simple, supervisado por el profesor, en el que las partes alcanzan en primer lugar un acuerdo sobre la intervención de un compañero como agente mediador, quien adopta a su vez un papel neutral en el proceso.

También, dentro de los programas de ayudas entre iguales, ha sobresalido el uso de la figura del alumno ayudante y del alumno tutor. Aunque su implementación ha sido muy inferior a la de la mediación entre iguales.

En cualquier caso, tal y como recoge [Fernández \(1999\)](#), en la mayoría de centros educativos ha seguido predominando el uso de un modelo tradicional que ha puesto su único foco de interés en frenar situaciones de violencia física o verbal conforme al siguiente esquema de intervención:

Incidente- Tutor-Jefe de Estudios-Director-Sanción.

Tras ello, se han aplicado medidas que han ido desde la expulsión del alumnado a su integración en un programa de aulas de convivencia o de tutorías compartidas. En lo concerniente a las aulas de convivencia, se ha privado al estudiante de la asistencia al desarrollo ordinario de las clases durante un periodo de tiempo limitado en fomento de una reflexión crítica sobre su mala conducta con profesorado del centro en otra aula educativa.

Por su parte, en las tutorías compartidas se ha optado por asociar a estudiantes con problemas de adaptación educativa y relacional con un profesor del centro que ha asumido la labor tutorial individualizada del alumno con el fin de potenciar, modificar y reorientar sus habilidades y conductas sociales y de mejorar, con ello, el clima de convivencia y el rendimiento académico del alumno y de su grupo.

En este último punto, destaca además una tendencia actual por el intento de inclusión de estrategias de negociación colaborativas en el aula, las cuales siguen el mismo esquema del procedimiento de la mediación, pero sin intervención de un tercero.

No obstante, debido al gran entrenamiento previo que requiere esta técnica en capacidades como las de la resiliencia y la asertividad, tanto en docentes como en alumnos, el enfoque de resolución de conflictos a través del método colaborativo es todavía un modelo con escasa aplicación.

### **3. El enfoque resiliente en el ámbito académico desde 2015**

A nivel científico, son también pocos los trabajos dedicados a la resolución de conflictos desde un enfoque resiliente en ámbitos educativos. Estos se concretan principalmente en el periodo de los años 2016 y 2017 y presentan una tendencia hacia el predominio de investigaciones provenientes de países latinoamericanos, sobre todo de investigadores de México, quienes optan en su mayoría por un enfoque preventivo del conflicto aplicado a determinados estudios de caso.

#### *3.1. Ámbito latinoamericano*

Es el caso de la investigación de [Gómez, Romera & Ortega. \(2017\)](#), llevada a cabo en un colegio agropecuario de Educación Secundaria de una región de Perú. El proyecto realizado por estos autores plantea un modelo para potenciar capacidades como las de la resiliencia, el autoconcepto o la sexualidad mediante estrategias de educación emocional centradas en el desarrollo de debates, video-fórum o *role-playing* sobre algunas de las temáticas más

presentes en la problemática del centro (adicciones, embarazos precoces, absentismo escolar, etc.). Ya que, siguiendo la revisión literaria realizada en el artículo de Mocada y Gómez (2015), estos autores consideran que el desarrollo de mayores habilidades en inteligencia emocional es un factor decisivo para que el alumnado solucione conflictos de forma más adecuada y, consecuentemente, desarrolle una mayor capacidad resiliente. Una conclusión que Mamani-Benito, Brousett, Ccori & Villasante, (2018) también comparten para el caso de personas con conductas suicidas en otro trabajo.

En enfoques de posconflicto, destacan dentro del ámbito latinoamericano, estudios como el de Velasco (2016), quien reflexiona sobre los beneficios de la resiliencia educativa para convertir los agravios sufridos por víctimas del racismo en una oportunidad para sobreponerse en comunidades indígenas de México; mientras que Díaz-Barriga, Vázquez-Negrete & Díaz-David, (2018) estudian, por su parte, el proceso de construcción identitaria de un grupo de 33 alumnos mexicanos de tercero de secundaria en riesgo de vulnerabilidad para conocer su valoración sobre la cultura escolar. Entre sus principales hallazgos se encuentran: el abuso del castigo, las malas notas o los reportes de mal comportamiento en centros escolares frente a un enfoque centrado en la educación en valores emocionales, de protección o resiliencia en situaciones adversas.

También sobre la cultura escolar de México, en este caso de alumnos con altas capacidades, es el estudio de Velasco y Quiroga-Garza (2018). Estas autoras relacionan los altos niveles de resiliencia con la tasa de motivación y reducción de las cifras de absentismo escolar de este tipo de alumnado en los centros educativos del país. Hallazgos también sostenidos por Zayas-Bermúdez en su tesis doctoral presentada en el año 2016 en Puerto Rico. Para este académico el desarrollo de habilidades resilientes está también estrechamente vinculado con la continuación de los estudios tras finalizar la etapa elemental.

García-Reyes, (2018) propone, además, fomentar una formación ciudadana en los estudiantes de bachillerato para promover una conducta resiliente en el alumnado con carácter preventivo. Y Arias-Cardona y Alvarado (2015), desarrollar nuevos modelos políticos para comprender a los jóvenes a partir de un modelo interdisciplinar y diverso.

Asimismo, para el caso de Colombia destaca el trabajo de Rojas, López, Campillo, Arbeláez & Correa. (2017), que correlaciona la variable rendimiento académico y conflicto armado en los estudiantes de la Institución Educativa Antonio Ricaurte (IEAR) para llegar a la conclusión de que aquellos alumnos expuestos al conflicto armado presentaban las calificaciones más bajas, salvo en asignaturas como educación física, plástica o religión. Lo que les lleva a respaldar el gran poder de estas materias para promover la resiliencia en estos jóvenes. Unas conclusiones muy en línea con lo hallado por Cabrera-García, Casas, Pardo & Rodríguez en 2017, también en Colombia, sobre el vínculo entre nivel de estudios y resiliencia en la competencia social de los individuos.

Por su parte, [Rivera, \(2016\)](#), preocupada por los casos de acoso en la sociedad puertorriqueña, aboga en su tesis doctoral por una revisión legislativa y de políticas públicas en Puerto Rico en materia de acoso para prevenir este tipo de conductas en todos los contextos del país. Además, con este fin, la autora propone también un abordaje ecológico que se traslade a ámbitos como el social o el educativo. Aunque, sin presentar ningún modelo de propuesta concreto.

### 3.2. *Ámbito europeo*

En España, se encuentra, por el contrario, una tendencia opuesta. La tesis doctoral de [Gutiérrez, \(2016\)](#) aboga, por ejemplo, por una intervención en fases de posconflicto por medio de la música y de la terapia musical para reducir los síntomas de estrés postraumático en personas que han sufrido conflictos internos y episodios adversos a lo largo de su vida. La autora presenta una propuesta centrada en el uso de metodologías basadas en los principios de las Comunidades de Aprendizaje para fomentar el desarrollo de una capacidad resiliente en los estudiantes de cualquier etapa educativa.

[Salva-Mut, Nadal & Melià, \(2016\)](#) enfocan, por su parte, su propuesta en estudiantes que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria sin titular a través de una investigación evaluativa del programa de Educación de Segunda Oportunidad. Estos autores consideran clave este tipo de proyectos para la mejora del desarrollo profesional de este grupo poblacional y, consecuentemente, de su evolución personal en aspectos como la autoestima, la resiliencia o el autoconcepto. Los autores también optan en este caso por un enfoque de intervención posterior a la aparición del conflicto.

En lo que respecta a políticas de educación inclusiva e igualdad, destacan los modelos preventivos por medio de la integración de determinados grupos de alumnos en las clases. [Valero y Plaja \(2017\)](#) resaltan así la potencialidad del alumnado inmigrante en el aula para el fomento de la creación de una capacidad resiliente en todo el grupo de estudiantes; al igual que [Ramos y Huete \(2016\)](#), aunque ellos lo hacen a partir de un trabajo enfocado en personas con discapacidad.

[Murga-Menoyo y Novo \(2017\)](#), además, consideran decisiva la incorporación de una educación ambiental en el aula. Y [Sanahuja y Tezanos \(2017\)](#) recuerdan que esta se encuentra respaldada por los objetivos de la agenda de desarrollo global. Mientras que [García-Reyes, \(2018\)](#) reflexiona, por su parte, sobre la falta de educación en habilidades resilientes, elemento que asocia con factores que pueden llevar a las personas a cometer actos de violencia de género. Todos ellos, de nuevo, a partir de modelos de intervención preventivos.

En esta misma línea, [Sánchez-Hernández y Méndez, \(2018\)](#) abogan también por un enfoque preventivo en casos de familias de bajo estatus social (aunque sin plantear ningún tipo de propuesta concreta). Tras analizar diversos cuestionarios realizados a estudiantes de la Región de Murcia, los autores ven en este elemento un factor de riesgo para el

desarrollo de enfermedades mentales como la depresión en casos de adolescentes en edad temprana.

Por último, también con carácter preventivo, destaca el estudio español realizado por [De la Villa y Quintana \(2018\)](#), quienes, tras someter a examen a alumnos de secundaria del Principado de Asturias, llegaron a la conclusión de que los estudiantes de colegios religiosos tenían mejores habilidades para buscar recursos psicosociales ante posibles ideaciones suicidas. Si bien, las autoras no encontraban una respuesta firme para este planteamiento y animaban a seguir profundizando en este hallazgo.

### *3.3. Ámbito anglosajón*

En lo que respecta al ámbito anglosajón, existen solo tres estudios. Todos ellos abordados desde un enfoque médico. En Australia, [Lau, Silove, Edwards, Forbes, Bryant, McFarlane & Felmingham, \(2018\)](#) descubrieron, por ejemplo, cómo la escolarización influyó de manera positiva en la habilidad resiliente y en la adaptación de niños y adolescentes refugiados en el país tres años después de su llegada a este territorio. También, que este grupo poblacional seguía presentando problemas en las interacciones entre compañeros y tenía preferencia por estar solo o con adultos frente a relacionarse con personas de su edad. La investigación, sin embargo, no planteaba el tipo de adaptación curricular realizada a estos alumnos y carecía de cualquier propuesta de enfoque escolar para mejorar estos aspectos.

También sobre la importancia de la escolarización, en este caso en jóvenes de la República Democrática del Congo, hablaba el estudio de [Cherewick, Doocy, Tol, Burnham & Glass. \(2016\)](#), investigadores de la Johns Hopkins University de EE.UU. Para estos autores tanto el acceso a la educación como las relaciones entre compañeros y el apoyo de la comunidad eran factores decisivos en el desarrollo de habilidades resilientes en el alumnado. De acuerdo con su trabajo, las escuelas constituían un recurso crítico en contextos de emergencias humanitarias ya que no solo proporcionaban un espacio seguro, sino que también promovían lazos sociales con compañeros y con adultos de la comunidad como profesores o personal del centro. La investigación abogaba también por estrategias de intervención basadas en el control de las emociones frente a las basadas en la resolución de problemas.

El estudio de [Eisman, Stoddard, Heinze, Aldwell, Zimmerman, \(2015\)](#) era el único que presentaba en este sentido datos contradictorios sobre la influencia del factor escolar en el desarrollo de mayores tasas de resiliencia. Tras analizar a más de 800 jóvenes, los autores consideraban que la exposición a episodios violentos constituía un factor de riesgo para el desarrollo de depresión en los primeros años de la etapa adolescente y que, en este sentido, el apoyo parental era el factor más importante para reducir esta posibilidad.

### *3.4. Otros estudios*

Ahora bien, un año después el estudio realizado en Rusia por [Makhnach, \(2016\)](#) volvía a

deslegitimar esta idea al considerar decisiva la importancia del factor social en el desarrollo de la resiliencia de los adolescentes del país. Para ello, al igual que los trabajos de [Cherewick et al. \(2016\)](#) y de [Lau et al. \(2018\)](#), insistía de nuevo en la escolarización de este grupo poblacional. El estudio presentaba además los cuatro factores claves en el fenómeno de la resiliencia (comunidad, cultura, relación y rasgos personales).

Por último, en Turquía, [Ozmusol \(2017\)](#) conceptualizaba un modelo para hacer frente al caos y a la complejidad desde la óptica de las escuelas turcas. En su estudio explicaba los rasgos potenciales del liderazgo escolar resiliente en este país a través de una perspectiva interpretativa y teórica. Entre los principales factores que encontraba el autor para propiciar el desarrollo de esta capacidad destacaban el de la lectura y la búsqueda constante, la empatía, la solidaridad, una alimentación sana o la realización de actividades deportivas.

### Discusiones y conclusiones

Con todo, la realización de este artículo ha permitido llevar a cabo una revisión histórica sobre la evolución de las diferentes metodologías educativas en la gestión de conflictos, en línea con lo marcado al comienzo de este trabajo. Ello ha logrado demostrar la tendencia hacia una institucionalización de los mecanismos de resolución de conflictos en los centros educativos con el fin de erradicar situaciones de violencia física o verbal en el aula desde la etapa de los años 70. Un hecho que se ha podido comprobar tanto en la profusión de organismos y medidas legislativas desarrolladas para frenar estas prácticas desde finales del siglo XX como en su escasa presencia a nivel curricular.

En lo que respecta a la determinación de los protocolos de actuación más habituales para resolver conflictos en el aula, el estudio observa que sigue predominando la aplicación de un enfoque de intervención de resolución de conflicto tradicional punitivo basado en el esquema: acción-sanción a manos del equipo directivo del centro. Si bien, en los últimos años ha existido una apuesta por la aplicación de estrategias de negociación colaborativas en el aula, fundamentadas en el rol activo del alumno, aunque, por el momento, con escaso recorrido.

Además, la amplitud de estudios analizados en esta investigación ha podido comprobar los efectos de un enfoque no resiliente en la etapa de Educación Secundaria en personas adultas. Entre los más numerosos se han encontrado una mayor predisposición a sufrir enfermedades mentales, así como al aumento del fracaso profesional.

Por último, la investigación legitima los beneficios de la implantación de una educación emocional en el desarrollo de la resiliencia del alumno. Pues muestra la importancia de la gestión emocional durante los años de escolarización para su adecuado uso. Asimismo, este estudio determina la utilidad de esta capacidad a la hora de afrontar mecanismos de resolución de conflictos no violentos, además de su papel fundamental para sobreponerse de los efectos más perniciosos de los mismos.

Todo ello ha permitido conocer el estado actual del enfoque de resiliencia en etapas de posconflicto en el marco de la educación secundaria logrando, de este modo, el objetivo general que ha movido a todo este trabajo. Con él se ha podido comprobar que, a pesar de sus beneficios, a nivel global la investigación adolece del desarrollo de modelos educativos que favorezcan la adquisición de resiliencia en el alumnado.

De ahí que lo hasta aquí mencionado invite a seguir trabajando en esta línea de investigación sobre la importancia de diseñar patrones educativos de resolución de conflictos que entrenen capacidades como las de la resiliencia o la asertividad, bien mediante una amplitud del periodo de estudio señalado o bien mediante una profundización teórica en nuevas bases de datos, con el fin de contribuir a desarrollar un modelo operacional para este tipo de casos en un futuro no muy lejano.

### Referencias

- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Arias-Cardona, A. & Alvarado, S. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594. Doi: [10.11600/1692715x.1322241014](https://doi.org/10.11600/1692715x.1322241014)
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic.
- Bar-On, R. (1997). *The BarOn Emotional Quotient-Inventory*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Blanco, C. & Castro, K. (2011). Memoria, Didáctica y Resiliencia. Un estudio cualitativo en la población de Nueva Venecia departamento del Magdalena al norte de Colombia. Recuperado de <https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2015/11/memoria-didactica-y-resiliencia-soporte.pdf?e9d15f>
- Bodine, R. (1994). Creating the Peaceable School. A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution. Program Guide. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED398086>
- Cabrera-García, V., Casas, K., Pardo, S. & Rodríguez, D. (2017). Análisis de la resiliencia en personas divorciadas, según su nivel educativo e ingresos económicos. *Psicogente*, 20(37), 160-171. Doi: [10.17081/psico.20.37.2425](https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2425)
- Cerón, D., Pérez-Olmos, I. & Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(1), 49-64. Doi: [10.1016/S0034-7450\(14\)60104-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60104-9)

- Cherewick, M., Doocy, S., Tol, W., Burnham, G. & Glass, N. (2016). Potentially traumatic events, coping strategies and associations with mental health and well-being measures among conflict-affected youth in Eastern Democratic Republic of Congo. *Global health research and policy*, 1(1). DOI: [10.1186/s41256-016-0007-6](https://doi.org/10.1186/s41256-016-0007-6)
- Conteh-Morgan, E. (2004). *Collective political violence: An introduction to the theories and cases of violent conflicts*. London: Routledge.
- De la Villa, M. & Quintana, S. (2018). Ideaciones suicidas en adolescentes, relaciones paternofiliales y apego a los iguales. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 18(2), 163-177.
- De Montaigne, M. (1952). *Los ensayos*. Barcelona: Acanalado.
- Díaz-Barriga, F., Vázquez-Negrete, V. & Díaz-David, A. (2018). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *RLCSNJ*, 17(1), 237-252.
- Eisman, A., Stoddard, S., Heinze, J., Caldwell, C. & Zimmerman, M. (2015). Depressive symptoms, social support, and violence exposure among urban youth: A longitudinal study of resilience. *Developmental psychology*, 51(9). DOI: [10.1037/a0039501](https://doi.org/10.1037/a0039501)
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera-Pacheco, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- García-Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24.
- García-Reyes, J. (2018). Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana. *Voces de la Educación*, 3(5), 56-77.
- García-Villaluenga, L. (2018). *Mediación en conflictos familiares: una construcción desde el derecho de familia*. Madrid: Editorial Reus.

- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American behavioral scientist*, 34(4), 416-430. Doi: [10.1177/0002764291034004003](https://doi.org/10.1177/0002764291034004003)
- Girard, K. & Koch, S. (1996). *Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, O., Romera, E. & Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 27-38.
- Gutiérrez, A. (2016). La música en la intervención holística. Aplicaciones clínicas y educativas. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*, 339(1), 103-125.
- Lagos, N. & Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educacionales*, 15(1), 37-52.
- Lau, W., Silove, D., Edwards, B., Forbes, D., Bryant, R., McFarlane, A. & Felmingham, K. (2018). Adjustment of refugee children and adolescents in Australia: outcomes from wave three of the building a new life in Australia study. *BMC medicine*, 16(1), 157. DOI: [10.1186/s12916-018-1124-5](https://doi.org/10.1186/s12916-018-1124-5)
- Makhnach, A. (2016). Resilience in Russian youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(2), 195-214.
- Mamani-Benito, O. J., Brousett, M., Ccori, D. N. & Villasante, K. (2018). La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. *Duazary*, 15(1), 39-50.
- Murga-Menoyo, M. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo "glocal" y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación*, 29(1), 55-78.
- Ozmusol, M. (2017). We Need Resilient School Leaders in the face of Chaos and Complexity. *Education Reform Journal*, 2(2), 17-25.
- Peña, N. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, 15(1), 59-64.

- Pineda-Alfonso, J. & García, F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 496(05), 1-21.
- Ramos, C. & Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, (16), 251-277.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos: lo que necesita saber*. Bacerlona: Editorial UOC.
- Rivera, K. (2016). La agresividad en el comportamiento de acoso social: perspectivas disciplinarias y su implicación en la educación y la sociedad en Puerto Rico. (Tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, San Juan de Puerto Rico.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. DOI: [10.1016/j.sumpsi.2016.02.002](https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002)
- Rojas, M., López, M., Campillo, Arbeláez, D. & Correa, L. (2017). Rendimiento académico en estudiantes de secundaria según asignaturas, estrato socioeconómico y su contacto con el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(3-4), 155-172.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sanahuja, J. & Tezanos, S. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 533-555. DOI: [10.5209/POSP.51926](https://doi.org/10.5209/POSP.51926)
- Sánchez-Hernández, Ó. & Méndez, F. (2018). Estatus social y sintomatología depresiva en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 26(3), 513-528.
- Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. & Melià-Barceló, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, (11), 55-65.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- UNESCO (1995). Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la educación para la Paz, los

Derechos Humanos y la Democracia. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_spa)

- UNESCO (1996). Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2005). Recuperado de <https://daccess-ods.un.org/TMP/909342.616796494.html>
- Valero, D. & Plaja, T. (2017). Educación Inclusiva del Alumnado Inmigrante: Lecciones desde Estados Unidos, Canadá y Australia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7 (3), 316-338. DOI: [10.17583/remie.2017.2946](https://doi.org/10.17583/remie.2017.2946)
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407.
- Velasco, M. & Quiroga, A. (2018). Factores sistémicos asociados a la experiencia escolar de adolescentes con alto potencial intelectual. *RMIE*, 23(79), 1051-10
- Orostegui, M., Lastre, G. & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. *Mirada teórica. Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257>