



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

¿Cómo superar situaciones de violencia en centros educativos?: líneas de actuación enmarcadas en Comunidades de Aprendizaje

María Belén Troya Porras

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

¿Cómo superar situaciones de violencia en centros
educativos?: líneas de actuación enmarcadas en
Comunidades de Aprendizaje

María Belén Troya Porras



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

¿Cómo superar situaciones de violencia en centros educativos?:

líneas de actuación enmarcadas en Comunidades de
Aprendizaje

María Belén Troya Porras

¿Cómo superar situaciones de violencia en centros educativos?:

líneas de actuación enmarcadas en Comunidades de
Aprendizaje

Programa de Doctorado en Sociología.
Departamento de Sociología
Facultad de Economía y Empresa.

Doctorando: María Belén Troya Porras
Directora de Tesis: Dra. Cristina Pulido
Tutora de Tesis: Dra. Lidia Puigvert

Barcelona, 2022

A mi pilar, mi todo, mi amada familia

Agradecimientos

Desde el inicio de esta aventura tuve muy claro qué escribiría en este apartado y a quiénes agradecería. Supongo que la aventura empezó mucho antes de escribir la primera letra de este documento y, por ello, tanta claridad. Ahora, una vez finalizado este trayecto, mantengo lo reflexionado inicialmente pero también tengo claro que los agradecimientos se han extendido a más personas que aparecieron en distintos momentos de este camino. A todas y cada una de ellas, muchas gracias por cada palabra.

Empiezo agradeciendo a Ramón. Sin esa primera tutoría en su despacho no hubiera descubierto este mundo y, sin duda, no hubiera experimentado todas las vivencias que me trajo este sueño en los últimos 5 años. Gracias por despertar en mí esas ganas de transformar el mundo desde mi humilde trinchera. A Marta, Rosa y todas las personas de CREA que estuvieron dispuestas a guiarme en momentos importantes. A Lidia y Cristina por orientarme durante este gran camino. A Emi, por sus enseñanzas y, principalmente, por su amistad, por darme empujones y ánimos; no para, sino hasta culminar esta tesis.

A Teresa, Anand, Fátima, Angelito, Magui, Bachita y tantas, tantas personas que con una sonrisa, me dejaron mostrarles mis ganas de trabajar y cambiar el mundo.

A mis pilares, Marcela y Francisco, por ser los mejores padres del mundo y por darme la confianza para creer que soy capaz de cualquier cosa que me proponga. A mis hermanos, Lorena y Francisco, por estar ahí y darme cariño y apoyo incondicional. A mi tía María, por dejarme sacar mis dudas, miedos y cansancio y, al mismo tiempo, por repetirme “es posible”.

A mis amigas y amigos por su apoyo incondicional y permanente, al recordarme que era capaz de hacerlo. A Nico, qué suerte haberle tenido como compañero de esta batalla, me siento feliz de haber caminado juntos este recorrido. A Clara, por sentirse orgullosa de mi, incluso antes de terminar esta aventura. A Lucho, mi tío prestado y amigo del alma, gracias por ser. A Sandra, por su cariño inmenso y por darme todo para estar aquí. A Monse, por su tenacidad y firmeza cuando quise flaquear.

Finalmente, a Alberto por darme fuerzas y aliento cotidiano en la etapa más difícil de esta tesis.

Extracto

Las niñas, niños y adolescentes sufren violaciones generalizadas de sus derechos, incluida la de género, que abarca, a su vez, la violencia sexual en el hogar, en la comunidad y en la escuela. A pesar de los esfuerzos públicos y privados por erradicar esta problemática, la violencia es un fenómeno presente en los centros educativos en Ecuador. En este punto, el objetivo de la presente investigación es demostrar cómo Comunidades de Aprendizaje (CdA) contribuye a superar y prevenir situaciones de violencia, tomando como estudio de caso a un centro educativo en Ecuador en proceso de transformación a CdA. Para ello, la investigación apunta, en primer lugar, a determinar los factores de riesgo que propician la violencia escolar en el centro educativo, también se hace imprescindible analizar la experiencia ecuatoriana, por lo que se revisan los puntos clave de la implementación del modelo en Ecuador; por último, el análisis se centra en analizar el impacto de CdA en la convivencia del centro educativo en mención, así como explorar líneas de acción para generar un contexto libre de violencia, que se constituyan en un aporte nacional e internacional, no solamente para aquellos centros educativos que atraviesan escenarios similares, sino principalmente para prevenir estas situaciones. Los resultados aportan evidencia trascendental para el diseño de políticas públicas que contribuyan a la superación de la violencia en las escuelas en todas sus formas.

Índice

Introducción	10
Justificación del tema	14
Presentación de la investigación: contexto	17
Conozcamos el contexto.....	17
América Latina: un continente marcado por las brechas de género	23
La violencia de género en América Latina	25
Algunas particularidades del contexto ecuatoriano	26
Los cambios en la Constitución de 2008: planteamientos normativos	27
Educación intercultural bilingüe: más allá de la normativa	28
Retos en la interculturalidad	31
ESTADO DEL ARTE.....	33
CAPÍTULO 1. La violencia en los centros educativos de Ecuador	33
1.1 El acoso escolar y sus implicaciones	33
1.2 Aproximación al contexto	34
1.3 Políticas públicas implementadas durante la última década para combatir la violencia escolar.....	35
MARCO TEÓRICO	40
CAPÍTULO 2. Comunidades de Aprendizaje: un modelo educativo basado en evidencias científicas	40
2.1 Fundamentos teóricos del modelo.....	40
2.1.1 Principales hallazgos del proyecto Includ-ED	40
2.1.2 El diálogo como herramienta generadora de aprendizajes.....	42
2.2 Conceptualización del aprendizaje dialógico y su capacidad transformadora	43
2.3 Comunidades de Aprendizaje: principios, fases de transformación y Actuaciones Educativas de Éxito	45
2.4 Transición hacia las Comunidades de Aprendizaje: compromiso de toda la comunidad	46
2.5 Contribución del modelo Comunidades de Aprendizaje a la mejora de la convivencia escolar	49
2.6 Comunidades de Aprendizaje y la experiencia latinoamericana	51
CAPÍTULO 3. El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: una estrategia transversal que mejora la convivencia escolar	52
3.1 Componentes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos	53
3.2 Creación e implementación de una norma de convivencia incluyente y participativa	56

3.3	Socialización preventiva de la violencia de género	57
3.4	Algunas experiencias de centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje	59
	MARCO METODOLÓGICO.....	61
	CAPÍTULO 4. Objetivos y diseño metodológico.....	61
4.1	Orientación metodológica: Metodología Comunicativa como enfoque metodológico que contribuye a la transformación de la realidad social	61
4.2	Pregunta de investigación	63
4.3	Objetivos de la investigación	64
4.4	Aspectos contextuales relevantes.....	64
4.5	Presentación del estudio de caso: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua y de los Saberes Mushuk Pakari	65
4.6	Aproximación a Comunidades de Aprendizaje	67
4.7	Fases de la investigación	69
4.8	Técnicas de recogida de información	71
4.9	Diseño de los instrumentos de investigación.....	73
4.10	Dimensión ética de la investigación	84
	RESULTADOS	85
	CAPÍTULO 5. Implementación del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en Ecuador	85
5.1	Antecedentes previos a la implementación.....	85
5.1.1	La visión de la calidad educativa en Ecuador.....	85
5.2	Importancia de la implementación del modelo en el contexto educativo ecuatoriano	93
5.3	Establecimiento de alianzas interinstitucionales	96
5.4	Características de la implementación del modelo en el contexto ecuatoriano	104
5.5	Inicio del pilotaje en Ecuador.....	107
5.6	Principales hallazgos durante el primer trimestre de implementación del modelo	109
5.7	Evidencias de éxito de la implementación.....	110
5.7.1	Redes y alianzas	110
5.7.2	Adhesión voluntaria al proyecto.....	113
5.7.3	Incidencia del modelo en el ámbito organizacional y pedagógico en los centros educativos	113
5.8	Desafíos de la implementación.....	114
5.9	Buenas prácticas en la implementación del modelo	116

<i>CAPÍTULO 6. Resultados generales de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari</i>	121
<i>Crónica de una tertulia literaria dialógica</i>	121
6.1 Datos generales antes de la implementación	122
6.2 Datos generales después de la implementación	124
6.3 Resultados del proceso de transformación del centro: alcanzando sueños.....	125
6.4 Impacto del modelo en la percepción general de los miembros de la comunidad educativa sobre la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito	127
6.4.1 Tertulias Dialógicas y su impacto en jóvenes de bachillerato	132
<i>CAPÍTULO 7. Contribución del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari..</i>	136
7.1 Aporte del modelo en la convivencia escolar	136
7.1.1 Impacto del modelo en la percepción de la violencia antes y después de dos años de implementación del modelo	139
7.2 Contribución del Modelo Dialógico de prevención y Resolución de Conflictos en la convivencia escolar	148
7.2.1 Transformando la convivencia escolar	149
7.2.2 Reducción de los casos de violencia	154
7.3 Líneas de acción que contribuyen a superar situaciones de violencia	155
<i>CONCLUSIONES.....</i>	158
<i>CAPÍTULO 8. Conclusiones y recomendaciones.....</i>	158
8.1 Conclusiones y discusión	158
8.2 Recomendaciones.....	164
<i>Referencias Bibliográficas</i>	165
<i>Anexos</i>	175
Anexo 1. Modelo de consentimiento informado	175
Anexo 2. Estructura de la encuesta	178
Anexo 3. Monitoreo de las Tertulias Dialógicas	179
Anexo 4. Estructura grupo focal.....	180

Introducción

Un tercio del estudiantado a nivel mundial ha sufrido algún tipo de acoso por parte de sus compañeros o compañeras en la escuela. Exceptuando Europa y América del Norte, el tipo de acoso más común es el físico, seguido del acoso sexual en el caso de los niños mientras que en el caso de las niñas, el acoso sexual es el más frecuente, seguido por el psicológico. Así lo revela el último informe de la Unesco que reúne, por primera vez, datos cuantitativos provenientes de dos encuestas internacionales¹ aplicadas en 144 países (Unesco, 2021). Los resultados del análisis claramente dejan entrever la dimensión de esta problemática que, aunque es mayormente perpetrada por compañeros de aula, los casos de violencia son también cometidos por miembros del cuerpo docente, de la escuela y la familia.

En Ecuador, la situación no difiere; las niñas, niños y adolescentes sufren violaciones generalizadas de sus derechos, incluida la de género, que abarca, a su vez, la violencia sexual, en el hogar, en la comunidad y en la escuela. Los datos así lo reflejan, 1 de cada 10 mujeres de 15 o más años fue abusada sexualmente durante su infancia o adolescencia; más del 50% de las denuncias de violencia sexual con niñas, niños y adolescentes, receptadas entre 2015 y 2017, están relacionadas al ámbito educativo, de las cuales aproximadamente la mitad está vinculada a docentes y autoridades; apenas el 15% de los casos optó por la denuncia y de ese porcentaje, solamente la tercera parte fue atendida o recibió alguna respuesta (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, 2018).

Sin duda alguna, estos datos evidencian la gravedad de este fenómeno así como la urgencia de establecer líneas de acción que ayuden a resolver pero especialmente a prevenir situaciones de violencia en las escuelas. Para Ecuador y el mundo en general, erradicar la desigualdad y la violencia de género continúa siendo una deuda pendiente, un desafío que dista de ser resuelto a corto plazo y que afecta gravemente a la sociedad actual y que, además se establece como un obstáculo para alcanzar una educación de calidad que rompa con los círculos de pobreza. Sin embargo, existen investigaciones científicas que han puesto sobre el tapete líneas de acción efectivas para superar esta

¹ Datos provenientes de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares (GSHS, por sus siglas en inglés), de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados (HBSC, por sus siglas en inglés), realizado por el Consorcio HBSC.

situación y que se aplican, desde hace tiempo, en varios centros educativos con resultados positivos irrefutables. Así nace Comunidades de Aprendizaje (CdA), como resultado de Includ-ED, una investigación liderada por el centro de investigación Community of Research on Excellence for All, realizada durante cinco años (2006-2011) y cuyo propósito fue encontrar estrategias que contribuyan a la inclusión y a la cohesión social en Europa desde el ámbito educativo. Entonces, Comunidades de Aprendizaje es un modelo educativo que busca mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar a través de la transformación integral, dentro y fuera del aula. Para ello, plantea la aplicación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), que han demostrado, con evidencias científicas, que revierten problemas de exclusión y desigualdad, independientemente del contexto en el que se implementan. La base del modelo se asienta en el Aprendizaje Dialógico, un concepto que coloca "la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Aubert, García, & Racionero, 2009, p. 131).

Hace más de cuatro décadas se constituyó en Barcelona la primera escuela funcionando como una Comunidad de Aprendizaje y, en la década de los 90, esta propuesta se trasladó a un sinnúmero de centros de educación obligatoria en todo el territorio español. Debido al impacto social y científico que supuso la conceptualización y posterior implementación de Comunidades de Aprendizaje, a partir de 2014, se puso en marcha este modelo en algunos países de Latinoamérica a través de una alianza interinstitucional entre CREA y el Instituto Natura. Así, Brasil, Argentina, Perú, Chile, Colombia y México, países donde Natura opera, arrancaron con la implementación del modelo, reafirmando lo que recogió Includ-ED años atrás, el modelo contribuye a mejorar el aprendizaje y a superar la exclusión y violencia en los centros educativos, independientemente de su contexto. Tomando esto como precedente, en 2017, el centro de investigación Grupo FARO en Ecuador, realizó una aproximación con CREA e Instituto Natura para aplicar el modelo en 13 escuelas ecuatorianas. De esta manera, ese mismo año se concretó una nueva alianza interinstitucional en la que CREA e Instituto Natura se comprometieron a brindar asesoría teórica y metodológica, además de incluir a Ecuador en la red de países que implementan el modelo y, por su parte, Grupo FARO, con el financiamiento de Tinker Foundation, se encargó de aplicar el modelo en los centros educativos así como de levantar evidencia de su impacto. De esta manera, Ecuador se constituyó en el primer país latinoamericano donde el modelo se aplica con financiamiento de otra organización diferente a Instituto Natura, debido a que esta no cuenta con una filial en el país.

En tal sentido, tomando como premisa que la educación es un elemento decisivo al momento de reproducir patrones y roles o de transformar la realidad, la presente investigación tiene como objetivo demostrar cómo Comunidades de Aprendizaje contribuye a superar y prevenir situaciones de violencia en centros educativos y, para ello, toma un centro educativo en Ecuador en proceso de transformación a CdA como estudio de caso. Adicionalmente, para ello es fundamental determinar los factores de riesgo que propician la violencia escolar en el centro educativo, también se hace imprescindible analizar la experiencia ecuatoriana, por lo que se revisarán los puntos clave de la implementación del modelo en Ecuador; por último, el análisis se centrará en analizar el impacto de CdA en la convivencia del centro educativo en mención así como explorar líneas de acción para generar un contexto libre de violencia, que se constituyan en un aporte nacional e internacional, no solamente para aquellos centros educativos que atraviesen escenarios similares, sino principalmente para prevenir estas situaciones.

Para la consecución de los objetivos del proyecto, se utilizó la Metodología Comunicativa porque contribuye a superar situaciones de desigualdad, fomentando la inclusión de los grupos sociales menos favorecidos (Gómez Gonzalez & Diéz-Palomar, 2009). Esta metodología sienta sus bases en el dialogo igualitario entre la investigadora y las personas investigadas. De esta manera, el sujeto de estudio no es un simple proveedor de información, sino que es partícipe del proceso, en todas sus fases, así como del esbozo de las propuestas que se pueden generar para transformar determinada realidad. Siendo así, a través de esta metodología se pretende no solo describir y explicar la realidad, comprenderla e incluso interpretarla con el único objetivo de estudiarla, sino también hacerlo para transformarla. Entonces, la presente tesis toma como estudio de caso a la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari, debido a los altos índices de violencia presentados así como por ser el único centro educativo intercultural bilingüe, que oferta desde educación inicial hasta bachillerato, que participa del proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje. De esta manera, se llevaron a cabo técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas durante el periodo 2017-2019.

La tesis se divide en seis partes y ocho capítulos, estructurados de la siguiente manera:

Primera parte. Presentación de la investigación: este apartado describe el contexto en el que se desarrolla el estudio de caso. Para ello, explica la situación de la violencia y la desigualdad de género en América Latina, posteriormente se centra en Ecuador y, finalmente, describe la situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe.

Segunda parte. Estado del arte: el panorama de la violencia en los centros educativos ecuatorianos así como la dimensión de la problemática se plasma en el capítulo 1. Además, se explican las implicaciones de este fenómeno en el desempeño del estudiantado y en la convivencia escolar.

Tercera parte. Marco Teórico: se organiza en dos capítulos. Por un lado el capítulo 2 se centra en explicar las evidencias que respaldan a Comunidades de Aprendizaje y, tomando en cuenta el objetivo que persigue esta investigación, el capítulo 3 se enfoca en el aporte de una de sus Actuaciones Educativas de Éxito, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

Cuarta parte. Marco metodológico: a través del capítulo 4, se presenta y explica de manera profunda qué es la Metodología Comunicativa así como las razones por las cuáles se decidió utilizar este enfoque. Adicionalmente, se detallan las técnicas de investigación utilizadas y el diseño de sus instrumentos.

Quinta parte. Resultados: este bloque se organiza en tres capítulos. El capítulo 5 se focaliza en explicar y analizar las particularidades de la implementación del modelo en el caso ecuatoriano así como a recoger buenas prácticas y desafíos propios del contexto en su globalidad. Esto sirve como punto de partida antes de focalizarnos en el detalle del estudio de caso. Más adelante, el capítulo 6 presenta los resultados de la implementación del modelo en el centro educativo que se tomó como estudio de caso. En él, se muestran datos generales de la implementación, los resultados de las fases de transformación del modelo y, como último punto, su impacto en la percepción de los docentes y directivos acerca del proceso. Con esta base, el capítulo 7 se dirige a examinar con detalle cómo ha impactado Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar del centro educativo. Para ello, se centra en dos Actuaciones Educativas de Éxito: el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y las Tertulias Dialógicas. También, el capítulo aborda el impacto del modelo en los casos de violencia del centro así como en la percepción de la comunidad educativa acerca de la violencia. Finalmente, el capítulo pone de manifiesto líneas de acción que contribuyen a superar situaciones de violencia, ancladas a la implementación del modelo.

Sexta parte. Conclusiones: finalmente, este apartado recoge los principales hallazgos de la tesis ligados a los objetivos de la investigación; también, incluye la discusión que

pone de manifiesto la vinculación entre los resultados de la investigación, la teoría y el estado de la cuestión; y, las recomendaciones originadas durante el proceso de realización del estudio, desde el punto de vista metodológico y académico.

Justificación del tema

Para la selección del tema se tomaron en cuenta diferentes aspectos que tienen que ver con su relevancia a nivel sociológico-científico, especialmente en un contexto como el ecuatoriano, pero también con motivaciones personales que deben ser mencionadas de igual manera. Sobre el primer punto, es necesario remarcar que si bien existe un sinnúmero de investigaciones y libros que muestran de qué manera impacta Comunidades de Aprendizaje en la mejora de los aprendizajes y en la convivencia escolar y que, por tanto, el modelo cuenta con suficientes experiencias y pruebas que sostienen su base teórica, esta tesis doctoral pretende contribuir a aumentar dichas evidencias en un contexto tan particular como el ecuatoriano. Adicionalmente, se centra en una de las contribuciones del modelo, la prevención y resolución de conflictos, tomando en cuenta la magnitud y la persistencia del problema en el país. En esta línea, es necesario mencionar que este estudio se centra en un contexto muy particular: Ecuador es el único país en Latinoamérica que no cuenta con el financiamiento de Instituto Natura, y que por tanto ha tenido un recorrido distinto a los demás países donde se implementa el modelo. Al recoger la experiencia ecuatoriana, la tesis pretende instar a otros países a plantearse la posibilidad de implementar este modelo así como exhortar a los tomadores de decisión en Ecuador a que esta propuesta pueda escalar a política pública. Por otro lado, la tesis analiza de qué manera ha contribuido el modelo a visibilizar la problemática en un centro educativo cuyos índices de violencia eran elevados pero también en el que la comunidad educativa había normalizado este tipo de situaciones. Por último, el estudio evidencia de qué manera el modelo ha aportado a dar herramientas a la comunidad educativa para prevenir, afrontar y superar situaciones de violencia.

A pesar de que existen investigaciones que hablan acerca de los beneficios de la participación de la comunidad en las escuelas, en Ecuador son escasos los estudios que apuntan a los enfoques transformadores en educación, especialmente centrados en la prevención y resolución de conflictos y, más escasos aún, los estudios que han utilizado como enfoque a la Metodología Comunicativa.

En relación con mis motivaciones personales debo confesar que, aunque mi profesión de base es Periodismo, mi carrera profesional se encaminó de forma natural hacia la educación con el pasar de los años; especialmente a partir de 2013, año en el que mi interés acerca del rol de la educación como reproductor del status quo o como agente transformador se despertó. Durante esos años tuve la suerte de trabajar en una entidad gubernamental con la que debí visitar muchos centros educativos de todas las zonas de Ecuador, especialmente las más pobres y rezagadas. El impacto que produjo en mi observar las desigualdades y la dura realidad de algunos centros fue inmenso. Recuerdo claramente pensar acerca de la necesidad imperiosa de una revolución educativa. Sin embargo, ni la experiencia ni los conocimientos adquiridos hasta ese entonces me darían una luz clara acerca de lo que se necesitaba. Dos años más tarde, por azares del destino pero fundamentalmente por el interés despertado y no satisfecho que me despertara la experiencia en las escuelas años atrás, decidí estudiar un Máster en Sociología en la Universidad de Barcelona, precisamente para profundizar mi mirada y reflexión social y también para incursionar en mi formación sobre metodología de investigación. A pesar de que cada asignatura, libro, profesoras y profesores del máster contribuyeron en el camino que he forjado hasta escribir esta tesis, debo reconocer que fue una tutoría en especial la que me enseñó esa luz que tanto buscaba. Él sabe quién es, un profesor que sentado en su despacho, prendió su maquina de café, abrió una caja de chocolates y con una sonrisa en la cara, me presentó a Comunidades de Aprendizaje. Era lo que estaba buscando, una propuesta de impacto social que daba respuesta contundente y robusta a las problemáticas que aquejan el ámbito escolar de mi país. Además, debo confesar que lo que más me llamó la atención fue que no solo abordaba los problemas de raíz sino que proponía una transformación dentro y fuera de las aulas. Así, decidí desarrollar mi Trabajo de Fin de Máster acerca del empoderamiento de “las otras mujeres” como mecanismo de transformación en las Comunidades del Aprendizaje. Para ello, tomé como estudio de caso a la Escuela Mare de Deu de Montserrat, en Terrasa (Cataluña), un centro referente en España. Fui voluntaria algunos meses allí y pude evidenciar con mis propios ojos, aquello que en papel se leía como “transformación”, “ilusión”, “sueños”. Al finalizar mi TFM, el apetito por seguir profundizando y conociendo el impacto del modelo se incrementó. Es así como llegué a la Escola Adults de la Verneda Sant Martí en Barcelona. Allí participé como voluntaria en algunos espacios de alfabetización, donde la pedagogía de Paulo Freire estaba viva en cada rincón. A partir de esa experiencia, se desprendió la urgencia por actuar, por llevar todo lo conocido al campo de acción. En 2017, mientras decidía

continuar con mis estudios doctorales, Grupo FARO se puso en contacto con CREA para implementar el modelo en Ecuador. Entonces, decidí regresar y formar parte del equipo de tres personas de Comunidades de Aprendizaje. Trabajé durante dos años en la implementación del modelo, visitando escuelas a diario, hablando con docentes, estudiantes de todas las edades, con familias, con directivos, con autoridades, siendo testigo de este gran proceso de transformación; y, entonces, registrar su impacto se volvió obligatorio. Así se fue nutriendo esta tesis. De ninguna manera puedo atribuir el trabajo que refleja este estudio a mi esfuerzo sin antes reconocer que es fruto de un empuje colectivo entre muchos actores. Por lo tanto, considero que esta tesis fue construída en comunidad y para ella.

Presentación de la investigación: contexto

La revisión de la literatura científica acerca de la violencia en los centros educativos de Ecuador nos obliga a abrir el espectro hacia la estructura sobre la cual se configuran situaciones y manifestaciones violentas en otros ámbitos. Mirar a la violencia escolar sin antes comprender que está estrechamente vinculada a otros tipos de violencia es una gran equivocación. Incluso, Tello (2005) ve la violencia escolar como el reflejo de la descomposición social. Al respecto, la autora menciona que *“la formación y el desarrollo social de los adolescentes se ve como si fuera un problema personal, inclusive parte de una etapa evolutiva cuando, en realidad, la manera en que se le da significado a las opciones de comportamiento relacional que tiene el joven ante sí, son procesos sociales que conforman las características del sistema en que vivimos”*, (Tello, 2005, p.1168).

Entonces, hablar de la violencia escolar sin analizar lo que se esconde debajo, es mirar la punta del iceberg sin interesarnos de donde proviene y cómo se sostiene. Según, Ayala-Carrillo (2015) las situaciones de violencia sociocultural, familiar e individual pueden ser factores de riesgo y potenciación de la violencia escolar; por tanto, todo lo que suceda o no, en estos contextos, influye de manera directa o indirecta en el ambiente escolar. De esta manera, los tipos de violencia se nutren e influyen mutuamente.

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes, independientemente de si se da en el ambiente escolar o no, proviene de una serie de creencias y prácticas consideradas socialmente aceptables (Unicef, 2017). El comportamiento social se asienta en las interrelaciones que se desarrollan en la familia, el vecindario, la comunidad y la escuela; respondiendo positivamente a ciertas creencias y comportamientos y sancionando otras (Tello, 2005). Así, todo individuo construye su bienestar a partir de las interacciones con su entorno. Por tal razón, el contexto influye en gran medida en el apareamiento y mantenimiento de creencias y prácticas violentas.

Conozcamos el contexto

Como se mencionó al inicio, antes de abordar el tema de la violencia escolar en Ecuador es imprescindible recorrer brevemente por el contexto más general, especialmente tomando en cuenta que Ecuador pertenece a la región considerada como la más peligrosa del mundo para quienes defienden los derechos humanos, según Amnistía Internacional. Asimismo, dicha organización, en su informe de 2019, presenta un

panorama regional complejo en el cual la desigualdad, la violencia, la corrupción, la degradación medioambiental, la impunidad, el debilitamiento de las instituciones siguen siendo una constante en todos los países que la conforman (Amnistía Internacional, 2019), aunque con ciertos bemoles.

Sin intención de profundizar en la histórica y permanente crisis social y económica de la región, mencionaré algunos datos que permitirán entender el contexto, así como las creencias y prácticas, socialmente aceptadas.

De acuerdo con el Índice de Paz Global, Sudamérica se encuentra por debajo de la media global de este ranking. En su 14 edición, la región sufrió la mayor caída en relación con las demás, registrando una afectación en los tres dominios que conforman el índice: militarización, seguridad y conflictos continuos (Institute for Economics & Peace, 2020). Por su lado, Ecuador se ubicó en 2020 en el lugar 90 del ranking mundial, por lo que es considerado como un país peligroso. Cabe mencionar que este indicador mide el nivel de paz y la ausencia de violencia en un país; para ello, toma en cuenta más de 20 variables internas, como violencia y criminalidad, y externas como participación en guerras y gasto militar. Al respecto, cabe mencionar que una de las limitaciones de este índice es que no toma en cuenta indicadores de violencia contra las mujeres, niños ni minorías sexuales.

Según el Estudio Mundial sobre el Homicidio de 2019, elaborado por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), más del 40% de homicidios registrados a nivel mundial, suceden en el continente americano; asimismo, la tasa media de homicidios anual (17,2 por cada 100 mil habitantes) es casi el triple que el promedio mundial (United Nations Office on Drugs and Crime, 2019a).

Como parte de este estudio, se publicó un informe enfocado en el impacto de estas cifras en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Acerca del cuarto ODS “Educación de calidad” mencionan:

Los altos niveles de homicidio y violencia en general pueden tener un impacto negativo en la escolarización y resultados educativos. Debido a la disminución de las oportunidades económicas que enfrentan los jóvenes que no reciben una educación de alta calidad, es más probable que participen en comportamientos delictivos y violentos, que en última instancia puede incluso atraerlos a enrolarse en estructuras criminales. La educación en entornos formales e informales es un elemento clave en reducir la violencia porque ayuda a fortalecer las habilidades

clave para la vida que desarrollan la resiliencia al crimen y victimización, y también para aumentar las oportunidades de empleo, que actúan como un factor contra el crimen y la violencia (United Nations Office on Drugs and Crime, 2019, p. 12).

En lo que respecta a Ecuador, la tasa de homicidios continúa mostrando cifras alarmantes. Según el Ministerio de Gobierno, en 2017 fue de 5,9; sin embargo, en 2019 incrementó a 6,9, en 2020 a 7,8 y en 2021 a 14 (Ministerio de Gobierno de Ecuador, 022). Así, Ecuador fue el único país de América Latina y el Caribe que tuvo un aumento en 2021 de tales proporciones.

Además de las cifras de violencia y crimen, saltan a la vista datos que tienen que ver con la poca confianza de estadísticas de este tipo debido al temor de las víctimas de denunciar. De acuerdo con la última Encuesta de Victimización y Percepción de Inseguridad de 2011, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador -INEC-, todos los tipos de delitos y agresiones se denuncian por debajo del 50%, excepto el robo total de automotores (84,46%); solamente el 23,51% de personas denuncia algún tipo de intimidación y amenaza y el 36,46% heridas y lesiones. En esta misma encuesta, se les preguntó los motivos por los cuáles estos delitos no son denunciados: el 29,9% de las personas que fueron víctimas de algún delito, no lo denunciaron porque no confían en el Sistema Judicial, seguido por el 18,54% que no confía en la Policía (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011). Si bien no existe una base de datos o encuesta a nivel mundial que recoja datos con las mismas variables presentadas anteriormente, es necesario destacar que existe cierta tendencia a evitar las denuncias de delitos y crímenes. Según datos de la Agencia para los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, entre el 40 y el 90% de las víctimas de los delitos de odio en Europa opta por no denunciar la agresión debido a la desconfianza hacia las instituciones oficiales o por miedo a las represalias (Agencia para los Derechos Fundamentales de la UE, 2021) .

En la XI reunión del Comité Ejecutivo de la Conferencia Estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), en junio de 2012, se anunció que en México el 92% de delitos no se denuncia, en Bolivia la cifra es similar, con el 85% y en Ecuador el 80%. Según Briceño-León (2007), la poca confianza en la estadística de morbilidad se debe a que la denuncia de delitos se ve limitada por el temor de las víctimas o sus familiares a ser objeto de represalias por parte de los agresores

así como a la poca confianza en la efectividad de los cuerpos policiales para ofrecer protección a las víctimas o del sistema de justicia penal para castigar a los culpables.

Sobre este punto, Le Clercq, J. & Rodríguez G., (2020) señalan que ningún país de la región se encuentra entre los países con niveles bajos de impunidad. Además, identifican, en orden ascendente, a Ecuador, Perú, Guatemala, México, Guyana, Paraguay y Honduras, entre los países con mayor impunidad de la región. Esta información dejaría al descubierto por qué las víctimas de agresiones y delitos guardan silencio en lugar de denunciar.

Para Briceño-León (2007) la violencia en América Latina se diferencia de la criminología porque no se trata de un fenómeno desde una perspectiva individual (asesinos en serie o con alguna patología) sino colectiva. Incluso, el autor manifiesta que “la violencia es un modo de crecer y de ser respetado, es un mecanismo para sobrevivir ante las amenazas de otros; es una palanca de ascenso social, proscrito por la ley, pero aceptado en su medio social, en fin, es mucho más que una patología individual y eso se expresa en el incremento de las tasas de homicidios” (p.58). Es decir, gira entorno a la normalización de la violencia en espacios cotidianos.

En este punto, Durkheim (1897) expuso que cuando la ocurrencia de un delito es frecuente, le otorga un tipo de normalidad, de regularidad, aunque esta no se traduzca en una normalidad aceptada. Así también, el sociólogo francés creía que la violencia es una consecuencia de la crisis de valores; especialmente porque estos son el pegamento que mantiene unida a la sociedad.

En cuanto a la particularidad de la violencia en América Latina, Briceño-León (2007) expuso que la violencia se ha globalizado como un proceso cultural. Al respecto Galtung (1990) definió a la violencia cultural como cualquier aspecto de una cultura que puede ser utilizada para legitimar o justificar la violencia en su forma directa o estructural. En este punto, la difusión de la información juega un rol clave: los modos de operar la violencia y el crimen se aprenden y repiten en distintos países y regiones (Briceño-León, 2007).

Adicionalmente, no se puede dejar fuera del análisis a la desigualdad como característica histórica de América Latina. En su intento por medirla, el estadístico Corrado Gini ideó un coeficiente que mide la desigualdad de ingresos que existe entre los ciudadanos de un mismo territorio (Banco Mundial, n.d.). Si bien es cierto que este indicador mira una cara de la desigualdad (la de ingresos), dejando de lado aspectos

trascendentales (como la desigualdad en el acceso a los servicios, educación, salud, etc.), a continuación, se muestra una tabla que indica el estado de los países de la región con base en este indicador. A modo aclaratorio, cabe mencionar que mientras más bajo es el número, menor es la desigualdad.

Tabla 1

Evolución del Índice de Gini en América Latina

País	90's	Año más reciente	Diferencia
Argentina	46,8 (1991)	41,4 (2018)	5,4
Bolivia	49,1 (1992)	42,2 (2018)	6,9
Brasil	60,5 (1990)	53,9 (2018)	6,6
Chile	57,2 (1990)	44,4 (2017)	12,8***
Colombia	51,5 (1992)	50,4 (2018)	1,1**
Costa Rica	45,3 (1990)	48 (2018)	-2,7*
República Dominicana	51,4 (1992)	43,7 (2018)	7,7
Ecuador	53,4 (1994)	45,4 (2018)	8
El Salvador	54 (1991)	38,6 (2018)	15,4***
Guatemala	59,6 (1989)	48,3 (2014)	11,3***
Honduras	57,4 (1990)	52,1 (2018)	5,3
México	53,7 (1992)	45,4 (2018)	8,3
Nicaragua	57,4 (1993)	46,2 (2014)	11,2***
Panamá	58,2 (1991)	49,2 (2018)	9
Paraguay	40,8 (1990)	46,2 (2018)	-5,4*
Perú	53,7 (1997)	42,8 (2018)	10,9
Uruguay	40,2 (1992)	39,7 (2018)	0,5**
Venezuela	42,5 (1992)	46,9 (2006)	-4,4*

Nota:

* países en los cuales aumentó la desigualdad de ingresos,

** países que menos disminuyeron la desigualdad de ingresos,

*** países que más disminuyeron la desigualdad de ingresos.

Fuente: Banco Mundial, Índice de Gini

Tal como se muestra en la Tabla 1, los países que aumentaron la desigualdad, medida por este índice, desde la década de los 90 hasta el año más reciente, son Paraguay, Venezuela y Costa Rica, en ese orden. Por otro lado, los países que menos disminuyeron su desigualdad en las últimas tres décadas son Uruguay y Colombia.

Finalmente, los países que más lograron disminuir la desigualdad de ingresos son El Salvador, Chile, Guatemala y Nicaragua, en ese orden. Tomando en cuenta que 0 representa un nivel deseable de perfecta igualdad y que, por otro lado, 1 un nivel de perfecta desigualdad, los datos evidencian grandes retos para la región.

Además de lo expuesto, se suman las desigualdades raciales, étnicas y de género. Sobre las primeras dos, Cepal (2016) plantea, según los datos recabados, que la indigencia y pobreza son más marcados en la población indígena y afrodescendiente. Prueba de ello es que en todos los países en los que fue posible obtener datos, los niveles de pobreza de la población afrodescendiente eran significativamente superiores a los de la población no afrodescendiente (en Brasil y Uruguay, más del doble; en Ecuador y Perú 1,5 veces aproximadamente); lo mismo sucede con los niveles de pobreza entre los indígenas. Adicionalmente, en este mismo reporte, se hace referencia a la tasa de pobreza entre los indígenas: igual o superior al 50% en Guatemala, México y Paraguay, cercana al 40% en Bolivia, Brasil y Ecuador, y un 26% en Perú. Chile y Uruguay son los únicos países en los cuales los porcentajes de pobreza indígena son iguales o inferiores al 10% (Cepal, 2016). Esta brecha existente se evidencia, independientemente de las tasas nacionales de pobreza; por ejemplo, Uruguay y Chile presentan tasas bajas de pobreza nacional, sin embargo, se reflejan brechas en relación con la población afrodescendiente e indígena (Cepal, 2016).

Sobre las desigualdades étnicas y raciales recae la de género. Es decir, la situación de mujeres afrodescendientes o indígenas en la región es más compleja que la de la mujer mestiza y mucho más difícil que la de los hombres mestizos, afrodescendientes o indígenas. A esta acumulación de desigualdades, que interactúan simultáneamente, Cepal (2019) las llama los “núcleos duros” de la pobreza, de la vulnerabilidad y de la exclusión social. A pesar de ello, es notorio que la brecha de género es transversal a toda la estructura social. Un ejemplo de ello es la brecha salarial entre hombres y mujeres de 25 y 29 años que trabajan 20 horas o más a la semana, independientemente del estrato al que pertenezcan, las mujeres tienen una remuneración inferior, aunque incrementándose ligeramente en los estratos más altos, (Cepal, 2019).

Diversos estudios (Banco Mundial, 2015; Cepal/Unicef, 2012; Valenzuela, 2003) nos indican que uno de los principales factores que alimentan o no a la desigualdad y a la pobreza es sin duda alguna la educación. Aunque la educación no es suficiente para una mejor inserción laboral, es irrefutable que se constituye en una condición necesaria. En este punto y, a pesar de que la región ha avanzado entorno a la cobertura de la

educación, es necesario mencionar que persisten profundas desigualdades que responden a los roles impuestos por la estructura social en el sistema capitalista actual.

En 2016, solo el 59,5% de los jóvenes entre 20 y 24 años de la región, habían completado la educación secundaria (Cepal, 2016), así también, el 83,5% de los jóvenes del quinto quintil de ingresos culminaron la educación secundaria mientras que el 35,4% del quinto quintil lo alcanzaron. Datos de 2017, publicados por Cepal, evidencian que el 8,5% de personas de 25 años o más de estratos bajos han cursado estudios postsecundarios en contraste con el 70% de personas de estratos altos.

A pesar de que la mayoría de los países de América Latina ha alcanzado la paridad de género en la educación primaria, no sucede lo mismo cuando nos referimos a la secundaria: solo el 20% de países lo ha logrado. Adicionalmente, América Latina es la única región del mundo donde los niños presentan una desventaja considerable en comparación con las niñas (Unesco, 2015). Esto puede deberse al abandono escolar de jóvenes debido a la necesidad de insertarse en el mercado laboral (Cepal, 2019).

Adicionalmente a lo expuesto, el trabajo infantil, el trabajo doméstico y la violencia de género son factores que afectan directamente el bienestar de las niñas y niños y los resultados escolares e, incluso, perpetúan las desigualdades (Unesco, 2015). También, es necesario apuntar que los logros educativos de las mujeres no se trasladan necesariamente al mercado laboral. Esto se debe en gran medida a la discriminación directa e indirecta y de la reproducción de la división de trabajo que asigna a las mujeres la carga principal del trabajo doméstico no remunerado y de los cuidados (Cepal, 2016).

América Latina: un continente marcado por las brechas de género

Para Marchionni et al. (2018) las brechas de género se alimentan en tres contextos: educativo, familiar, laboral. En cuanto al primero, las brechas se evidencian en el aprendizaje de las niñas y adolescentes, así como en las elecciones de carrera. Los resultados de la región en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA- 2015, publicadas por (OCDE, 2016), así lo mostraron: el rendimiento de las mujeres en lectura es mayor que el de los hombres (4,2% en promedio), mientras que lo contrario sucede en Matemática (-3%) y en Ciencias (-2,4%). Esta diferencia estaría asociada con las elecciones de jóvenes mujeres en las carreras ofertadas en la educación superior. La publicación de (Unesco, 2017) pone de manifiesto que las brechas de género en la enseñanza de las CTIM (disciplinas académicas de ciencia,

tecnología, ingeniería y matemáticas) o más conocidas en el mundo anglosajón como STEM, son impactantes. Este estudio expone que solo el 35% del estudiantado matriculado en las carreras vinculadas con las CTIM es mujer. También señala que, de este porcentaje, existe una gran cantidad de mujeres que abandona estas disciplinas durante sus estudios e, incluso, durante la etapa de transición al mundo laboral. Según Unesco (2017), estas cifras corresponden a factores enraizados en los procesos de socialización y aprendizaje; es decir, en los espacios de interacción con su familia, amistades, docentes y su comunidad. En este sentido, según se plantea, los sistemas educativos y escuelas tienen un rol determinante al momento de motivar el interés de las niñas por las materias relativas a las CTIM, así como de brindar igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad vinculadas a todas las disciplinas, sin distinción.

Sobre el contexto familiar, se evidencian grandes dificultades que tienen que ver con los altos niveles de embarazo adolescente, la distribución de responsabilidades al interior de los hogares marcada por los roles tradiciones de género y la violencia basada en género; dificultades que se han agudizado durante la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19.

En cuanto al impacto de la actual pandemia en los altos niveles de embarazo adolescente, se debe mencionar que el encierro de niñas y adolescentes ha generado un aumento de la violencia sexual en su contra (Comisión Interamericana de Mujeres, 2020), además, se estima que 18 millones de mujeres perderán su acceso a anticonceptivos modernos debido a la coyuntura actual (ONU, 2020). Sin duda, ambos factores provocan un aumento en las cifras de embarazo adolescente.

Acerca de la distribución desigual de las responsabilidades domésticas y de cuidado entre hombres y mujeres, cabe decir que el confinamiento la ha agudizado. Se debe decir que dicha crisis ya arrojaba datos alarmantes antes de la pandemia. Según la Organización Internacional de Trabajo, las mujeres tienen a su cargo el 76,% de todas las horas de trabajo relacionado con el cuidado no remunerado; es decir, más del triple que los hombres (OIT, 2018).

En relación con la violencia basada en género, el encierro ha incrementado la convivencia familiar y con ello, el riesgo a sufrir situaciones de violencia (Comisión Interamericana de Mujeres, 2020). El confinamiento ha obligado a las mujeres a estar encerradas con sus maltratadores y a los niños y niñas a ser testigos y, muchas veces víctimas, de esa violencia.

Todo lo mencionado trae consigo también mayores complicaciones para que las niñas y adolescentes se mantengan en procesos de escolarización. Como se ha expuesto antes, es evidente que el contexto laboral se vea directamente afectado por el contexto educativo y familiar. El desequilibrio existente en la adjudicación de responsabilidades del hogar impacta en la carga de tiempo total de trabajo (es decir, la suma del trabajo remunerado y no remunerado), siendo mayor para las mujeres que para los hombres (Marchionni et al., 2018). Esto provoca que las mujeres trabajen menos horas remuneradas a la semana (ocho menos que los hombres) y también que en su búsqueda por alcanzar empleos flexibles que sean compatibles con el trabajo en casa, tiendan a insertarse en sectores como el comercio (muchas veces informal), servicios sociales como educación y salud y el servicio doméstico (Marchionni et al., 2018). Según consta en esta publicación, estas opciones representan cerca del 60% del empleo femenino.

Sobre las brechas salariales entre hombres y mujeres, el salario medio de una mujer es, en promedio, un 11% más bajo que el de un hombre; brecha que se incrementa hasta un 22% cuando se comparan trabajadores con características similares (Marchionni et al., 2018).

Finalmente, cuando se analiza a la población sin ingresos propios, la desproporción entre hombres y mujeres es completamente reveladora. En 2017, la participación laboral de las mujeres sin ingresos propios alcanzó el 29,4%, en comparación con el 10,7% de la población de hombres en la misma situación (Observatorio de Igualdad de Género-Cepal, 2020). Esto quiere decir que un tercio de las mujeres en la región depende del ingreso de otra persona para vivir, por lo general de hombres. En este punto, cabe mencionar que obtener ingresos propios les otorga a las personas independencia y autonomía en la administración de los recursos para cubrir con las necesidades de la persona y del hogar; por lo que, no contar con ello coloca a la persona en una situación de vulnerabilidad y de falta de autonomía.

La violencia de género en América Latina

La violencia contra las mujeres es la expresión brutal de la discriminación de género, tiene su origen en el espacio doméstico y se proyecta en la esfera pública. Constituye un dispositivo eficaz y disciplinador de las mujeres en su rol subordinado y es por tanto fundamental en el sistema de dominación, un mero acto de abuso individual (Frías & Hurtado, 2010, p. 14).

Una vez que se ha presentado que los diferentes tipos de violencia interactúan entre sí, por lo que no se puede hablar de uno de ellos sin antes verlo como un fenómeno sistémico, y que también se han presentado cifras relacionadas con las brechas de género y la violencia, se expondrá la situación de las mujeres en la región.

Según datos del último año disponible del Observatorio de Igualdad de Género de la Cepal (2019), 3.287 mujeres han sido víctimas de feminicidio en 2018. En este punto, es necesario mencionar que en la mayoría de los países, 2 de cada 3 feminicidios se producen en contextos de relaciones de pareja o ex pareja.

De la misma manera, las cifras de maternidad adolescente es alarmante, siendo una de las más altas del mundo, superada por países de África subsahariana solamente: la tasa de fecundidad en adolescentes de la región está por encima del 12%, dato que se concentra en la población con menores ingresos y menor nivel educativo (Observatorio de Igualdad de Género-Cepal, 2020).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos de Ecuador, 65 de cada 100 mujeres han experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida. A nivel nacional, el 42,8% experimentó violencia por parte de su pareja, el 32,6% en el ámbito social, el 30,3% en el familiar, el 20,1% en el laboral y el 19,2% en el ámbito educativo. Cuando se les preguntó a las encuestadas acerca de si contaron el incidente a un conocido, cerca del 50% dijo que “Si”; cuando se les preguntó si lo denunciaron, más del 95% dijo que “No” (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2019). Estas cifras refuerzan la tendencia acerca del miedo a la denuncia así como la prevalencia de este tipo de violencia en todos los ámbitos en los que se desarrolla la mujer.

A pesar de los esfuerzos de los gobiernos de la región en la recopilación de información y de data que ayude a dimensionar la violencia contra las mujeres, la implementación y ajustes de sus políticas públicas tiene un largo camino que recorrer. Como se ha expresado a lo largo del documento, la región, como el resto del mundo, está lejos todavía de la erradicación de la violencia de género. Es importante destacar que a pesar de que las cifras descritas en este apartado no son las únicas, estas tienen como propósito situar rápidamente al lector acerca de esta problemática.

Algunas particularidades del contexto ecuatoriano

Ecuador es un país ubicado al noroccidente de América del Sur, sus fronteras colindan con Colombia y Perú. Tiene una población de 17´643.000 personas (Cepalstat, 2020) lo

cual representa la décima segunda parte de la población de Brasil y casi la tercera parte de la población de Colombia y Argentina. Tiene una superficie territorial de 283.561 km², que, en comparación de sus vecinos, lo coloca en el grupo de los países más chicos. A pesar de ello, cuenta con cuatro regiones: Costa, Sierra, Amazonía e Insular; razón por la cual es considerado como uno de los 17 países megadiversos a nivel mundial. El término *megadiverso* se refiere al número de especies de distintos grupos taxonómicos concentrados en un territorio determinado (Burneo, 2009). La diversidad de Ecuador se ve reflejada también en su población; en él conviven 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas.

Al igual que sus pares en la región, Ecuador es un país marcado por la desigualdad. Según datos del último censo poblacional, en 2010, el Índice de Pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas alcanzó el 60,1% (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010). A pesar de que hubo una mejora en comparación con 2001 (69,3%), se evidencian diferencias significativas a nivel territorial. Si se toma como ejemplo la provincia en la cual el índice es más elevado (Sucumbíos 87%) y, por otro lado, la que menos (Pichincha 33,5%) existe una diferencia de más de 50 puntos (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010). Esto quiere decir que las condiciones de vida de las personas no son homogéneas en el territorio.

Los cambios en la Constitución de 2008: planteamientos normativos

Hablar del contexto ecuatoriano sin hacer mención del referéndum que dio paso a la Constitución 2008 sería desconocer algunos avances significativos en materia de reconocimiento de derechos. El cambio que propuso esta carta magna empieza estableciendo, en el primer artículo, al Estado como plurinacional e intercultural (Cons., 2008, art. 1) a diferencia de la constitución anterior que lo hacía como Estado pluricultural y multiétnico (Cons., 1998, art. 1). Este primer aspecto marca una ruptura frente al desconocimiento de la identidad cultural de cada una de las nacionalidades. Los términos contemplados en 1998 se refieren a una multiétnicidad en cuanto que el territorio comprende o reúne varias etnias y pluriculturalidad por la convivencia de diversas culturas (RAE, 2020). Para Grijalva (2008, p. 52) “esta abstracción lleva al Estado multicultural a un contrasentido puesto que niega o al menos subvalora las condiciones mismas de existencia de los pueblos cuyas culturas busca defender y promover”.

Por otro lado, la Real Academia de la Lengua Española, vincula a intercultural con la relación entre culturas y plurinacional como “de varias naciones”; a su vez, una nación es un pueblo soberano así también como un “conjunto de personas que reconoce una historia propia y se identifica por sus hábitos culturales y su proyecto colectivo de vida en común”, “una colectividad que ha alcanzado la integración cultural entre sus miembros, en el transcurso de un proceso histórico común, y gracias a la cual goza de una capacidad de actuación y relación con otras colectividades internacionales, así como de una autonomía funcional interna garantizada por la identificación entre los individuos y la nación” (RAE, 2020, definiciones 1, 3 y 4). Es decir, en 2008 se plantea un cambio epistemológico que pueda dar paso a transformaciones pragmáticas. Se plasma así, la obligación del Estado de garantizar los derechos de los pueblos y nacionalidades así como de promover su interacción. Según Grijalva (2008, p. 53), en este camino, el Estado debe ser dialógico, en cuanto que está obligado a comunicarse con el “otro”; concretizante porque debe plantear soluciones específicas en un tiempo determinado; y garantista porque las soluciones planteadas deben enmarcarse en la comprensión intercultural de los valores constitucionales, institucionalizados en los derechos humanos. Para el autor, derechos como la “identidad individual y libre desarrollo de la personalidad, religión, conciencia o expresión se ejercen en relación con el derecho a la cultura propia, que opera como su condición previa”.

De igual manera, si bien la Constitución de 1998 planteaba como obligación del Estado, garantizar el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, es en 2008 cuando se da fuerza a esta necesidad nacional. Incluso, se menciona, en el artículo 28 que “el Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones”.

Educación intercultural bilingüe: más allá de la normativa

La Educación Intercultural Bilingüe es un modelo educativo cuyo planteamiento surge a partir de la necesidad de formación de niños, niñas y adolescentes indígenas y/o migrantes que representan diversidad cultural, étnica y lingüística (Troya, 2020). Su objetivo es “favorecer la identidad individual y contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso” (Cariman Abarca, 2015, p. 3). Sin embargo, para Segato (2011) este enfoque se sustenta en un argumento de justicia reparativa. Es decir, se plantea en función de compensar/revertir formas de discriminación que afectaron a poblaciones como los afrodescendientes o los indígenas (Cruz Rodríguez, 2014).

Dicho esto, en la siguiente tabla, se hará un breve recuento de los principales cambios planteados en Ecuador, en cuanto a Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se refiere. Para ello, se tomarán como referencia algunos hitos históricos que marcaron el rumbo de la EIB.

Tabla 2

Principales hitos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

1945	La Constitución de 1945 reconoce, por primera vez, la educación en idiomas autóctonos, enmarcada en programas contra el analfabetismo. En el sector educativo, la organización de Cayambe, reclamaba la existencia de escuelas y de procesos de alfabetización. Así nacieron los primeros centros de alfabetización kichwa.
1960's	El gobierno de turno reconoció la diversidad cultural del país y formuló una cultura nacional, entendiéndose como la incorporación de las otras culturas.
1979	Se reconoce al castellano como idioma oficial y al kichwa y demás lenguas aborígenes como parte integrante de esta cultura nacional. Sin embargo, el reconocimiento e identificación de las culturas existentes en el país no resolvía “las relaciones de poder que definen el carácter de la explotación y de la opresión de las etnias” (Krainer, 1996, p. 20).
1980	El plan de gobierno de Roldós-Hurtado reconoce la multiculturalidad de Ecuador y también pone sobre el tapete la existencia de otras culturas como la indígena, la negra y la montubia junto a la blanco-mestiza dominante, a las cuales es necesario respetar y valorar.
1988	Ley de Educación de 1988: Institucionalización de la EIB. Esta ley estableció la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, cuya responsabilidad fue la implementación del sistema de educación bilingüe intercultural.
1998	La Constitución 1998 representaría un importante marco legal para garantizar la continuidad de la EIB; así, el artículo 69 manifiesta: “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural” (Asamblea Nacional Constituyente, 1998).

2006	Se elimina esta dirección y se crea la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural, dando mayor cabida a un aspecto cultural-holístico y no tan centrado en el bilingüismo.
2008	En la Constitución de 2008, el estado ecuatoriano se identifica como plurinacional e intercultural, reconociendo, por un lado, la existencia de 14 nacionalidades dentro del territorio (con lengua, cultural y cosmovisiones propias) y, por otro lado, reconoce y garantiza procesos de interacción entre los distintos pueblos y nacionalidades. Este marco legal dio pie a la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las nacionalidades y pueblos indígenas de Ecuador, destinado a la “implementación de este estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo”. (Ministerio de Educación, s.f.)
2009-2013	Durante el gobierno del expresidente Rafael Correa, se desarrolló el Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013) centrado en el paradigma kichwa del Sumak Kawsay, hacia el cual deberá orientarse el desarrollo (Cortez, 2011). De los doce objetivos, el 2 y el 4 ampararon al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Vernimmen Aguirre, 2019).
2018	Diez años más tarde, el gobierno de Lenin Moreno crea la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, la misma que “trabajarán, junto al Ministerio de Educación, en la reapertura de las escuelas unidocentes y bidocentes del país” (Moreno, 2018). Se conforma la Mesa Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana para asesorar al Ministerio de Educación en relación con el fortalecimiento y reproducción de los saberes y valores del pueblo afroecuatoriano.
2019	La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, instancia del Ministerio de Educación, publicó un documento sobre las orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Durante 2019, se realizaron cuatro encuentros regionales de Etnoeducación Afroecuatoriana en Esmeraldas, Ibarra, Lago Agrio y Guayaquil. En noviembre, se desarrolló el Encuentro Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana cuyo objetivo es la construcción de un plan estratégico de política pública e integrarlo en el

	Sistema Nacional de Educación. Este, se enfocará en tres ejes: acceso, derecho y calidad de la educación.
--	---

Fuente: elaboración propia

Epistemológicamente, las políticas de EIB tienen el propósito de revertir la discriminación, la desigualdad y la exclusión y, apuntan hacia un cambio estructural (Cruz Rodríguez, 2014). Para lograrlo, se requiere identificar las causas y corregirlas a través de políticas públicas, entre otros mecanismos.

Como se evidencia en la tabla 2, existe una evolución en el marco jurídico e institucional para promover la EIB en el país. A pesar de que este recuento histórico deja algunos hitos de lado, da cuenta de las principales conceptualizaciones y marcos legales que sitúan a la educación intercultural bilingüe dentro del mapa de las políticas de estado de Ecuador.

Retos en la interculturalidad

Como se ha expuesto en el apartado anterior, no se pueden dejar de lado los avances que presenta el marco legal ecuatoriano actual, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad. A pesar de ello, continúa siendo un reto nacional diseñar e implementar mecanismos que garanticen una transferencia mutua de conocimientos y saberes entre las diferentes culturas (Troya, 2020).

La Constitución de 2008 dio pie a una nueva ley de educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI) y a la formulación de políticas educativas participativas y transformadoras. Por ejemplo, el artículo 80 de la LOEI, habla de la recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales. Los currículos diferenciados interculturales recogen, de cierta manera, estos aspectos culturales, pero no han trascendido a todo el Sistema de Educación. Tampoco se ha profundizado hacia aspectos más científicos, incorporando conocimientos desarrollados por las nacionalidades y pueblos. Así también, aunque el artículo 81 de la LOEI se refiere a la potenciación del uso de idiomas ancestrales, desde el Sistema Educativo, de ser posible, en todos los contextos sociales, no se menciona cómo se lo haría.

De la misma manera, elementos como la cosmovisión, los principios y conocimientos no han sido profundizados ni integrados. Según Conejo (2008), se esboza un modelo en el cual, en un primer momento, las culturas subordinadas debieron interiorizar las pautas de la cultura dominante, facilitando una asimilación cultural y; en un segundo momento se migró hacia un modelo bilingüe, pero con varios retos en cuanto a la interculturalidad.

Aunque el Estado ecuatoriano cuenta con una normativa que busca reconocer y garantizar los derechos de los pueblos y nacionalidades a través de la creación de un marco legal que permite y vela por la implementación de una educación intercultural bilingüe; en la práctica, se ha enfocado mayormente en la población kichwa, además, ha excluido, aunque no sistemáticamente, elementos imprescindibles de las cosmovisiones y no ha encontrado mecanismos eficientes para garantizar interacciones equitativas entre las culturas, incluyendo la mestiza (Troya, 2020). Como resultado, los integrantes de los centros educativos interculturales bilingües (directivos, docentes, estudiantes y familiares) demandan mejorar procesos que viabilicen mayor inclusión.

Aunque no es exclusivo de la EIB, no se ha establecido una relación coherente entre los requerimientos del mundo laboral y la educación superior y, por su parte, las habilidades y capacidades desarrolladas por el estudiantado al momento de salir del colegio. Otro de los problemas surge porque en ciertos territorios se ha impuesto la implementación del modelo educativo intercultural bilingüe, sin tomar en cuenta el contexto actual de la población.

Adicionalmente, no se han desarrollado procesos de sensibilización y formación dirigidos a directivos, docentes, estudiantes y familiares. Para Troya (2020) la mayor parte del sistema se ha limitado a la implementación de políticas afirmativas y no a las interculturales.

En este punto, según Cruz Rodríguez (2014), las políticas de acción afirmativa atienden a iniciativas de discriminación positiva y no a políticas interculturales. Plantea que, aunque son necesarias, las políticas de acción afirmativa sirven para alcanzar la equidad entre culturas “pero son insuficientes para garantizar otros ideales de la interculturalidad como el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre culturas” (Cruz, 2014, p. 246).

ESTADO DEL ARTE

CAPÍTULO 1. La violencia en los centros educativos de Ecuador

Teniendo en cuenta que el acoso escolar es uno de las principales problemáticas que aquejan los centros educativos a nivel mundial, este capítulo explica cuáles son sus consecuencias a nivel académico y emocional. Además, este capítulo realiza una aproximación al contexto al describir cuál es el panorama de los centros educativos en Ecuador, relacionado con la violencia. Finalmente, se explican cuáles han sido las políticas públicas implementadas durante los últimos 10 años en Ecuador para combatir y prevenir la violencia escolar.

1.1 El acoso escolar y sus implicaciones

Según la página web oficial de Unicef, el acoso escolar o bullying define la conducta negativa de persecución física o psicológica de un estudiante hacia otro de forma continua e intencionada (Unicef, n.d). Sin embargo, sobre el último punto, Schott (2021) manifiesta que la intencionalidad no es algo que se pueda identificar en otra persona, por lo que incluirla en la definición de acoso escolar pudiera resultar problemático.

Sobre esta base, el autor Olweus (2013) añade que el acoso escolar describe relaciones desiguales de poder. Asimismo, este tipo de violencia se caracteriza porque participan agresores y víctimas pero también los espectadores o cómplices, explícitos o silenciosos. En este caso, los testigos pueden referirse a los pares pero en algunos casos también a los docentes y directivos de un centro educativo.

En 2006, el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños explicaba acerca del rol decisivo que juegan las escuelas al momento de cambiar o mantener los patrones de violencia así como para promover el desarrollo de habilidades que permitan solucionar pacíficamente los conflictos (Pinheiro, 2006).

Debido a la magnitud del problema, diversas investigaciones (Najam & Kashif, 2018), (Afroz, Scholar & Husain, 2015), (Méndez & Cerezo, 2010) se han encargado de estudiar acerca de las consecuencias del bullying, apuntando entre sus principales efectos la baja autoestima, trastornos emocionales, depresión, ansiedad, entre otras alteraciones psicosociales, trayendo como resultado muchas veces la pérdida de interés por los estudios y una consecuente baja del rendimiento escolar o incluso abandono. Sobre los dos últimos puntos, algunos estudios afirman que el acoso escolar afecta negativamente al rendimiento escolar e incluso puede conducir a bajos ingresos en el futuro (Ponzo, 2013), (Kosciw, Palmer, Kull & Greytak, 2012), (Le, Miller, Heath & Martin,

2005). Esto debido a que el estudiantado que abandona sus estudios tiende a tener trabajos precarios e informales en el futuro. Retomando el punto anterior, estudios demuestran que el desempeño académico es afectado por las agresiones que sufren las y los estudiantes en los centros educativos (Buhs, Ladd, & Herald, 2006) (Totura, Green, Karver, & Gesten, 2009). Esto se debe a que manifiestan una pérdida de motivación y compromiso con sus estudios así como una baja participación en clase para evitar el maltrato por parte de sus pares. Como se dijo antes, en muchos casos el bajo rendimiento escolar, acompañado de una mala convivencia en clase, provoca el abandono escolar. En este punto es necesario aclarar que se habla de abandono y no de deserción escolar porque el segundo presupone que la decisión de abandonar los estudios es tomada por cada estudiante debido a su falta de motivación y compromiso con sus estudios, obviando los factores externos que condicionan al estudiantado; entre ellos el acoso escolar (González, 2006).

Por otro lado, Lara, Rodríguez, Martínez & Piqueras, (2017) explican que las situaciones de agresión en la escuela se producen desde edades tempranas, incluso antes de la adolescencia, asimismo sus resultados revelan que existe una prevalencia del rol de agresor entre el estudiantado masculino mientras que en las mujeres se manifiesta más el rol de víctima.

1.2 Aproximación al contexto

Panorama de la violencia en centros educativos ecuatorianos

La violencia en los centros educativos está muy extendida a nivel mundial, afectando a un número considerable de niños, niñas y adolescentes. El último informe de la Unesco sobre violencia y acoso escolar, indica que la problemática es mayormente perpetrada por pares en el aula, afectando a alrededor de uno de cada tres niños y niñas a nivel mundial (Unesco, 2018). A pesar de ello, algunos casos de violencia son también cometidos por docentes y otros miembros de la escuela. Además, el informe evidencia que el acoso físico y sexual son los tipos de violencia más frecuentes en todas las regiones, excepto Norteamérica y Europa.

En Ecuador, las niñas, niños y adolescentes sufren violaciones generalizadas de sus derechos, incluida la de género, que abarca, a su vez, la violencia sexual, en el hogar, en la comunidad y en la escuela. Los datos así lo reflejan, 1 de cada 10 mujeres de 15

o más años fue abusada sexualmente durante su infancia o adolescencia; más del 50% de las denuncias de violencia sexual con niñas, niños y adolescentes, receptadas entre 2015 y 2017, están relacionadas al ámbito educativo, de las cuales aproximadamente la mitad está vinculada a docentes y autoridades; apenas el 15% de los casos optó por la denuncia y de ese porcentaje, solamente la tercera parte fue atendida o recibió alguna respuesta (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2018). Sin duda algunas, estas cifras muestran la magnitud de una problemática que no ha sido atendida ni discutida en profundidad.

A pesar de que en los últimos 6 años se han hecho públicas diversas denuncias de acoso y violencia sexual en los centros educativos de Ecuador, cabe decir que esta problemática no es reciente. El eco social que se ha provocado debido a la mediatización de las denuncias ha presionado al gobierno a trabajar en políticas que aborden el problema. Aún así, persisten los casos así como serios obstáculos con los que se han encontrado las víctimas y sus familias al momento de denunciar (Human Rights Watch, 2020).

De acuerdo con la primera investigación acerca de la violencia entre pares en el sistema educativo ecuatoriano, realizada a nivel nacional, uno de cada cinco estudiantes entre 11 y 18 años ha sido víctima de acoso escolar (Ministerio de Educación, Unicef, World Vision, 2018). Asimismo, los resultados muestran que algunos casos se dan en presencia de docentes sin que se realicen intervenciones adecuadas, muchas veces debido a la naturalización de las expresiones de violencia existentes, en otros casos a la falta de recursos y protocolos. En cuanto a la respuesta institucional por parte de los centros educativos o instancias gubernamentales locales, la investigación refleja graves dificultades en tanto que las autoridades y docentes no constituyen en referentes de denuncia para el estudiantado y, por otro lado, existe una falta de claridad en los procedimientos así como falta de recursos de todo tipo (económicos, humanos, de infraestructura, etc.) para afrontar estas situaciones.

1.3 Políticas públicas implementadas durante la última década para combatir la violencia escolar en Ecuador

Con la redacción de la última Constitución de la República en 2008, Ecuador dio pasos en materia de reconocimiento de derechos individuales y colectivos. Adicionalmente, vinculadas a ella, se han reformado y redactado leyes y normativas cuyo objetivo ha sido salvaguardar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas.

En cuanto a la constitución se refiere, diversos artículos hacen mención a las obligaciones que tiene el Estado, en cuanto a garantizar a sus habitantes, una vida libre de violencia. Así:

Art. 35: "(...) tendrán atención prioritaria quienes se encuentren en situación de riesgo, o sean víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos".

Art. 38, numeral 4, *sobre los adultos mayores*: "(es obligación del Estado la): "protección y atención contra todo tipo de violencia, maltrato, explotación sexual o de cualquier otra índole, o negligencia que provoque tales situaciones".

Art. 46, numeral 4, *sobre los niños, niñas y adolescentes*: "(es obligación del Estado la) protección y atención contra todo tipo de violencia, maltrato, explotación sexual o de cualquier otra índole, o contra la negligencia que provoque tales situaciones".

Art. 66, numeral 3, *sobre los derechos de libertad*: "(el Estado) reconoce y garantizará a las personas el derecho a la integridad personal, que incluye: a) La integridad física, psíquica, moral y sexual. b) Una vida libre de violencia en el ámbito público y privado. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia, en especial la ejercida contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas adultas mayores, personas con discapacidad y contra toda persona en situación de desventaja o vulnerabilidad; idénticas medidas se tomarán contra la violencia, la esclavitud y la explotación sexual" (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Tal como se evidencia en los artículos citados, el Estado ecuatoriano está obligado a garantizar la protección y atención a las víctimas de violencia de cualquier índole, también propone adoptar medidas preventivas y sancionatorias para erradicar toda forma de violencia, especialmente hacia personas en situación de vulnerabilidad (mujeres, niñas, niños, adolescentes, adultos mayores, etc.). Un aspecto a destacar, es que con la Constitución de 2008, se tuvo que redefinir el rol de los centros educativos,

que hasta entonces se centraba en priorizar el rendimiento académico. Para el efecto, se determinó una concordancia con otros cuerpos normativos como la Ley contra la violencia a la mujer y la familia, el Código de la niñez y la adolescencia, el Código Civil, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), entre otros. El último atañe al sistema educativo ecuatoriano, motivo por el cual nos centraremos particularmente en él. Sin embargo, el objetivo de este apartado no es nombrar y analizar cada una de las políticas sociales en materia de educación ni tampoco en todos los programas y proyectos gubernamentales desarrollados en los últimos años sino aclarar explicar el panorama de transformación que se vivió en determinado momento en el país.

Como parte de sus principios, la LOEI plantea que el ejercicio del derecho a la educación “debe orientarse a construir una sociedad justa, una cultura de paz y no violencia, para la prevención, tratamiento y resolución pacífica de conflictos” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2015). Más adelante, en el artículo 132, literal m, la ley prohíbe a los representantes legales, directivos, docentes, madres y padres del estudiantado, “incentivar, promover o provocar, por cualquier vía, la discriminación contra las personas, el racismo, la xenofobia, el sexismo y cualquier forma de agresión o violencia dentro de los establecimientos educativos”. De esta manera, desde la redacción de la Constitución de 2008 así como de la LOEI, se han desarrollado programas y proyectos liderados por distintas instancias gubernamentales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Inclusión Económica y Social, el Consejo de Igualdad Intergeneracional, el Consejo Nacional para la Igualdad de Género, la Fiscalía General del Estado, entre otras, con el fin de cristalizar las políticas públicas relacionadas con la inclusión y la prevención y resolución de situaciones de violencia en las escuelas. En esta línea, durante los primeros años de la Constitución de 2008, se priorizó sobretodo la cobertura educativa así como la atención educativa a la primera infancia, la cual se extendió significativamente en el territorio nacional. Según cifras publicadas por la Universidad Nacional de Educación, “el número de estudiantes matriculados en Educación Inicial (3 y 4 años) atendidos por el Ministerio de Educación incrementó en 11.9 veces en ocho periodos lectivos, mientras el acceso al derecho a la educación inicial para niños y niñas de 0 a 5 años incrementó en el 69%”, (UNAE, 2017, p. 37).

En términos de inclusión, se implementaron políticas que pretendían atender a la diversidad en su complejidad, así, se desarrollaron estrategias para atender las necesidades educativas especiales en hospitales y a estudiantes de padres y madres privados de la libertad. Por otro lado, se plantearon y ejecutaron mecanismos para

fortalecer la educación intercultural bilingüe, compromiso del Estado con los pueblos y nacionalidades del país, llegando a aproximadamente el 8% de la población escolar global (Cevallos, F; Sánchez, F.; Legarda, et al., 2020).

Además, se ejecutaron mecanismos dirigidos a la protección de las niñas, niños y adolescentes en el sistema nacional de educación, cuyo objetivo también estaba enfocado en convertir a las escuelas en espacios seguros y de paz. Para ello, se otorgó responsabilidad administrativa, civil y penal al equipo directivo de las instituciones educativas, frente a la gestión del derecho a la educación, procurando la desconcentración de la Autoridad Educativa Nacional en el territorio. Por otro lado, se impulsó la creación de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) en todos los centros educativos, cuya misión está dirigida no solamente a resolver situaciones de violencia sino a prevenirlas. Paralelamente, se plantearon campañas y programas nacionales para prevenir la violencia sexual, el acoso escolar, el consumo de drogas y para promover la participación estudiantil, el fortalecimiento de la comunidad y en particular de las familias, entre otros (Cevallos, F; Sánchez, F.; Legarda, et al., 2020).

Para la consecución de todo lo mencionado con anterioridad, cabe destacar un aumento considerable en el gasto público (que también incluye, además de educación, a salud y vivienda). Así, durante el mandato de Rafael Correa el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) asignado al gasto social aumentó de 4,3% en 2006 a 8,6% en 2016 (Weisbrot, Johnston, & Merling, 2017). Específicamente, en 2006 se destinó el 2,33% del PIB al sector educativo en comparación con el 4,76% en 2017, año en el que culminó el mandato de Correa. Posteriormente, con el gobierno de Lenín Moreno (2017-2021) hubo una reducción progresiva de este porcentaje, alcanzando el 4,53% del PIB en 2019 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019). En 2020, debido a la emergencia sanitaria, producto de la pandemia provocada por la Covid-19, se redujo aún más el gasto, alcanzando el 4,1% del PIB (Gómez Ponce, 2020).

Cabe mencionar que a pesar de los avances en términos de cobertura, asignación presupuestaria y políticas públicas enfocadas en la inclusión y la protección de derechos, los casos de violencia denunciados en las escuelas han incrementado en los últimos años, dejando entrever solamente la punta de un iceberg, debido a que muchas situaciones de violencia no son reportadas ni denunciadas, ni siquiera identificadas. Así lo corrobora el informe realizado por las Naciones Unidas, citado previamente (Pinheiro, 2006) y más adelante la Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2017-2021, que revela como principales brechas la persistencia de la violencia física, manifestada

a través del castigo corporal, como una práctica extendida y naturalizada no solamente en los centros educativos sino también en los hogares. El documento revela que el 70% de los casos de las Juntas Cantonales de Protección de Derechos están relacionadas con maltrato y negligencia. Así también, las cifras revelan que desde 2014 hasta el primer trimestre de 2018 se receptaron 2673 denuncias de violencia sexual, dentro y fuera de las escuelas. Por otro lado, se mantienen altos niveles de embarazo en niñas y adolescentes, con el agravante de que 1520 padres biológicos embarazaron a sus hijas. Finalmente, el balance revela que el trabajo infantil y la desnutrición son todavía problemas severos que aquejan a niñas, niños y adolescentes ecuatorianos (Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2019).

En este punto, se planteó una reforma a la LOEI, que se encuentra actualmente en el segundo debate de la Asamblea Nacional, que incluye, entre otros cambios, todo lo referente a la protección de los derechos de los miembros de la comunidad educativa así como la prevención, atención, exigibilidad y reparación de la violencia en el contexto escolar. Según datos del Ministerio de Educación, presentados en la mesa de Educación del legislativo, en el marco de la reforma a la ley, entre 2014 y mayo de 2020 hubo 10616 denuncias receptadas a través del sistema educativo nacional; de las cuales 3607 estuvieron relacionadas a presunta violencia sexual cometidas por personas que están dentro del sistema educativo. Algunas de estas denuncias afectaban a más de un estudiante. Así, durante ese periodo, 4221 niñas, niños y adolescentes sufrieron violencia sexual por parte de algún integrante del centro educativo (docentes, personal escolar, conserjes, conductores de transporte escolar y compañeros de clase) (Human Rights Watch, 2020).

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. Comunidades de Aprendizaje: un modelo educativo basado en evidencias científicas

Este capítulo aborda los antecedentes y las bases teóricas de Comunidades de Aprendizaje. Este apartado pretende explicar cuáles son los fundamentos del modelo, los principios sobre los cuáles se asienta, así como expone cuáles son sus Actuaciones Educativas de Éxito que plantea y sus fases de transformación. Como último punto, el capítulo explica cuál es la contribución del modelo a la mejora de la convivencia escolar de acuerdo con las evidencias científicas.

2.1 Fundamentos teóricos del modelo

2.1.1 Principales hallazgos del proyecto Includ-ED

Con el fin de revertir situaciones de exclusión en Europa y de identificar qué acciones concretas contribuyen a reducir el fracaso escolar y la exclusión social, desde 2006 a 2011, se llevó a cabo el proyecto INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*, integrado en el VI Programa Marco de la Comisión Europea y considerado como programa de éxito, el único en Ciencias Sociales, por su valor añadido e impacto social (Valls, Padros, & Aguilera, 2014). Así, durante cinco años se estudiaron aquellas acciones educativas durante las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (incluyendo programas de formación profesional y programas de educación especial impartidos en centros escolares ordinarios). Cabe mencionar que el estudio se realizó prestando especial atención a cinco grupos sociales considerados más vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades (Ministerio de Educación, *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, 2011).

Dentro de los principales hallazgos del proyecto, se identificaron dos elementos clave a la hora de plantear acciones educativas exitosas. El primero está relacionado con la forma de agrupar al estudiantado y el segundo se refiere a la educación y participación de la familia y la comunidad en la vida escolar.

En cuanto al primer punto, se estudiaron las prácticas que, al contrario de lo que se esperaba, contribuyen al segregamiento escolar, constituyéndose en uno de los principales factores de la exclusión escolar. El *tracking* y *streaming* son dos de las prácticas encontradas en distintos sistemas educativos europeos y que demostraron incrementar las desigualdades existentes en el alumnado así como incrementar la exclusión social y educativa. El *tracking* se refiere al establecimiento de grupos homogéneos de estudiantes, divididos de acuerdo con sus aptitudes. Como resultado, se establecen grupos con mayor exigencia académica y mayor nivel académico y, por otro lado, grupos con menor nivel académico y menos exigencia académica. En este punto, es necesario mencionar que el estudiantado proveniente de contextos vulnerables, suele conformar el segundo grupo. Así, el estudio expone que cuanto más temprano se lleve a cabo esta segregación, mayores son las desigualdades generadas en el aula.

Por otra parte, el streaming consiste en “la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en un mismo centro, de acuerdo con sus habilidades o nivel de conocimiento” (Comisión Europea, 2006, p. 19). En ambos casos, las evidencias científicas demuestran que este tipo de agrupamientos generan desigualdades sociales y educativas a la vez que provocan efectos negativos en la autoestima de los y las estudiantes que se encuentran en los grupos de menor nivel (Braddock & Slavin, 1992). Por otro lado, este estudio concluyó que las actuaciones inclusivas contribuyen a la mejora del rendimiento académico y, por otro lado, a la convivencia escolar. Al contrario de los agrupamientos homogéneos, tan comunes en los sistemas educativos europeos y del mundo, las actuaciones inclusivas permiten la participación activa e igualitaria de todo el estudiantado a través de grupos heterogéneos donde prima la diversidad. El proyecto presenta cinco modelos principales de inclusión: grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva (Flecha R. , 2015).

Sobre el segundo punto, los hallazgos del proyecto evidencian que la participación de las familias y la comunidad mejora el rendimiento en cuanto se establece una coordinación entre el centro educativo y el hogar, incrementando los recursos con los que cuenta la escuela. De la misma manera, esta participación contribuye a “transformar las relaciones dentro del propio centro escolar, fomentando interpretaciones alternativas de los roles de género, lo cual, a su vez, ayuda a superar las desigualdades a través de

la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad entre niños y niñas” (Ministerio de Educación, Actuaciones de éxito en las escuelas europeas, 2011, p. 21).

2.1.2 El diálogo como herramienta generadora de aprendizajes

A inicios de la década de los 90, Paulo Freire ya presentaba al diálogo como elemento crucial para transformar las relaciones sociales opresivas y a la educación como medio para alcanzar con el “inédito viable”, aquello que el autor definió como utopía verdadera que mantiene la esperanza en las personas y, por tanto, la movilización y los sueños (Freire, Pedagogía de la esperanza, 1992). En su obra La pedagogía del oprimido, Freire enfatiza que el diálogo debe permitir la liberación a través de la reflexión, en este punto los educandos no son simples “receptores de los depósitos, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico” (Freire, La Pedagogía del oprimido, 1970, p. 62). En la misma obra, el autor manifiesta que el diálogo debe constituirse sobre una relación horizontal, de confianza, amor profundo hacia el mundo y compromiso profundo para transformarlo.

Hace aproximadamente tres décadas, diversos autores (Beck, 1998) (Habermas, 2001) (Flecha et al., 2001) hablaron de un giro dialógico que sufría la sociedad debido a la globalización, la revolución tecnológica y sus implicaciones. Estas nuevas condiciones, impuestas por el sistema y el modo de vida, exigen a la sociedad colocar a la cultura, la interacción y el diálogo en el centro. Al contrario de la sociedad industrial, basada en las relaciones de poder, la sociedad contemporánea exige encontrar soluciones a los problemas y consensos a través del diálogo, priorizando así las interacciones que faculten un mejor entendimiento de los fenómenos y/o problemas a resolver (Aubert et al., 2008). Definitivamente esta tendencia ha afectado todos los ámbitos, incluyendo el educativo, enfrentando a la sociedad a nuevos retos.

Décadas más tarde, el Proyecto del Programa Marco de la Unión Europea INCLUD-ED reveló las prácticas educativas exitosas en Europa basadas en el diálogo que contribuyen a superar las desigualdades y que promueven la cohesión social. El proyecto analizó por cuatro años (2006-2011) las estrategias inclusivas que contribuyen a mejorar al aprendizaje y la convivencia escolar a través de las interacciones, el consecuente diálogo y la participación de la familia. Asimismo, Avilés et al. (2011) afirman que trabajar colaborativamente en las aulas permite al estudiantado ayudarse

entre sí; lo cual se traduce en una mejora de la convivencia, pero también en una medida para prevenir el acoso escolar. En esta línea, León et al. (2012) también están de acuerdo con que los grupos heterogéneos en el aula contribuyen a disminuir la violencia y la exclusión por lo que resulta efectivo promover espacios colaborativos entre el estudiantado como medida preventiva de la violencia.

Entonces, para encontrar soluciones reales a sus problemas, la sociedad contemporánea se ve avocada a buscar consensos, a diálogos entre iguales basados en la solidaridad, el reconocimiento y el respeto de las diferencias entre las personas. Para ello, requiere el compromiso de las partes para crear conocimiento a través de interacciones significativas que permitan, lo que manifestaba Freire y que sigue en vigencia al día de hoy, la transformación basada en el amor profundo al mundo que deben tener las partes involucradas.

2.2 Conceptualización del aprendizaje dialógico y su capacidad transformadora

Tal como se mencionó anteriormente, el giro dialógico de la sociedad atañe todas las esferas de la vida. En lo referente a la educativa, las teorías del aprendizaje de la sociedad industrial son insuficientes para entender y explicar los fenómenos y problemas contemporáneos porque obvian la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje (Aubert et al., 2009).

La dimensión intersubjetiva se refiere a aquel proceso en el que se comparte o intercambia el conocimiento entre las personas. Es entonces a partir de esta trama en donde se forman los significados en el tejido social. En otras palabras, la intersubjetividad permite a los sujetos formar significados a partir de la cotidianidad y las relaciones sociales y, a partir de este punto, crear percepciones de la realidad. Es allí donde las interacciones y el proceso de intercambio sociocultural entre las partes tiene un peso fundamental. Sobre el segundo punto, es menester entender que el proceso de aprendizaje no se circunscribe a la relación profesorado-estudiantado sino que engloba al entorno social (Valls M. R., 1999).

Tomando esto como premisa, el aprendizaje dialógico pone especial énfasis en la dialogicidad de la persona como centro del proceso de enseñanza aprendizaje (Flecha R. , 1997). El concepto de aprendizaje dialógico ha sido desarrollado por la comunidad de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA) nacida en la

Universidad de Barcelona. A partir de su conceptualización, se definieron siete principios que son las condiciones generales del aprendizaje dialógico. (Valls M. R., 1999) explica que el diálogo igualitario constituye el primero de sus principios y sobre el cual giran los demás; los mismos que funcionan interrelacionados entre sí y con la realidad social y educativa. A continuación se presentan los siete principios:

Diálogo igualitario: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas;

Inteligencia cultural: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales;

Transformación: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto (la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproductivistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas);

Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática;

Creación de sentido: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros;

Solidaridad: en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta;

Igualdad de diferencias: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad (Aubert et al., 2009).

Cabe destacar que el objetivo de este apartado no es de ninguna manera profundizar acerca del aprendizaje dialógico y sus principios. Muchas investigaciones y libros se han levantado acerca de los mismos por lo cual resultaría en un despropósito pero si,

esclarecer los puntos clave que permitirán comprender la dimensión teórica y conceptual sobre la cual reposa el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje.

2.3 Comunidades de Aprendizaje: principios, fases de transformación y Actuaciones Educativas de Éxito

Tal como se explicó previamente, la tendencia dialógica surge a partir de los cambios evidenciados en las relaciones de la sociedad actual; donde las personas muestran la necesidad de resolver todo lo que compete a sus vidas a través del diálogo. En este sentido, la necesidad de interacción también se traslada a las aulas. Así, el aprendizaje dialógico se presenta como una tendencia que contempla la dimensión intersubjetiva y “la multiplicidad de actores que intervienen en el proceso de aprendizaje, más allá de quienes son profesionales de la educación” (Aubert et al., 2009, p. 131).

Para garantizar que el aprendizaje sea dialógico es necesario que se cumpla con los siete principios ya mencionados y resumidos en el Gráfico 2: diálogo igualitario, transformación, inteligencia cultural, creación de sentido, igualdad de diferencias, solidaridad y dimensión instrumental.



Gráfico 1. Principios de Aprendizaje Dialógico. Fuente: CREA. Elaboración: Grupo FARO

2.4 Transición hacia las Comunidades de Aprendizaje: compromiso de toda la comunidad

Para alcanzar la transformación de toda la comunidad educativa, el modelo de CdA propone vivir el aprendizaje dialógico y atravesar por las distintas fases de transformación (Gráfico 3) y aplicar las Actuaciones Educativas de Éxito², que son prácticas comprobadas de alto impacto en educación, cuentan con un aval científico y su principal característica es que se pueden aplicar en cualquier contexto educativo y social demostrando los mejores resultados, es decir que son universales y están basadas en el aprendizaje dialógico.

A continuación se explican las fases de transformación:

- **Fase 1. Sensibilización:** tiene como meta proporcionar a toda la comunidad educativa, la información concerniente al modelo a través de talleres vivenciales que permiten familiarizarse con el proyecto.
- **Fase 2. Toma de decisión:** una vez conocido el proyecto, la comunidad educativa decide su participación de manera voluntaria y en consenso.
- **Fase 3. Generación de sueños:** en esta etapa todos los actores (estudiantes, docentes, directivos y familiares) cobran voz y expresan sus sueños sobre el centro educativo que cumple con sus expectativas.
- **Fase 4. Selección de prioridades:** los centros educativos conforman comisiones mixtas integradas por representantes de la comunidad educativa que categorizan los sueños para definir cuáles son los más necesarios y urgentes.
- **Fase 5. Planificación:** las comisiones mixtas planifican y gestionan de acuerdo a los respectivos plazos y responsables del cumplimiento de los sueños.



Gráfico 2. Fases de transformación. Elaborado por: Grupo FARO. Fuente: Valls et al. 2014

Paralelamente al proceso de transformación de la escuela, se implementan las Actuaciones Educativas de Éxito que son prácticas comprobadas de alto impacto en educación, cuentan con un aval científico y su principal característica es que se pueden aplicar en cualquier contexto educativo y social demostrando los mejores resultados, es decir que son universales y están basadas en el aprendizaje dialógico. Estas son siete, y se explican a continuación:

1. **Grupos Interactivos:** es una forma de agrupamiento heterogéneo e inclusivo, que cuenta con el apoyo de personas voluntarias, además del docente. Esta estrategia mejora los resultados de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la convivencia, el aprovechamiento del tiempo, el trabajo dinámico y cooperativo, y un alto nivel de atención del estudiantado.
2. **Tertulias Dialógicas y Literarias:** es una actividad de lectura y construcción conjunta de conocimientos, a partir de la reflexión de obras clásicas universales. Además de mejorar la expresión oral, aumenta el vocabulario, la comprensión, el análisis desde varias perspectivas, y crea sentido a través de la vinculación de la lectura con las vivencias de los participantes.
3. **Biblioteca Tutorizada:** es una práctica que sirve como refuerzo escolar para mejorar el aprendizaje del estudiantado, impactando de manera positiva en los

resultados educativos gracias a la interacción con personas diversas, incluyendo la participación de voluntarias y voluntarios de la comunidad.

4. **Formación de Familiares:** es una oferta formativa de la escuela hacia el alumnado y las familias, con apoyo del voluntariado, que responde a los intereses y necesidades de la comunidad. Esta práctica promueve la autoestima y el compromiso de los distintos actores con base en el diálogo igualitario.
5. **Participación Educativa de la Comunidad:** promueve la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones mediante la conformación de comisiones mixtas que trabajan en la consecución de los sueños.
6. **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:** es una estrategia para mejorar la convivencia superando las desigualdades a través del diálogo igualitario. Plantea el consenso como el principal mecanismo para resolver conflictos, para ello se requiere de la participación de toda la comunidad.
7. **Formación pedagógica dialógica:** es un espacio en el cual participan docentes y directivos en la construcción de conocimiento a través de la reflexión de sus prácticas, mediante la lectura compartida o tertulia dialógica acerca de libros que la comunidad científica internacional ha validado como referencia en el ámbito pedagógico. Además, promueve una mejora en la convivencia.

Tal como se aprecia en el gráfico 3, cada una de las AEE involucra a la comunidad:



Gráfico 3. Actuaciones educativas de éxito. Elaborado por: Grupo FARO. Fuente: Valls et al., 2014

Basado en los resultados del proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) que trajo consigo la transformación de aproximadamente 1000 centros educativos en España y América Latina, el centro de investigación Community of Research on Excellence for All (CREA) lleva adelante investigaciones centradas en el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en contextos diferentes. Así, el SEAS4ALL³ es un proyecto que tiene por objetivo reducir la desigualdad y promover la movilidad social mediante la mejora de la asistencia a la escuela y el rendimiento académico del estudiantado de primaria y secundaria en España. De esta manera, se integran las AEE en el currículo diario de las escuelas participantes desde 2015. También se lleva a cabo Enlarge SEAS⁴, que tiene por objetivo ampliar el alcance de las AEE a nuevos países, de esta manera se aplican las mismas en centros de República Checa, Portugal, Malta y España. Finalmente, REFUGE-ED⁵ es un proyecto financiado por el programa marco Horizonte 2020 de la Comisión Europea, centrado en identificar y aplicar prácticas, basadas en evidencia, para la integración de los niños y niñas refugiados. Para ello, se enfoca en dos ámbitos: el educativo y el de salud mental y apoyo psicosocial. Tomando en cuenta la evidencia que respalda a CdA, el proyecto ha tomado en cuenta los centros educativos que implementan las AEE.

2.5 Contribución del modelo Comunidades de Aprendizaje a la mejora de la convivencia escolar

A diferencia de las estrategias o buenas prácticas, cuyo éxito depende del contexto en el que se aplican, las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) tienen el suficiente respaldo científico para asegurar que mejoran el desempeño y la convivencia escolar a través de la participación de la comunidad (Flecha A. et al., 2009) (Gatt et al., 2011). Independientemente del contexto de los miembros de los centros educativos, la literatura científica y los resultados de múltiples investigaciones ratifican su funcionalidad (Padrós & Ojala, 2012). El impacto positivo de las AEE sobre la convivencia escolar se debe a que están basadas en los siete principios del aprendizaje dialógico. A continuación, se explicará a modo de ejemplo, cómo se aplican los principios en algunas de las AEE en la búsqueda de la mejora de la convivencia escolar.

³ Más información: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1416&langId=en&reviewId=286>

⁴ Más información: <http://enlargeseas.eu/index/>

⁵ Más información: <https://www.refuge-ed.eu/>

Para ello es importante que se considere el apartado anterior en el que se explica el funcionamiento de cada actuación.

Tomando en cuenta la dinámica de funcionamiento de los Grupos Interactivos, la necesidad de interactuar y consensuar para llegar a una respuesta válida, obliga al estudiantado a desenvolverse en un ambiente solidario. Contrario a las actividades convencionales donde prima el individualismo, en los grupos interactivos el diálogo igualitario y el consenso entre quienes participan de la actividad es fundamental. Adicionalmente, existen evidencias que revelan que las interacciones entre el estudiantado y los voluntarios y voluntarias contribuyen a generar relaciones solidarias en el aula.

Desde hace más de cuatro décadas, investigaciones ya demostraban que el estudiantado inmigrante, de grupos minoritarios o con alguna discapacidad se beneficia especialmente en grupos cooperativos y pequeños (Johnson & Johnson, 1982). Más adelante, autores como Sheldon & Epstein (2002), Valls & Kyriakides (2013) probaron que los beneficios de este tipo de agrupación se potenciaban con el involucramiento de las familias y otros miembros de la comunidad, incluyendo una reducción en las medidas disciplinarias y un mejoramiento en el comportamiento del estudiantado, promoviendo así un buen clima escolar que facilita el aprendizaje. En este punto, el informe acerca de las mejores prácticas en materia de compromiso parental (*Review of best practice in parental engagement* en inglés) enfatiza acerca de que la participación de los padres y madres requiere su compromiso y una participación proactiva. Por otro lado, el informe puntualiza que el personal del centro educativo debe conocer las necesidades de las familias así como sus expectativas culturales. De la misma manera, explican la importancia de su participación en todas las instancias, “la evidencia muestra el valor de la participación de los padres y de la comunidad a todos los niveles: los padres no deben ser simplemente consultados sino que deben ser incluidos en la planificación, presentación y evaluación de los programas de participación” (Goodall & Vorhaus, 2011, p. 19).

Sobre este punto, Comunidades de Aprendizaje, a través de la Formación de familiares, ofrece un espacio formativo también a las familias del estudiantado y a la comunidad basado en sus propias necesidades. Además, la implicación de diversos miembros de la comunidad con diferente nivel educativo, socioeconómico, de diferentes edades, razas, etnias, religiones e incluso procedencias en estos espacios, desarrollan reflexiones críticas basadas en la inteligencia cultural de sus participantes y en la

igualdad de diferencias, dos principios que reconocen y valoran la diversidad, en la construcción del conocimiento. Sumado a ello, los resultados de algunas investigaciones sugieren que la aplicación de esta actuación está relacionada con un aumento en la autoestima, autonomía y el refuerzo de las redes sociales percibidos por los y las participantes (Girbés-Peco et al., 2019) (Diez-Palomar et al., 2011) e incluso estos espacios han servido para superar barreras de género (García et al. 2012). Es decir, la Formación de familiares ha servido de impulso para la transformación del centro educativo pero también para la comunidad.

Por otro lado, al propiciar la construcción colectiva del conocimiento entre las y los estudiantes pero también con el voluntariado de la comunidad, las Tertulias Dialógicas posibilitan un tipo de aprendizaje que se origina en las interacciones, bagaje, inquietudes y necesidades de quienes participan en ellas, otorgándoles el poder de guiar su proceso de aprendizaje. Este diálogo generado a partir de las interacciones sirven para dar/crear sentido a los aprendizajes. Así, el diálogo constituye en una herramienta de aprendizaje, que sirve para compartir, crear, intercambiar ideas y conocimiento, aportando así a la dimensión instrumental del aprendizaje. Tal como se ha intentado explicar, los principios del aprendizaje dialógico coexisten interconectados entre sí. Es decir que la existencia de uno de ellos, provoca a su vez la de los demás.

Actualmente, Comunidades de Aprendizaje como modelo educativo o a través de la aplicación de sus Actuaciones Educativas de Éxito, está presente en más de nueve países alrededor del mundo, en situaciones diversas. Sobre este punto, desde hace varios años, se han publicado resultados de la transferibilidad del modelo en países de América Latina, tema que se tratará con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

2.6 Comunidades de Aprendizaje y la experiencia latinoamericana

A partir de los resultados del proyecto Includ-ED, la trayectoria de Comunidades de Aprendizaje en España ha sido reconocida internacionalmente. Inclusive, en 2011, convertir los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje fue planteado como una de las recomendaciones que hiciera la Comisión Europea para reducir el abandono escolar (European Union, 2011). Al respecto, en su tesis doctoral “Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito”, Pilar Álvarez cita a algunos autores que destacan el potencial del modelo, enfatizando en los resultados de la implementación del modelo, obtenidos no solamente a nivel de

desempeño y convivencia escolar sino en cómo la transformación social ha trascendido las aulas (Álvarez, 2011).

En su investigación, Álvarez (2011) relata acerca de cómo empezó el primer contacto entre CREA y la Universidad de Sao Carlos, a través de la investigadora y fundadora del centro de investigación NIASE, Roselli Mello. Posteriormente, este acercamiento acabaría por concretarse a través de la transferencia del modelo Comunidades de Aprendizaje a centros educativos en Brasil. Con esa experiencia, el Instituto Natura, entidad a través de la cual Natura opera su programa de acción social, identificó a Comunidades de Aprendizaje como una propuesta educativa que propicia la participación y la corresponsabilidad de todos los actores en el proceso de aprendizaje del estudiantado. De esta manera, en 2013 se firmó un acuerdo entre el Instituto Natura y CREA con el objetivo de implementar el modelo Comunidades de Aprendizaje en todos los países de América Latina en los que Natura esté presente; es decir, Brasil, Perú, México, Argentina, Colombia y Chile (Álvarez, 2011). Actualmente, casi una década más tarde, se registran cerca de 9 mil Comunidades de Aprendizaje solamente en estos países (Instituto Natura, 2022).

CAPÍTULO 3. El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: una estrategia transversal que mejora la convivencia escolar

En el capítulo anterior se explicó acerca de cómo el diálogo se constituye en una herramienta generadora de aprendizaje, como también un motor de transformación de las relaciones sociales y en general de la convivencia, dentro y fuera de la escuela. Adicionalmente, se indicó cuáles son las características que debe tener el diálogo para que cumpla con este cometido. Tomando esto como premisa, en este apartado, se expondrá acerca del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, una de las siete Actuaciones Educativas de Éxito, propuestas como parte del modelo Comunidades de Aprendizaje.

3.1 Componentes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (en adelante MDPRC), así como las demás actuaciones, se basa en los principios del aprendizaje dialógico y en la intervención de toda la comunidad educativa (estudiantes, directivos, docentes, familias, vecinos, autoridades). Su propósito se centra en promover el posicionamiento activo y en establecer redes de solidaridad y protección ante cualquier tipo de violencia (Duque et al., 2021). Sin embargo, el modelo no se enfoca solamente en la resolución de los conflictos, también plantea superar la socialización dominante que vincula atracción y violencia a través de una transformación de las relaciones sociales hacia unas más igualitarias, que promuevan el deseo de mejores valores y sentimientos (Puigvert et al., 2019). Estudios demuestran que la relación existente entre atracción y violencia, así como la divulgación de creencias excluyentes pueden conducir a situaciones de violencia, especialmente la sexual (Elboj-Saso et al., 2020).

Precisamente, este modelo se plantea desde la prevención y, para ello, propone el involucramiento de toda la comunidad en la creación de una norma de convivencia; punto que se explicará más adelante. Asimismo, a través de esta actuación, se establecen asambleas y espacios de diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, se compromete a la comunidad al establecimiento de una buena convivencia (Instituto Natura, 2022).

Teniendo en cuenta que existen diversos estudios que explican acerca del modelo y de sus diferencias con los modelos disciplinar y mediador (Aubert et al., 2004) (Flecha & García, 2007), en este apartado no se profundizará acerca de ello. Sin embargo, se incluirá a continuación una tabla resumen elaborada por el centro de investigación CREA que muestra de manera clara y concisa lo mencionado:

Tabla 2. Modelos de prevención y resolución de conflictos

	MODELO DISCIPLINAR	MODELO MEDIADOR	MODELO COMUNITARIO
Objetivo	Eliminar la situación de conflicto mediante acciones punitivas	Resolver la situación del conflicto, una vez haya aparecido	Prevenir la situación de conflicto

Involucrados	Autoridad	Mediador/a	Comunidad
¿Cómo?	Normas verticales	Diálogo sobre la aplicación de normas	Diálogo en todo el proceso normativo (ética procedimental y democracia deliberativa)
A través ¿de qué?	Sanciones, expulsiones, etc.	Superación de culpabilidad. Apoyo entre iguales	Participación, ligado al aprendizaje

Fuente: Adaptación de la tabla “modelos de prevención y resolución de conflictos”, (CREA, 2018)

Tal como se muestra en la tabla 2, el primer modelo presenta una normativa vertical, de arriba hacia abajo, en el que las autoridades de los centros educativos toman las decisiones y las comunican al resto de la comunidad educativa. Esto responde a la dinámica de las demás instituciones en la sociedad industrial. El segundo modelo, si bien representa una mejora frente al anterior, propone el involucramiento de una persona experta para mediar el conflicto, por tanto, no está centrado en la prevención sino en la resolución del mismo. A diferencia del primer modelo, las normas se crean por la autoridad pero se dialogan con la comunidad. Por otro lado, este modelo no se enfoca en las sanciones sino en el apoyo entre iguales.

En la sociedad de la información, las personas requieren de encontrar soluciones a través del diálogo, de los consensos, producto de la reflexión entre varias personas. Además, se cuestionan las jerarquías y las normas, por lo que el modelo disciplinar no es efectivo. Por otro lado, el modelo mediador tiene dos debilidades principales: 1) no está enfocado en la prevención como ya se ha dicho antes y 2) la solución del conflicto, propuesta por una persona “imparcial”, puede no satisfacer las necesidades e inquietudes de los involucrados porque su percepción de lo que sucede no es tomada en cuenta; como resultado, el conflicto no se resuelve y puede empeorar. El tercer modelo tiene por objetivo prevenir situaciones de conflicto a través del involucramiento de toda la comunidad, no solamente en la aplicación de las normas sino en todo el proceso. Es decir, desde el desarrollo de la misma hasta su posterior aplicación, seguimiento y evaluación. Para ello, toma en cuenta dos enfoques: la ética procedimental y la democracia deliberativa.

En relación con lo anterior, la ética procedimental se refiere a que la eficiencia de las normas depende sobretodo del procedimiento con el que se llegó a ellas, es decir, el consenso. Para comprender este punto es necesario situarse en el paradigma de la intersubjetividad comunicativa, planteada por Habermas, en donde la acción social se concibe desde el entendimiento consensuado de diversas partes de la sociedad. Así, el filósofo plantea que todo entendimiento es posible mediante el diálogo porque todas las personas somos seres comunitario y dialógicos. Además, explica es inevitable que al dialogar confluyan los contextos culturales, históricos, educativos, etc., de quienes participan de él (Habermas, 1982). El segundo enfoque, nace en contraposición de la democracia representativa, en la que las personas eligen un/a representante que vele por sus intereses, que se convierta en su propia voz. Sin embargo, a partir del incremento de actores con capacidad comunicativa que inciden en la esfera pública, se ha cuestionado este modelo porque no garantiza que se tomen en cuenta todas las voces, especialmente de los menos favorecidos; obligando a repensar los procesos deliberativos de la sociedad (Habermas, 2014). En este punto, la democracia deliberativa pone al diálogo y al consenso por encima de la votación y la confrontación entre diferentes posturas. En este punto, la validez de argumentos es imprescindible para establecer un diálogo en conjunto que pueda culminar en un consenso (CREA, 2018).

En las Comunidades de Aprendizaje, el involucramiento de la comunidad se materializa a través de distintos espacios de diálogo y participación (asambleas, comisiones mixtas, formación de familiares, voluntariado en Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca Tutorizada, etc.) fomentando relaciones de confianza que posibilitan la prevención de conflictos (CREA, 2018). Al abrir las puertas a la comunidad, el centro educativo invita a estrechar relaciones abiertas basadas en el respeto. A diferencia de lo que ocurre tradicionalmente en un centro educativo, la participación de las familias no se remite a reuniones periódicas en las que se les comunica las decisiones tomadas por las autoridades, la comunidad está inmersa directamente en las aulas, participando del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje han creado comisiones mixtas de convivencia en las que participan autoridades, profesorado, alumnado y familias. De esta manera, se incorporan las voces de todos los actores para comprender cuál es la percepción de la convivencia que puedan tener, permitiéndoles identificar entre todos situaciones conflictivas.

No siempre, pero algunas veces el modelo dialógico se organiza por medio de un procedimiento en concreto. En este caso, consensuar una norma de convivencia con toda la comunidad.

3.2 Creación e implementación de una norma de convivencia incluyente y participativa

De acuerdo con la guía de implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje (CREA, 2018), la norma de convivencia debe cumplir con las siguientes condiciones:

- Que la norma incorpore las voces de los miembros de la comunidad educativa y que, posteriormente, sea acordada por ellos, contemplando la diversidad. Es decir, que participen personas de todas las edades, mentalidades, culturas, etc.
- Que esté relacionada con temas cotidianos y trascendentales en la vida del estudiantado.
- La norma debe tener el apoyo explícito y verbal del conjunto de la comunidad.
- Que contemple puntos que se incumplen reiteradamente.
- Que se refiera a comportamientos identificables y posibles de cambiar o eliminar (por ejemplo: insultos)
- Que el cumplimiento de la norma suponga la resolución de conflictos pero a la vez, consiga que la comunidad entienda que es capaz de resolver cualquier conflicto y que el entendimiento es posible. De esta manera, se pueden crear otras normas posteriores.

Por otro lado, el documento plantea 7 pasos para asegurar la participación de toda la comunidad:

1. Se debe conformar una comisión mixta (integrada por docentes, estudiantes, familias) que debate y proponga una norma de convivencia.
2. La norma de convivencia se propone al profesorado y a la comunidad; la misma que es debatida en asambleas, procurando la máxima participación posible.
3. Una vez que la norma haya sido debatida, la comisión mixta es la encargada de difundirla en todas las aulas. Posteriormente, los presidentes de curso o delegados de las clases, recogen las percepciones, propuestas de cambio y/o reflexiones que provengan del diálogo.
4. Los delegados de aula debate la concreción de la norma con el apoyo de la comisión mixta de convivencia.

5. A través de una asamblea, los representantes de cada clase presentan los resultados de los diálogos internos de cada aula y recogen las valoraciones de los presentes; las mismas que son devueltas a sus respectivas aulas en presencia de un/a profesor/a y un miembro de la comisión mixta de convivencia.
6. El seguimiento y cumplimiento de la norma queda a cargo de toda la comunidad. El proceso es llevado a cabo a través de los delegados de aula y de la comisión mixta de convivencia.
7. De manera complementaria, se crean espacios de formación mediante tertulias dialógicas, debates, y otras actividades que se decidan.

3.3 Socialización preventiva de la violencia de género

De acuerdo con Puigvert (2014) , la mayoría de conflictos que suceden en los centros educativos se originan en las relaciones afectivas y/o sexuales entre los y las estudiantes; sin embargo, por lo general, los conflictos son percibidos por los docentes, autoridades y familia como problemas aislados, lo que imposibilita encontrar soluciones a los conflictos y mecanismos de prevención.

A pesar de los avances legales y normativos existentes en Ecuador sobre la violencia de género, los programas de prevención y resolución de conflictos llegan al territorio sin exponer las suficientes evidencias científicas que demuestran que esta problemática es frecuente y prácticamente generalizada entre el estudiantado, incluso desde pequeños. Tampoco se han incorporado en los programas, investigaciones que tratan acerca de la vinculación entre violencia y atracción y que permitiría comprender la profundidad del problema y con ello, identificarlo e incluso prevenirlo.

Si bien el enfoque de los protocolos vigentes para prevenir y resolver situaciones de violencia en los centros educativos en Ecuador es integral e incluye elementos esenciales, con suficiente evidencia científica, como los que se han mencionado en este apartado (participación de la familia, incentivar proyectos colectivos liderados por el estudiantado, crear espacios de escucha para la expresión de emociones, campañas de sensibilización con toda la comunidad educativa, entre otros), tiene como eje central al modelo mediador. Así, uno de sus puntos recomienda: “establecer procesos de resolución alternativa de conflictos: círculos restaurativos preventivos, círculos restaurativos reactivos, reuniones restaurativas, reuniones de grupo familiar y procesos de mediación escolar” (Ministerio de Educación-Ecuador, 2017, p. 41). Más adelante señala “Los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) son responsables de

poner en práctica metodologías para la resolución alternativa de conflictos en las instituciones educativas. Las principales herramientas que se pueden utilizar son los procesos de mediación escolar y las prácticas restaurativas”. Como resultado, las familias, estudiantes y docentes quedan al margen de la generación de propuestas de prevención y resolución de conflictos, lo que supone varios inconvenientes: a) los coordinadores de los DECE son los que llevan el mayor peso al momento de enfrentar y prevenir situaciones de violencia, lo cual trae de por sí saturación de trabajo, b) el punto anterior trae como consecuencia que los docentes, autoridades y familia no se corresponsabilicen, c) las propuestas de los DECE no siempre son aceptadas por la comunidad educativa porque sus opiniones han sido tomadas en cuenta solamente en determinados momentos.

Por otro lado, los protocolos proponen espacios de formación para la comunidad educativa centrados en fomentar una cultura de paz, entendida como “la formación en valores como la responsabilidad, la libertad, la cooperación, el respeto, la solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el diálogo y la participación. Al mismo tiempo, se deben cuestionar antivalores como la discriminación, la intolerancia, la violencia, el etnocentrismo, la indiferencia y el conformismo, entre otros. Esto se puede lograr mediante actividades basadas en dilemas morales, juegos cooperativos y juegos de roles, entre otros” (Ministerio de Educación-Ecuador, 2017, p. 38). Sin embargo, como se mencionó antes, estos espacios formativos propuestos no aproximan a los miembros de la comunidad educativa al verdadero origen de la violencia. En su lucha contra la violencia de género en instituciones educativas secundarias y universitarias, el profesor Jesús Gómez demostró la existencia de una socialización predominante que promueve una vinculación entre atracción y violencia, la misma que ha sido reforzada y difundida por los medios de comunicación masiva (Gómez J. , 2004). De esta manera, los modelos atractivos responden a conductas violentas mientras que los modelos de relaciones igualitarias son aburridos. Este patrón se puede identificar una y otra vez en películas, canciones, comerciales; sugiriendo que se mantenga dicha vinculación en el imaginario colectivo.

Entonces, la socialización preventiva de la violencia de género toma en cuenta lo antes mencionado y genera interacciones sociales que rompan la vinculación entre atractivo y violencia y, por otro lado, enlaza los modelos igualitarios con el atractivo (CREA, 2018).

3.4 Algunas experiencias de centros educativos que funcionan como Comunidades de Aprendizaje

Como se mencionó con anterioridad, si bien existen parámetros y características que debe cumplir la norma, cada Comunidad de Aprendizaje (CdA) encuentra su propio camino de aplicación. A la vez, la red dialógica que existe entre los centros educativos que implementan este modelo en distintos países, proporciona un espectro amplio de intercambio de experiencias, estrategias e ideas que enriquecen el proceso de transformación y que potencian los resultados en cuanto a convivencia y desempeño escolar se refiere. A continuación, se citarán algunos ejemplos acerca de cómo los centros educativos han llevado a la práctica la aplicación del modelo:

- La Escuela Justo Sierra, ubicada en Puebla-México, empezó su transformación hacia CdA en 2015 a través de la aplicación de Grupos Interactivos y Tertulias Dialógicas. Sin embargo, en 2017 dieron un paso adelante al incorporar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. A partir de allí, de acuerdo con la página web de la red, la comunidad educativa percibe “una mejora en la convivencia escolar y el desarrollo de una mayor y mejor expresión de los niños y niñas” (Instituto Natura, 2022). Tanto su experiencia como sus planes de trabajo son compartidos y socializados con los demás centros educativos de la red.
- Asimismo, el Colegio Santiago Apóstol, Cabanyal-Valencia comparte en la página web de la red, su experiencia al iniciar con el MDPRC, indicando cómo realizan el seguimiento día a día. En 2015, la comunidad educativa acordó “Nadie quiere violencia en nuestro cole”, y para ello plantearon diversas acciones: 1) llamar a las familias a la comisión de convivencia, 2) que el profesorado hable con las y los estudiantes, diciéndoles que “hagan caso en casa”. Y, a su vez, que las familias les digan que hagan caso en el colegio, 3) premiar a los niños y niñas que se portan bien, entre otros. A la vez, la comunidad educativa planteó crear espacios de autoformación que permitan erradicar y prevenir situaciones de violencia y conflictos. De esta manera desarrollan tertulias dialógicas de libros y artículos de referencia sobre violencia de género, como por ejemplo “El amor en la sociedad del riesgo” de Jesús Gómez, “Nuevas masculinidades alternativas y superación de la violencia de género” de Flecha, Puigvert y Ríos; entre otros.
- La participación de los miembros de la comunidad educativa en todo el proceso de creación de la norma garantiza un mayor compromiso al momento de velar

por su cumplimiento. Así lo prueba un testimonio de una estudiante del CEIP Lekeitio, ubicado en la provincia de Bizcaia en el País Vasco, España: “los viernes se pueden traer patines a la escuela porque así lo hemos decidido entre todos y todas. Si algún niño o niña trae patines otro día no los puede utilizar, porque nos enfadaríamos. Si hemos decidido en asamblea, cada uno o una no puede hacer lo que quiere... (niña de 3. de primaria)”, (Iturbe, 2012).

Más allá de la parte anecdótica que puede suponer la implementación de una norma de convivencia en los centros educativos, existen ciertas prácticas que han servido de guía y referencia y que, por otro lado, han sido recogidas en algunas investigaciones, mostrando así su efectividad. Así,:

El Club de Valientes se desarrolla en algunas Comunidades de Aprendizaje como una “medida de socialización preventiva que contribuyen a desbancar los estereotipos y creencias sexistas que sustentan la violencia de género” (Flecha et al., 2010, p. 98). De esta manera, tal como se explicó en el apartado de Socialización preventiva de la violencia de género, desde la infancia, se fomenta en el estudiantado una vinculación entre el atractivo y el modelo igualitario y, por otro lado, un rechazo al modelo dominante-violento.

Como punto de partida, toda la clase pertenece al Club de los Valientes y cuando se origina una agresión, los valientes muestran su descontento y el agresor se queda solo. Al final, esta dinámica provoca que el estudiantado no quiera quedarse aislado y, además, se promueve la valentía desde el espectro de la justicia y la amistad y no desde el dominio y la fuerza. Al respecto, algunos autores aseguran que se ha demostrado que al ridiculizar actitudes violentas y dando atractivo aspectos como la solidaridad, la empatía, la seguridad y la amabilidad se genera de atractivo a aquellos chicos que representan estos valores (Rodríguez et al., 2014).

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. Objetivos y diseño metodológico

En este capítulo se explica acerca del enfoque metodológico elegido para el estudio así como la selección de las técnicas de investigación y posterior diseño de los instrumentos, a la luz de las preguntas de investigación y los objetivos planteados. También, en este apartado se explicarán las razones por las cuáles esta investigación toma a la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari como estudio de caso.

4.1 Orientación metodológica: Metodología Comunicativa como enfoque metodológico que contribuye a la transformación de la realidad social

La presente investigación doctoral se asienta en tres premisas:

1.- En muchas ocasiones, la utilización de métodos de investigación tradicionales en estudios de género y educativos ha sido excluyente y como resultado éstos han reproducido determinados estereotipos.

2.- Es de vital importancia dotar a los individuos de espacios y recursos para que cada uno pueda dirigir sus acciones en correspondencia con una participación social, donde el acuerdo y el consenso les permita reconocer los intereses y los bienes en común que deben orientar a la sociedad. Es decir, que puedan participar en un diálogo democrático, en donde el reconocimiento del otro hace posible la justicia, la equidad y la solidaridad humana (Díaz Montiel, 2007).

3.- La Metodología Comunicativa (MC) contribuye a superar situaciones de desigualdad, fomentando la inclusión de los grupos sociales menos favorecidos, a través del diálogo igualitario. Para Flecha et.al (2004, p. 27) “se puede crear conocimiento objetivo mediante un análisis intersubjetivo de las pretensiones de validez surgidas de la interacción entre equipo investigador y personas investigadas. Es decir, mediante el diálogo igualitario y la reflexión conjunta se pueden llegar a comprender los procesos que generan la exclusión o inclusión en la realidad social. Los resultados de este proceso permiten realizar un análisis más reflexivo, dando tanto al personal científico como el lego de un papel relevante como protagonistas de la investigación”.

Con el objetivo de superar la primera premisa, que se refiere a la manera excluyente en la que han sido abordados los estudios de género, el presente trabajo utiliza la MC. Por

un lado, se incorporará la teoría y una base científica y, por otro, esto se contrastará con los conocimientos y la práctica de las personas investigadas.

La MC se asienta sobre siete postulados, abordados en anteriores ocasiones en (Gómez et al., 2006), los cuales determinan su naturaleza:

1.- Universalidad del lenguaje y de la acción: todas las personas tenemos competencias lingüísticas comunicativas. “Incluso las personas más desfavorecidas, con menos oportunidades de acceder a espacios de conocimiento, desarrollan estrategias en dichos contextos. Por tanto, el diálogo en términos de igualdad es necesario aprehender toda esa diversidad y todo ese conocimiento” (Gómez Gonzalez & Diéz-Palomar, 2009, p. 110).

2.- Las personas como agentes sociales transformadores: los pequeños y grandes cambios sociales que se han dado a lo largo de la historia, son producto de la capacidad de transformación de las personas. Para Gómez González y Diéz-Palomar 2009, desde la perspectiva comunicativa crítica, se sostiene que la incorporación de más voces al debate científico es una fuente de incremento de la experiencia empírica y, como consecuencia, de la propia ciencia.

3.- La racionalidad comunicativa: tal como lo plantea Habermas en “La teoría de la acción comunicativa”, además de la racionalidad instrumental, se debe tomar en cuenta la racionalidad comunicativa, la misma que da lugares a acciones sociales. Entonces, esta racionalidad se considera como una de las grandes dimensiones de análisis, y por ende, las metodologías la incluyen en sus fundamentos epistemológicos. La MC incluye esta dimensión mediante técnicas que sirven para analizar el diálogo intersubjetivo.

4.- El sentido común: basada en las ideas de Gramsci que explicaba que todo conocimiento es válido siempre y cuando se ajuste a criterios de verificación y validez, la MC incluye este elemento en sus fundamentos (Gómez et al., 2006).

5.- Sin jerarquía interpretativa: la validez de las interpretaciones depende de la validez de los argumentos que se exponen y no de la posición de poder que ocupe quien las realiza (Gómez Gonzalez & Diéz-Palomar, 2009).

6.- Igual nivel epistemológico: ante la necesidad de ampliar la oportunidad de interpretar la realidad social a todas las personas, la MC crea espacios reales para que dicha posibilidad de interpretación se haga realidad.

7.- Conocimiento dialógico: Existe la posibilidad de conocimiento dialógico del mundo social y, por tanto, la MC integra en sus bases, esta dimensión como un producto social, que a su vez integra postulados científicos y también experiencia de la vida.

En definitiva, esta metodología sienta sus bases en el diálogo igualitario entre la investigadora y los investigados. De esta manera, el sujeto de estudio no es un simple proveedor de información sino que es partícipe del proceso, en todas sus fases, así como del esbozo de las propuestas que se pueden generar para transformar determinada realidad. Siendo así, a través de esta metodología se pretende describir y explicar la realidad, comprenderla e incluso interpretarla con el único objetivo de estudiarla, y también hacerlo para transformarla. Para ello, el enfoque va direccionado hacia al cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas. Así, se puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar (Gómez et al., 2006).

Según Flecha et al. (2001), la MC es una perspectiva que alineada a las ciencias sociales con la teoría dual donde los sujetos y sistemas no sólo son importantes, sino que se necesitan mutuamente en beneficio de una investigación dialógica. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo responder a las preguntas de investigación desde la perspectiva de sus protagonistas.

Tomando en cuenta que desde la perspectiva cualitativa, el estudio de caso se considera como una estrategia encaminada a la toma de decisiones, además de que resulta de gran importancia en las ciencias sociales por su aplicabilidad a determinadas situaciones, permite generar hipótesis y descubrimientos y, especialmente, centra su interés en el individuo y en la institución; la presente investigación utilizará este método. Igualmente, con el estudio de caso, “los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Martínez Carazo, 2006, p. 167).

4.2 Pregunta de investigación

¿Cómo superar y prevenir situaciones de violencia en centros educativos? ¿cómo crear ambientes libres violencia en centros educativos?

4.3 Objetivos de la investigación

Objetivo de investigación 1.- Analizar las implicaciones de la violencia en los centros educativos

Objetivo específico 1.1: Describir la situación actual de la violencia en los centros educativos ecuatorianos

Objetivo específico 1.2: Analizar el impacto de la violencia en el desempeño del estudiantado y en la convivencia escolar

Objetivo de investigación 2.- Analizar los puntos clave de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador

Objetivo específico 2.1: Identificar y estudiar las buenas prácticas en la implementación del modelo en el caso ecuatoriano

Objetivo específico 2.2: Identificar y analizar los desafíos de la implementación del modelo en Ecuador

Objetivo de investigación 3.- Analizar el impacto de la implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje en la convivencia del centro educativo

Objetivo específico 3.1: determinar en qué medida contribuyen las fases de transformación al mejoramiento de la convivencia escolar

Objetivo específico 3.2: determinar en qué medida contribuyen las Actuaciones Educativas de Éxito al mejoramiento de la convivencia escolar

Objetivo específico 3.3: explorar las líneas de acción y buenas prácticas en la implementación del modelo para prevenir y superar situaciones de violencia

4.4 Aspectos contextuales relevantes

En 2007, el gobierno de turno de Ecuador promulgó una reforma educativa que puso de manifiesto la relación entre las necesidades sociales con el desarrollo de políticas educativas de carácter inclusivo (De la Herrán Gascón et al., 2018). Para ello, además de triplicar el presupuesto destinado a educación desde 2006 a 2012, se desarrollaron una serie de reformas y acuerdos que recalcaban la importancia de hacer partícipe a la comunidad en los procesos educativos. Uno de ellos, es la construcción participativa del Código de Convivencia Institucional; un instrumento elaborado de forma participativa y

democrática por todos los actores de la comunidad educativa para facilitar la convivencia armónica (Ministerio de Educación, Acuerdo N° 0332-13, 2013).

Por su lado, el modelo Comunidades de Aprendizaje propone el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos como una de las Actuaciones Educativas de Éxito que permiten una mejora de la convivencia dentro y fuera del centro educativo. El modelo se basa en el diálogo igualitario entre todas las partes y, para ello, sugiere la elaboración de normas de convivencia consensuadas entre los actores de la comunidad educativa (CREA, 2018). En este punto es importante mencionar las evidentes semejanzas encontradas entre los principios y valores promulgados por la Constitución ecuatoriana de 2008, sus reglamentos y acuerdos; y las bases que sostienen el modelo de Comunidades de Aprendizaje.

4.5 Presentación del estudio de caso: Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua y de los Saberes Mushuk Pakari

Tal como se explicó previamente, el presente estudio se centra en un primer momento en el análisis de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, teniendo como premisa que es el único país en Latinoamérica que no cuenta con el financiamiento de Instituto Natura. En este punto, su caso relata una experiencia distinta a los demás países donde se implementa el modelo, por lo que puede servir de guía para otros países que desean implementar el modelo. Adicionalmente, el análisis permitirá a los tomadores de decisión en Ecuador a plantear esta propuesta como parte de sus políticas públicas.

En un segundo momento, el estudio se centra en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua y de los Saberes Mushuk Pakari, de acuerdo con tres criterios. El primero tiene que ver con los altos índices de violencia del centro educativo así como la normalización de conductas violentas en el entorno. El segundo criterio es el nivel socioeconómico de las familias del estudiantado del centro, el cuál está ubicado en el poblado de San Miguel del Común, en la parroquia de Calderón (al norte de Quito), una zona marcada por la pobreza y la marginación. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, Calderón es la parroquia rural de Quito en la que más personas viven en hacinamiento (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011). Finalmente, el tercer criterio tiene que ver con el sistema educativo al cual responde el centro educativo. En este punto, el estudio arroja resultados que pretenden aumentar evidencias científicas acerca del éxito del

modelo en diferentes contextos. En este caso, el centro educativo imparte educación formal a estudiantes desde educación inicial hasta tercero de bachillerato, dentro del marco del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib).

A continuación se presentan los mapas de ubicación del centro. En la ilustración 4 se visualiza la ubicación del centro dentro del poblado mencionado anteriormente, mientras que en la ilustración 5, se observa su localización respecto del resto de la ciudad, especialmente del centro.

Ilustración 4. Mapa cercano del centro educativo. Fuente: Google Maps

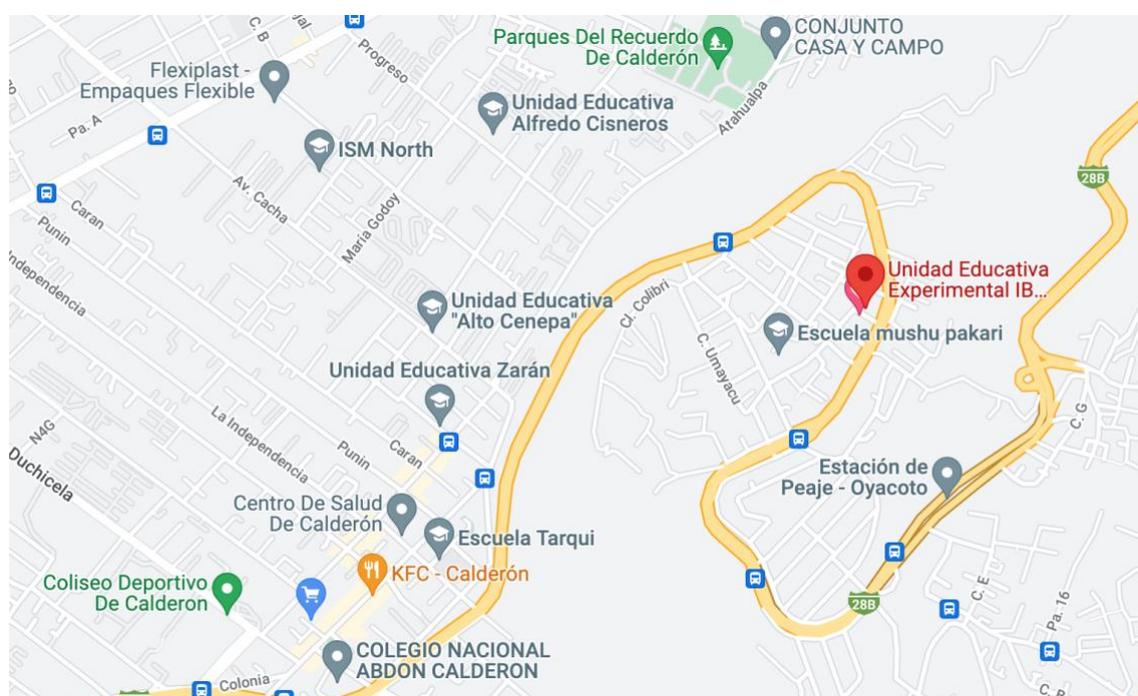
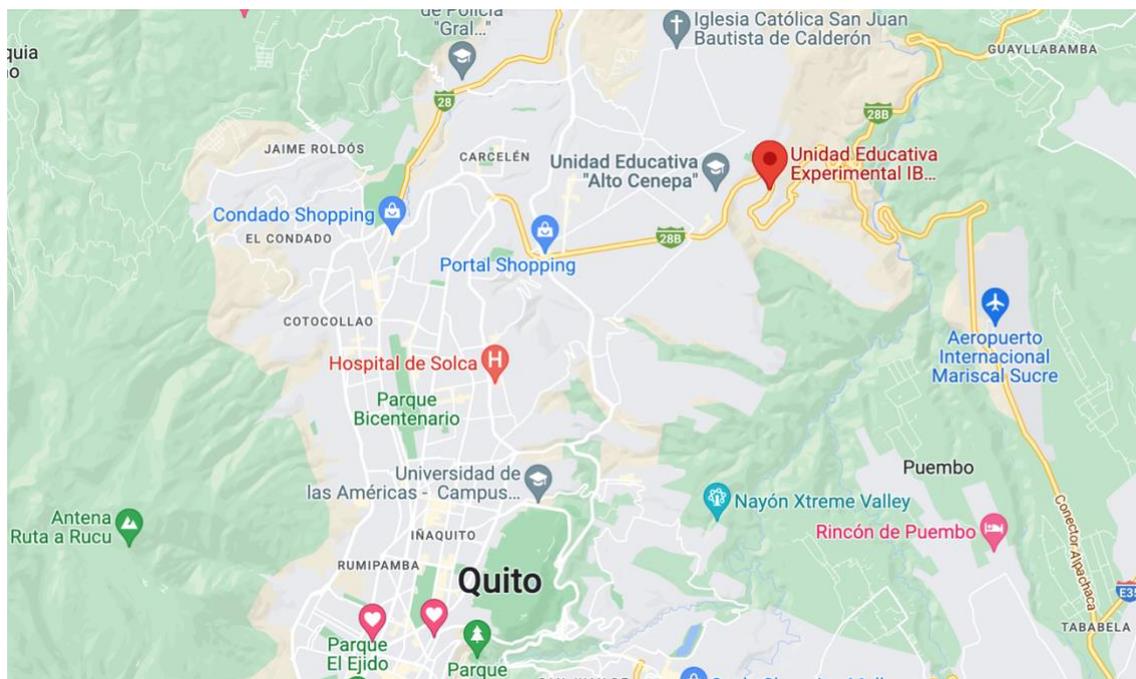


Ilustración 5. Mapa del centro educativo en Quito. Fuente: Google Maps



4.6 Aproximación a Comunidades de Aprendizaje

En marzo de 2017, se estableció un convenio en Ecuador en el cual se acordó el inicio de un proceso de transformación de 13 centros educativos a Comunidades de Aprendizaje. Uno de ellos es la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua y de los Saberes Mushuk Pakari, ubicada en la comuna San Miguel del Común en la parroquia de Calderón (al norte de Quito).

A modo de contexto, se precisa mencionar que esta comuna se originó en 1941, a partir de un asentamiento de 19 familias indígenas, quienes participaron en la constitución del movimiento indígena Ecuador Runacunapa Riccharimui, logrando que la hacienda Correllapamba les entregara *huasipungos*⁶ a 11 familias indígenas (Calderón: cultura y sitios de interés, 2012).

Por su historia y raíces, la unidad educativa fue declarada Guardiania de la Lengua por el Ministerio de Educación en 2017, con el objetivo de que sea la encargada de preservar la lengua, los conocimientos y los saberes ancestrales. Adicionalmente, tal como lo evidencia su nombre, el centro educativo está regido por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, destinado a la implementación del Estado plurinacional e

⁶ Pedazo de terreno en donde los peones de la Sierra ecuatoriana, sembraban sus alimentos, entregados por los terratenientes a modo de "compensación" por su trabajo en la hacienda del dueño.

intercultural (Constitución de la República de Ecuador, 2008). Para ello, implementa un currículo nacional con pertinencia cultural, que recoge “los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medio ambiente” (Ministerio de Educación, S/A). Cabe mencionar que el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) se sostiene sobre las bases del respeto y el cuidado de la madre naturaleza, la persona, la familia y la comunidad, como actores principales del proceso educativo. Por tanto, el rol de la comunidad en el proceso educativo es fundamental y contempla algunas instancias afines a las bases y actuaciones que propone el modelo Comunidades de Aprendizaje.

Tanto el diagnóstico, como los reportes elaborados por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), identificaron altos niveles de violencia y vulneración de derechos en el plantel.

Tabla 3. Casos de violencia, Mushuk Pakari, 2017. Fuente: DECE

	TIPOLOGÍA	Numero de Casos 2017-2018
VIOLENCIA	SEXUAL	48
	INSTITUCIONAL	3
	INTRAFAMILIAR	2
	PARES	1
	NEGLIGENCIA	0
	VIRTUAL	2
	TOTAL	56

Adicionalmente, como parte de la intervención, se identificaron algunas irregularidades concernientes a los casos de violencia:

- Desconocimiento de rutas y protocolos de actuación ante casos de violencia por parte de la comunidad educativa.
- El modelo de atención integral del Departamento de Consejería Estudiantil se aplicó parcialmente. Algunas evidencias sobre ellos son que no se realizó un diagnóstico sobre las necesidades institucionales y el Plan Operativo Anual del DECE correspondiente al año lectivo 2017-2018 no estaba legalizado ni socializado.
- Los casos de detección, intervención, derivación y seguimiento, relacionados con violencia, no estaban debidamente organizados y sistematizados. La institución no contaba con un registro estadístico de los casos reportados y atendidos.
- Los casos de embarazo adolescente de las estudiantes del plantel no cuentan con documentos actualizados, de intervención ni seguimiento.
- Se identificó poco conocimiento y falta de apropiación de instrumentos y normativa relacionados con la convivencia armónica y pacífica en el centro educativo, lo que refleja el poco involucramiento de todos los actores educativos.
- No se encontraron acuerdos con las familias para la conformación de brigadas organizadas para la entrada y salida del estudiantado para garantizar su seguridad.
- El Departamento de Consejería Estudiantil no cuenta con un espacio adecuado para atender al alumnado y garantizar la confidencialidad en entrevistas personales.
- La institución no cuenta con un espacio específico para las reuniones con los diferentes actores de la comunidad educativa ni espacios suficientes para la recreación del estudiantado.

4.7 Fases de la investigación

El proceso de investigación se determina en tres instancias:

1.- El punto de partida tiene que ver con la exploración, revisión y análisis de las principales teorías concernientes a la educación democrática, sociología de la educación y su impacto en la transformación social; de la información actualizada acerca de la violencia en entornos escolares en Ecuador; de la literatura en revistas científicas indexadas acerca de los efectos de las Actuaciones Educativas de Éxito en la convivencia escolar y de las distintas maneras en las que los centros educativos han

implementado el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Esto permitirá ampliar la visión de las prácticas educativas fundamentadas en evidencia científica y, también, conocer ejemplos de escuelas transformadoras.

La intención de esta instancia no se fundamenta solo en la recopilación de la información sino también en la profundización de conocimientos que servirán como base para proponer líneas de acción sólidas que puedan extrapolarse a otros contextos.

2.- Bajo la lupa de la Metodología Comunicativa se obtuvieron datos mediante la realización de distintas técnicas de investigación en el periodo septiembre 2017-junio 2019. El estudio de caso consistió, por un lado, en un análisis etnográfico basado en observación comunicativa, entrevistas en profundidad y grupos focales. Parte de esta observación, hizo especial énfasis en la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito como Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas y Formaciones Pedagógicas Dialógicas. Además, de forma complementaria, se observaron actividades cotidianas desarrolladas en el centro educativo, así como las actividades que se derivaron de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Como resultado de esta observación se tomaron notas de campo recogidas de forma inmediata, por su relevancia, para refrescar la memoria de lo visto y/o vivido. También, se realizaron entrevistas en profundidad, grupos focales, talleres y acompañamiento al centro educativo. Las entrevistas en profundidad se realizaron a distintos actores del centro educativo (estudiantes, familiares, quienes participan en el voluntariado, docentes, directivos y la interventora). Por su lado, se decidió aplicar grupos focales porque permite recoger las percepciones de sus participantes a partir de la reflexión y el diálogo igualitario que se genera desde la perspectiva de la Metodología Comunicativa. De esta manera, el sujeto de estudio no es un simple proveedor de información, sino que es partícipe del proceso, en todas sus fases, así como del esbozo de las propuestas que se pueden generar para transformar determinada realidad.

Posteriormente, se utilizó el programa para análisis cualitativo Atlas.ti para establecer relaciones entre la información analizada.

Por otro lado,, con el fin de obtener datos que ayuden a contextualizar la situación de violencia que viven en general los centros educativos ecuatorianos, se aplicó un cuestionario a los docentes y directivos de manera censal y a una muestra de estudiantes y familiares de los 13 centros educativos involucrados en el proyecto Comunidades de Aprendizaje-Ecuador (entre ellos la Unidad Educativa Mushuk Pakari).

De allí, partirá un análisis cuantitativo mediante el programa estadístico Stata, herramienta que también permitirá realizar gráficos.

3.- Finalmente, con toda la información, se desarrolló un análisis con la participación de la comunidad educativa, para poder llegar a determinar las conclusiones y las implicaciones de la investigación. Cabe mencionar que el objetivo no es, de ninguna manera, mostrar los resultados como una representación de todo un grupo homogéneo sino que éstos sirven para destacar aquellos elementos que permiten identificar los conflictos y preocupaciones de la institución educativa, desde la voz de sus protagonistas. Esto permitirá, a su vez, la transformación de la comunidad educativa.

4.8 Técnicas de recogida de información

Como se mencionó en el apartado anterior, para la recolección de los datos necesarios para alcanzar los objetivos planteados, se diseñaron y aplicaron distintas técnicas de recolección de datos, así:

Tabla 4. Tabla resumen de las técnicas de recolección de datos

Técnica	Unidades de análisis	Número
Revisión y análisis de literatura científica	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías de los principales autores de la educación democrática - Artículos publicados en revistas científicas indexadas acerca del impacto de Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar 	45
Documentación sobre el proceso de implementación del modelo en el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de la comunidad educativa acerca del modelo antes de su implementación - Sistematización de sueños (tercera fase de transformación del modelo) - Resultados del taller “No me siento bien en la escuela cuando”, realizado a toda la comunidad educativa - Evaluación de las tertulias dialógicas en el desempeño y la convivencia escolar: estudio de caso con el estudiantado de 	7

	<p>3ero. de Bachillerato (último año de colegio).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación de los docentes y directivos después del primer año de implementación del modelo - Autoevaluación de los docentes y directivos después del segundo año de implementación del modelo - Taller con los coordinadores de los Departamentos de Consejería Estudiantil de las instituciones que implementaron el modelo en 2017 	
Entrevistas en profundidad	<ul style="list-style-type: none"> - Rector del centro educativo - Vicerrectoras del centro educativo - Interventora educativa - Coordinadora del Departamento de Consejería Estudiantil del centro educativo 	5
Observación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo sobre el proceso de implementación del modelo en el centro educativo, a través de visitas semanales 	40
Grupos focales	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes - Familiares - Docentes 	3 (7 participantes en cada uno)
Encuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos - Docentes - Estudiantes - Familiares 	205 (4 directivos, 41 docentes, 100 estudiantes, 60 familiares)

Es necesario mencionar que el trabajo de campo se realizó, en su mayor parte, durante el periodo 2017-2019; sin embargo, un grupo focal se realizó fuera de este periodo (julio 2021) con el objetivo de analizar los resultados de la investigación conjuntamente con la comunidad educativa.

4.9 Diseño de los instrumentos de investigación

Entrevistas en profundidad, grupos focales y observación comunicativa

Como parte del proceso metodológico, se diseñaron los instrumentos de investigación de acuerdo con las siguientes dimensiones, categorías de análisis y subcategorías:

Tabla 5. Dimensiones, categorías de análisis y subcategorías de la investigación.

Dimensiones	Categorías de análisis	Subcategorías
Proceso de enseñanza aprendizaje	Impacto del modelo en el aprendizaje del estudiantado	Mejora del aprendizaje del estudiantado
Prevención y resolución de conflictos	Impacto del modelo en la convivencia en el aula	Impacto del modelo en los valores, emociones y sentimientos de la comunidad educativa
		Impacto del voluntariado en las aulas
		Impacto de Comunidades de Aprendizaje en la relación entre miembros de la comunidad educativa
		Aporte del modelo de resolución de conflictos a la convivencia escolar
Estudio y reflexión pedagógica / Formación docente	Formaciones pedagógicas basadas en el diálogo igualitario	Aporte de las Formaciones Pedagógicas Dialógicas en los docentes

Liderazgo	Participación de la comunidad / Liderazgo	Funcionamiento del grupo gestor de la institución
		Participación de la familia
		Fortalecimiento del liderazgo
	Logro de objetivos institucionales	Aporte del modelo en el logro de objetivos institucionales
Actuaciones Educativas de Éxito en el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales *		Aporte de las Actuaciones Educativas de Éxito en el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales
El modelo durante la pandemia originada por la Covid-19 **		Aporte del modelo durante la pandemia originada por la Covid-19
		Oportunidades que brinda el modelo para afrontar situaciones generadas por la pandemia

**Se incluyó esta categoría de análisis solamente en las entrevistas en profundidad.*

***Se decidió incluir esta dimensión a pesar de que la pandemia se originó después de del periodo de la investigación (2017-2019), debido a que parte del trabajo de campo se elaboró en el primer trimestre de 2020.*

Cabe mencionar que algunos instrumentos se diseñaron con especial énfasis en el asunto que atañe a esta investigación; es decir, la prevención y resolución de conflictos. De esta manera, a continuación se presentan algunas dimensiones específicas trabajadas en la observación, en las entrevistas y en algunos talleres:

Tabla 6. Categorías de análisis específicas

Categorías de análisis	Explicación
Espacios seguros (en el centro educativo)	Esta categoría recoge preguntas que tienen que ver con la identificación de espacios seguros en la institución por parte de la comunidad educativa.
Percepción sobre el diálogo	Se plantean preguntas relacionadas con la percepción sobre el diálogo y su importancia.

Percepción sobre la violencia de género	Se plantearon ciertas situaciones relacionadas con la violencia para determinar de qué manera, la comunidad educativa, identificaba casos de violencia de género.
Percepción sobre el acoso escolar	En esta categoría se incluyeron preguntas para indagar la percepción de la comunidad educativa acerca del acoso escolar.
Prevención de conflictos en la escuela	Se plantearon preguntas para identificar políticas, programas, normas del centro educativo cuyo objetivo es prevenir los conflictos en la institución.
Resolución de conflictos en la escuela	Se plantearon preguntas para identificar políticas, programas, normas del centro educativo cuyo objetivo es resolver los conflictos en la institución.
Participación de la comunidad en los procesos de prevención y resolución de conflictos	Se incluyeron preguntas para identificar quiénes participan del proceso de prevención y resolución de conflictos.
Percepción de violencia en el centro educativo	De acuerdo con esta categoría, se plantearon preguntas cuyo fin era profundizar acerca de la percepción que tenía la comunidad educativa sobre la violencia en el plantel.
Origen de las situaciones de violencia	Se incluyeron preguntas para identificar la percepción de la comunidad educativa en cuanto al origen de las situaciones de violencia.
Impacto de Comunidades de Aprendizaje	Se elaboraron preguntas relacionadas con el impacto de Comunidades de Aprendizaje, percibido por la comunidad educativa.

En este punto es necesario destacar que las dimensiones presentadas anteriormente fueron utilizadas para la codificación de las entrevistas, notas de campo y demás instrumentos de investigación.

Diseño de las encuestas

Con el objetivo de establecer un punto de partida que permita evidenciar los cambios en la institución, una vez implementado el modelo, se desarrolló un cuestionario para cada uno de los actores educativos (estudiantes, familia, docentes y directivos). A pesar de ello, como se mencionó en el apartado anterior, la encuesta fue aplicada una vez concluido el primer trimestre de implementación, por tanto, las respuestas recogidas en el instrumento responden a cambios y planteamientos del modelo; razón por la cual, los resultados de 2017 ya muestran cambios respecto de las dinámicas internas de la institución educativa.

El cuestionario en mención se construye a partir de tres pilares fundamentales: prácticas pedagógicas, convivencia escolar y participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje. En 2019, se integran algunas preguntas y se extienden algunas a todos los actores de la comunidad educativa.

La encuesta fue aplicada en todos los centros educativos que formaron parte del programa de implementación, entre ellos la institución que es estudio de caso. En ambas aplicaciones (2017 y 2019), la distribución de las encuestas por cada actor se definió de la siguiente manera:

Tabla 7. Población encuestada

Actores de la comunidad educativa	Número de encuestados	Nota
Estudiantes	100	Se tomaron en cuenta 10 estudiantes por nivel educativo a partir de 4to de Educación General Básica hasta 3ero de Bachillerato General Unificado. Adicionalmente, se tomó en cuenta equidad de género en la distribución y en cuanto a la jornada se refiere (matutina y vespertina).
Familiares	60	En este caso se aplicó a 6 familiares por nivel educativo a partir de 3ero de Educación General Básica hasta 3ero de Bachillerato

		General Unificado. De la misma manera, se tomó en cuenta equidad de género y jornada en la aplicación del instrumento.
Docentes	40	Se aplicó a la totalidad de docentes de ambas jornadas, matutina y vespertina.
Directivos	4	Se aplicó a la totalidad de directivos de la institución (rector, vicerrectoras e inspectora).

En este punto, es importante explicar qué tipo de muestreo se tomó en cuenta así como las razones por las cuáles se optó por dicho camino. En primer lugar, tomando en cuenta el objetivo de la investigación, era necesario incluir en la muestra a los distintos tipos de actores de la comunidad educativa; es decir, estudiantes, directivos y docentes familiares. En el primer caso, debido a las limitaciones de tiempo con las que se contaba en el centro educativo así como los recursos disponibles de la investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico por juicio. Así, tal como consta en la tabla 4, se decidió encuestar a 10 estudiantes por nivel educativo desde 4to. de EGB, repartidos equitativamente en ambas jornadas. De esta manera, se garantizó incluir a estudiantes de los niveles educativos en los que podrían responder las preguntas planteadas en el instrumento. El mismo tipo de muestreo se utilizó en el caso de las familias, debido a que el centro educativo evidenciaba dificultades de convocatoria (ver tabla 7).

Finalmente, en el caso de los docentes y directivos del plantel, se decidió encuestar al 100%, debido a la disponibilidad de tiempo y espacio con la que se contaba al momento, por lo tanto no se utilizó ninguna muestra.

Contenido de la encuesta

Para alcanzar con los objetivos de la tesis, se estructuró la encuesta con base en cuatro dimensiones y en ellas, categorías y subcategorías. Así tenemos:

Tabla 8. Dimensiones, categorías y subcategorías de la encuesta

Dimensiones	Categorías de análisis	Subcategorías
Proceso de enseñanza aprendizaje	Formación docente	Calidad de formación inicial para cargo directivo
		Promoción formación continua
		Capacitaciones últimos 12 meses

		Promoción del Ministerio de actividades de Formación continua.
		Contribución de actividades de formación docente del establecimiento.
		Contribución de actividades de formación docente del Ministerio.
		Participación de docentes en actividades de formación/capacitación
Estudio y reflexión pedagógica		Horarios semanales de reflexión pedagógica grupal
		Reuniones de reflexión con foco en el estudio y revisión de temas educativos.
		Promoción del equipo directivo de lectura de temas y autores educativos.
Cambios pedagógicos en profesores		Incorporación de principios propuesta pedagógica en planificación
		Planificación clase a clase
		Valoración trabajo colaborativo entre profesores
		Valoración trabajo colaborativo entre estudiantes
		Uso de estrategias diversificadas de enseñanza
		Uso de estrategias diversificadas de evaluación
		Uso de materiales diversificados
		Contextualización de contenidos con lo cotidiano
		Adaptación a NEE y otras dificultades
		Uso de procesos de autoevaluación
		Uso de recursos tecnológicos
		Valoración de aspectos cualitativos y cuantitativos en evaluación
		Tareas para el hogar
		Corrección de tareas para el hogar
		Refuerzo positivo (felicitar buenos resultados)
	Trabajos grupales	
	Incentivo de la lectura	
	Incentivo de la investigación bibliográfica	

Liderazgo	Cambios en el equipo de gestión	Desarrolla acciones para la mejoría en resultados de aprendizaje
		Seguimiento de los indicadores y resultados de evaluaciones
		Revisión de resultados de desempeño para la toma de decisiones en propuesta pedagógica y doc. institucionales.
		Revisión de resultados de desempeño para tomar decisiones sobre la práctica docente.
		Analiza los resultados de desempeño con el equipo de profesores
		Apoya a profesores en la adopción de estrategias para atender a NEE y otros.
		Apoya a profesores en estrategias para potenciar el aprendizaje. potencializar el aprendizaje.
		Apoya a profesores en estrategias para despertar el interés de los alumnos y sus ganas de aprender.
		Comparte los resultados de desempeño con la comunidad educativa.
		Promueve un clima favorable para los aprendizajes dentro de las salas de clases.
		Lidera y acompaña la implementación de proyectos pedagógicos en todos los niveles y asignaturas.
		Estimula la adopción de prácticas innovadoras y diferenciadas.
		Promueve el intercambio de las experiencias entre los docentes.
		Acompaña, orienta y ofrece apoyo al trabajo de los profesores.
		Adopta los principios democráticos de liderazgo y de mediación de conflictos.
Las acciones de planificación, implementación y evaluación se realizan de forma participativa.		

		Logra estimular y garantizar la participación y el funcionamiento de las agrupaciones (Centro de Padres, Madres y Apoderados, Centro de Alumnos, otros)
		Garantiza el uso apropiado de instalaciones, equipamiento y recursos disponibles en el establecimiento.
		Logra optimizar el tiempo y los espacios colectivos disponibles en el establecimiento
		Contempla las demandas/ necesidades de los educadores en las pautas de reuniones de reflexión pedagógica
		Promueve acciones de integración y articulación entre los distintos segmentos y sectores del establecimiento
		Promueve acciones de participación e involucramiento de los padres en el establecimiento
		Garantiza instancias de participación y escucha de los alumnos, profesores y padres.
	Frecuencia funcionamiento agrupaciones (consejo, escolar, centro de padres, centro de alumnos).	Consejo Escolar
		Centro de padres, madres y apoderados
		Centro de alumnos
	Asistencia a reuniones de apoderados	% Asistencia reuniones de apoderados
Participación de la comunidad	Participación en el proceso de toma de decisiones	Directores
		Coordinadores
		Profesores
		Administrativos

		Padres de familia o representantes
		Estudiantes
	Apoyo de apoderados en la educación de sus hijos	Incentivo del estudio
		Incentivo a hacer los deberes de casa y tareas
		Incentivo a la lectura
		Incentivo a la asistencia
		Preguntan sobre lo que sucede en el establecimiento
		Cooperan frente a requerimientos académicos
		Estudian con los hijos
		Ayudan cuando los hijos tienen dificultades
		Participan en reuniones
		Cuentan con los padres en eventos y actividades escolares
		Son solidarios
	Promoción de actividades con la comunidad	Promoción de actividades con padres y la comunidad
		Fiestas o celebraciones
		Actividades deportivas
		Actividades culturales
		Muestras o exposición de trabajo
		Participación en la sala de clases
Participación en reuniones de toma de decisiones o resolución de conflictos		
Cantidad de padres que participan en los eventos		
Prevención y resolución de conflictos	Frecuencia de agresividad o Bullying	Discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes
		Discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes y profesores
		Discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes y directivos
		Discusiones/ofensas o burlas entre profesores
		Peleas con agresión física entre estudiantes
		Peleas con agresión física entre estudiantes y profesores

		Casos de Bullying u hostigamiento
		Acciones de vandalismo contra el establecimiento (paredes, muros, baños)
		Indisciplina durante las clases
		Estudiantes retirados de la sala de clases por indisciplina.
Frecuencia en	Formas de resolución de conflictos	Diálogo con los involucrados junto con la inspectoría o encargado de convivencia escolar
		Diálogo de los involucrados con el director
		Diálogo del establecimiento con los padres
		Diálogo entre los involucrados con un mediador de conflictos
		Advertencias orales
		Advertencias escritas
		Suspensiones
		Asambleas/reuniones de aula
		Expulsiones
Percepción sobre estrategias más eficientes para la resolución de conflictos		Diálogo entre los involucrados junto con persona encargada de convivencia / orientadora educacional
		Diálogo entre los involucrados junto con el director
		Diálogo del establecimiento con los padres
		Advertencias orales
		Advertencias escritas
		Suspensiones
		Asambleas
		Expulsiones
		Otra ()
Nivel de escolaridad padres		Bajo, son analfabetos funcionales ()
		Bajo, con educación básica ()
		Medio, con educación media ()
		Alto, con educación superior ()
Expectativas estudiantes		Terminarán la educación básica
		Terminarán la educación media

		Ingresarán a la universidad
		Serán bien reconocidos en su vida profesional
		Serán bien reconocidos en sus relaciones sociales
	Satisfacción con el establecimiento	Percepción sobre el aporte personal a la educación de estudiantes.
		Percepción sobre la sensación de orgullo intitucional en general
		Satisfacción laboral personal
Datos generales	Género	Género
	Curso	Curso
	Edad	Edad
	Nivel de estudios	Nivel de estudios
	Características biblioteca	Existencia de biblioteca
		Disponibilidad y variedad de materiales de lectura
		Adecuación del espacio y material disponible pata el número de usuarios
		Dispositivos de apoyo tecnológicos
		Limpieza
		Acceso para eprsonas con NEE
		Acervo
Servicio de préstamo		

Limitaciones de la encuesta: es importante mencionar que, para la aplicación de 2019, se realizaron algunos cambios en la encuesta que respondieron a debilidades en el diseño de la primera toma. Adicionalmente, es necesario aclarar que las madres y padres de familia no corresponden a las y los estudiantes encuestados, por lo que no es posible correlacionar dicha información. Finalmente, se aclara que el estudiantado y las familias encuestadas en 2019 no son las mismas que en 2017. En cuanto a docentes y directivos, el instrumento fue aplicado a quienes formaban parte del establecimiento en ese momento.

4.10 Dimensión ética de la investigación

La implementación de las encuestas se realizó en el marco de una colaboración profesional entre la investigadora y el think tank Grupo FARO, encargado de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador. Es necesario aclarar que los instrumentos fueron desarrollados por la investigadora en el marco de esta colaboración, con el asesoramiento de Grupo FARO.

RESULTADOS

CAPÍTULO 5. Implementación del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en Ecuador

Como se mencionó en la introducción, el capítulo 5 es el primero en analizar los resultados de la investigación; en este caso, centrados en el proceso de implementación del modelo en Ecuador. Para ello, hace un recorrido de los dos primeros años de implementación de Comunidades de Aprendizaje en 13 centros educativos ecuatorianos, explicando las buenas prácticas y los desafíos identificados en el proceso. Este primer análisis contextual sirve al lector a comprender de qué manera y en qué circunstancias se aplicó el modelo en el país, antes de centrarnos en el estudio de caso.

5.1 Antecedentes previos a la implementación

5.1.1 La visión de la calidad educativa en Ecuador

En 1990, la comunidad internacional afirmó su compromiso de lograr la educación universal en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Diez años más tarde, este compromiso se ratificó en el Marco de Acción de Dakar, adoptado en el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Senegal (Unicef, 2009). El acceso a la educación ha sido uno de los retos más evidentes que enfrentan los países. En ese sentido, gran parte de sus políticas públicas se han direccionado hacia ampliar la cobertura de la educación. A pesar de ello, y aunque la importancia del acceso a la educación es indiscutible, lo que se aprende y cómo se aprende en las aulas son aspectos igual de relevantes.

Inicialmente, el concepto de calidad educativa se refería a la comprensión y al desarrollo cognitivo; sin embargo, “(...) ahora existe además la necesidad de atender a la dimensión social y otras dimensiones del aprendizaje. Se espera que la educación contribuya a promover el desarrollo humano sustentable, la paz y la seguridad, los valores universales, la toma de decisiones informada, y la calidad de vida a nivel de los individuos, de las familias, de la sociedad y del mundo entero” (Unesco-OEI, 2008, p. 3).

Cuando se habla de calidad educativa, se plantean una serie de elementos y dimensiones. A pesar de ello, no existe un consenso internacional acerca de las dimensiones que engloba el desempeño institucional en miras de una mejora de la calidad educativa. Esto tiene que ver con un aspecto más práctico que teórico-conceptual. Estos dilemas suelen llegar a discusión cuando un país o región reflexiona acerca de cómo medir dicha calidad y con qué finalidad.

Para explicar de mejor manera lo antes mencionado, a continuación, se presenta los componentes y dimensiones de la calidad educativa según algunos autores y organizaciones, tomando al centro educativo como unidad de análisis. Este ejercicio permitirá visibilizar los diferentes enfoques que existen en relación con el tema. Además, cabe mencionar que los enfoques se ajustan no solamente a los objetivos que se tiene sino también a los distintos contextos.

Por ejemplo, la Unesco se ocupa de cinco dimensiones clave de la calidad educativa a nivel del estudiante desde una perspectiva de derechos humanos, bajo el siguiente planteamiento:

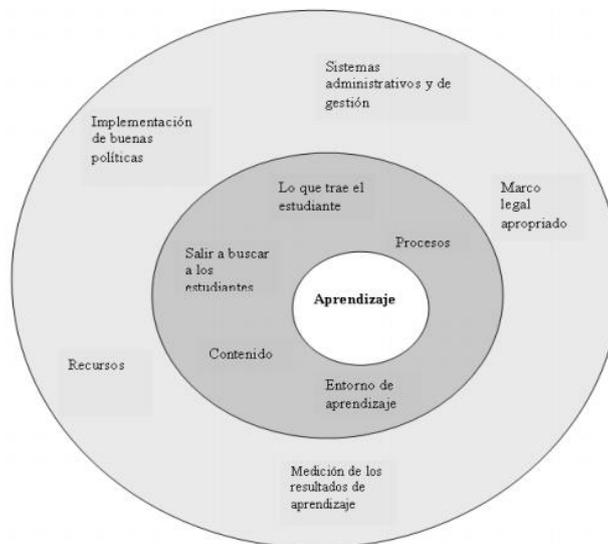


Ilustración 6. Dimensiones de la calidad educativa. Fuente: Unesco, 2008⁷

⁷ Más información:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_SPA.pdf

Tal como se muestra en la ilustración 1, el aprendizaje se encuentra en el centro y, a su alrededor, aspectos como el entorno de aprendizaje, los conocimientos previos que tiene el estudiantado, el contenido, entre otros, están presentes (Gautier, 2007).

Por otro lado, en la ilustración 2, al trabajar acerca de la construcción de un indicador que midiera el desempeño institucional en Ecuador, Unesco presenta un esquema con diferentes dimensiones y componentes.

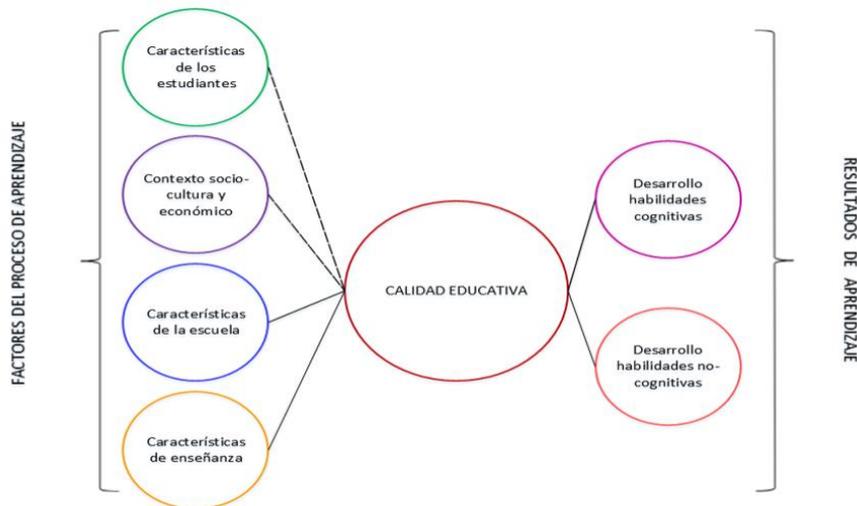


Ilustración 7. Calidad educativa Unesco. Fuente: Ineval, 2020

Como se observa en la gráfica, Unesco plantea dos componentes principales: los resultados de aprendizaje y, por otro lado, los factores del proceso de aprendizaje. Dentro de cada uno, se evidencian dimensiones que los caracterizan. En el primer caso, se encuentran las características del estudiantado, el contexto socio-cultural y económico, las características de la escuela y de la enseñanza. En el segundo caso, el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas.

En este mismo sentido, los estándares de calidad educativa, desarrollados por el Ministerio de Educación de Ecuador, proponen un esquema similar, aunque con algunas modificaciones. En la ilustración 3, se muestran dos componentes: gestión escolar y resultados de aprendizaje. El primer componente se asienta en los estándares educativos y el segundo en el desarrollo de competencias y la formación de valores.

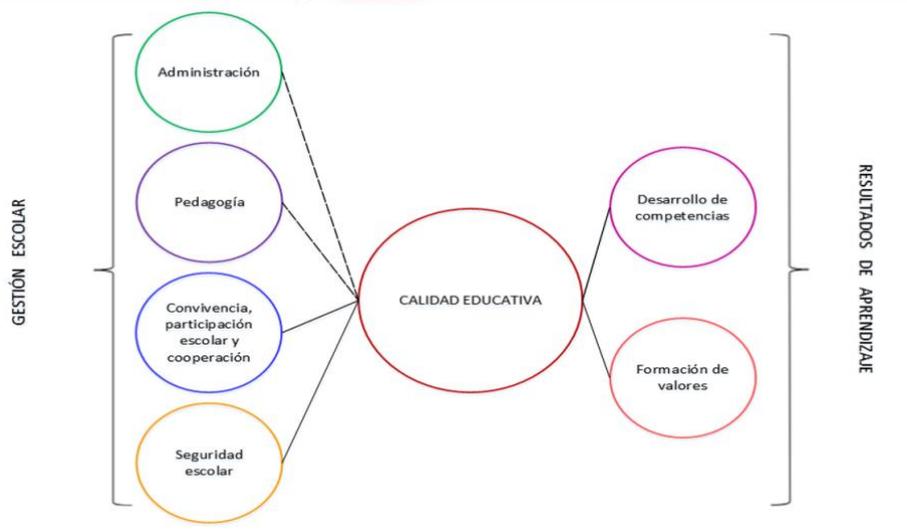


Ilustración 8. Calidad educativa Mineduc. Fuente: Ineval, 2020

Ahora bien, si se tomaran en cuenta únicamente los componentes propuestos por Unesco y el Ministerio de Educación para medir el desempeño institucional de una Comunidad de Aprendizaje, veríamos que algunos componentes y dimensiones que han demostrado la mejora del aprendizaje y la convivencia escolar, no forman parte de estos esquemas. En el siguiente bosquejo, se exponen cómo interactuarían dichos elementos con las dimensiones propuestas por Unesco y también por los estándares de calidad educativa de Ecuador.

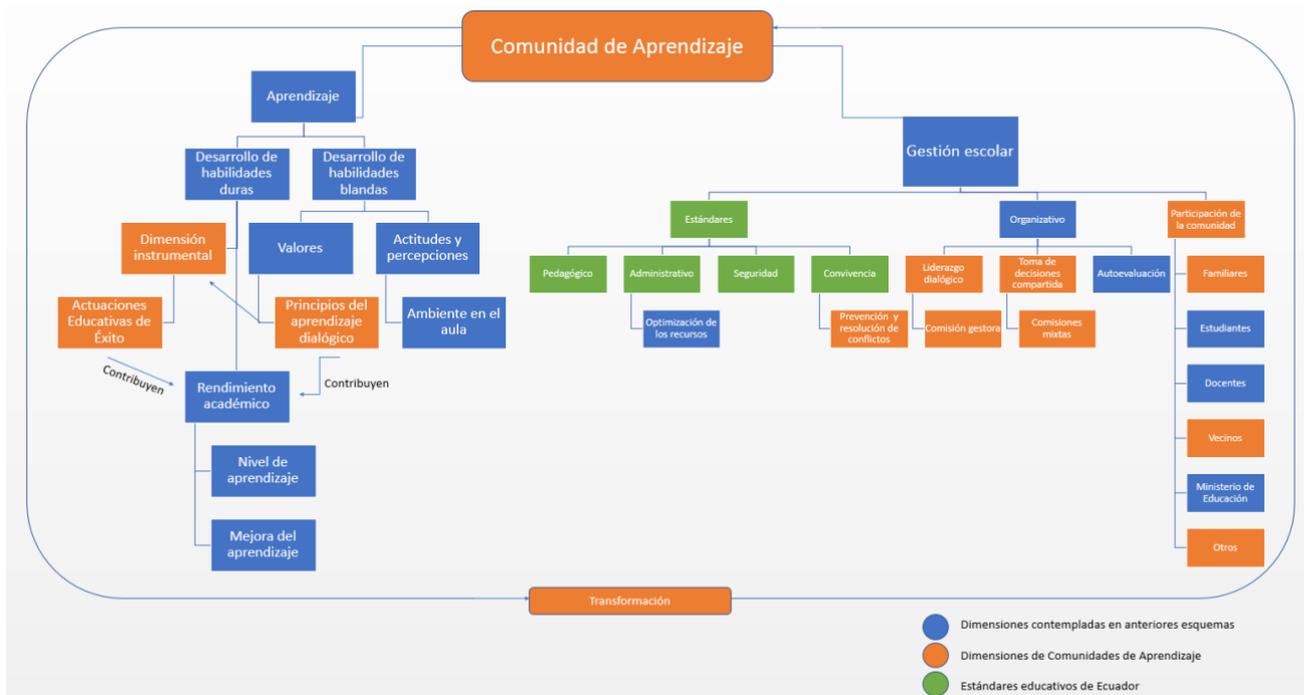


Ilustración 9. Calidad en una Comunidad de Aprendizaje, 2020. Fuente: elaboración propia

Tal como lo muestra la leyenda, en color naranja se presentan los elementos incluidos bajo el enfoque de Comunidades de Aprendizaje. Bajo el halo del Aprendizaje, se encuentra la dimensión instrumental (uno de los principios del aprendizaje dialógico y que tiene que ver con el “aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir incluido en la sociedad actual” (Instituto Natura-Comunidades de Aprendizaje, s.f.). Es decir que la dimensión instrumental se convierte en una apuesta para la inclusión social (De Botton, 2015). Asimismo, los principios del aprendizaje dialógico contribuyen a esta dimensión, a la vez que las Actuaciones Educativas de Éxito al rendimiento académico. Por otro lado, la participación de toda la comunidad, entendida desde un concepto holístico, que incorpora no solamente a familiares sino a todos aquellos que conforman el entorno de una escuela; se configura como uno de los pilares de una Comunidad de Aprendizaje. Entonces, este ejercicio no tiene como objetivo ampliar demasiado el desarrollo conceptual de calidad educativa sino más bien poner de manifiesto y, como se evidenció en este ejercicio, la visión integral que plantea el modelo Comunidades de Aprendizaje el cual tiene como fin la transformación de la escuela y su entorno.

A partir de un análisis, se incluye en la siguiente tabla, las dimensiones y componentes que aportan a la calidad educativa, desde el enfoque de Comunidades de Aprendizaje.

Tabla 9. Dimensiones de calidad de Comunidades de Aprendizaje y el nivel de incidencia

Dimensión	Áreas / Componentes	Argumentos
Aprendizaje	Aprendizajes instrumentales	Este modelo contempla como un aspecto relevante a evaluar la mejora de los resultados en evaluaciones internas y externas para dar cuenta del aprendizaje en los centros. Adicionalmente, se evalúan las Actuaciones Educativas de Éxito (propias del modelo) de acuerdo con su rigor y frecuencia de implementación.
	Valores, emociones y sentimientos	Aspectos como los valores, emociones y sentimientos son tan relevantes como los aprendizajes instrumentales. Forman parte de una educación integral. En ese sentido, los centros educativos trabajar en ambos. Una institución que obtiene buenos resultados en las evaluaciones pero que no trabaja estos ámbitos, no apunta hacia la calidad.
Inclusión	Formas de agrupamiento: heterogéneos con reorganización de recursos humanos (más de un profesor/a)	Los centros educativos plantean organizar a estudiantes a través de grupos heterogéneos y una redistribución de recursos humanos en las aulas con alumnado diverso. En la mayoría de los casos, los docentes proporcionan este apoyo, sin embargo, esta posibilidad de ayuda está abierta a la comunidad.
	Ampliación del tiempo de aprendizaje	Los centros educativos deben garantizar la adaptación de los métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje de estudiantes.
	Adaptaciones curriculares individuales inclusivas	
	Optatividad inclusiva	La elección de materias optativas se da por las preferencias de estudiantes y no por su rendimiento académico, evitando conducirlos hacia un callejón sin salida.

Participación de la comunidad	Decisoria	<p>Existen 5 tipos de participación de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Las dos primeras dan cuenta de una participación pasiva, reducida a ciertos espacios y ámbitos. Las tres restantes son deseables si se busca mejorar la calidad educativa.</p> <p>La participación decisoria tiene que ver con los procesos de toma de decisiones compartida. Para ello, se espera que el centro educativo integre representantes de la comunidad en los órganos de toma de decisión. Además, la comunidad supervisa la gestión del centro en relación con los resultados educativos que obtienen.</p> <p>Si se toma en cuenta los dos primeros tipos de participación, podemos decir que aumenta la probabilidad de que el contexto determine el futuro de estudiantes, aumentando la interacción con la comunidad, disminuye el peso.</p>
	Evaluativa	La comunidad participa e interactúa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evalúan su progreso educativo y realizan la evaluación general del centro.
	Educativa	La comunidad participa en las actividades de aprendizaje (horario escolar y extraescolar), participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.
Prácticas en el aula	Implementación de prácticas educativas validadas científicamente	EL centro educativo, alineados a los principios del aprendizaje dialógico (uno de ellos la igualdad de diferencias) trabajan para que sus estudiantes alcancen los mejores resultados posibles sin que se vean condicionados por su situación (socioeconómica, étnica, entre otros). Para ello, ponen a disposición del estudiantado, las prácticas avaladas por la comunidad científica internacional y, por otro lado, descartan prácticas que han demostrado un detrimento de la calidad de la educación y han favorecido a incrementar las brechas de aprendizaje.
	Apertura de grupos y espacios de diálogo	Esta dimensión se refiere a la gestión que realiza el centro educativo con el fin de proporcionar espacios de formación

Formación y desempeño docente	socioeducativo con base científica	pedagógica continua, apegados a las evidencias científicas vigentes.
	Organización de espacios de capacitación basados en evidencia científica, abierta a la ciudadanía	
	Mejora del capital social en la comunidad docente	
	Competencia profesional	
	Transferibilidad	
	Liderazgo	En este caso, si bien el liderazgo se refiere a un conjunto de habilidades que se desarrolla individualmente, desde el enfoque de este modelo, el centro educativo debe propiciar espacios de diálogo y toma de decisiones, tanto con la comunidad como con el cuerpo docente y estudiantes, de tal manera que fortalezcan el liderazgo en todos los actores de la comunidad educativa. En este caso, la incidencia del centro es media.
Vinculación con objetivos democráticamente establecidos	Articulación con objetivos sociales prioritarios internacionales: articulación con los ODS	A través de esta dimensión se evalúa hasta qué punto el centro educativo está alcanzando los objetivos planteados democráticamente (nacionales e internacionales).
	Articulación con objetivos sociales	

	prioritarios del país: Plan decenal de Educación. Plan Nacional de Desarrollo	
Prevención y resolución de conflictos	Existencia del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos	Permite la mejora de la convivencia, tanto dentro de la escuela como en su entorno. Para ello propone, entre otras cosas, la generación de normas y acuerdos consensuados con la comunidad, lo que genera una corresponsabilidad en el cumplimiento de esta. Como resultado, los conflictos detectados al interior de la institución y fuera disminuyen considerablemente.
	Generación de normas y acuerdos consensuados con la comunidad	
	Grado de participación de la comunidad en prevención y resolución de conflictos	
	Evolución de los conflictos detectados	

Fuente: elaboración propia

5.2 Importancia de la implementación del modelo en el contexto educativo ecuatoriano

El origen del sistema escolar ecuatoriano, así como el de los demás países de la región, se ha caracterizado por optar por un modelo burocrático-regulado (Cevallos, 2016). Esto es, un modelo que plantea una intervención rígida del Estado, basada en la supervisión; afectando gravemente a la autonomía de los centros educativos. Según el autor, para este fin, el Estado ejerce un control centralizado, asignando fines y medios determinados para que las escuelas lleven a cabo los procesos que deben aplicar y para que obtengan “los resultados que deben obtener”. Asimismo, el tipo de apoyo/asesoría que reciben las escuelas por parte del Estado es decidido por este último. Por consiguiente, la evaluación que realiza el Estado es externa y se enfoca en los resultados y procesos.

En el mismo análisis, Cevallos (2016) menciona que en Ecuador ha habido dos intentos por migrar de este modelo hacia uno más autonómico. Con la extensión generalizada del neoliberalismo en América Latina, en 1990 se lleva a cabo el primer intento al dar los primeros pasos hacia una descentralización educativa en el país. Dieciséis años más tarde, en 2006, con el objetivo de garantizar el acceso pero también la permanencia del estudiantado en el sistema educativo y de promover una mejora en la calidad de la educación, se propone la elaboración de un instrumento de gestión estratégica denominado Plan Decenal de Educación 2006-2015.

Es necesario destacar que este plan se construyó con la participación de diversos actores como el Ministerio de Educación y Cultura, la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría nacional de Planificación y Desarrollo. A su vez, diversos actores del área educativa como el Contrato Social por la Educación, Unicef, el Ministerio de Economía, el Comité Empresarial, entre otros, fueron invitados a participar en el establecimiento de líneas generales de este instrumento (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación, 2006). Dos años más tarde, el gobierno de turno promulgó, a través de una consulta popular, la redacción de una nueva constitución de la república cuyo objetivo era enmarcar las políticas bajo un nuevo modelo que reconozca y priorice el *Buen Vivir* o *Sumak Kawsay*. En consonancia con la constitución, se redactó la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI) en 2011, que ratifica la intención del Estado de promulgar una educación inclusiva, respetando la diversidad de sus habitantes.

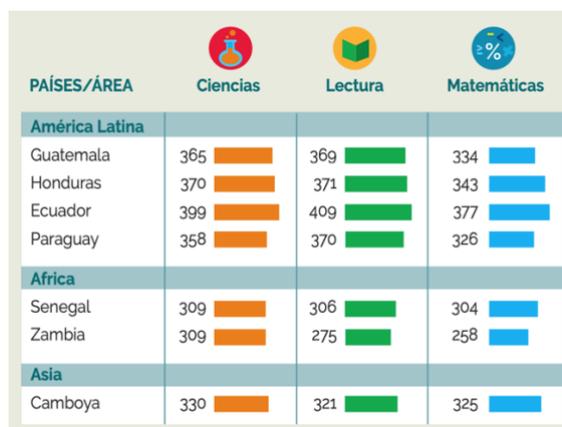
De esta manera, el plan decenal, así como la construcción de un nuevo marco legal ecuatoriano se constituyeron en hitos que evidenciaron la voluntad política de encaminar los esfuerzos hacia la mejora de la calidad de vida de las personas en todas las esferas, incluida la educación.

Los resultados de aquello se reflejan en algunos indicadores educativos como la alfabetización, la matrícula escolar, entre otras. En 2017, el 94,1% de la población se encontraba alfabetizada; la tasa neta de matrícula en Educación General Básica (EGB) fue del 96,2% y el 71% en Bachillerato General Unificado (BGU); la tasa de deserción fue del 2,1% en EGB y del 5,3% en BGU (Ineval, La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018, 2018).

A pesar de contar con una normativa inclusiva, que acepta la diversidad en todas sus formas, algunos de sus planteamientos continúan otorgando al Estado un rol centralista

y regulador. Adicionalmente, aún cuando los indicadores reflejen una cierta mejora en el área educativa, aún persisten serios problemas relacionados la calidad de la educación. Así lo demuestran los resultados de la prueba PISA para países en vías de desarrollo (PISA-D), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2017. El objetivo del estudio es “evaluar los sistemas educativos de los países, examinando las habilidades y los conocimientos que el estudiantado de 15 años necesita para una plena participación en la sociedad” (Ineval, 2018). Guatemala, Honduras, Paraguay, Ecuador (América Latina), Senegal, Zambia (África) y Camboya (Asia), participaron en este estudio enfocado en las habilidades de Ciencias, Lectura y Matemáticas. En la ilustración 1 se presentan los resultados en cada una de las áreas:

Ilustración 10. Resultados Pisa-D 2017



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018

Tal como se muestra en la ilustración 1, Ecuador presenta los mejores resultados entre los países que participaron del estudio. Sin embargo, los resultados publicados por Ineval muestran que la mitad del estudiantado no alcanzó el nivel de desempeño 2/6 en Lectura; esto es, leer textos sencillos, reconocer la idea principal, comprender relaciones e interpretar su significado de forma básica. Por su parte, en ciencias, el 52,7% no alcanzó un nivel básico de habilidades y en Matemática, el 70%. Según los estudios de la OCDE, cada 20 puntos de diferencia en la evaluación equivalen a aproximadamente un año de escolaridad; en el caso ecuatoriano esto quiere decir que el estudiantado tiene aproximadamente 5 años de atraso en aprendizajes relevantes en relación con el promedio de los países. A estas dificultades, se suma la brecha existente en el

desempeño en Matemáticas entre hombres y mujeres así como en todas las áreas entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos (Ineval, 2018).

Por su lado, en el Informe de Progreso Educativo 2010, se evidencia la necesidad de considerar la incidencia de factores asociados al aprendizaje y, en esta misma línea, manifiestan la importancia de la participación de los diversos actores de la comunidad educativa; esto es, estudiantes, familia, directivos y docentes. Una de las conclusiones recogidas en el informe, da cuenta de la poca participación de la comunidad en el proceso de enseñanza; por lo que recomienda que el gobierno central, los gobiernos seccionales, el cuerpo docente, la familia, la comunidad, quienes representan y forman parte de las empresas, las organizaciones de la sociedad civil y el estudiantado del país, establezcan un fuerte compromiso en pos de alcanzar una educación equitativa y de calidad (Preal et al., 2010).

Por lo antes mencionado, se evidenció la necesidad imperante de promover una participación igualitaria de todos los miembros de la comunidad educativa, que fortalezca la autonomía de los actores para revertir situaciones de desigualdad y promover la cohesión social que, como resultado, mejore la calidad de la educación.

5.3 Establecimiento de alianzas interinstitucionales

Grupo FARO es un centro de investigación independiente, apartidista, plural y laico que apoya al Estado, al sector privado y a la sociedad civil organizada para promover políticas y prácticas para una sociedad más inclusiva, democrática y próspera. Uno de sus ejes programáticos tiene que ver con la contribución en la universalización y la mejora de la calidad de la educación en Ecuador, promoviendo el fortalecimiento de lo local como el espacio ideal para avanzar en la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con la transformación y el avance de la educación nacional. Tomando en cuenta que la misión de Grupo FARO es incidir en la política pública y promover prácticas para la transformación e innovación social, y que, la educación se erige como un elemento clave e imprescindible para ello, la organización ha planteado desde sus inicios, abordar esta temática para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida con la transformación y el avance. De acuerdo con la Unesco “no se puede pretender que la educación resuelva todos los problemas de desarrollo, sin embargo, si puede contribuir a un nuevo modelo de desarrollo, siempre y cuando se conciba bajo una visión humanística y holística” (Unesco, 2015, p. 10).

Es así como, a través de distintos informes e investigaciones⁸, Grupo FARO evaluó el estado de la educación en Ecuador y, aunque reconoce el avance que se ha hecho (sobre todo en los últimos años en cuanto al desarrollo de programas y proyectos), estableció como una de sus debilidades, la poca participación de la comunidad.

En el *Informe del progreso educativo 2010*, incluso recomienda, “de forma urgente, una educación equitativa y de calidad para que cada persona pueda alcanzar su potencial y aportar lo mejor de sí para formar una nación distinta. Una educación de calidad y equidad no se logra si se la coloca en las manos de unos pocos: se requiere un fuerte compromiso del gobierno central, los gobiernos seccionales, los docentes, los padres de familia, los miembros de la comunidad, los empresarios, las organizaciones de la sociedad civil y los estudiantes de todo el Ecuador. El aporte de cada uno de nosotros es esencial para propiciar no sólo cambios educativos sino una educación para el cambio; sólo así podremos construir el país más solidario, inclusivo, competitivo y democrático que todos queremos” (Preal et al., 2010, p. 32). Adicionalmente, para situarse en el contexto, es conveniente destacar que el gobierno ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación, ha incluido en sus últimos planes decenales, promover la calidad de los aprendizajes y la inclusión como uno de sus objetivos estratégicos.

A partir de todo este trabajo, surge la búsqueda de Grupo FARO por encontrar soluciones y respuestas a las problemáticas identificadas. Es así como encuentra en Comunidades de Aprendizaje, la respuesta a lo que venía planteando en trabajos anteriores porque se consolida como un modelo educativo con evidencias científicas cuyo fin es mejorar la calidad de los aprendizajes y la inclusión mediante la participación de toda la comunidad educativa. Por otro lado, es necesario mencionar que la gestión e investigación de proyectos educativos innovadores como Comunidades de Aprendizaje, permite a Grupo FARO pertenecer y participar activamente en redes internacionales como REDUCA⁹.

⁸ [MingaLibro “Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el Debate”, 2016](#) (libro que reflexiona sobre los aprendizajes y desafíos de la política educativa en Ecuador y plantea propuestas para el sector). [“Ecuador: Learning to work together”, 2015](#) (capítulo en el libro “Education in South America”). [Educiudadanía - Acompañamiento al Plan Decenal de Educación 2006-2015](#), (red ciudadana de acompañamiento al Plan Decenal de Educación). [Lupa Fiscal “El Plan Decenal de Educación y el enfoque de Derechos Humanos a través del Presupuesto Público”, 2009-2013](#) (análisis del presupuesto público destinado a la consecución de las políticas del PDE 2006-2015 en Ecuador en el periodo 2009-2013). [Progreso Educativo](#), 2006-2010 (evaluación de la situación del sistema educativo con metodología desarrollada por PREAL).

⁹ La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) está compuesta por organizaciones provenientes de catorce países latinoamericanos. Su objetivo es garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad.

De esta manera, Grupo FARO, como OSC, decide llevar el proyecto a Ecuador, iniciando su trabajo en dos provincias: Pichincha y Manabí, porque incorporaban diversos contextos, poblaciones, etnias (montubios, afroecuatorianos, indígenas, mestizos) y diferentes comunidades con sus propias particularidades. Asimismo, se enfocó en implementar este proyecto en zonas vulnerables que requieren la reconstrucción del tejido social, esencial para la mejora del aprendizaje (Creamer M. - C., 2018). Tal es el caso de Manabí, una de las provincias afectadas por un terremoto que agitó la costa ecuatoriana, el 16 de abril de 2016, provocando devastaciones catastróficas y, como resultado, heridas sociales profundas. Además, se consideró el ámbito intercultural bilingüe al momento de seleccionar a Pichincha, por ello 2 de las 13 escuelas son interculturales bilingües.

Algunas de las impresiones de docentes y autoridades sobre Comunidades de Aprendizaje y su implementación en Ecuador se comparten a continuación:

Estoy muy contenta porque uno tiene la idea de que la institución educativa es algo cerrado, es solo para las maestras y los niños. Pero cuando llegaron los Grupos Interactivos (una de las AEE del modelo) tuvimos la oportunidad de palpar que los niños gozan con el aprendizaje, con el contacto con los adultos, se sienten felices y realmente estamos aprendiendo mutuamente: de los padres, de los niños y de nosotras con las compañeras (Docente, entrevista).

De la misma manera, un miembro del equipo directivo manifestó: *“cuando entra Comunidades de Aprendizaje a trabajar con los docentes, estudiantes y padres de familia, nos ayudó a involucrarnos y a tener un espacio de diálogo entre todos, para mejorar la comunicación entre cada uno de los actores de la institución educativa”.*

La transformación evidenciada en los centros tiene que ver con la unión de la comunidad educativa, que parte de la comprensión entre los distintos actores. *“desde el punto de vista del DECE¹⁰ se ha podido observar lo beneficioso de estas actividades, existe la participación de los padres y este es un acercamiento de ellos a la institución, para que de una u otra manera también ellos conozcan y reconozcan el trabajo que hacen las maestras. (...) Lastimosamente, en la actualidad, los padres de familia, por el trabajo, por la situación económica o por cualquier otra causa, piensan que las maestras son las*

¹⁰ Departamento de Consejería Estudiantil

únicas encargadas de todo el proceso de formación de los niños, (...) y esto ha permitido que muchos valoren el trabajo que hacen y reconozcan muchas situaciones que no veían”.

Otro de los puntos a tomar en cuenta es que la validación científica del modelo ha tenido un peso considerable en docentes y directivos de la institución. Muchos de ellos dicen sentirse motivados al conocer que están implementando un modelo, reconocido y practicado a nivel mundial:

Todo lo que se desconoce causa zozobra y temor, eso era para nosotros Comunidades de Aprendizaje. Cuando el Ministerio de Educación y Grupo FARO nos tomaron en cuenta para participar, era algo desconocido. Tuvimos la responsabilidad de investigar y vimos que es un desafío mundial y nos ha motivado. Saber que es una de las metodologías y actuaciones educativas que están de moda y son tan prácticas, nos ha permitido tener satisfacción (Directivo, entrevista).

Tal como se mencionó con anterioridad, el modelo engloba 7 Actuaciones Educativas de Éxito, las cuáles cuentan con un aval científico y su principal característica es que se pueden aplicar en cualquier contexto educativo y social demostrando los mejores resultados, es decir que son universales. Sin embargo, es necesario mencionar que cada centro educativo/país encuentra su camino y ritmo. En España, las escuelas se manejan de manera más autónoma y son ellas las que solicitan a CREA la formación del modelo. Posteriormente, cada centro define cómo y cuándo van a implementarlo. En Latinoamérica (exceptuando Ecuador) es Instituto Natura quien se encarga de las formaciones y lleva registro del trabajo realizado, en este caso, cada país define cómo va a implementar el modelo. En Argentina, se estableció la Tertulia Dialógica (una de las AEE) como política pública en Salta y Santa Fé. En Ecuador, se empezó con la implementación sistemática de tres AEE (GGII, TLD y formaciones pedagógicas dialógicas) y su abordaje se lo ha hecho conjuntamente con el Ministerio de Educación. En definitiva, las experiencias en cada país son bastas y difieren unas de las otras.

Una de las docentes comentó que cuando Grupo FARO impartió el taller de Sensibilización, fue a investigar y encontró que el modelo consiste en 7 AEE y que se

implementaba a nivel mundial, entonces se preguntó: “¿por qué allá pueden hacer y aquí no? Vamos al reto”.

Para alcanzar con la transformación de toda la comunidad educativa, el modelo propone aplicar las AEE, vivir el aprendizaje dialógico y atravesar por las distintas etapas de transformación:

1. La primera etapa es la **Sensibilización**, a través de talleres vivenciales que permitan familiarizarse con el proyecto. Estos talleres se dictan a toda la comunidad educativa.

2. **Toma de decisión**, una vez conocido el proyecto, la comunidad educativa decide su participación en el mismo de manera voluntaria y en consenso.

3. **Sueños**, tanto directivos, docentes, estudiantes y familiares sueñan con un centro educativo que cumpla sus expectativas. En esta etapa todos los actores cobran voz y expresan sus sueños. Uno de los rectores comparte la experiencia en el centro: *“en los sueños, participamos todos a la vez, los docentes pusimos nuestro sueño como institución, los estudiantes pusieron su pequeña idea de lo que querían y los padres también. Fue un momento bastante bonito y emotivo, y se vio el gusto de hacer algo”*.

4. **Selección de prioridades**, se crean comisiones mixtas en el plantel, formadas por representantes de la comunidad educativa, con el fin de categorizar los sueños (por lo general se crea una comisión por cada categoría). Posteriormente, se categorizan los sueños y se definen los aspectos más relevantes y viables para ser cumplidos y el tiempo que conllevarán.

5. **Planificación**, con los sueños categorizados y plazos establecidos, inicia la gestión para su cumplimiento a corto, mediano y largo plazo.

Una vez iniciada la transformación, se implementan las siete Actuaciones Educativas de Éxito, que son prácticas educativas que han demostrado su eficacia en contextos diversos. Cabe recalcar, que cada AEE aporta la consolidación de la comunidad en la Unidad Educativa:

1. **Grupos interactivos**, es una forma de agrupamiento inclusivo que mejora los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia. La clave del

éxito es la participación de los miembros de la comunidad como voluntarias y voluntarios.

Hemos tenido una experiencia diferente cada vez. (Ahora) Vemos más tranquilidad, sosiego y gozo (...), en las actividades con los niños, con los padres, muy colaboradores, abiertos y predispuestos al desempeño y al trabajo cooperativo con los chicos.

Docente de un Centro de Educación Infantil

En relación con la participación del voluntariado, una docente comenta: “la convivencia escolar cambia. Como docente, los niños pasan todo el tiempo conmigo y a ellos les gusta variar, cuando trabajan con voluntarios ponen más interés, cada papá busca estrategias diferentes, algunos modulan la voz incluso”.

2. **Tertulias Dialógicas**, es una práctica en la que se comparten miradas y experiencias a partir de una lectura, desde el respeto y el diálogo igualitario. Transforma el contexto y crea sentido.

Con los estudiantes es bastante gratificante (el trabajo con Tertulias Dialógicas) porque los chicos se sueltan. Dentro de un aula es común que los estudiantes no quieran participar y más aún cuando es sobre una lectura comprensiva y deben dar su punto de vista, es difícil que se abran al dialogo y (con las tertulias) se vio que poco a poco iban abriéndose y cómo daban su punto de vista. Ahora, cuando de repente nos llaman a reuniones, los chicos ya se desenvuelven solos, eligen un moderador y siguen trabajando. Eso es difícil de ver en un trabajo común y con el proyecto se logra eso.

Director de una escuela rural

3. **Biblioteca Tutorizada**, actividad que se realiza en el tiempo extendido de aprendizaje de estudiantes con voluntariado de la comunidad. Esta AEE ha demostrado resultados educativos positivos porque el aprendizaje se acelera gracias a la interacción con personas diversas.

4. **Formación a familiares**, responde a intereses y necesidades de formación de los familiares y la comunidad, aumentando el sentido, las experiencias y el compromiso con la educación y, en definitiva, con la propia comunidad.

5. **Participación educativa de la comunidad**, a fin de garantizar el éxito educativo del estudiantado, es necesario involucrar a la familia y la comunidad a través de la participación en las AEE y en las comisiones mixtas y gestoras de cada centro educativo.

6. **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**, a través de este modelo se abordan los conflictos, haciendo énfasis en su prevención y no solamente en su resolución. El diálogo igualitario y la participación solidaria de toda la comunidad educativa en la búsqueda de consensos, es el punto clave de esta actuación.

7. **Formación pedagógica dialógica**, es necesaria la formación docente en términos de base científica y pedagógica, para lo cual esta práctica permite el fortalecimiento a través de textos pedagógicos universales.

Una auditora educativa que trabajó durante 9 meses en uno de los centros educativos de la iniciativa, cuenta que los docentes encontraron en las formaciones pedagógicas, un espacio en el que podían conversar entre ellos, de sus debilidades, algo que no tenían antes, *“encontrarse sentados, trabajando juntos, sobre un mismo tema, con la ayuda de Comunidades de Aprendizaje, que les dice: son capaces de articularse entre ustedes para generar estos espacios, para el crecimiento personal pero sobre todo para reflejarlo en el aula”*. De igual manera, la coordinadora de uno de los Departamentos de Consejería Estudiantil se refirió a esta AEE: *“en las formaciones dialógicas que hacíamos como docentes, cada 15 días, pudimos extraer de un libro más estrategias para enfrentar situaciones en el aula y lo bonito no es que solo sacábamos lo que decía el libro, sino que lo relacionábamos con cada cosa que nos pasaba en el aula, incluso como padres de familia. Entonces, (esta AEE) iba más allá de ser un crecimiento profesional, era uno personal”*.

Álvarez Cifuentes (2015) da cuenta de los aspectos relevantes y evidencias recogidas a partir de la transferibilidad de este modelo al contexto latinoamericano. Una de las mayores dificultades en este proceso, presente en todos los países, fue encontrar

resistencia frente al aprendizaje dialógico, precisamente porque es el “resultado de la influencia de la reforma educativa española en el contexto latinoamericano” (p. 284). Asimismo, en muchas escuelas, el profesorado presentó una actitud de hartazgo en relación con nuevas propuestas educativas, debido a la ineffectividad y saturación de planteamientos y proyectos “innovadores”, que no contaban con resultados de incidencia en la mejora de resultados.

Así también lo manifestó la vicerrectora de un centro, *“al inicio no sabíamos cómo dar un paso adelante, vienen tantos proyectos que no sabíamos cómo avanzar. Para los docentes ha sido un poco tenso y presionado el trabajo por la cantidad de trabajo y proyectos que tenemos a la vez”*.

En este sentido, una de las claves de éxito fue otorgar protagonismo a los centros educativos como ejes articuladores de la propuesta, lo cual fue fundamental para alcanzar el empoderamiento de los principales actores de la comunidad educativa y, como resultado, fue posible su transformación. Un aspecto que contribuyó a que esto se dé, fue que la propuesta se desarrolló desde un enfoque basado en evidencias científicas, lo cual contribuyó a afianzar el interés de las personas y les permitió apreciar las diferencias respecto de otros proyectos educativos que no cuentan con el aval de la comunidad científica internacional. Las bases del propio modelo permiten que la transformación se desarrolle desde el primer momento, en el cual se consulta a toda la comunidad si quiere dar paso a este procedimiento. De ninguna manera, este proceso constituye en una imposición.

Particularmente en el caso Ecuador, el objetivo general del proyecto piloto es contribuir en los procesos de inclusión educativa de las instituciones educativas participantes, a través de la implementación del modelo y la sistematización de sus resultados para que, posteriormente, se pueda replicar en otras instituciones educativas. Para su desarrollo, el Ministerio de Educación, en calidad de ente regulador de la Educación General Básica (EGB) y Bachillerato en Ecuador, facilitó a Grupo FARO un listado con doce instituciones educativas ordinarias fiscales de las zonas administrativas 2, 4 y 9; previamente seleccionadas para el proyecto piloto. El Ministerio de Educación contempló la inclusión de escuelas rurales, urbano marginales, unidades educativas, centros interculturales bilingües y centros de educación inicial. La Unidad Educativa Jorge Washington de la ciudad de Manta, no era parte del convenio inicialmente, sin embargo, de manera voluntaria solicitó anexarse al programa y a partir de la petición, el Ministerio aprobó su

participación. Las instituciones educativas son de sostenimiento fiscal, pertenecen a las zonas administrativas 2, 4 y 9. Siete están ubicadas en la región costa y seis en la sierra. En septiembre de 2017, la Unidad Educativa Julio Pierregrosse de Manta (centro educativo particular), solicitó también la adhesión voluntaria al proyecto de manera independiente con asesoría del equipo técnico de Comunidades de Aprendizaje. Actualmente, se estima que los beneficiarios del proyecto son 15.466 estudiantes desde educación inicial (4 años) hasta Bachillerato General Unificado (18 años aproximadamente), 655 docentes y aproximadamente 15 mil familias.

5.4 Características de la implementación del modelo en el contexto ecuatoriano

Para poder cumplir con la propuesta de una política pública sólida enfocada en la institucionalización del modelo de Comunidades de Aprendizaje, Grupo FARO ejecutó procesos de monitoreo, mediante algunos mecanismos:

1.- **Acompañamiento:** semanalmente, el equipo técnico visitó los centros educativos involucrados en el proyecto. Este proceso se llevó a cabo de manera integral. Es decir, no únicamente a los docentes en la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en el aula; sino también al equipo directivo, a las comisiones mixtas (integradas por estudiantes y familiares), a quienes participan en el voluntariado, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa. Esto permitió al equipo técnico identificar las fortalezas y debilidades al momento de implementar el modelo, las cuales derivaron en estrategias más eficientes al momento de monitorear y evaluar el proyecto. A pesar de que estas visitas se basaron en un cronograma consensuado¹¹, al inicio del año lectivo, son los centros educativos los que solicitan visitas más frecuentes o apoyo en determinada situación.

“El acompañamiento nos permitió que tengamos la fortaleza de seguir trabajando y nos guiaban. Nos gustó muchísimo que estén (miembros del equipo técnico de CdA) con nosotros permanentemente y de que las cosas salgan de la mejor manera”.

Director de una escuela rural

¹¹ Al inicio del año lectivo, el equipo técnico de CdA, la comisión gestora en cada centro y el equipo distrital del Ministerio de Educación desarrollaron un cronograma de visitas de acompañamiento, el mismo que se ajustaba a las propias necesidades de cada escuela.

2.- **Autoevaluación del centro educativo y de los docentes:** mediante rúbricas elaboradas y facilitadas por Instituto Natura¹², se midió el cumplimiento de los criterios establecidos para cada Actuación Educativa de Éxito. Así, cada docente, al finalizar su hora de clase, respondía un cuestionario que servía al equipo técnico para medir el progreso y avance en la implementación y también para identificar los nudos críticos que se presentaban en cada centro educativo. Conjuntamente con las rúbricas, los docentes presentaban planificaciones de clase que evidenciaban la ejecución y desarrollo de las AEE en el aula. En estas planificaciones, los docentes debían incluir las estrategias metodológicas a ser utilizadas (en este caso las AEE) que servían para el desarrollo de determinadas destrezas (basadas en los estándares educativos del Ministerio de Educación).

3.- **Línea base:** como parte del monitoreo y evaluación interna, el equipo de CdA-Ecuador realizó un levantamiento de información cuantitativa y cualitativa en cada uno de los centros educativos. Así, se solicitaron indicadores de desempeño, abandono escolar, deserción y participación. Aunque los instrumentos han arrojado algunos resultados, es necesario mencionar que existen debilidades en la data, producto de la falta de documentación oficial en los centros educativos.

4.- **Monitoreo externo:** por su lado, Tinker Foundation monitoreó el desarrollo del proyecto mediante informes narrativos y financieros por cada año, en el que deben constar las cantidades recibidas y los gastos realizados con respecto de la subvención y el progreso realizado para lograr los propósitos descritos en el acuerdo. Como parte de lo pactado, Grupo FARO envió los grandes lineamientos del proyecto tres meses antes de cumplir el primer y segundo año de convenio, un informe al cumplir el primer año de ejecución y un informe final, una vez que se completó el uso de los fondos de la subvención, mostrando todos los gastos realizados con dichos fondos e indicando el progreso realizado hacia los objetivos de la subvención y su cumplimiento de los términos de este acuerdo. Los primeros avances de 2017 se entregaron en septiembre, el informe del primer año se entregó el 18 de diciembre de 2017, en septiembre de 2018 se entregaron los principales avances del año y en diciembre del mismo año, se presentó el informe final.

Asimismo, tal como consta en el convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación, con el objetivo de medir los avances del proyecto, el equipo técnico de

¹² Ver Anexo 1

Comunidades de Aprendizaje entregó informes trimestrales en el que se describen las actividades, información y documentación derivadas del trabajo de las instituciones educativas involucradas en el convenio. A estos informes, se anexaron los registros de asistencia de los beneficiarios del proyecto, actas de realización de las AEE, entre otros documentos generados a partir de la experiencia de aplicación del modelo. El informe final de ejecución incluyó, además, la sistematización de los resultados. Por su lado, la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva (Ministerio de Educación) elaboró informes trimestrales de ejecución del convenio, posterior a la revisión y análisis de los informes remitidos por las respectivas coordinaciones zonales y distritos educativos.

Por su parte, en el marco de la alianza establecida, Instituto Natura llevó a cabo un sistema de monitoreo y evaluación semestral de los centros que tengan más de tres meses de implementación, que contempló la realización de las AEE y la incorporación del modelo en cada escuela. Para ello, pone a disposición una plataforma¹³, que ofrece varios recursos de implementación, metodológicos y de monitoreo. De igual manera, se ofrecieron cursos de formación en el modelo, los mismos que están a libre disposición de quien los visite y los cuáles proporcionan certificados para quienes los aprueben. Como parte del monitoreo, Instituto Natura recogió información como el ingreso a la plataforma, el número de certificaciones de los cursos antes mencionados y el registro individual de las Actuaciones Educativas de Éxito. En este punto, es importante destacar que Ecuador ocupó el tercer lugar entre los países que mayores ingresos y certificaciones tenían en 2018, ubicándose por encima de países como Argentina, Colombia, Perú, Chile, países con mayor número de escuelas involucradas (Creamer M. , 2019).

De esta manera, cada centro registró, en su respectiva ficha en la plataforma, las evidencias recogidas mensualmente. La primera información generada a partir del registro, es un status que sintetiza las respuestas e indica cómo va la implementación. Así, se presentan cuatro status posibles:

Semilla - No se cumplieron las expectativas establecidas

Hoja - Las expectativas se cumplieron parcialmente

Árbol - Se cumplieron las expectativas

¹³ Más información: www.comunidaddeaprendizaje.com.es

Fruto - Se superaron las expectativas

Toda la información proporcionada por la plataforma fue analizada y plasmada en informes semestrales que se entregaron a cada país. A la vez, el sistema permite generar informes por cada centro educativo. “Sabemos que cada escuela tendrá caminos propios y el monitoreo es una de las herramientas para acompañar la implementación, siendo que siempre contamos con la visión de los formadores para hacer un análisis más profundo” (Sada, 2018). Durante la realización de esta investigación, Instituto Natura ofreció formaciones de monitoreo mediante videoconferencias con toda la red de Comunidades de Aprendizaje.

5.5 Inicio del pilotaje en Ecuador

El pilotaje del Proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) inició su ejecución en la zona 4, específicamente en la provincia de Manabí, porque el inicio del año lectivo empieza antes en el régimen costa. El primer paso fue iniciar con un acercamiento a las 12 instituciones educativas, previo a la fase de sensibilización, estableciendo fechas para las reuniones con sus directivos y docentes.

En las reuniones de presentación, el equipo de CdA facilitó a directivos y docentes, la información del proyecto, se resolvieron inquietudes y una vez aclarado el proceso, se entregó de manera formal al representante de cada plantel, la carta de convocatoria para participar en la iniciativa, así como el formulario para la participación, en el que puedan expresar las razones del equipo directivo para participar en el proyecto.

Con base en las respuestas afirmativas de los centros, se establecieron nuevamente fechas para la realización de los talleres de Sensibilización (primera fase de transformación), los cuales derivaron en la toma de decisión de transformarse en Comunidad de Aprendizaje (segunda fase de transformación). Estas fases se implementaron en abril en todas las instituciones de Manabí; y en dos instituciones de la región sierra (junio y julio respectivamente).

Paralelamente, las escuelas de la costa iniciaron la implementación y desarrollo de distintas AEE, tales como Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas y Formaciones Pedagógicas. Previo a ello, el equipo técnico realizó formaciones a los potenciales miembros del voluntariado, miembros de la comunidad.

Hasta enero de 2017, los 13 centros educativos culminaron las cinco fases de transformación. Esto quiere decir que todos ellos fueron sensibilizados (formados acerca del modelo); todos decidieron, voluntariamente, formar parte de Comunidades

de Aprendizaje; todas las comunidades educativas expresaron con qué escuela sueñan; seleccionaron sus prioridades, a partir de los sueños; y finalmente, todas trazaron un plan colaborativo con los actores, para poder alcanzar dichas prioridades. En la Unidad Educativa Manta, la comunidad soñó y priorizó la transformación de las aulas en espacios diversos, interactivos, bonitos y limpios; al final del año lectivo, gracias a la planificación y al trabajo de las comisiones mixtas, cada una de las aulas se convirtió en un espacio singular, con identidad propia para cada uno de los niveles. La Escuela Cayambe, soñaba con tener una biblioteca y un huerto en el que la comunidad pueda cosechar los frutos de su esfuerzo; así convocaron a la familia y mediante una minga¹⁴ trabajaron la tierra los fines de semana y con un poco de pintura y mesas, lograron adecuar una biblioteca en la que reposan sus libros y los sueños recogidos.

Además de las fases, las escuelas incluyeron en sus cronogramas, de manera sistemática, a los Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas y Formaciones Pedagógicas (tres de las Actuaciones Educativas de Éxito). Tal como se mencionó antes, para garantizar el cumplimiento de los criterios establecidos en el modelo, el equipo técnico de FARO realizó un acompañamiento semanal a todos los centros educativos. Esto comprendía el asesoramiento a todos los miembros de la comunidad educativa en distintos aspectos: pedagógicos, gestión, clima escolar, formaciones, entre otros. Al mismo tiempo, el equipo técnico de Comunidades de Aprendizaje trabajó en la sistematización de las evidencias, monitoreo de los avances y levantamiento de la línea base.

Como se mencionó en el capítulo IV, como parte de la investigación, se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios para los miembros de la comunidad educativa de las 13 instituciones educativas del proyecto. En el siguiente apartado se presentan algunos resultados generales que permiten esclarecer la situación de los centros educativos, durante los primeros meses de implementación del modelo.

¹⁴ Forma parte de una tradición de algunas comunidades andinas de trabajo comunitario voluntario con fines de utilidad social o de carácter recíproco. En Ecuador, la minga es una de las tradiciones más practicadas en los centros educativos fiscales.

5.6 Principales hallazgos durante el primer trimestre de implementación del modelo

1.- Los resultados reflejan una **desarticulación importante entre la familia y la escuela**: solamente, el 15 % de directivos y el 12 % de docentes opinan que la familia incentiva a sus hijos a estudiar. De igual manera, el 17 % de directivos y el 21 % de los docentes creen que los representantes preguntan a sus hijos lo que sucede en el establecimiento educativo. En esta línea, el 46 % de directivos y el 32 % de docentes considera que únicamente del 25 % al 50 % de familiares asiste a las reuniones. Estos datos confirman la ruptura entre los centros educativos y la familia.

2.- Otro de los nudos críticos de la educación reflejados en la encuesta, tiene que ver con las **bajas expectativas que tiene la institución sobre sus estudiantes**: el 47 % del equipo directivo cree que el estudiantado terminará la educación media, el 32 % del cuerpo docente que ingresarán a la universidad y únicamente el 17 % y 16 % de directivos y docentes respectivamente, que serán bien reconocidos en su vida profesional.

3.- Los cuestionarios también mostraron que en la mayoría de casos, **el cuerpo docente no cuenta con espacios de reflexión pedagógica**, solamente cerca de la mitad de ellos afirma tener este tipo de espacios en sus establecimientos educativos.

4.- También se evidenció que en la mayoría de escuelas **la estructura organizacional es vertical**, por lo cual, no toda la comunidad educativa tiene el mismo peso en decisiones.

5.- En cuanto al clima escolar, se evidencia que **directivos y profesores prefieren las advertencias orales y escritas**, así como las sanciones sobre el diálogo, como estrategias de resolución de conflictos.

Adicionalmente, hasta septiembre de 2018, el equipo técnico realizó 32 talleres y formaciones, tomando en cuenta las necesidades y pedidos de los propios centros educativos. En ese sentido, se dictaron talleres acerca del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos con enfoque de género, talleres de sensibilización al voluntariado, talleres enfocados en cada AEE para reforzar conocimientos, entre otras. Adicionalmente, estos talleres fueron solicitados por diversas autoridades y subsecretarías del Ministerio de Educación, coordinaciones educativas zonales y asesores educativos, con el objetivo de afianzar los criterios del modelo, pero también con el objetivo de replicarlo en otros centros educativos del país.

El 2 de marzo de 2018, se impartió un taller sobre cómo prevenir y resolver conflictos, tomando como eje la “Socialización preventiva de la Violencia de Género y el Bullying” a directivos de las escuelas de la Sierra, psicólogos y especialistas del Ministerio de Educación. Como resultado, el taller se extendió a directivos, psicólogos, trabajadores sociales y especialistas de los centros de la Costa, el 19 de junio de 2018.

5.7 Evidencias de éxito de la implementación

5.7.1 Redes y alianzas

El año lectivo 2018-2019 tenía como objetivo alcanzar la consolidación de GGII, TD y Formaciones Dialógicas en los 13 centros educativos. Para ello, se esperaba fortalecer la sostenibilidad del proyecto a través del fortalecimiento de redes y alianzas con otro tipo de actores.

La Comunidad de Investigación e Innovación Educacional para América Latina y el Caribe (Co-Incide) es una plataforma de actores educativos de la región, que permite evidenciar los distintos avances, innovaciones y noticias por país en el área de la educación. Esta plataforma fue creada por el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (Summa), la misma que tiene una alianza con Grupo FARO en el ámbito de la investigación educativa. Esta herramienta constituye en una de las ventanas para mostrar el trabajo que se ha hecho en Comunidades de Aprendizaje-Ecuador, a través de noticias, artículos, datos, lo cual puede facilitar una conexión y encuentro con posibles donantes o aliados estratégicos.

Otra de las alianzas fuertes en el área de educación, tiene que ver con la participación de Grupo FARO en la Red latinoamericana para la educación (Reduca), la cual congrega a organizaciones de la sociedad civil de 14 países, entre ellos Ecuador. En este sentido, FARO ha colocado en su agenda educativa al proyecto Comunidades de Aprendizaje. De esta manera, constantemente se comparte información de los avances del proyecto con los demás países participantes de la red. Esto, sin lugar a dudas, puede ampliar el espectro de acción y exposición del trabajo que está llevando a cabo el equipo de CdA-Ecuador.

Como se ha mencionado antes, Instituto Natura es uno de los principales aliados de este proyecto. Está a cargo de la iniciativa en 6 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú; la misma que funciona como una red a todo nivel. Es decir, es una red que conecta no solamente a los formadores locales, sino que también permite la interacción entre docentes, estudiantes, directivos, de cualquier país

de la red. A pesar de que Instituto Natura no se encarga de la iniciativa en Ecuador, su alianza con Grupo FARO, permite al país ser parte de esta red de colaboración en tres líneas de acción:

- Participación de toda la comunidad educativa en espacios de comunicación e interacción de la red, tales como foros, redes sociales, videoconferencias, video tertulias dialógicas, entre otros. Por ejemplo, el 18 de abril de 2018, las y los estudiantes de octavo de Educación General Básica de una de las unidades educativas del proyecto, tuvieron la oportunidad de realizar una tertulia dialógica sobre Romeo y Julieta con sus pares del Instituto Educativo Santa Fe en Colombia.
- Como se dijo anteriormente, Instituto Natura pone a disposición a los distintos actores de la comunidad educativa, sus módulos de formación en Comunidades de Aprendizaje en su plataforma. Adicionalmente, ofrece distintas formaciones a lo largo del año, relacionadas con distintas temáticas a través de videoconferencias. En el transcurso de este año se han realizado dos: una sobre el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y el último sobre la Metodología Comunicativa.
- Además, en la página web de Natura se publican ciertos avances de la implementación en Ecuador mediante en noticias y boletines.

La Fundación Empresarios por la Educación, conjuntamente con Instituto Natura, son los promotores de Comunidades de Aprendizaje en Colombia. Por lo que ambas organizaciones, facilitaron la visita a escuelas, donde se implementa el modelo, al equipo técnico del proyecto de Grupo FARO. Así también lo hicieron con el diplomado en Comunidades de Aprendizaje, realizado en Colombia, y al cuál asistió el equipo técnico ecuatoriano. Tal como en el caso anterior, esta alianza ha abierto espacios de contribución mutua, intercambio de estrategias, bibliografías, talleres de formación, entre otros.

En Argentina, la organización encargada de la implementación de Comunidades de Aprendizaje es el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (Cippec)¹⁵, una organización independiente argentina, que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas..

¹⁵ Más información en <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>

Razón por la cual, el acercamiento con Grupo FARO ha sido evidente e incluso se han ampliado a otro tipo de colaboraciones. En el marco del proyecto, CIPPEC y el equipo técnico de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador han compartido experiencias y estrategias para superar dificultades en la implementación del modelo.

Así como en los dos casos anteriores, el pertenecer a la red de Comunidades de Aprendizaje, permite a Grupo FARO establecer alianzas con organizaciones como el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa de la Universidad de Sao Carlos en Brasil, Focus en Chile, etc.

Recientemente, Enseña Ecuador y Grupo FARO firmaron un convenio de cooperación en el ámbito de la educación. Este convenio tiene como objetivo el fortalecimiento de ambas iniciativas, a través de la cooperación y el intercambio de experiencias. Cabe señalar que Enseña Ecuador forma parte de una red global (Teach for all¹⁶) presente en 48 países, entre ellos Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay, Perú, Colombia, Haití, Panamá, entre otros.

El 10 de abril de 2017, Grupo FARO y el Ministerio de Educación suscribieron un convenio de cooperación para la ejecución del proyecto piloto “Comunidades de Aprendizaje”. El objetivo principal del convenio es “contribuir en los procesos de inclusión educativa de las instituciones educativas ordinarias de sostenimiento fiscal seleccionadas, a través de la implementación de la metodología y sistematización de resultados obtenidos de la metodología “Comunidades de Aprendizaje” para posteriormente replicar en otras instituciones educativas” (Convenio entre el Ministerio de Educación y Grupo FARO, 2017).

Para cumplir con lo antes mencionado, las coordinaciones zonales 2, 4 y 9 del Ministerio de Educación, así como sus respectivas direcciones distritales, realizaron un seguimiento a la ejecución de las actividades del proyecto mediante visitas a los centros educativos y reuniones periódicas con las coordinaciones regionales de Comunidades de Aprendizaje. De la misma manera, asesoraron a los centros educativos en la implementación de este modelo educativo, tomando en cuenta la normativa y demás lineamientos del Ministerio de Educación. Por su parte, la Dirección de Educación Especializada e Inclusiva coordinó reuniones de trabajo con las distintas instancias del ministerio, con el objetivo de garantizar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo,

¹⁶ Más información en <https://teachforall.org/network-partners>

sembrando las capacidades y conocimientos relacionados con el modelo en cada uno de los centros educativos y también en la entidad gubernamental.

5.7.2 Adhesión voluntaria al proyecto

Durante 2018, algunos centros educativos del país manifestaron su interés de pertenecer a Comunidad de Aprendizaje. Asimismo, instancias desconcentradas del Ministerio de Educación solicitaron adherir a sus escuelas a esta iniciativa. En julio e inicios de agosto de 2018, se estableció una alianza estratégica entre el equipo de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador y los distritos de educación 7 y 8 con el objetivo de fortalecer el proceso metodológico de docentes y directivos de manera vivencial mediante la formación en el modelo. Esto constituye, sin lugar a dudas en una fuerte oportunidad de apoyo por parte de la entidad gubernamental y de inclusive organismos que financian programas de educación en el país que tienen convenio con el ministerio.

Por otro lado, tanto la Unidad Educativa Jorge Washington como la Unidad Educativa Julio Pierregrosse, solicitaron anexarse voluntariamente al proyecto (ambas solicitudes fueron aprobadas). Asimismo, la directora distrital educativa 13D02, Sandra Franco, solicitó integrar al programa de implementación a la Unidad Educativa fiscal Galileo Galilei y el Colegio de Bachillerato técnico Luis Arboleda Martínez porque "...serán un referente en cada uno de sus ámbitos para la expansión del programa que tan acertadamente se está trabajando con apoyo a la calidad educativa ...".

En esta misma línea, distintas subsecretarías del Ministerio de Educación solicitaron a Grupo FARO, formaciones sobre el modelo educativo con el objetivo de poderlo incluir dentro de las políticas de estado y, desde Grupo FARO, con la finalidad de sembrar capacidades dentro de esta entidad gubernamental. Hasta el momento, el equipo técnico de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador y el Ministerio de Educación están elaborando propuestas en conjunto para poder ampliar el proyecto a otras zonas del territorio.

5.7.3 Incidencia del modelo en el ámbito organizacional y pedagógico en los centros educativos

Según los criterios de monitoreo en la plataforma de Comunidades de Aprendizaje, que maneja Instituto Natura, del 10mo al 15to mes de implementación, las escuelas deben haber realizado tres Actuaciones Educativas de Éxito y al menos una con frecuencia definida. En el caso de Ecuador, en los 13 planteles se desarrollaron tres AEE de

manera sistemática, reflejando un avance en el proceso de transformación e implementación. Asimismo, al finalizar el primer año lectivo de implementación, los 13 centros decidieron incorporar al modelo en sus Proyectos Educativos Institucionales y en sus Planes Curriculares institucionales, los cuales tienen una vigencia de cuatro años. Esto evidencia claramente la incidencia del trabajo que se ha realizado y sobre todo, los beneficios de este modelo, identificados por los propios actores de la comunidad educativa. También refleja que contemplan a las AEE, al proceso de transformación y a los principios del modelo como parte de su estructura como institución. Además, tanto los principios del modelo como sus AEE, han sido tomados en cuenta en la norma de convivencia de las escuelas. “Los centros se han dado cuenta del impacto que tiene Comunidades (de Aprendizaje) en su día a día y por eso han decidido incluir los principios del modelo dentro de sus planes y proyectos” (Guaraca, 2018).

Todo lo mencionado representa un avance en términos de legitimidad y prestigio, además que da cuenta del interés que despierta el proyecto porque atiende a sus necesidades. Tomando en cuenta la relevancia de las bases y fundamentos del modelo, las mismas que representan en una oportunidad de formación para docentes y directivos especialmente, el equipo de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador consiguió la homologación de un curso de 60 horas sobre el modelo con el objetivo de que pueda ser considerado para el escalafón y la recategorización docente. Este curso comprende los ocho módulos facilitados por la plataforma de Instituto Natura, una formación presencial y otra práctica. Es necesario destacar que esta formación está disponible para cualquier persona (es libre y gratuita), por lo que la oportunidad se extiende a todo el cuerpo docente y directivo del país. Con ello, se busca analizar la actual sociedad de la información desde las prácticas educativas dentro y fuera del aula, sobre la base de las evidencias científicas que fundamentan los principios, las fases de transformación y las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) de Comunidades de Aprendizaje. Para conseguirlo es imprescindible comprender el modelo, sus criterios y bases, a partir de la mejora de aprendizajes, fortalecimiento de convivencia y participación de la comunidad.

5.8 Desafíos de la implementación

Los principales desafíos del proyecto se centran en su sostenibilidad, tanto financiera como en sus posibilidades de réplica en diferentes zonas del país y su escalabilidad a política pública. Para la consecución de lo mencionado, el equipo trabaja en una

articulación eficiente e integral con las distintas instancias del Ministerio de Educación. Esto se refleja en las diversas reuniones y talleres entre ambas instituciones. Es por esto que el Ministerio ha manifestado intenciones de ampliar la iniciativa a otras zonas del país, articulando y potenciando los esfuerzos con los proyectos y programas de la cartera de estado. Adicionalmente, el entorno político es volátil, existe mucha rotación a nivel jerárquico, de toma de decisiones, lo que provoca poca continuidad de los procesos.

Por otro lado, los centros educativos manejan varios proyectos a la vez, los cuales no siempre responden a ejes programáticos del Ministerio de Educación sino a necesidades y conflictos, propios de la coyuntura. Esto provoca un desgaste en el equipo directivo, el cuerpo docente y el personal administrativo de los planteles. Además, las escuelas se enfrentan a poca autonomía y poder de decisión, tomando en cuenta que el sistema educativo se centraliza en su ente rector. A pesar de ello, la comunidad educativa ha buscado nuevos mecanismos y estrategias enmarcadas en la normativa pero que, a la vez, dan cuenta de un mayor nivel de empoderamiento en lo que a autogestión respecta. En este sentido, es necesario destacar que las autoridades educativas zonales han iniciado un proceso de formación en Comunidades de Aprendizaje, se están involucrando en mecanismos de acompañamiento y asesoramiento a las escuelas. Esto ha fortalecido los niveles de compromiso de los centros en lo que al modelo respecta.

Otro desafío al que se enfrenta el proyecto es la obtención de datos fiables. El levantamiento de datos de cada centro educativo es reciente y no se realiza aún de manera sistemática. Sin perder de vista el punto anterior, la investigación acerca del impacto del proyecto en el país, es otro de los desafíos a los que se enfrenta el equipo técnico. Si bien el equipo cuenta con información proporcionada por herramientas cuantitativas y cualitativas, se requiere de alianzas con universidades, sectores de la academia e incluso el ministerio, lo cual no se ha concretado en este aspecto.

En cuanto al proceso de transformación de las instituciones educativas en sí mismo, el desafío tiene que ver con la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Si bien es cierto que el cuerpo directivo y docente ha incorporado a familiares y estudiantes en sus comisiones mixtas, estas aún no muestran un trabajo sostenido y frecuente. Así

también, mantener un grupo de voluntarias y voluntarios durante todo el año lectivo, ha representado un reto para los centros.

Entonces, considerando que la participación del voluntariado es un punto clave del proyecto, y que, por otro lado, todos los estudiantes, tanto mujeres como hombres, de las carreras de educación deben completar 1400 horas de práctica preprofesionales¹⁷, Grupo FARO ha buscado alianzas con universidades e institutos de educación superior para que sus estudiantes puedan realizar sus prácticas en los centros educativos involucrados en el proyecto en voluntariado o investigación sobre el impacto del modelo en la educación. “Concretar estas alianzas, evitaría el desgaste de los familiares e incorporaría nuevos perfiles a los planteles, lo cual se reflejaría en una mejora del rendimiento académico, pero también de la convivencia escolar” (Creamer M. , 2019). Esto sumado a los beneficios que traería a los propios estudiantes de la carrera de educación, al estar tan inmersos en la implementación de un proyecto educativo innovador e incluyente que se sustenta en evidencias científicas.

Finalmente, en lo que tiene que ver con los efectos y beneficios que ha tenido el modelo en la comunidad educativa, es necesario visibilizar y divulgar los buenos resultados que están teniendo los centros para magnificar su alcance así como las buenas prácticas. Demostrar la efectividad de las AEE y del modelo en general, constituye otro de los desafíos de Grupo FARO. Se debe promover la implementación de este proyecto a través de la elaboración, recopilación y difusión de documentos de orden divulgativo.

5.9 Buenas prácticas en la implementación del modelo

En este sentido, es importante señalar claves en términos de buenas prácticas para superar los desafíos y dificultades previamente planteados, de modo que sirvan como referente para otros centros educativos que quieran iniciar su proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Es necesario mencionar que este ejercicio, basado en las experiencias estudiadas, implica precisar que no es posible generalizarlas, en el sentido de constituir aspectos universales válidos en cualquier contexto. Precisamente, la importancia que adquieren las buenas prácticas tiene que ver con el entorno donde se generan. Sin embargo, en las experiencias se han encontrado distintos aspectos relevantes que pueden servir de punto de partida para

¹⁷ El Consejo de Educación Superior (CES) estableció dentro del Currículo Genérico de las carreras de educación que los estudiantes deberán cumplir 1400 horas de práctica.

otras experiencias. Por tanto, una vez culminado el primer año lectivo de implementación, se analizaron los puntos que fortalecieron el proceso, así como los nudos críticos.

1.- El acompañamiento sistemático y frecuente del equipo técnico de CdA-Ecuador a las escuelas es una de fortalezas del proceso porque este velaba no solamente por el cumplimiento de los acuerdos sino también en la asesoría del equipo técnico de Comunidades de Aprendizaje a directivos, docentes, estudiantes y familiares, profundizando la formación en determinados aspectos: alguna AEE, planificaciones curriculares, principios y/o resolución de conflictos. De la misma manera, en algunos casos, este acompañamiento ha superado la resistencia de algunos docentes de los planteles porque han visto el involucramiento del equipo técnico en su día a día.

2.- Establecer un cronograma de trabajo consensuado al inicio del año lectivo, fue también otra de las columnas vertebrales que han asegurado el cumplimiento de los acuerdos. Ha sido la estrategia que ha fortalecido su compromiso y ha garantizado la implementación sistemática de las Actuaciones Educativas de Éxito, independientemente del acompañamiento que puedan tener o no los centros educativos. Cuando los docentes son tomados en cuenta en la planificación de las estrategias a lo largo del año lectivo, encuentran sentido en su trabajo, se evidencia la “creación de sentido”, uno de los principios que sostienen el modelo. En algunos casos, esta participación ha conseguido que los docentes incrementen la frecuencia de implementación. Por el contrario, en los centros educativos en los que se impone el cronograma, la resistencia es mayor.

3.- Establecer reuniones trimestrales entre directivos de los centros educativos, el equipo de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador y el Ministerio de Educación es otra de las buenas prácticas identificadas. En dichas reuniones, se mostraban los avances de cada centro, así como también se resolvían dudas, se compartían experiencias y la mejora en los resultados académicos y de convivencia escolar. Al presentar dichos avances se genera una especie de competencia positiva, porque ninguna escuela quiere quedarse relegada y ve en sus pares, las soluciones a sus dificultades. Así también, aumentaba el compromiso del ministerio frente a las necesidades que tiene cada plantel y el alcance del proyecto. Esto provocó que, desde territorio, el ministerio delegue a una persona encargada de fortalecer el acompañamiento que hace Grupo FARO.

4.- Para evitar la sobrecarga de trabajo en los planteles educativos, se ha trabajado en la **articulación del modelo con los diferentes programas y proyectos** que lleva a cabo el ministerio. Por ejemplo, para potenciar la campaña “Yo leo” que impulsa el Ministerio de Educación, los centros decidieron implementar las tertulias dialógicas. Los centros educativos en Manta, fortalecieron la campaña de lectura que lleva a cabo el ministerio a través de una aplicación frecuente y sistemáticas de Tertulias Literarias Dialógicas. La Escuela Cayambe, decidió impulsar su huerto comunitario (uno de sus sueños identificados a partir de la tercera fase de transformación de CdA) mediante la utilización de la metodología TiNi¹⁸. Es necesario puntualizar, que para que esta articulación suceda, es necesario que la comunidad educativa se empodere del modelo educativo y no lo vea como un proyecto externo más.

5.- **Las redes de directivos** se han constituido en una excelente práctica para fortalecer y estrechar los lazos entre las escuelas. En ellas, sus miembros tienen la oportunidad de solventar sus dudas y dificultades, a partir del intercambio de experiencias. Tal como se dijo antes, esta estrategia también ha fomentado una competencia positiva entre ellos y especialmente, ha favorecido la solidaridad y la transformación. Cabe mencionar, que esta red ha funcionado de mejor manera en la Costa donde existe una mayor cercanía territorial entre los centros educativos.

6.- **La realización de talleres de inducción a los distintos miembros de la comunidad educativa**, no solo al inicio, sino a lo largo del año lectivo, ha reforzado y afianzado los conocimientos del modelo. Esto ha sido fundamental porque para que el modelo sea efectivo y traiga resultados, es necesario que se siga a cabalidad sus criterios porque ya cuentan con un aval científico.

“Creo que se debería sensibilizar más al docente para que se active más y participe más en el proyecto. Una de las estrategias sería sentar en una mesa de diálogo y evaluar primeramente lo que se ha venido dando y lo que podríamos hacer o incrementar en este nuevo año”.

Rector de una de las unidades educativas

7.- **Buen uso de las redes y alianzas:** Beneficiarse de las alianzas establecidas con la red de Comunidades de Aprendizaje de Latinoamérica, ha impactado en gran medida al desarrollo del modelo. Mantener reuniones colaborativas con miembros de la red,

¹⁸ Metodología Tierra de niñas, niños y jóvenes - TiNi, impulsada por la Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA) y el Ministerio de Educación, como una buena práctica y recurso pedagógico de Educación Ambiental.

compartir y aprender de experiencias de otras Comunidades de Aprendizaje ha nutrido el desenvolvimiento del proyecto. Es necesario acotar que este intercambio está disponible para todos los miembros de la red. Es decir, no solamente para los formadores o coordinadores de Comunidades de Aprendizaje, sino también para directivos, docentes, estudiantes y familiares de la red (Creamer M. -C., 2018). Formar parte de una red internacional motiva a los miembros de la comunidad educativa. Uno de los miembros del equipo directivo de los centros manifestó: *“Queremos hacer una tertulia con docentes con otros países. El docente se motiva a ser docente en estos espacios. Sería maravilloso”*. En el caso particular de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, el equipo de CdA-México compartió con Ecuador, las herramientas teóricas, buenas prácticas así como experiencias valiosas que han servido para guiar el trabajo y el modo de abordaje del modelo, así como para anticipar posibles dificultades.

8.- Mantener distintos canales de comunicación con cada centro garantiza un buen flujo de información de lado y lado. Esto ha acercado al equipo técnico a las respectivas realidades de cada plantel. Con cada plantel se utilizan en mayor medida determinados canales, dependiendo del contexto de cada uno. Con algunos centros, la aproximación es efectiva a través de correos electrónicos, chat de WhatsApp, videollamadas, entre otros.

9.- Accesibilidad: tanto en la implementación como en la presentación de sus resultados, el equipo ha utilizado mecanismos para que sean accesibles. Es decir, en formatos apropiados, considerando los contextos de la comunidad. “... la información difundida sobre educación suele ser muy técnica, si no se comprende la información no es posible apropiarse de ella y con eso formar opiniones o acompañar determinados temas...” (Bergamaschi, 2018). De esta manera, se utiliza un lenguaje común que fortalece la comunicación entre ambas partes y la relación entre las escuelas y el equipo técnico de CdA.

10.- Inclusión: en cuanto al aspecto investigativo del proyecto, siendo fiel al objetivo principal del modelo, el equipo ha priorizado la inclusión como una de sus dimensiones. Esto quiere decir que durante el levantamiento de datos (tanto cualitativos como cuantitativos), la inclusión ha sido intencional y sistemáticamente abordada. La investigación como tal, utiliza la Metodología Comunicativa, en la cual el análisis y reflexión se hace conjuntamente entre la comunidad y los investigadores, cerrando las brechas existentes.

11.- **Levantamiento de información:** Adicionalmente, el equipo tiene como unas de sus líneas de trabajo, la recopilación de evidencia para una adecuada transferibilidad a cualquier contexto y, como consecuencia, la escalabilidad del modelo a política pública.

Frente a las buenas prácticas identificadas, las posibles mejoras se centran en dos ejes:

- En cuanto al marco cero se refiere, para mejorar el proceso de sistematización de datos, es necesario reforzar mecanismos más efectivos para el levantamiento de información, mejorar el ajuste de las herramientas de investigación al contexto, de tal manera que evidencien el impacto del modelo en las escuelas.
- Se debe fortalecer la sensibilización del modelo a la comunidad educativa, especialmente al cuerpo docente, en la que se puntualice que la implementación del modelo constituye un proceso de largo plazo y que, por la misma razón, las AEE, fases y principios del proyecto deben ser parte de la programación oficial del sistema. “Por esa razón, el acompañamiento a los docentes debe ser más amplio y con enfoque a desarrollo de habilidades y conocimientos pedagógicos, didácticos y resilientes” (Guaraca, 2018).

CAPÍTULO 6. Resultados generales de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari

El capítulo 6 esboza los resultados de la investigación a la luz del estudio de caso. En este sentido, se centra en los resultados de la implementación del modelo en la Unidad Educativa Mushuk Pakari. Para ello, muestra datos generales antes y después de la implementación así como los resultados de las fases de transformación y de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). A continuación, a modo de apertura del capítulo, se comparte una crónica de una tertulia dialógica con madres de familia del centro, la cuál pretende explicar el poder transformador de esta AEE.

Crónica de una tertulia literaria dialógica

Las tertulias literarias dialógicas dibujan sonrisas ¹⁹

Autora: María Troya

Todas las mañanas el despertador suena a las 5.30, Rosita sabe que es hora de levantar a sus hijos, preparar el desayuno y acompañarles a la escuela. Antes de salir, corre al baño, coge una peinilla, la moja en agua y se la pasa por su cabello. En una de las repisas de su baño, están los moños de colores que adornarán su cabeza. Toma de la mano a sus hijos y sale a la escuela.

Ángel, su esposo, insiste a Rosita que deje a sus hijos ir solos a la escuela. Sin embargo, la respuesta de Rosita es contundente “si no fuera por esto, ni siquiera me peinaría”. Ángel entiende y no le contradice más. Con una gran sonrisa, Rosita se despide de sus hijos en la puerta. Allí, saluda con otras madres que tienen, quizás, una rutina similar. Se quedan algunos minutos, a veces se alarga a la hora. Hablan de todo, es su momento.

Cuando Myriam, Gladys, Magdalena y Rosita escuchan que la escuela necesita voluntariado, se ponen alertas. ¿Cómo podremos ayudar?, se preguntan. Tertulias

¹⁹ Esta crónica formaba parte de las noticias publicadas en la página web de Grupo FARO (<https://grupofaro.org/>), sin embargo ya no está disponible

Literarias Dialógicas, Grupos interactivos, Comisiones Mixta: sus caras reflejan una mezcla de sentimientos, entre confusión y curiosidad. A pesar de ello, se inscribieron en la escuela y, al día siguiente, su actividad no cesó a las 7 en la puerta, después de acompañar a sus hijos, entraron a las aulas de los alumnos de bachillerato, “haremos grupos interactivos en Química”, les explicó el profesor. Estaban nerviosas, no se imaginaron que, sin saber nada de la asignatura, podían ayudar a los y las estudiantes.

Entre risas, saltaban de aula a aula, probando ser voluntarias en tertulias con niños pequeños, grupos interactivos de Matemática, etc. “Esto nos hace pensar en otras cosas, sino solo cocinamos y esperamos a los hijos”, explica Gladys, quien además mencionó que le gustaría retomar sus estudios y acabar el bachillerato.

Luego de ese primer día, decidieron que querían hacer una tertulia dialógica entre ellas. A través de un cuento de Anton Chejov, se abrió un mundo nuevo de reflexión y motivación. “¿Cuándo va a ser la próxima tertulia?”, preguntaron casi al unísono. Entusiasmadas, guardaron el cuento, en sus bolsos y se despidieron con un abrazo, “nos vemos la próxima semana”, dijeron.

Esta es solo una de las tantas historias que reflejan el entusiasmo que viven los familiares cuando son invitados a los centros educativos a participar. Comunidades de Aprendizaje es un modelo que pretende la transformación integral de toda la comunidad, su impacto no se circunscribe a las aulas, las fronteras se difuminan.

Actualmente, son 13 los centros educativos que decidieron transformarse en Comunidades de Aprendizaje en Ecuador. Sus realidades son diversas, así como lo son las personas que los integran. Están descubriendo, día a día, que la transformación depende de todos. Así como Rosita, muchos familiares, voluntarias y voluntarios dedican su tiempo a mejorar la educación. Después de todo, es responsabilidad de toda la comunidad.

6.1 Datos generales antes de la implementación

En agosto de 2017, la comunidad educativa formó parte de un taller de sensibilización por parte del equipo de Comunidades de Aprendizaje-Ecuador, y tomaron la decisión de

formar parte de este proyecto. Como parte del taller, se preguntó a la comunidad, cuáles eran los posibles beneficios que identificaban de la implementación del modelo así como los nudos críticos que vislumbraban. A continuación, se muestran algunos de ellos:

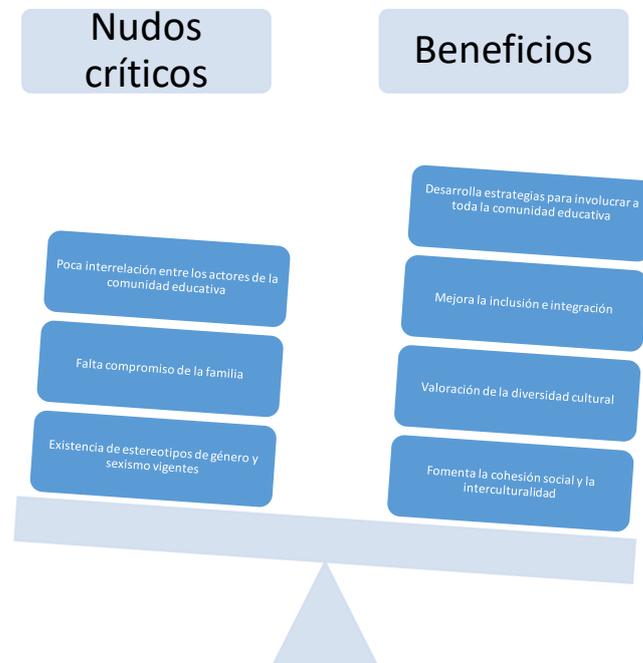


Ilustración 11. Resultados del taller de sensibilización, Mushuk Pakari, 2017. Fuente: elaboración propia

Dos meses después del taller, en octubre del mismo año, se hicieron públicas unas denuncias contra un profesor del plantel, por presuntos abusos sexuales a estudiantes. El hecho provocó reacciones inmediatas por parte de los medios de comunicación, quienes publicaron notas de prensa que revictimizaron a estudiantes involucrados, creando un estigma social²⁰.

Con el fin de precautelar la integridad física, emocional y psicológica del estudiantado, docentes, autoridades educativas y familiares, el Ministerio de Educación decidió

²⁰ Sobre las notas de prensa visitar: Revista Vistazo <https://www.vistazo.com/actualidad/nacional/un-detenido-por-investigacion-de-abuso-en-escuela-de-quito-YUvi87076>; Diario La República [https://www.larepublica.ec/blog/2017/10/18/profesor-detenido-en-quito-por-presunto-abuso-sexual-a-84-menores/#:~:text=La%20Fiscal%C3%ADa%2C%20con%20el%20apoyo,docente%20fue%20apresado%20en%20Calder%C3%B3n.](https://www.larepublica.ec/blog/2017/10/18/profesor-detenido-en-quito-por-presunto-abuso-sexual-a-84-menores/#:~:text=La%20Fiscal%C3%ADa%2C%20con%20el%20apoyo,docente%20fue%20apresado%20en%20Calder%C3%B3n.;); 20 minutos <https://www.20minutos.es/noticia/3164160/0/detenido-profesor-abusos-sexuales-ninos-quito/>; Diario La Hora <https://www.lahora.com.ec/noticias/otro-caso-de-abuso-sexual-en-un-plantel-educativo-de-quito/>

Intervenir la institución con el objetivo de restituir sus derechos (Ministerio de Educación, Intervención en la IE Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari afianzó protección de derechos y educación de calidad, 2018). Así, se designó a una auditora educativa para

Ilustración 12. Avances



Fuente: elaboración propia

que diagnostique el estado actual del centro y trace un plan de intervención por seis meses, el cual, en este caso, se alargó a nueve.

6.2 Datos generales después de la implementación

Una vez culminado el primer año de implementación de Comunidades de Aprendizaje, se levantaron algunos datos que reflejan el avance en términos cuantitativos pero también en la percepción de la comunidad educativa acerca de los beneficios que han encontrado en el modelo, los cuales se explicarán en los apartados siguientes.

Asimismo, en la ilustración 13 se muestran algunos avances relacionados con la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

Por su parte, dos hitos se constituyeron en experiencias transformadoras para el centro educativo: por un lado, el estudiantado participó en una Tertulia

Dialógica con sus pares de la institución Educativa Santa Fé de Colombia; y, por otro lado se conformó la comisión mixta de convivencia, con el objetivo de tratar temas que preocupan a la comunidad educativa relacionados con la violencia, así como temas referentes al mejoramiento de la convivencia dentro de la institución, y también, la

implementación de estrategias para generar cambios significativos en el ambiente escolar.

Sobre el primer hito, es preciso explicar que los equipos directivos de la Unidad Educativa Mushuk Pakari y de la Institución Educativa Santa Fé de Colombia organizaron una tertulia literaria dialógica sobre Romeo y Julieta, con estudiantes de 8vo. de Educación General Básica equivalente al 7mo. grado de secundaria en Colombia (estudiantes de 12 años de edad). Como resultado de este encuentro, el estudiantado reflexionó acerca de la lectura, lo cual derivó en discutir acerca del sinsentido que suponen los conflictos entre ambos países y, al mismo tiempo, intercambiaron mensajes de perdón por el daño provocado por la guerra armada. Al respecto, el rector del centro educativo manifestó:

“Para mí fue increíble porque a veces creemos, ponemos límites de ponernos comunicar y poder aprender. Estamos en el siglo XXI y vemos que hay otras posibilidades de cómo comunicarnos, romper miedos, romper esas barreras que no nos permiten comunicar con otras personas. Ver a los chicos contentos de que se están comunicando con otro país, ver cómo los chicos de Colombia participaban activamente y que los nuestros se motivaron a encontrar una forma de cómo comunicarse, dando su mensaje y haciendo llegar lo que querían a los demás (escribiendo en hojas, lo que les nació del corazón, de lo que entendieron de su lectura), eso para mí fue maravilloso. Fue una experiencia única dentro de este proyecto”.

El segundo hito está relacionado con un análisis de los resultados obtenidos en el taller “No me siento bien en la escuela cuando”. A partir de allí, la comisión gestora, encabezada por el equipo directivo, decidió invitar a participar a familiares y estudiantes a la Comisión de Convivencia. Hasta la finalización del año lectivo 2018-2019, dicha comisión se reunía una vez por semana para esbozar planes de mejoramiento relacionados con las problemáticas identificadas en el establecimiento educativo.

6.3 Resultados del proceso de transformación del centro: alcanzando sueños

Una vez culminadas las dos primeras fases de transformación del modelo (Sensibilización y Toma de decisión), el 12 de octubre de 2017, se realizó la Ceremonia de Sueños con toda la comunidad educativa; es decir, estudiantes, docentes, directivos, y familiares. La ceremonia consistía en evidenciar, a través de un evento, lo que hace días se había trabajado en varios espacios internos: responder a través de frases o

dibujos ¿con qué escuela sueño? A partir de allí, se clasificaron cerca de 2 mil sueños para proceder a la conformación de las comisiones mixtas. En este punto es importante aclarar que desde 2016, mediante un acuerdo ministerial, se expidió una normativa para la conformación y funcionamiento de la junta académica y de comisiones de trabajo en las instituciones educativas. En dicho acuerdo se definen a dichas comisiones “como equipos de trabajo, integrados por docentes de la institución con el objetivo de dinamizar las actividades académicas, culturales, de seguridad, salud, entre otras, que la institución educativa determine de acuerdo a sus particularidades y en función de su Proyecto Educativo Institucional” (Ministerio de Educación, 2016). Por tanto, con el objetivo de dar a las comisiones el carácter de mixtas, se incluyó a estudiantes y familiares en cada una de ellas.

Una vez conformadas las comisiones, se procedió a la priorización de los sueños presentadas en la siguiente tabla:

Tabla 10. Priorización de sueños 2017

Sueños	Responsable
Arreglar la cancha de fútbol (poner techo)	Comisión mixta de infraestructura
Conserjes para el aseo de aulas	
Baños equipados	
Baño para los niños pequeños	
Mejora del bar	Comisión mixta de bienestar estudiantil
Baños y aulas limpias	
Proyectores	
Promover la interculturalidad	Comisión mixta pedagógica
Recursos didácticos	

Tal como se mencionó antes, un año después se desarrolló un taller de autoevaluación con el cuerpo docente y, para ello, se conformaron distintos grupos. Durante la primera parte de la autoevaluación, los docentes y directivos revisaron el estado de los sueños priorizados al inicio del periodo. Como resultado, se definió que uno de los sueños no se cumplió, cuatro se cumplieron poco, tres casi se cumplieron y uno se cumplió. En este punto, cabe mencionar que el sueño cumplido tenía que ver con una petición recurrente del estudiantado: un techo para la cancha. A pesar de que Quito es una

ciudad que tiene un clima templado la mayor parte del año, la zona donde está ubicado el centro educativo se caracteriza por su sequedad y por presentar temperaturas más altas; motivo por el cual el alumnado manifestaba malestar, constantes cefaleas e insolación, especialmente durante el minuto cívico²¹. Gracias a la ceremonia de sueños y a la posterior priorización de los mismos, la comunidad educativa identificó esa necesidad, logrando que se cumpla al finalizar el año lectivo. Este logro contribuyó a que especialmente el estudiantado se sienta escuchado y parte del proceso.

6.4 Impacto del modelo en la percepción general de los miembros de la comunidad educativa sobre la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito

Al inicio del segundo año de implementación del modelo se desarrolló un taller de reinducción al cuerpo directivo y docente del centro educativo. Para ello, se solicitó a los presentes que realicen una autoevaluación acerca del proceso así como una reflexión sobre los beneficios y nudos críticos encontrados durante el primer año como Comunidades de Aprendizaje.

Uno de los temas a destacar tiene que ver con la participación de la comunidad, puntualmente de la familia. En comparación con el año lectivo 2016-2017, las reuniones de gestión escolar, en las que participan las comisiones mixtas integradas por estudiantes, docentes, familiares, voluntariado aumentó en un 150% en 2017-2018. Igualmente, los voluntarios y voluntarias incrementaron de 7 a 20 durante el mismo periodo. Sin duda, esto da cuenta del aporte del modelo en cuanto a la participación de la comunidad se refiere. En este sentido, es importante mencionar que el cuerpo docente y directivo encontró este punto como un beneficio porque ha mejorado la convivencia dentro del aula pero también ha aportado en el reconocimiento y valoración de la familia hacia la labor docente.

Para mí sí ha sido positivo, he tenido la respuesta de los padres porque les he invitado a hacer primero las tertulias y los grupos interactivos, entonces la acogida y aceptación que he tenido sí ha sido positiva y luego que he conversado con los papitos y las mamitas, en este caso, ellas están contentas

²¹ El minuto cívico es una práctica que se realiza todos los lunes en los centros educativos, en la que participan todos los estudiantes, docentes y autoridades para fomentar el civismo. Por lo general, esta actividad se realiza en los patios o canchas de las escuelas.

porque saben cómo es el trabajo, están valorando el trabajo del docente y un poquito integrándose al grupo de la edad de sus niños porque en todo caso no saben cómo trabajar en casa (...). Docente de Educación Inicial

Sin embargo, la falta de colaboración de la comunidad fue manifestado, por algunos miembros del cuerpo docente, como un nudo crítico a resolver porque no todas las aulas pudieron contar con voluntariado durante el desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito, afectando el desenvolvimiento de las mismas. Por esta razón, durante el taller de autoevaluación, el cuerpo docente planteó la necesidad de encontrar estrategias para incluir a más personas en el grupo de voluntariado en estas actuaciones.

Acerca de las tertulias literarias dialógicas, todos los docentes, tanto mujeres como hombres, manifestaron como aspectos positivos el mejoramiento del hábito de la lectura, el fomento a la reflexión y la crítica así como a la expresión de emociones y sentimientos, el respeto a criterios personales diferentes, el desarrollo de una argumentación sólida basada en la lectura y, confianza y seguridad entre el estudiantado y el cuerpo docente. Una de las profesoras de bachillerato del centro educativo comenta que “(durante las tertulias) *cada estudiante tiene algo que contar, muchos se guardan preocupaciones, problemas, dudas, mediante la tertulia ellos pueden compartir y desahogarse*”. Al respecto, Flecha et al., 2013) explican que “las tertulias dialógicas literarias han demostrado que aumentan el vocabulario, mejoran la expresión oral y la comprensión lectora. Al mismo tiempo, es un ejercicio de respeto, de escucha igualitaria, que transforma el contexto de las personas y crea sentido”. A continuación, se presenta un extracto de la bitácora que se levantó como parte de la observación comunicativa crítica:

Los estudiantes de 4to. De EGB participan de la tertulia dialógica sobre “El príncipe y el mendigo” de Mark Twain. Se nota cierta tensión en el aula, los estudiantes sienten nervios de hablar, el docente también. Después de unos minutos y unas cuantas intervenciones, el ambiente cambia, los estudiantes se atreven a hablar. Uno de los estudiantes comenta una parte del libro y explica que le ha recordado a su padre que está en la cárcel porque es ladrón. De repente, unas lágrimas empiezan a correr por sus mejillas y un silencio se instala en el aula. El docente se muestra preocupado, estuvo a punto de intervenir hasta que otro de los estudiantes dijo “ el mio también”, solidarizándose con las lágrimas del otro. Al final, los compañeros se dieron un abrazo. Lo que más me impactó como observadora, fue ver la empatía y el

respeto que se mostraron. A la vez, pensé que después de esa tertulia, la relación entre los estudiantes y con el docentes, cambiaría para siempre.

Sin embargo, los docentes manifestaron que a pesar de los beneficios de las tertulias, un obstáculo al que se enfrentan es la falta de hábito de lectura de estudiantes que se refleja en una baja participación, también explicaron que el desarrollo de las tertulias y, en general, de las AEE supone una dificultad en el abordaje de la malla curricular porque deben cumplir con muchos temas en poco tiempo. En este punto, las autoridades del plantel explicaron que uno de los retos del siguiente periodo es reforzar la sensibilización del modelo para que los docentes vean a las AEE como herramientas que están a su disposición para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En lo concerniente a los Grupos Interactivos, el cuerpo docente comentó que esta actuación contribuye al desarrollo del trabajo colaborativo porque propicia una interacción entre el estudiantado y las personas que participan como voluntarios y voluntarias, creando relaciones solidarias entre sí. *“Los estudiantes se ven motivados al ver que personas como padres, hermanos, familiares estén apoyando en el desarrollo del trabajo en el aula, existe mayor interés y motivación por los estudiantes para realizar los trabajos de mejor manera” (vicerrectora del centro educativo).*

Sobre este último punto, referente a la participación de la comunidad en las AEE, un docente manifestó *“este año tuvimos la experiencia de integrar a los padres y fue positivo porque iban aprendiendo con sus hijos, y fue enriquecedor” (docente, entrevista).* Es decir, la resistencia inicial que presentó el cuerpo docente sobre la inclusión de voluntariado en las aulas empezó a transformarse.

Asimismo, explicaron que aplicar los Grupos Interactivos antes de los exámenes les permite reforzar conocimientos, lo cual se traduce en una mejora de los aprendizajes. Por su lado, los docentes del área de lenguaje expresaron que desde la implementación de esta estrategia, se ha evidenciado un desarrollo lingüístico y social en el estudiantado así como una mejora en el control disciplinario, debido al incremento de su interés en la clase. Sin embargo, tanto el cuerpo directivo como docente del centro educativo explicaron que al inicio participaron muy pocos padres y madres, especialmente en los grados superiores.

“Al inicio si ha sido complicado, (los padres y madres) no asistían al llamado de la institución, aduciendo que no disponen de tiempo, pero poco a poco han ido

insertándose a colaborar con la institución, sobre todo los grados de educación inferiores” (vicerrectora del centro educativo).

Otra de las AEE que se aplica en el centro desde 2017, es la Formación Pedagógica Dialógica con los docentes y directivos del centro educativo. Cabe destacar que de las tres Actuaciones Educativas de Éxito que se desarrollan en el centro, las Formaciones Pedagógicas son las que más resistencia presentan por parte del profesorado. El cuerpo directivo explica que los avances han sido mucho más lentos en comparación con lo que se evidencia en las aulas, sin embargo la aplicación sistemática de esta práctica ha producido cambios a largo plazo.

“Al comienzo hubo resistencia a querer realizar, no veían como fructífero el trabajo, veían como una pérdida de tiempo, pero luego poco a poco fueron motivándose para realizar las formaciones pedagógicas, buscando la interacción y los aportes de cada uno” (vicerrectora del centro educativo, entrevista).

A pesar de ello, los docentes están conscientes de que este espacio es necesario, no solamente para su permanente formación profesional, sino porque fomenta el compañerismo y permite compartir experiencias del aula. Así lo reflejan los resultados de la autoevaluación del primer año:

Este espacio genera confianza y nos deja expresar nuestras ideas libremente (grupo 1, docentes).

Como docentes no permite mejorar el hábito de la lectura también y es una actividad en la que se excluye a la jerarquización del centro (grupo 5, docentes).

En lo que respecta a la mejora del aprendizaje del estudiantado, es necesario destacar que de acuerdo con la vicerrectora del centro, la implementación del modelo ha logrado, con el tiempo, una transformación de la dinámica de la escuela, la cual se refleja en un mayor interés y como consecuencia, una mejora de los resultados académicos.

Hemos logrado mucho, mayor interés de los alumnos en el proceso de aprendizaje, mejor desarrollo y relación entre ellos, más libertad y relación entre ellos, y ha habido más libertad para realizar las actividades (vicerrectora del centro educativo, entrevista).

Así lo revelan también los resultados de la prueba estandarizada SER Bachiller²², presentados en la tabla 4 y la figura 1. Tal como se observa, desde 2017, año en el que

²² Hasta enero de 2020 fue un instrumento nacional que evaluaba el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes debían alcanzar al culminar la educación intermedia (Ineval, 2022).

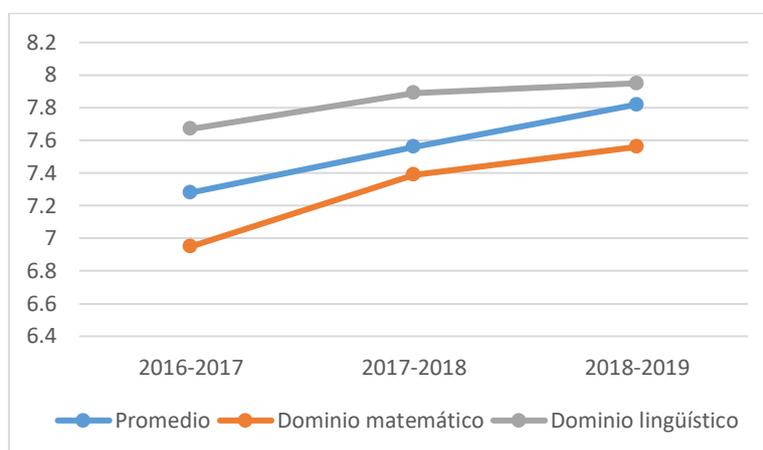
inició la implementación del modelo, se muestra una tendencia de mejora en los resultados. A pesar de ello, la presente investigación no sugiere que estos resultados respondan únicamente a Comunidades de Aprendizaje, pero si pone de manifiesto su influencia en la mejora de los resultados académicos.

Tabla 11. Resultados prueba SER Bachiller

SER Bachiller	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Promedio	7.28	7.56	7.82
Dominio matemático	6.95	7.39	7.56
Dominio lingüístico	7.67	7.89	7.95

Fuente: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Figure 1. Resultados de la prueba SER Bachiller



Fuente: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Entonces, a modo de resumen, los resultados evidencian un impacto positivo del modelo y de las AEE en la mejora de los aprendizajes, en la convivencia escolar pero también es importante subrayar que su impacto se refleja en la transformación que atravesaron algunos miembros de la comunidad educativa a nivel personal. El testimonio de una madre, voluntaria de Grupos Interactivos, refleja el cambio que promueve el modelo educativo y que trasciende las aulas. En este caso puntual, la madre habló acerca de como antes de participar como voluntaria en la escuela, esperaba a su esposo e hijo todo el día sola en casa porque no tenía otra actividad más que cocinar y, desde que participa como voluntaria y coopera en las aulas, siente más alegría y ganas de realizar otras actividades. *“Esto (participar en Grupos Interactivos como voluntaria) nos hace*

pensar en otras cosas, de lo contrario sólo cocinamos y esperamos a nuestros hijos y maridos (madre de un estudiante)”.

6.4.1 Tertulias Dialógicas y su impacto en jóvenes de bachillerato

En febrero de 2019 se llevó a cabo un proceso para medir el impacto de las tertulias dialógicas en el aprendizaje del estudiantado y la convivencia escolar. Es necesario mencionar que la frecuencia de implementación de las Tertulias Dialógicas era quincenal en todos los centros educativos en los que se implementa el modelo. Sin embargo, para este propósito, se seleccionó un aula del centro en mención, para que las realice una vez a la semana. Para medir el impacto, se tomó como referencia un grupo de tratamiento y otro de control, con similares características. A la vez, ambos grupos fueron evaluados al inicio y al final de la intervención. Para ello se diseñó un instrumento que comprendía de dos partes, una de comprensión lectora con respuesta de opción múltiple y, una parte de desarrollo en la que debían explicar cuál es el libro qué más les ha impactado y por qué. En la primera parte se plantearon cuatro lecturas con sus respectivas y preguntas. La prueba fue diseñada para resolverla en 60 minutos.

En este punto es importante destacar que todas las tertulias fueron observadas de acuerdo con una lista de cotejo elaborada por Instituto Natura. A continuación se presentan los resultados, productos de la observación y, posteriormente, los resultados de la evaluación antes y después de la intervención.

Resultados de la observación:

Así, el 7 de marzo de 2019 iniciaron las tertulias. De allí, se desprende la siguiente observación:

“Los estudiantes no quieren participar voluntariamente, son seleccionados por la profesora. Se burlan cuando un compañero lee mal. Leen el párrafo seleccionado pero no reflexionan, cuestionan o argumentan. Las intervenciones consisten en repeticiones o explicaciones del texto. Se evidencia que la mayoría de los estudiantes han leído. La profesora participa e intenta generar debate, no lo logra. Hablan sobre los casinos y los vicios de forma superficial. Se evidencia desinterés y recelo de participar”.

En la tercera tertulia ya se evidencia un ligero cambio en quienes conforman el aula, percibido por el observador: *“la profesora genera debate. Los estudiantes participan activamente del debate. Reflexionan sobre pandillas, violencia de género, amor en la juventud, discotecas, bares, lugares de juego, apuestas”*.

Más adelante, en la séptima tertulia, las y los estudiantes argumentan que participan poco porque la docente esta presente. Se observa que comentan entre sí y tienen opiniones respecto de los temas tratados en la tertulia, pero posiblemente tienen miedo o vergüenza de compartirlas con los demás miembros de la clase. En la octava tertulia, un estudiante pidió ser el moderador de forma voluntaria. En la novena, el observador manifiesta: *“todos los estudiantes reflexionan y relacionan en sus intervenciones. Los estudiantes opinan, comentan y comparten sus experiencias personales constantemente, participan nuevos estudiantes. Reflexionan sobre temas como la herencia, el materialismo, relaciones sexuales premaritales, embarazo adolescente, mendicidad, xenofobia, la situación de los venezolanos en el país, el carácter de las mujeres. La conclusión fue maravillosa, los estudiantes espontáneamente describen el objetivo de la tertulia e identifican los beneficios de la misma”*.

Finalmente, en la última tertulia (décimo segunda) se tenía prevista la visita de la Embajada de Chile, Grupo FARO y las fundaciones Enseña Ecuador y Su cambio por el cambio. La tertulia se realizó con normalidad, el estudiantado no se mostró intimidado por la presencia de extraños en el espacio. A la vez, se evidenció una participación activa, incluso el moderador fue voluntario. Al final de la tertulia hubo un espacio de diálogo con quienes asistieron a observar la actividad, el estudiantado resaltó los beneficios de las tertulias y hablaron acerca de su opinión de la Actuaciones Educativas de Éxito.

Resultados de la evaluación antes y después de la intervención:

Grupo de tratamiento: 3ero. de Bachillerato General Unificado

Parte 1: Comprensión lectora- opción múltiple

El estudiantado logra una menor cantidad de aciertos en la parte de comprensión lectora. En la evaluación de diagnóstico obtuvieron 11,58/20 en promedio, mientras que en la evaluación final obtuvieron 9,74/20 (se reduce en promedio 1,84 puntos). 11

(68,75%) de 16 estudiantes bajaron sus calificaciones en la parte de opción múltiple de la evaluación final en comparación a la de diagnóstico, mientras que solo 5 (31,25%) mejoraron sus calificaciones.

Parte 2: Desarrollo

El estudiantado mejora su rendimiento en la parte de desarrollo. En la evaluación de diagnóstico el promedio fue de 5,8/10, mientras que en la evaluación final obtuvieron 8,11/10 aumentando 2,31 puntos en promedio. 13 (81,25%) de 16 estudiantes mejoraron su calificación en este apartado y 3 (18,75%) no presentaron ningún cambio.

Grupo de control: 3ero. de Bachillerato Técnico

Parte 1: Comprensión lectora- opción múltiple

El estudiantado logra una menor cantidad de aciertos en la parte de comprensión lectora. En la evaluación de diagnóstico obtuvieron 13/20 en promedio, mientras que en la evaluación final obtuvieron 11,86/20 (disminuye en promedio 1,14 puntos). 8 (80%) de 10 estudiantes bajaron sus calificaciones en la parte de opción múltiple de la evaluación final en comparación a la de diagnóstico, mientras que solo 2 (20%) mejoraron sus calificaciones.

Parte 2: Desarrollo

El estudiantado mejora sus calificaciones en la parte de desarrollo. En la evaluación de diagnóstico el promedio fue de 4,7/10, mientras que en la evaluación final obtuvieron 7,725/10, aumentando 3 puntos en promedio. Todos los estudiantes (100%), tanto mujeres como hombres, mejoraron su calificación en este apartado.

Hallazgos principales:

Como resultado de las observaciones realizadas durante el periodo de intervención, se muestra un involucramiento paulatino de sus participantes a medida que se desarrollan las tertulias. Al inicio se muestran reacios a la actividad; sin embargo, a medida que se

incorporan las tertulias como una práctica común en el aula, el estudiantado participa de una manera más activa.

Sobre los resultados de las pruebas antes y después de la intervención, especialmente en la primera parte, es menester aclarar que de acuerdo con las conversaciones con el personal docente y directivo, el estudiantado no está familiarizado con actividades similares. A la vez, el equipo manifestó que el nivel de lectura del estudiantado es bastante bajo (cerca de un libro al año), por lo que resultó ser un reto bastante grande para ambos grupos.

Por lo que se puede evidenciar, si bien los resultados del grupo de tratamiento bajaron en la primera parte, también es importante destacar que en la segunda, aumentaron más de 2 puntos porcentuales. Respecto del grupo de control, se muestra un comportamiento similar; sin embargo, en la revisión de los textos del grupo de tratamiento se observó un fuerte impacto de la implementación frecuente de tertulias literarias en las destrezas de descripción, argumentación y reflexión de estudiantes. Asimismo, se observó que el desarrollo frecuente de este tipo de tertulias promovió una relación más cercana entre la docente y sus estudiantes. Sobre ello, Ximena Armas, docente de la institución educativa y tutora del grupo de tratamiento, manifestó:

Se ha motivado la participación y se ha elevado el autoestima, se ha mejorado la argumentación y la expresión de sentimientos íntimos (...) cada estudiante tiene algo que contar, mucho se guardan, preocupaciones, problemas, dudas que no se exponen, pero mediante la tertulia ellos pueden compartir, desahogarse (...) me siento muy conmovida porque conozco a los estudiantes mejor, sus necesidades e inquietudes y pienso que falta mucho por descubrir”.

CAPÍTULO 7. Contribución del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari

Finalmente, el tercer capítulo de resultados analiza la contribución y el impacto de Comunidades de Aprendizaje en la convivencia escolar. Para ello, toma como ejes centrales el impacto de las Tertulias Dialógicas y también del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Asimismo, el capítulo 7 presenta los resultados del impacto del modelo en los casos de violencia del centro así como plantea líneas de acción que contribuyen a la implementación del modelo en la escuela.

7.1 Aporte del modelo en la convivencia escolar

Como parte del proceso de sensibilización, al finalizar el segundo año de implementación del modelo se desarrolló un taller con los docentes y directivos del centro educativo acerca de la contribución de Comunidades de Aprendizaje en la resolución de conflictos en la escuela. Para ello, se plantearon cuatro casos hipotéticos sobre problemáticas comunes en los centros educativos y los participantes debían reflexionar acerca del abordaje del problema desde la óptica del modelo. El objetivo de este espacio fue promover que los docentes y directivos vean al modelo como algo propio del que puedan sacar partido en momentos de crisis. El primer caso hipotético se refiere a una manifestación estudiantil por no haber sido comunicados previamente acerca de algunos cambios que se realizaron en la institución, el segundo caso menciona a una estudiante con cambios en su conducta, el tercer caso se refiere al bajo rendimiento del estudiantado en una asignatura y el último caso indica a estudiantes agredidos en el centro educativo.

Tal como se muestra en la ilustración 15, los participantes del taller identificaron a los Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, la Participación Educativa de la Comunidad y las Formaciones

Pedagógicas Dialógicas como herramientas útiles al momento de resolver conflictos, los cuales no se relacionan con violencia necesariamente. Adicionalmente, es necesario destacar que la palabra diálogo se repite en todos los casos.

Ilustración 12. Contribución de CdA en la resolución de conflictos

¿Cómo Comunidades de Aprendizaje nos puede ayudar a resolver conflictos en la escuela?			
Caso 1:	Caso 2:	Caso 3:	Caso 4:
Estudiantes de 2do de BGU de la Unidad Educativa "Manabi" decidieron organizarse para faltar masivamente a clases como reclamo a ciertos cambios que ha realizado la institución. Ellos argumentan que no han sido consultados ni informados adecuadamente acerca de esos cambios. Algunos padres de familia presenciaron la protesta en la puerta de la escuela y están descontentos	Fabiola es estudiante de 6to de EGB. Durante las últimas semanas, su profesora, Carla, ha notado que Fabiola está distraída y que evita salir al recreo. Asimismo, evita participar de las actividades que incluyen contacto físico con sus compañeros y compañeras.	Los estudiantes de 3ero de BGU del año lectivo 2017-2018 tienen un rendimiento académico por debajo de la media, específicamente en la asignatura de Matemática. En la segunda semana de marzo se aplicarán las pruebas Ser Bachiller.	Miguel es estudiante de 8vo de EGB. Un día, entre lágrimas, confiesa a sus papás que fue golpeado en el centro educativo. En una reunión de padres de familia, se enteran que no es el único caso. El grupo de padres de los estudiantes golpeados decide hacer un reclamo fuerte a las autoridades del centro educativo, las cuales no están al tanto de los hechos.
RESPUESTAS			
Socialización	Formación Pedagógica (sensibilización a docentes, padres de familia, estudiantes), ya que por medio de la sensibilización el docente se siente involucrado en el cambio de los estudiantes.	Se utilizan acciones estratégicas para buscar la sensibilización de los estudiantes	Paralelo a la aplicación de rutas y protocolos: modelo dialógico de resolución de conflictos
Consideración	Nos permite el diálogo desde la parte humana	Detectar situación afectiva, necesidades especiales que presenta el estudiante y metodología del docente (estrategias y técnicas).	Aplicación de igualdad de derechos
Interacción/participación de la comunidad Diálogo sobre el cambio Evidencia de liderazgo	El estudiante cobra voz para poder manifestar la situación o inconvenientes internos por los que está pasando Sienten apoyo de la comunidad	Acompañamiento académico, entre compañeros Formación de familiares	Maltrato en centro educativo (violencia física) Buscar estrategias
Orientar el liderazgo	Realizar tertulias Literarias para lograr obtener una percepción más amplia de la problemática Realizar una formación pedagógica dialógica a docentes, para lograr un empoderamiento y sensibilización acerca de herramientas fundamentales para utilizar con estudiantes que presenten la problemática.	Formaciones Pedagógicas: estrategias para planificar el refuerzo académico	actividades
No asistir a clases por el descontento a los cambios		Grupos Interactivos: reforzar actividades, contenido específico en dificultades de los estudiantes	Resolución de conflictos
Trabajar con el Grupo Interactivo	Tertulias Dialógicas	Fortalecimiento de hábito de estudio: simulacro de prueba	Concientizar
Participación activa de la comunidad educativa a través de las comisiones mixtas	Diálogo con padres de familia	Charlas a pdres de familia para que ayuden en casa a reforzar.	Modelos Dialógico de Resolución de Conflictos
Utilizar el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos Consensuar con las diferentes comisiones mixtas que hay en la institución (charlas, reuniones)	Grupos Interactivos: derechos de los niños, aseo personal, cuidado del cuerpo	Grupo Interactivo a través del cual se pueden afianzar conocimientos y reforzar a través de Biblioteca Tutorizada	Trabajo con Tertulias Dialógicas partiendo de la dificultad identificada
Sensibilización a padres de familia sobre procesos educativos	Sensibilización	Conocer el estadio cognitivo del grupo en la asignatura Matemáticas	Trabajar en aula con estudiantes, pdres y maestros
Solicitar el apoyo a altas autoridades	Resolución de Conflictos Grupo Interactivo que refuerce la resolución de conflictos	Establecer un cronograma para establecer una AEE: Grupos Interactivos	Llegar a la reflexión
Sensibilización a través de Tertulia Dialógica Se puede manejar el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos		Determinar los temas a tratar Desarrollo del cronograma de AEE	Plasmear un mensaje
			Sensibilizar a la comunidad educativa
			Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos
			Diálogo con los padres. Sensibilización
			Tertulias Dialógicas con padres y docentes, estudiantes y Formación Pedagógica
			Participación Educativa de la Comunidad, invitar a un funcionario de los Centros de Equidad.

De la misma manera, los resultados obtenidos de las entrevistas revelan que el modelo contribuye a superar situaciones de violencia y a mejorar el ambiente escolar. En este sentido, la psicóloga del centro educativo mencionó: "a través del Modelo de Resolución de Conflictos, hemos podido reforzar la conciencia de nuestros alumnos sobre los diversos problemas y riesgos psicosociales, permitiendo que se expresen libremente y así disminuyeron los casos de violencia". Al mismo tiempo, el director del centro señaló

que el modelo ha permitido crear espacios donde, a través del diálogo, se resuelven los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, *“Comunidades de Aprendizaje nos han ayudado a mantener una mejor comunicación, ya que en espacios como el grupo gestor ²³nos permite escuchar las inquietudes de todos los miembros de la comunidad educativa, esto es padres, profesores y alumnos”* (rector del centro, entrevista).

Por tanto, los resultados evidencian que las AEE no solamente han ayudado a la mejora del aprendizaje sino también a la convivencia escolar. También, tal como se refleja en los testimonios y reflexiones docentes, el diálogo igualitario, presente en todas las AEE, ha contribuido a la mejora de las relaciones entre docente-estudiante, docente-autoridades, docente-docente, docente y autoridades-familias. Al respecto, una de las docentes explica el poder transformador del modelo en los sentimientos y en la convivencia: *“estas estrategias nos han facilitado el amor, la comprensión, buscando una convivencia armónica de la institución”* (docente, entrevista).

De acuerdo con la auditora educativa, que realizó la intervención en el centro durante 9 meses, el modelo de Comunidades de Aprendizaje también ayudó a reivindicar el trabajo de los profesores:

Con las Comunidades de Aprendizaje el mensaje fue <<ustedes son capaces de articularse entre sí para generar estos espacios de crecimiento personal pero sobre todo para reflejarlo en el aula>>, por lo que las personas que se empoderaron de las Comunidades de Aprendizaje, ahora podían trabajar desde otra lógica, en el aula y entre ellos mismos, que era lo fundamental” (auditora educativa, entrevista).

Sobre este último punto es importante destacar que las denuncias de abuso sexual y posterior mediatización, afectaron gravemente el autoestima de los docentes. Muchos de ellos manifestaron sentirse avergonzados de pertenecer a la institución, motivo por el cual es fundamental destacar que la transformación del centro contribuyó a que se sientan empoderados y capaces dentro del aula. También, tal como lo menciona el último testimonio, les mostró a los docentes que pueden articularse entre sí para apoyarse y así mejorar.

²³ Comisión mixta gestora

7.1.1 Impacto del modelo en la percepción de la violencia antes y después de dos años de implementación del modelo

Como se mencionó en el capítulo IV, con el objetivo de obtener un diagnóstico inicial acerca de la percepción de la comunidad educativa acerca de la violencia en la escuela, así como una panorámica dos años después de la implementación del modelo, se aplicaron encuestas a los docentes, directivos, familiares y estudiantes del centro educativo. A pesar de que la encuesta abarcó más dimensiones, los resultados que se muestran a continuación corresponden especialmente a las categorías de “Prevención y resolución de conflictos” y “Participación de la comunidad” debido a que es el punto focal de la investigación. Adicionalmente, se incluyen las variables que muestran mayor variación y por tanto son relevantes para la investigación. En este punto es necesario considerar que un proceso de transformación requiere de tiempo por lo que los resultados de la encuesta se centran en dos años de implementación del modelo.

Considerando que el acoso escolar es uno de los conflictos más frecuentes en las escuelas, se preguntó al estudiantado, a directivos y docentes acerca de la frecuencia en la que suceden discusiones o burlas entre estudiantes. Así, en la Figura 1, se observa que en 2017 el 15% de los docentes manifestó que “Nunca”, el 59% “A veces” y el 15% “Siempre”²⁴; mientras que en 2019, el 6% respondió “Nunca”, el 89% “A veces” y el 9% “Siempre”. A simple vista los resultados indicarían un aumento en la percepción de la violencia, sin embargo es necesario precisar que en 2017, la comunidad educativa trataba de ocultar los conflictos existentes en el centro educativo. La observación comunicativa llevada a cabo en esta investigación, permitió convivir con el claustro y por tanto, se identificó una actitud de negación y vergüenza hacia los casos de violencia. En el caso de estudiantes, el miedo y la normalización de la violencia dificultaron respuestas más cercanas a la realidad en la primera toma de la encuesta. Como se puede notar en los resultados, en 2017 más de la mitad de los docentes aseguró que no sucedían burlas entre estudiantes, lo cual no concuerda con los casos reportados por el Departamento de Consejería Estudiantil, tampoco con la coyuntura que atravesaba el centro en ese año, ni con los resultados de los grupos focales y talleres; de los cuales se hace mención más adelante. Por su lado, después de dos años de implementación del modelo, que trajo consigo talleres, espacios de diálogo y reflexión acerca de la violencia, se registra una mayor percepción de la violencia aunque eso no quiera decir que los conflictos

²⁴ El porcentaje restante corresponde a los docentes que no contestaron la pregunta.

hayan aumentado. Es necesario destacar que en la segunda toma de la encuesta, todos los docentes contestaron a la pregunta; situación que no ocurrió en 2017.

Una tendencia similar se refleja en las figuras 2 y 3, en las que tanto estudiantes como directivos perciben más burlas entre estudiantes en 2019 que en 2017.

Figure 2. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes en el establecimiento (docentes).

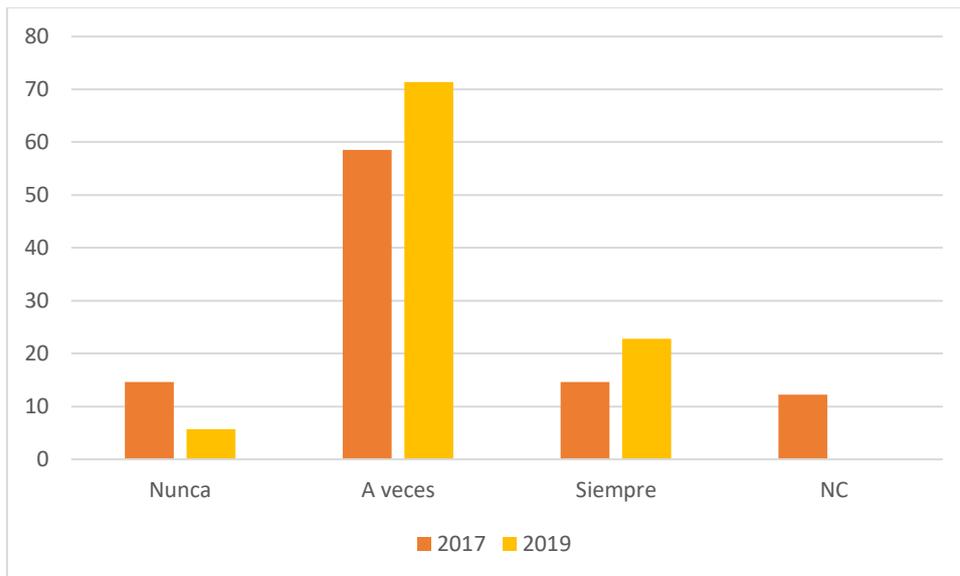


Figure 3. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes en el establecimiento (estudiantes).

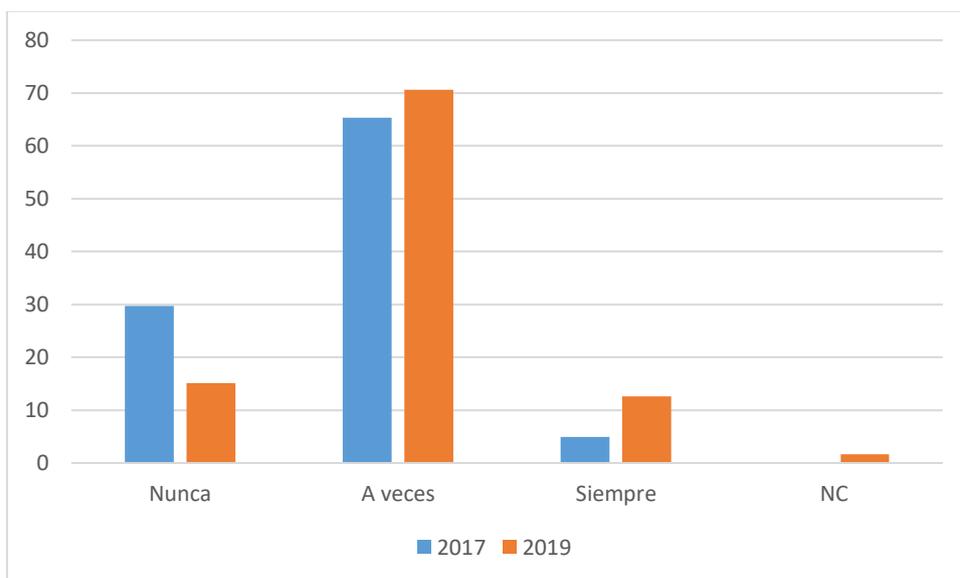
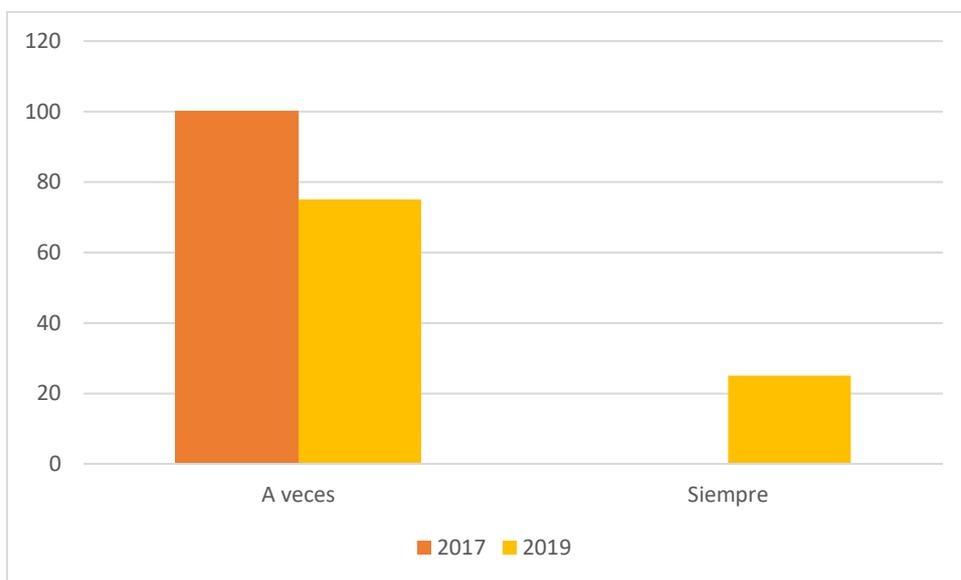


Figure 4. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes en el establecimiento (directivos).



La tendencia evidenciada en la pregunta anterior se extrapola a todas las preguntas que están relacionadas con temas de conflictos y violencia. En la Figura 4, se preguntó a los miembros de la comunidad educativa acerca de la percepción de discusiones entre docentes y estudiantes; como se muestra, cerca del 50% de docentes respondió en 2017 que “Nunca” mientras que en 2019, el 20% lo hizo. También se evidencia que esa diferencia de 26% entre 2017 y 2019 en el caso del “Nunca”, respondió “A veces” en la segunda toma. Tal como ocurrió en el caso anterior, el porcentaje de docentes que no contestó disminuyó considerablemente, de 7,3% en 2017 a 2,8% en 2019. Por su lado, en el caso de estudiantes (ver Figura 5), no se muestra mayor variación entre ambas tomas, pero si se revela que estudiantes que en la primera encuesta respondieron “Nunca” en 2017, respondieron “A veces” en 2019. En el caso de directivos se muestra un aumento en 2019 del 25% respecto de 2017 (ver Figura 6).

Figure 5. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes y profesores en el establecimiento (profesores).

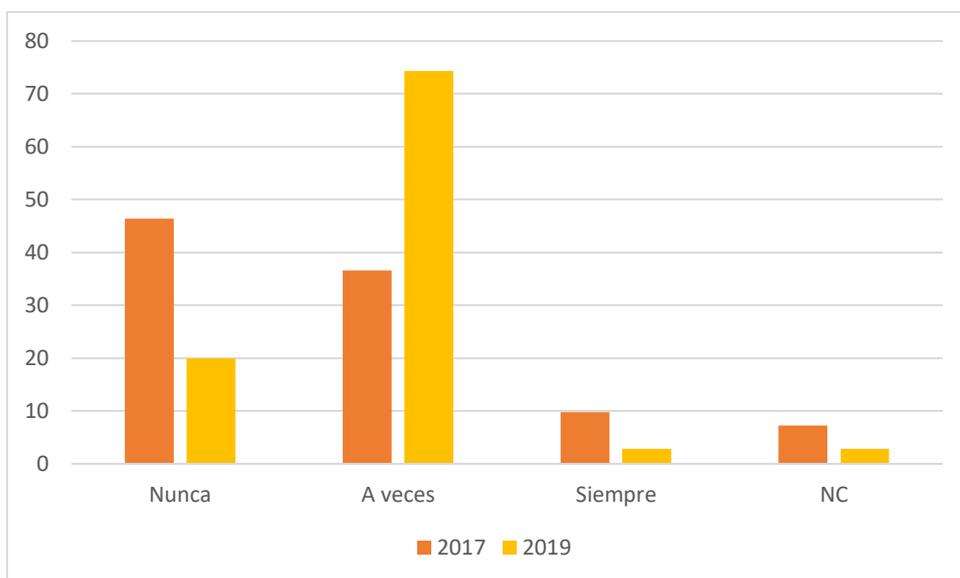


Figure 6. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes y profesores en el establecimiento (estudiantes).

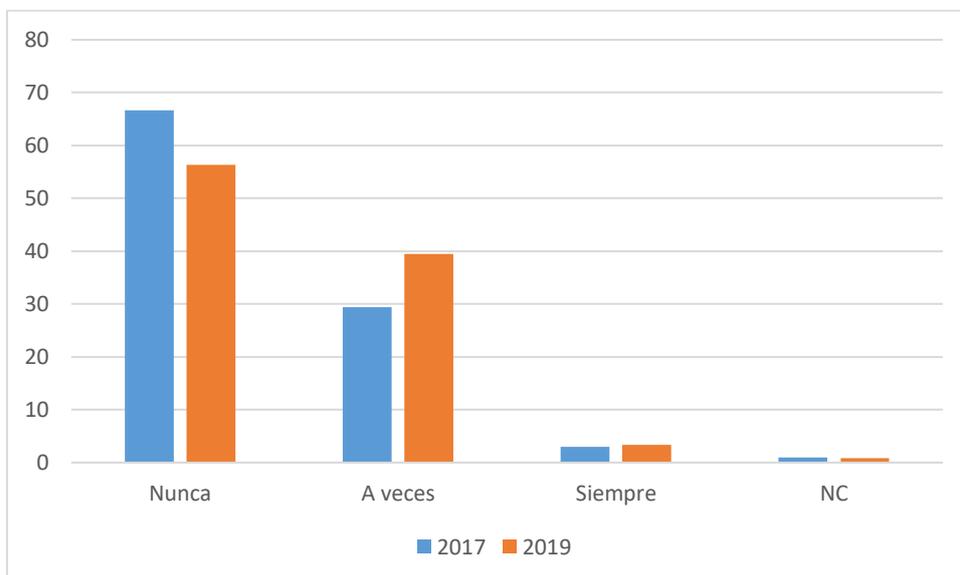
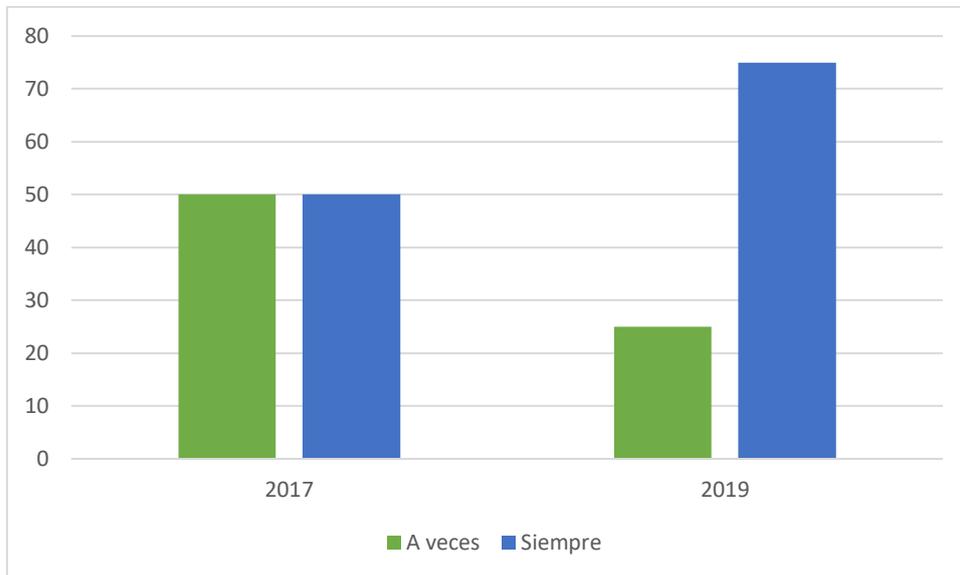


Figure 7. Indique con qué frecuencia suceden discusiones/ofensas o burlas entre estudiantes y profesores en el establecimiento (directivos).



Respecto de los casos de bullying, salvo el equipo directivo, los resultados de profesores y estudiantes no reflejan mayor variación entre ambas tomas (figuras 7 y 8). En el caso de las autoridades, el 100% respondió “A veces” en 2019, mientras que en 2017 el 25% aseguró que estos casos “Nunca” ocurrían (Figura 9).

Figure 8. Indique con qué frecuencia suceden casos de bullying en el establecimiento (profesores).

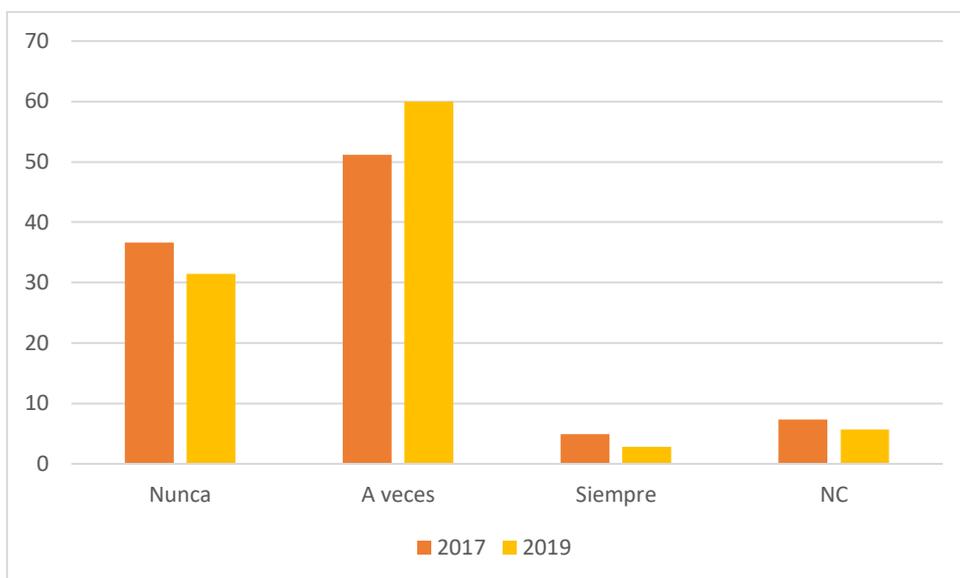


Figure 9. Indique con qué frecuencia suceden casos de bullying en el establecimiento (estudiantes).

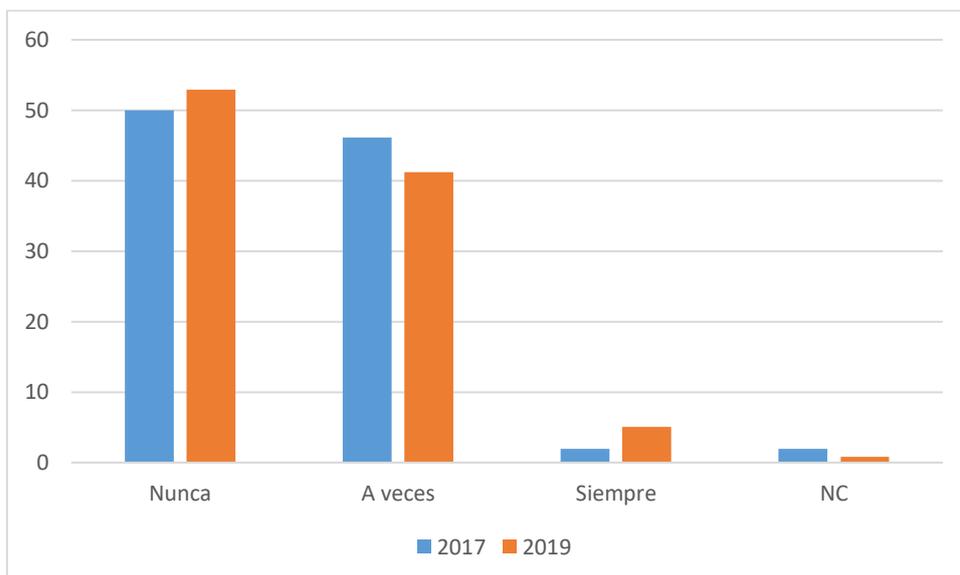
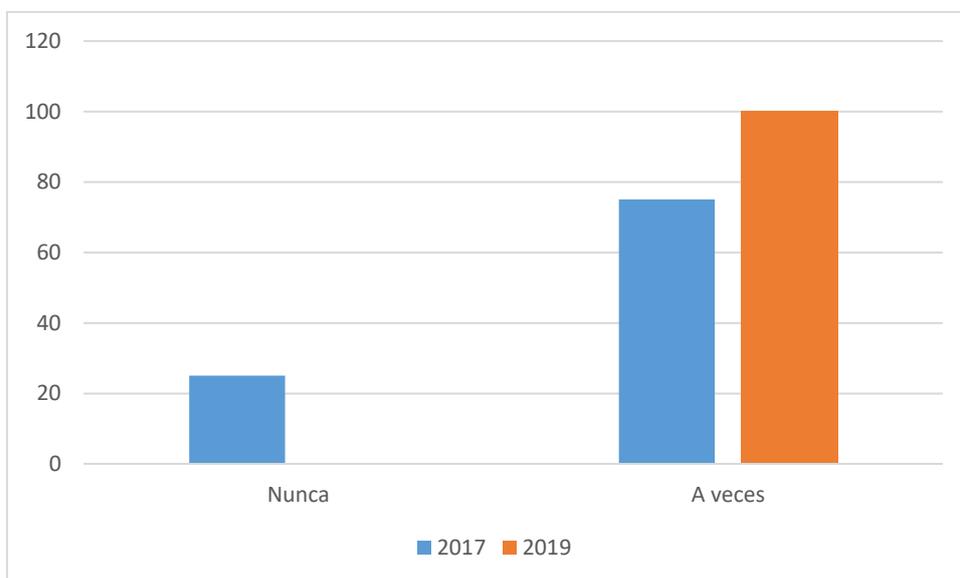


Figure 10. Indique con qué frecuencia suceden casos de bullying en el establecimiento (directivos).



También se preguntó acerca de la frecuencia en la que suceden agresiones físicas entre estudiantes; así como ocurrió con las burlas entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, se muestra una disminución en 2019, en todos los casos, en el porcentaje de encuestados que respondió que “Nunca” (ver figuras 10, 11 y 12).

Figure 11. Indique con qué frecuencia suceden peleas con agresión física entre estudiantes en el establecimiento (profesores).

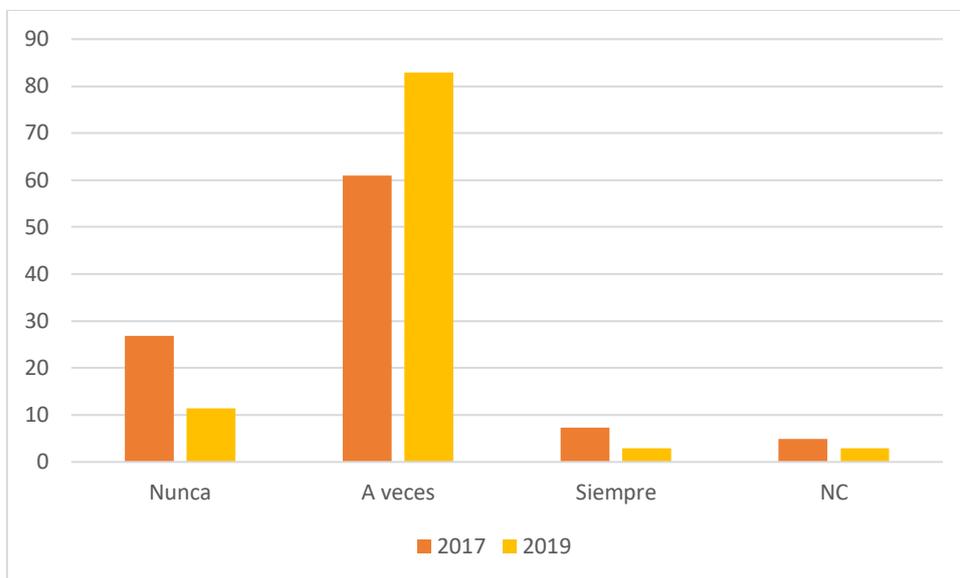


Figure 12. Indique con qué frecuencia suceden peleas con agresión física entre estudiantes en el establecimiento (estudiantes).

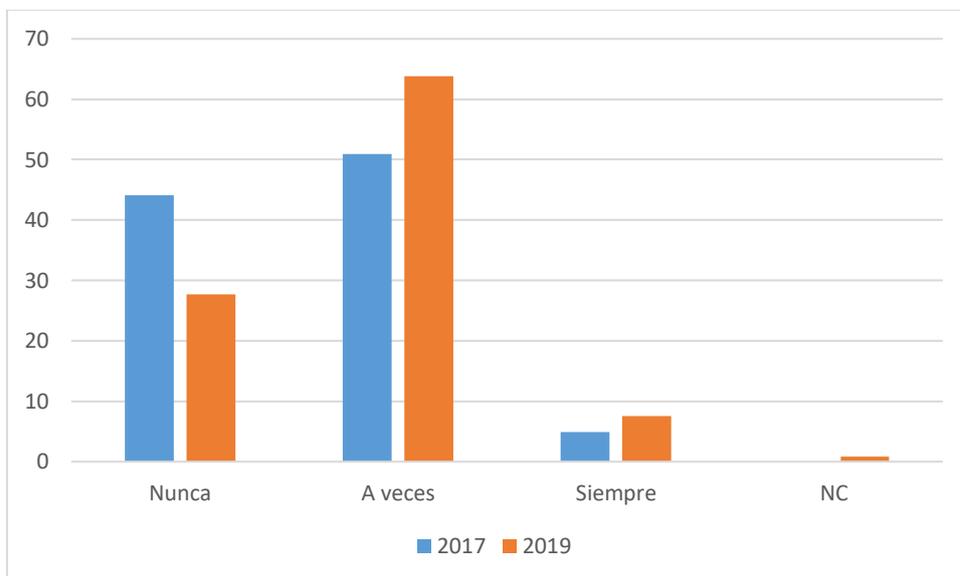
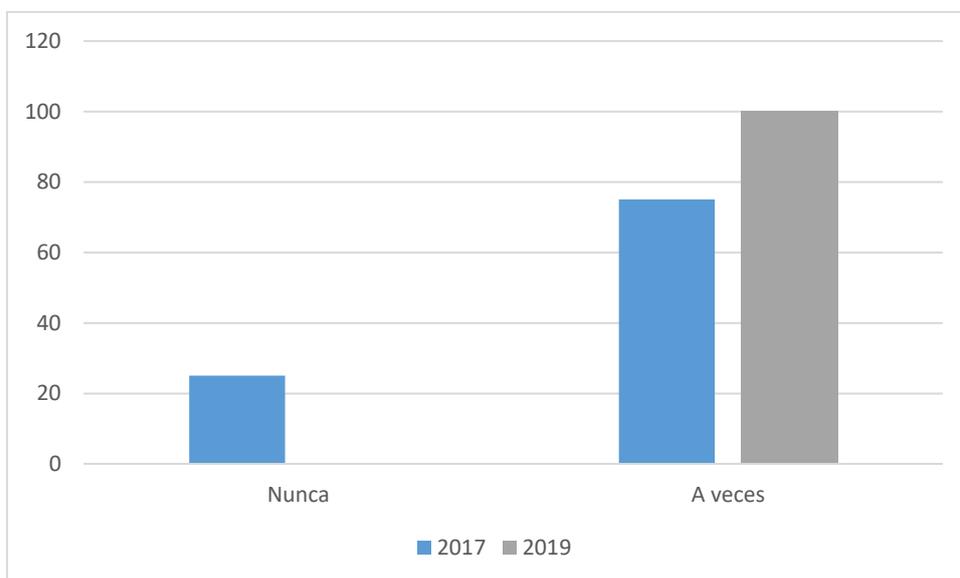


Figure 13. Indique con qué frecuencia suceden peleas con agresión física entre estudiantes en el establecimiento (directivos).



Considerando que algunas preguntas se incluyeron en la segunda toma, no se tiene un punto comparativo con 2017; sin embargo, a continuación se muestra la percepción de la familia en 2019, acerca de la resolución de conflictos a través de asambleas en las que participa toda la comunidad educativa. Como se muestra en la Figura 13, el 62% respondió que siempre, el 26% “A veces” y solamente el 2% que “Nunca”. Asimismo, en cuenta a la participación de la familia en la toma de decisiones del centro educativo, el 65% respondió que “Siempre”, el 22% “A veces” y el 4% que “Nunca”.

Figure 14. Los conflictos se resuelven por medio de asambleas (familiares)

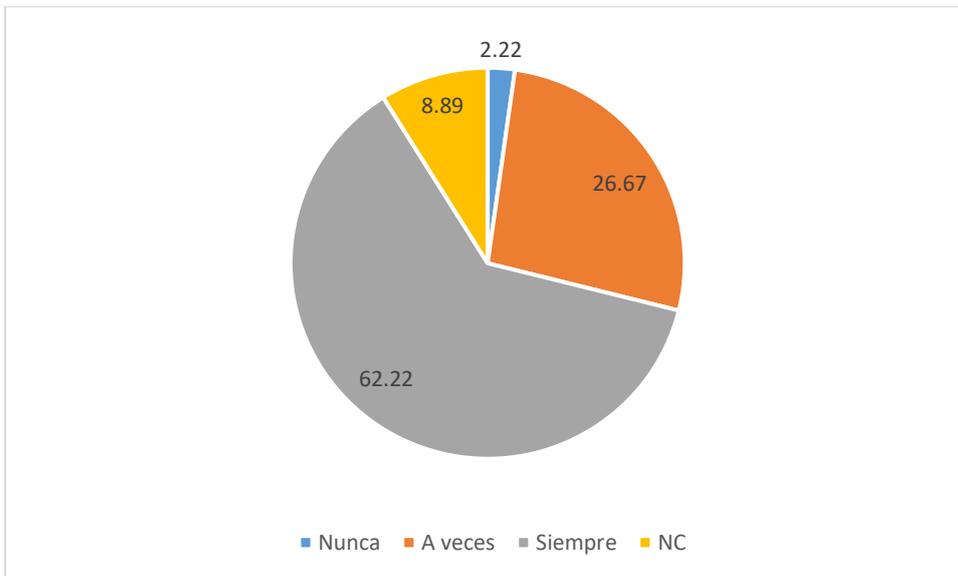
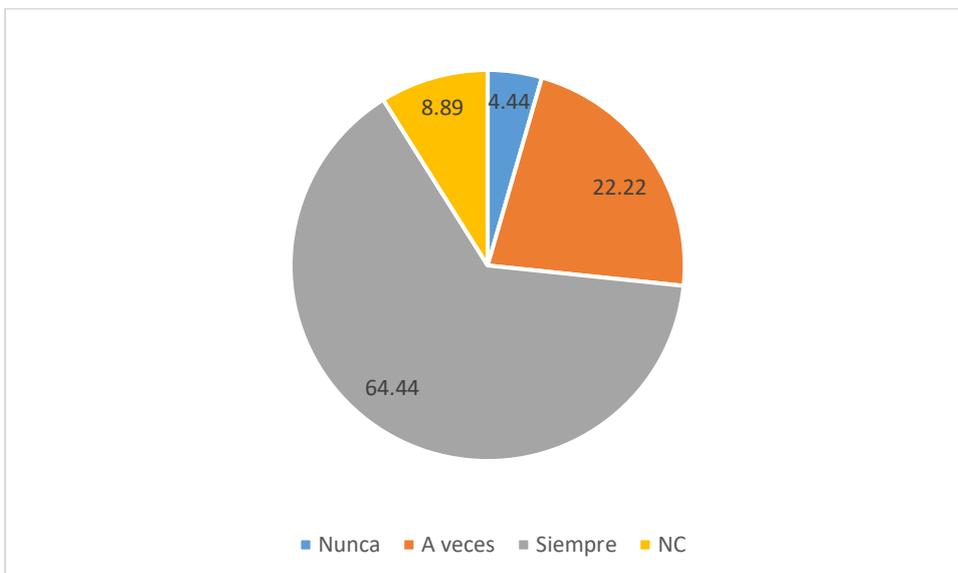


Figure 15. Familiares participan en la toma de decisión del centro (familiares)



7.2 Contribución del Modelo Dialógico de prevención y Resolución de Conflictos en la convivencia escolar

En este apartado se analizan los resultados de la implementación de esta AEE en el plantel educativo; sin embargo, es importante tener en cuenta que la presente

investigación culminó antes de que el centro educativo creara su norma de convivencia. Debido a la emergencia sanitaria, producto de la pandemia por la Covid-19, muchos de los procesos se vieron afectados y reprogramados para el regreso a la presencialidad.

7.2.1 Transformando la convivencia escolar

Como se mencionó antes, el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es una de las siete Actuaciones Educativas de Éxito que propone el involucramiento de toda la comunidad para resolver, pero sobre todo para prevenir dichos conflictos. Para ello plantea, entre otras cosas, la elaboración, monitoreo y evaluación colaborativa de una norma de convivencia, formaciones con y para la comunidad y, en definitiva, crear oportunidades de diálogo igualitario (en asambleas, consejos, reuniones de clase, comisiones, etc.) para prevenir/resolver los conflictos. En esta línea, el diseño e implementación de un programa o plan de convivencia elaborado entre estudiantes, docentes, directivos y la comunidad, han arrojado resultados favorables en cuanto a la convivencia escolar debido a que promueve una participación activa de la comunidad educativa así como una autoevaluación de las metas y objetivos que se han cumplido en un tiempo determinado. Así lo indican estudios (Grau et al., 2016), (Valls et al., 2008), (Peñalva et al., 2015) que demuestran que una implicación activa de los distintos miembros de la comunidad educativa promueve un liderazgo y un mejoramiento de la convivencia en tanto que todos los miembros están vigilando que se cumpla el plan o programa. Por el contrario, en centros educativos en los que se llevan a cabo planes diseñados únicamente por el grupo directivo, el compromiso es menor porque la responsabilidad de cumplimiento recae sobre ellos sobre este grupo.

De la misma manera, como se ha explicado anteriormente, el modelo plantea un abordaje desde la prevención y no solamente la resolución de conflictos. Para ello, propone prestarle especial atención e importancia a los procesos de socialización y la educación afectiva y sexual. En este punto, la violencia de género juega un papel fundamental porque afecta a mujeres de todas las edades, orígenes étnicos, niveles educativos y clases sociales. Oliver & Valls (2004) se refieren a algunas investigaciones que se han realizado en varios países en donde se demuestra que el porcentaje de víctimas de violencia de género aumenta cada año. Incluso, un estudio reciente expone que una de cada cuatro mujeres a nivel mundial ha sufrido algún tipo de violencia física o sexual en algún momento de su vida (Sardinha et al., 2022). Además, la violencia de

género “está intrínsecamente ligada a nuestro imaginario social sobre el amor, los modelos amorosos y los modelos de atractivo, a cómo nos hemos socializado y nos socializamos continuamente en ellos”. Es así como la socialización se construye a partir de las interacción (Flecha et al., 2005) es que establecemos con el entorno, lo que interiorizamos como “normal”. Por tanto, erradicar la violencia de género sin prestar atención a la socialización preventiva de este tipo de violencia es infructuoso. Erradicar esta situación implica llegar a sus orígenes. En tal sentido, Comunidades de Aprendizaje trabaja a partir de la socialización preventiva de la violencia de género y el bullying, tomando en cuenta que la mayoría de los problemas que ocurren en la escuela tiene su origen en las relaciones afectivo–sexuales.

Superar la violencia de género requiere incluir la pluralidad de voces de todas las mujeres a través del diálogo igualitario, uno de los siete principios del aprendizaje dialógico en los que se fundamenta el modelo educativo. Entonces, el feminismo dialógico es una propuesta que se erige sobre la base del diálogo igualitario, incluyendo las voces de “las otras mujeres”, que son las que han quedado al margen de los discursos y luchas feministas por no ser académicas, por su clase socioeconómica o por pertenecer a minorías culturales (Puigvert, 2001). En esta misma línea, las nuevas masculinidades surgen como un planteamiento que cuestiona el rol de masculinidad hegemónico porque se asienta en la violencia como uno de sus componentes esenciales (García, J., 2019), (Grollmus, N., 2012). Así, tanto el feminismo dialógico como las nuevas masculinidades son fundamentos clave al momento de trabajar en la socialización preventiva de la violencia de género y el bullying.

Sobre esta base, la implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje en el centro educativo conllevó el diseño y realización de espacios de diálogo acerca de estas temáticas con todos los miembros de la comunidad educativa. Como objetivo máximo se pretendía desarrollar colaborativamente una norma de convivencia, que no sea solamente socializada a toda la comunidad sino elaborada, discutida y reflexionada. Así, como punto de partida, se inició el proceso con el taller “No me siento bien en la escuela cuando...”. Durante esta jornada, en cada aula del centro educativo, estudiantes, docentes, directivos y familiares expresaron (con dibujos o frases) qué situaciones no les hace sentir bien en la escuela. En un segundo momento, cada uno debía reflexionar qué pueden hacer para resolverlo.

Una de las constantes, en todos los grupos de edad de estudiantes así como en el cuerpo docente, fue la violencia, suscitada a través de distintas maneras. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

Cuando me pegan, no me gusta que no me escuchen, que me hablen, que se me burlen (estudiante de 3ro. De Educación General Básica).

Cuando me ponen apodos y me dejan sin recreo, cuando juegan en clase, cuando me dicen chocolate quemado (estudiante de 5to. De Educación General Básica).

Cuando me dicen piojosa o cuando me tratan mal o no tengo muchas amigas, cuando me ponen apodos, cuando alguien me pega y me dice una cosa mala (estudiante de 6to. De Educación General Básica)

Cuando empiezan a molestar y cuando se me cojen las cosas, cuando empiezan a robar las pertenencias de cada uno (estudiante de 1ero. De Bachillerato General Unificado).

Cuando me imponen normas, cuando es una socialización y no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes (estudiante de 2do. De Bachillerato General Unificado.)

Como muestran los resultados, sin importar su edad, el estudiantado revela ser víctima de violencia física y psicológica. Incluso, en algunos casos el tema del racismo es evidente. Es importante destacar que la violencia reflejada a través de agresiones físicas son más comunes en los niños más pequeños, a medida que crecen, las manifestaciones de violencia se traducen en robos y violencia psicológica, indiferencia, apodos, etc. En el caso de los docentes, muchos manifestaron no sentirse escuchados ni parte del proceso de toma de decisiones. También, algunos de ellos comentaron como una dinámica constante, la falta de diálogo y solidaridad e incluso, cierto abuso por parte de la autoridad del plantel.

La ideología del docente no es respaldada y escuchada, se toman las decisiones arbitrariamente, existe inequidad, existen estereotipos totalmente errados, se imponen decisiones y no se las respeta, existe abuso de autoridad, buscan interés propio, no se trabaja en conjunto, no se respetan derechos (docente del centro educativo).

De la misma manera, los resultados obtenidos de los familiares dejan entrever que perciben un ambiente violento, dentro y fuera del centro educativo. Así, una madre de familia comenta: *“Roban en el puente del colegio”*. Estas impresiones fueron profundizadas más adelante en los grupos focales y en espacios de diálogo con la comunidad. De esta manera, otra de las madres de familia expresó que desea cambiar a sus hijos de escuela porque sabe que algunos estudiantes roban y usan picahielos, como armas, en las afueras del plantel.

Adicionalmente, otros de los problemas identificados por estudiantes fue la falta de un techo en el patio que les permita cubrirse del sol en el receso y la suciedad del patio. Por su lado, el grupo docente manifestó como un problema, la falta de participación de las familias.

No existe una corresponsabilidad por parte de los padres de familia (docente del centro educativo).

No me siento bien cuando no hay colaboración de los padres de familia (docente del centro educativo).

Por su lado, los familiares también manifestaron no sentirse atendidos por las autoridades y docentes del centro educativo.

Por lo tanto, esta primera parte del taller permitió visibilizar las problemáticas que aquejan al centro y a su entorno: la violencia en todas sus expresiones. Esto provocó que la comunidad educativa sea consciente de la magnitud del problema y así considere necesario cohesionarse para poder abordarlo de la mejor manera. Como se mencionó en el marco teórico, para prevenir y resolver conflictos en el centro educativo, en primer lugar es necesario identificar cuáles son los problemas o la raíz que están originándolos. Para ello, el modelo trabaja en dos líneas, por un lado a través de la sensibilización de temas como la socialización preventiva de la violencia de género, las nuevas masculinidades, el cyberacoso, etc., pero también abriendo espacios de diálogo igualitario que incorporen las voces de quienes históricamente se han mantenido al margen de las decisiones; es decir, estudiantes y familia.

Posteriormente, como contraparte a esta primera parte del taller, los miembros de la comunidad educativa debían reflexionar acerca de las posibles soluciones o maneras de abordar las problemáticas recogidas en el primer momento. Tradicionalmente el poder de decisión reposa únicamente en las autoridades del centro educativo, como resultado el resto de actores adopta una actitud pasiva, no propositiva. Por tanto, esta

parte del taller tuvo por objetivo otorgarles el poder de decisión y transformación a todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, debían responder la pregunta ¿qué puedo hacer para resolverlo? A continuación se muestran algunas de las respuestas:

En relación con la violencia en el centro, un padre de familia manifestó: *“Acompañar a nuestros hijos”, un estudiante de 3ero de bachillerato dijo “puedo avisar a mis vecinos, a mis compañeros, a mis padrinas y padrinos, a mis tías y mis tíos, abuelo y abuelas, primas o primos, profe o profesor, sobrina o mi sobrino, hermano y hermanas, con mis compadres y comadres”.*

Sobre la problemática relacionada con la basura y la suciedad en el centro educativo, un estudiante de 4to. De EGB comentó: *“yo pudiera hacer un plan para que todos recojan la basura en mi escuela y dejar limpia la escuela y también en mi comunidad pudiera recoger basura, decirles a mis amigos que no boten basura y que no rayen las cosas para que no se vea feo.*

En general y en concordancia con los resultados presentados hasta el momento, la primera parte del taller refleja un mal ambiente en la institución educativa, en la que la opinión del estudiantado no es tomada en cuenta. Algunas de las respuestas sobre ¿qué es lo que pueden hacer al respecto?, se presentan a continuación:

Tratar de hablar con los representantes de la institución y ver la manera de cambiar de alguna manera todas esas novedades para cambiar las estrategias de estudio y no se hagan rutinarias y aburridas. Que los profesores a más de ser estrictos también sean amigos (estudiante de 1ero. BGU)

Crear una comisión de dos personas en cada curso para que realicen los programas y para que no nos informen las decisiones que se toman en las reuniones también creo que se podría crear una comisión de estudiantes y profesores que se interesen por los deportes y traten de ponerse de acuerdo con todos (estudiante de 2do. de BGU)

Buscar más espacios para el diálogo, buscar estrategias para motivar el trabajo del docente, ser más sinceros al momento de hablar (docente del centro educativo)

Con estos resultados, la comunidad educativa vio la necesidad de conformar una comisión mixta, integrada por la comunidad, docentes y estudiantes para crear una norma de convivencia. De esta manera, crearon un grupo de whatsapp integrado por

docentes, estudiantes y familiares. Hasta la culminación de este estudio, la comisión se reunía una vez a la semana y se encontraban en proceso de construcción de la norma de convivencia. Para ello, se tomaron en cuenta los resultados del taller. Paralelamente, la comunidad decidió incluir dentro del cronograma, tertulias dialógicas en las aulas, enfocadas en los nudos críticos identificados por las autoridades educativas: abuso de sustancias, embarazo precoz, acoso sexual, bullying, entre otros.

Una de las madres que integraban la comisión mixta explicó que antes no se sentía cómoda al entrar a la institución y que ahora siente que su voz es tomada en cuenta. De la misma manera, dos de los estudiantes manifestaron que era la primera vez que se les tomaba en cuenta para plantear soluciones a los problemas de la escuela.

El impacto que suscitó el proceso de transformación de este centro se refleja en las visitas que recibió para estudiar su caso. Así, en enero de 2020, la comunidad educativa recibió a la Secretaría Nacional de Educación Especial e Inclusiva, la Coordinación de la Zona 4 y el Distrito D02 del Ministerio de Educación, la fundación Enseña Ecuador, estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y el representante de Tinker Foundation, Avi Richman.

Posteriormente a estas visitas, la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UNAE manifestó el interés de visitar las Comunidades de Aprendizaje en Quito para posteriormente plantear las bases del modelo dentro de la malla curricular de la carrera. Hasta el momento de finalización de este estudio no se concretaron más acciones.

7.2.2 Reducción de los casos de violencia

Como se mencionó previamente, el centro educativo presentó índices de violencia elevados en 2017. Sin embargo, los casos de violencia denunciados y registrados por el Departamento de Consejería Estudiantil del centro, decrecieron cada año desde la implementación del modelo. A continuación se muestra una tabla con los casos anuales:

Tabla 13. Casos de violencia 2017-2019

	TIPOLOGÍA	Numero de Casos 2017-2018	Numero de Casos arrastre 2017-2018	Número de casos NUEVOS 2018-2019	TOTAL CASOS A LA FECHA
VIOLENCIA	SEXUAL	48	25	3	28
	INSTITUCIONAL	3	3	0	3
	INTRAFAMILIAR	2	2	0	2
	PARES	1	1	4	5
	NEGLIGENCIA	0	0	1	1
	VIRTUAL	2	0	2	2
	TOTAL	56		10	41

Fuente: Departamento de Consejería Estudiantil, Mushuk Pakari.

Tal como se muestra en la tabla XXX, existe una disminución evidente en el número de casos reportados. Respecto de la violencia sexual, en el periodo 2017-2018 se registraron 48 casos, de los cuales 25 no se resolvieron. En el siguiente ciclo (2018-2019), se identificaron 3 casos nuevos. Asimismo, los datos muestran que algunos casos no se resolvieron, como es el caso de la violencia institucional, intrafamiliar y virtual. Por otro lado, también es importante señalar que la violencia entre pares aumentó de 1 a 5 casos en el mismo periodo.

7.3 Líneas de acción que contribuyen a superar situaciones de violencia

Tomando en cuenta la experiencia de la implementación del modelo en el centro educativo, explicada anteriormente, se mencionan a continuación las líneas de acción, entendidas como prácticas eficaces, que lograron buenos resultados en el centro y que, por tanto, resultan de particular interés para otros centros educativos que estén trabajando para prevenir y solucionar situaciones de violencia. A continuación se las mencionan:

- *Juntos, creando nuestra norma de convivencia*: si bien el desarrollo de una norma de convivencia forma parte del MDPRC, por lo que no se lo considera

como algo innovador o como una buena práctica; sí se reconoce los resultados del taller “No me siento bien en la escuela cuando...”, el cual permitió evidenciar los altos niveles de violencia percibidos por todos los miembros de la comunidad educativa. A la vez, la segunda parte del taller (“¿Qué puedo hacer para solucionarlo?”) invitó a la comunidad a ser corresponsable en la búsqueda de soluciones para prevenir este tipo de situaciones. En tal sentido, los resultados sugieren que la aplicación del taller constituye en un punto que posibilita abrir el diálogo a una comunidad educativa que ha preferido no hablar y mantenerse en silencio. Adicionalmente, en el taller participaron todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes de todas las edades, autoridades, docentes y familiares.

- *Sensibilización acerca del modelo a funcionarios del Ministerio de Educación, autoridades y en territorio:* durante el segundo año de implementación (2018-2019), se realizaron diversos talleres y espacios formativos con diversas Subsecretarías del Ministerio de Educación, directores/as, coordinadores/as, etc. Como resultado, y como se dijo anteriormente, la formación en línea de CdA, ofrecida por Instituto Natura, fue reconocida por el Ministerio de Educación para los concursos de méritos y oposición de los profesores. Por otro lado, la sensibilización acerca del modelo alcanzó a los tomadores de decisión del Ministerio de Educación pero también a aquellos funcionarios que diariamente realizan tareas de asesoramiento pedagógico en los centros educativos. Esto permitió viabilizar de mejor manera los procesos que deben llevar a cabo las escuelas de la mano de Comunidades de Aprendizaje. También, como consecuencia colateral, la relación entre el centro educativo y las unidades desconcentradas del Ministerio de Educación mejoraron. Las autoridades del plantell aseguraron sentirse “acompañados”, “motivados” y “comprendidos” durante el proceso. Como resultado, los docentes y autoridades sentían mayor responsabilidad y compromiso en el día a día.
- *Inclusión del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE):* a pesar de que Comunidades de Aprendizaje abre espacios para todos los miembros de la comunidad educativa, la experiencia en este centro educativo evidencia que otorgar incluir al profesional encargado del DECE constituye en un punto clave para el éxito de la implementación del modelo. Por un lado, porque el departamento ha servido de puente con el personal docente, especialmente con aquellos que se encontraban resistentes al cambio y al modelo.

En este punto es fundamental aclarar que las líneas de acción se enmarcan en la implementación de un modelo educativo consolidado y validado científicamente, por lo que su intención es clarificar aquellas prácticas que facilitaron su implementación, en ningún caso suponen una adaptación o variación de lo fundamentado en el modelo.

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8. Conclusiones y recomendaciones

8.1 Conclusiones y discusión

Los objetivos de la investigación se centraron en primer lugar en analizar las implicaciones de la violencia en los centros educativos. En este punto fue imprescindible recurrir a los antecedentes y datos acerca de la situación actual de la violencia escolar en el contexto ecuatoriano, así como comprender el impacto de esta problemática en el desempeño y convivencia escolar. Tal como ocurre en otros países, en Ecuador gran parte de las manifestaciones de la violencia se presentan en el ámbito educativo, incluyendo los abusos sexuales y el acoso escolar. El silencio y el miedo suelen ser la respuesta de las víctimas debido a la impunidad de las denuncias pero también a la normalización y falta de reconocimiento de la violencia (Valls et al., 2016). En este punto, la implementación de Comunidades de Aprendizaje, supuso abrir espacios de diálogo igualitario y reflexión con la comunidad educativa, en la que se abordó el tema de la violencia en el centro. Como resultado, la comunidad empezó a hablar acerca de la problemática en lugar de quedarse en silencio; por esta razón, se evidencia un aumento de la percepción de violencia en los resultados de la encuesta.

Por otro lado, se revela que el acoso escolar es el tipo de violencia más frecuente en los centros educativos y que ello trae consigo problemas de baja autoestima, trastornos emocionales, alteraciones psicosociales, pérdida de interés en los estudio, una consecuente baja del rendimiento académico e incluso abandono escolar (Najam & Kashif, 2018), (Afroz et al., 2015), (Méndez & Cerezo, 2010). Los resultados del taller “No me siento bien en la escuela cuando”, así como las entrevistas y grupos focales llevados a cabo, concuerdan en que el acoso escolar es una problemática grave que afecta a estudiantes de todas las edades en el centro educativo. Los resultados muestran niveles altos de agresión, verbales y físicas, desde edades tempranas, tal como lo explican Lara-Ros et al. (2017). Por tanto, es evidente la necesidad de abordar el problema desde la raíz.

En segundo lugar, en cuanto al impacto de la implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje en la convivencia del centro educativo, los resultados dejan ver una

disminución de los casos de violencia, pero especialmente se revela un cambio en la narrativa y discurso de la comunidad educativa hacia la “No tolerancia a la violencia”. Por otro lado, tal como lo demuestran algunas investigaciones (Avilés et al., 2011), trabajar colaborativamente en las aulas, permite al estudiantado del centro a ayudarse entre sí lo cual ha mejorado la convivencia y, por lo tanto, ha contribuido a prevenir el acoso escolar. En este último punto, la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el día a día de estudiantes ha transformado las relaciones interpersonales en el centro. En este punto, la participación de la familia en la toma de decisiones ha contribuido a ello y, al mejoramiento del desempeño escolar. Como lo manifestaron (Aubert et al., 2009), el aprendizaje dialógico se presenta como una “tendencia que contempla la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de actores que intervienen en el proceso de aprendizaje, más allá de quienes son profesionales de la educación”.

Sobre el tercer objetivo de esta investigación, se expuso y analizó la experiencia ecuatoriana sobre la implementación del modelo en los centros educativos para explorar líneas de acción que contribuyan a generar un contexto libre de violencia. Con ello, se pretende que constituyan en un aporte nacional e internacional, no solamente para aquellos centros educativos que atraviesan escenarios similares, sino principalmente para prevenir situaciones de violencia. Cabe destacar que las líneas de acción se refieren a las buenas prácticas en la implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje, que están más relacionadas con el contexto propio del centro educativo y del país y no referentes a las bases teóricas del modelo porque son lo suficientemente sólidas y comprobadas a nivel científico como para redundar explicando su eficacia. En este sentido, se expone la necesidad de profundizar en el análisis y acompañamiento en la creación de una norma de convivencia que cuenta con la participación de todas las voces, puesto a que esta investigación finalizó antes de que se constituyera. Adicionalmente, como ya se ha expuesto con anterioridad, los resultados expuestos en este documento no se limitan a resaltar buenas prácticas o modelos a seguir, sino que invitan a indagar acerca de las diversas esferas que han quedado fuera de esta investigación por cuestiones de alcance y temporalidad, y que sirvan para nutrir y complementar a los hallazgos de esta investigación.

También, es necesario subrayar que, en consonancia con el modelo, para superar situaciones de desigualdad y fomentar la inclusión de los grupos sociales menos favorecidos a través del diálogo igualitario, esta investigación utilizó la Metodología

Comunicativa, que plantea la creación de conocimiento mediante la interacción entre el equipo investigador y las personas investigadas (Flecha et.al, 2004). De esta manera, se involucró a los sujetos de estudio no como proveedores de información sino como partícipes en la construcción del conocimiento.

Por último, los resultados de esta investigación amplían los hallazgos de estudios previos, por citar algunos: (Aubert et al., 2009) (Diez-Palomar et al., 2011) (Duque et al., 2021) (Elboj-Saso et al., 2020) en los que se muestra la efectividad del modelo en la mejora de la convivencia escolar y en el desempeño académico.

A continuación se incluyen algunas puntualizaciones referentes a las conclusiones del estudio:

- A pesar de que el modelo contempla pasos y lineamientos claros para su aplicación, la experiencia de implementación en este centro educativo y en Ecuador presenta particularidades que deben ser tomadas en cuenta. Por un lado, porque sirven para comprobar nuevamente la transferibilidad del modelo a contextos diversos, en este caso particular se trata de un centro educativo intercultural bilingüe (quichua y español), ubicado en una zona urbano marginal de la capital; para ello es necesario tener en cuenta el contexto y antecedentes de la escuela descritos al inicio de la investigación. Por otro lado, se destaca que Ecuador es el único país de Latinoamérica en el que se implementa el modelo sin el financiamiento de Instituto Natura. Esta particularidad ha abierto espacios para estrechar alianzas interinstitucionales y trabajar de la mano con el Ministerio de Educación. De esta manera, se destacan aquellos mecanismos que posibilitaron la implementación exitosa en Ecuador, tales como el acompañamiento semanal, el proceso de autoevaluación al inicio y final de cada año lectivo, el establecimiento de un cronograma consensuado, entre otros. Todo ello trajo consigo la adhesión voluntaria de centros educativos al modelo, y el interés de estudiantes universitarios de pedagogía.
- El escalamiento a política pública fue un punto álgido de discusión entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación debido a los buenos resultados obtenidos en los 13 centros educativos ecuatorianos. Es necesario mencionar que la pandemia originada por la Covid-19 paralizó algunos procesos, entre ellos la concreción de este punto. Hasta la culminación de esta investigación, se renovó

el convenio con esta cartera de Estado, que otorgaba responsabilidades a sus funcionarios en el apoyo, seguimiento y monitoreo de la implementación de Comunidades de Aprendizaje lo que da cuenta de los buenos resultados del modelo, observados por el Ministerio de Educación.

- Durante la investigación, los principales desafíos que enfrentó el centro educativo, así como sus pares en Ecuador, están relacionados con la saturación de programas y proyectos llevados a cabo con el Ministerio de Educación. En este punto se ve imprescindible trabajar articuladamente con el Ministerio de Educación para dejar las capacidades instaladas que permitan que el modelo marche a pesar de no contar con financiamiento externo.
- Centrándonos en el estudio de caso, los casos de violencia disminuyeron en la escuela desde que se implementó Comunidades de Aprendizaje. A pesar de que pudieran existir otros factores que incidieran en la disminución, es necesario destacar que tanto los resultados de la investigación como los testimonios de la auditora educativa coinciden en que el modelo ha aportado positivamente en la convivencia escolar del centro.
- Los resultados de la investigación revelan que la tolerancia a la violencia, en todas sus formas, se ha reducido; en gran parte porque la comunidad educativa está sensibilizada al respecto y las conductas violentas ya no están normalizadas. Una muestra de ello es que, en la segunda toma de la encuesta, la comunidad educativa identifica y denuncia con mayor facilidad las conductas violentas.
- Los resultados muestran que los miembros de la comunidad educativa son conscientes de cómo el modelo de Comunidades de Aprendizaje ayuda a mejorar la convivencia en la escuela.
- El establecimiento de pautas de convivencia con la participación de docentes, familias, estudiantes y directivos podría empoderar a toda la comunidad con el compromiso de la creación de un mejor espacio para el aprendizaje.
- La percepción sobre la violencia y la convivencia escolar de los miembros de la comunidad educativa parece reflejar más conciencia sobre la problemática. Es por ello por lo que algunos datos demuestran, según sus percepciones, que las situaciones de violencia aumentaron en el ciclo escolar 2018-2019 en comparación con el 2017-2018.
- Los resultados sugieren que el aumento en la frecuencia de implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito trae resultados significativos en poco tiempo, a nivel de desempeño escolar pero especialmente en la convivencia.

- Considerando que las Actuaciones Educativas de Éxito requieren de la implicación, compromiso y constancia de cada docente para incluirlo en los cronogramas, convocar al voluntariado y seguir las pautas, se puede concluir que su impacto en las distintas clases ha sido desigual.
- Continuando con el punto anterior, uno de los aspectos que ha ralentizado el proceso de transformación es la baja participación de la familia en espacios escolares. Esto se debe en gran medida a que las familias del estudiantado provienen de orígenes socioeconómicos complejos en los que la mayoría de los padres y madres deben trabajar prácticamente todo el día.
- El taller “No me siento bien en la escuela cuando” fue el punto de partida que permitió a la comunidad educativa hablar de los conflictos, silenciados y normalizados hasta el momento. Por otro lado, sirvió para evidenciar los problemas existentes en el centro: docentes, directivos, familiares y estudiantes de todas las edades mencionaron a la violencia, física y verbal, como problemática cotidiana. Asimismo, la segunda fase del taller (“¿Qué puedo hacer para mejorarlo?”) motivó la participación activa de todos los miembros en la búsqueda de mecanismos preventivos y de resolución de conflictos.
- La sensibilización y formación continua al personal del centro, así como a funcionarios del Ministerio de Educación (autoridades y técnicos de campo) aliviaron la carga que llevaban las autoridades al inicio de la aplicación del modelo porque se sentían más acompañados y apoyados.
- Como se ha dicho antes, no es posible asegurar que la mejora en la convivencia responde solamente a la implementación del modelo, debido a que existen muchas variables que inciden en la mejora de la convivencia en las escuelas, pero tampoco se puede obviar el efecto positivo que ha supuesto el modelo para el centro educativo; efectos que no solamente son percibidos por los distintos miembros de la comunidad educativa sino que se reflejan en una disminución en la incidencia de casos de violencia así como en la identificación de situaciones de violencia que antes estaban normalizadas.
- La presente investigación pone bajo la luz las estrategias y buenas prácticas llevadas a cabo en un centro educativo intercultural bilingüe en Ecuador en el camino hacia la transformación. Por tanto, constituye un aporte para nuevos centros educativos que decidan mejorar sus resultados académicos, pero más que nada mejorar la convivencia y las relaciones entre todos, de la mano de evidencias científicas, reconocidas y recomendadas por la comunidad científica

internacional. Por otro lado, la investigación presenta un aporte para la escalabilidad de Comunidades de Aprendizaje como política pública, desde la visión de la calidad de la educación.

- Algunas investigaciones sugieren que existe una correlación entre los casos de violencia no denunciados ante la policía con la falta de reconocimiento de la violencia (Valls et al., 2016) o con la normalización de esta. Además, como se mencionó con anterioridad, el aumento de la percepción acerca de casos de violencia en la segunda toma responden a dos puntos: 1) en la primera toma el equipo de investigación llevaba tres meses levantando información mientras que en la segunda dos años, por lo que se generó una relación de mayor confianza y diálogo entre ambas partes. Lo mencionado se refleja no solamente en las respuestas de la encuesta sino en las notas de las observaciones, los grupos focales y las entrevistas. 2) La implementación del modelo Comunidades de Aprendizaje implicó abrir espacios de diálogo y reflexión con la comunidad educativa sobre temas de violencia evidenciados dentro y fuera de las aulas, lo que provocó que los miembros empiecen a hablar acerca del tema, en lugar de ocultar o negar, situación que se daba en 2017.

8.2 Recomendaciones

Tal como se ha hecho en otros países, es necesario continuar con estudios longitudinales que permitan establecer un seguimiento al centro en su proceso de transformación. Como se ha recalado a lo largo de este trabajo, Comunidades de Aprendizaje apunta hacia la transformación integral dentro y fuera de las aulas, por lo que requiere tiempo. En este punto y para evitar las limitaciones que tiene el cuestionario desarrollado y aplicado en este estudio, se recomienda aplicarlo a los mismos actores, así como incluir las mismas variables para su posterior análisis.

Se recomienda trabajar estrechamente con el Ministerio de Educación con el objetivo de instalar las capacidades necesarias que permitan que el modelo continúe implementándose en más centros educativos del país.

De cara a la dimensión investigativa, se recomienda profundizar acerca de las particularidades que arroja la implementación de este modelo en contextos particulares que fueron observados durante el trabajo de campo de esta investigación pero que, debido al alcance de esta, no fue posible presentarlo en este documento. En este punto se citan algunas experiencias: el impacto de las tertulias dialógicas en estudiantes con necesidades educativas especiales (especialmente con autismo); la transformación de la vida de las madres que participan como voluntarias en los Grupos Interactivos; el aporte de Comunidades de Aprendizaje en la constitución de relaciones igualitarias entre los miembros de la comunidad educativa e instituciones externas como el Ministerio de Educación, organizaciones del tercer sector, instituciones privadas; etc.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Cifuentes, P. (2015). Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

Álvarez, P. (2011). Tesis doctoral para optar al título de doctora en Pedagogía: Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ley. Ecuador.

Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., Racionero, S., & García, C. (2008). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial S.A.

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación, 129-139.

Avilés, J. M., Iruña, M. J., García-López, L., & Caballo, V. (2011). Bullying el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Behavioral Psychology, 57-90.

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.

Bergamaschi, A. (agosto de 2018). Presentación de la especialista en educación de REDUCA.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why Ability Grouping Must End: Achieving Excellence and Equity in American Education. Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, , Baltimore, MD.

Briceño-León, R. (2007). Sociología de la violencia en América Latina. Ciudadanía y Violencias. Vol. 2. Quito, 7-310

Cariman, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. Educación y Desarrollo Post-2015. Unesco. Santiago de Chile, n. 9, 1-18.

Cevallos, P. (2016). Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador. En Á. Andrade, O. Bellettini, P. Cevallos, M.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). Base de datos de inversión social en América Latina y el Caribe. Obtenido de <https://observatoriosocial.cepal.org/inversion/es/paises/ecuador>

Comisión Europea. (2006). Eficiencia y equidad en los sistemas de educación y formación de la Unión Europea. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento europeo COM. Bruselas, 8 de septiembre .

Consejo Nacional de Educación, & Ministerio de Educación. (2006). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015.

Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (18 de abril de 2018). Datos actuales de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Ecuador y recomendaciones fortalecimiento sistema de protección. Obtenido de https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/violencia_contra_nna_ec2018_cnii

Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional. (2019). Balance del Sistema de Protección de Derechos a Niñas, Niños y Adolescentes en el Ecuador. Obtenido de http://www.iin.oea.org/pdf-iin/reunion/93/documentos/Balance_del_Sistema_de_Protecci%C3%B3n_de_Derechos.pdf

Constitución de la República de Ecuador. (2008). Obtenido de <https://www.cec-eqn.edu.ec/wp-content/uploads/2016/03/Constitucion.pdf>

Constitución de la República del Ecuador. (2008).

Convenio entre el Ministerio de Educación y Grupo FARO. (10 de Abril de 2017).

Convenio específico de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Fundación para el avance de las reformas y las oportunidades (Grupo FARO) para la ejecución del proyecto piloto "Comunidades de Aprendizaje". Quito, Ecuador.

CREA, C. o. (2018). Formación en Comunidades de Aprendizaje: Módulo 10. Obtenido de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/604/a72512f2a3e73ee20d1e93230bc7dfe1.pdf>

CREA, C. o. (2018). Módulo 10: Formación en Comunidades de Aprendizaje. Step4Seas.

Creamer, J. Samaniego, F. Segovia, & T. Tokuhama, Hacia una sociedad educadora: propuestas para el debate (págs. 54-74). Quito: Minga Libro - Grupo FARO / Iniciativa Think Tank.

Creamer, M. -C. (Julio de 2018). Entrevista 2. (M. Troya, Entrevistador)

Creamer, M. (13 de Diciembre de 2017). Grupo FARO: El éxito de las Comunidades de Aprendizaje es la inclusión y participación de todos. (L. Dávila, Entrevistador)

Creamer, M. (14 de Agosto de 2019). Implementación de CdA en Ecuador. (M. Troya, Entrevistador)

Creamer, M. (2019). Comunidades de Aprendizaje: retos y oportunidades para Ecuador. Para el Aula, Nº 30. pp: 7-9.

Cruz, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia, 243-269.

De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. Intangible Capital, vol. 11, núm. 3, 305-371.

De la Herrán Gascón, A., Ruiz Cedeño, A., & Lara Lara, F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. Foro de Educación , V. 16, n. 24, pp. 141-166.

Diez-Palomar, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. European Journal of Education, 184-196.

Duque, E., Carbonell, S., De Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. Frontiers in Psychology.

Education for All Global Monitoring Report (GMR), UNESCO and the United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (Marzo de 2015). United Nations Girls' Education Initiative. Obtenido de <http://www.ungei.org/resources/files/UNESCO-PP17-ES-v4.pdf>

Elboj-Saso, C., Iñiguez-Berrozpe, T., & Valero-Errazu, D. (2020). Relations With the Educational Community and Transformative Beliefs Against Gender-Based Violence as Preventive Factors of Sexual Violence in Secondary Education. Journal of Interpersonal Violence.

European Union. (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union.

Flecha García, R., & Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en Supervisión Educativa*, 7.

Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 183-196.

Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89-100.

Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo, G. (2005). Socialización preventivoiva de la violencia de género. Obtenido de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3184/1/Feminismos_6_08.pdf

Flecha, J. R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación* , N. 360; p. 140-161.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1970). *La Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Río de Janeiro: Siglo XXI editores.

Frías, L., Hurtado, V. (2010). Estudio de la información sobre la violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe. División de Asuntos de Género. CEPAL. Santiago de Chile, 5-34.

García, C., Larena, R., & Miró, I. (2012). Overcoming Gender Stereotypes & Improving Learning through the Participation of the "Other Women" in Schools. *Multidisciplinar Journal of Educational Research*, 37-55.

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED . *International Studies in Sociology of Education*, 33-47.

Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 29-35.

Girbés-Peco, S., Gairal-Casadó, R., & Torrego-Egido, L. (2019). The participation of Roma and Moroccan women in family education: educational and psychosocial benefits / Participación de mujeres gitanas y marroquíes en la formación de familiares: beneficios educativos y psicosociales. *Cultura y Educación*, 754-779.

Gómez Gonzalez, A., & Diéz-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios en el S.XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 103-118.

Gómez Ponce, L. (2020). Observatorio de Gasto Público. Obtenido de <https://www.gastopublico.org/informes-del-observatorio/2020-un-ano-de-reducciones-en-el-presupuesto-para-los-sectores-sociales>

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. Londres: Research Report DFE-RR156 - Department for Education.

Goodall, J., Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. Research Report DFE-RR156 - Department for Education. Londres, 1-223

Grau, R., García, L., López, R. (2016) Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* 71, 173-196.

Grijalva, A. (2008). EL Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución Ecuatoriana del 2008. *Revista Ecuador Debate*, n. 75, 49-62

Guaraca, M. -C. (Julio de 2018). Entrevista 1. (M. Troya, Entrevistador)

Habermas, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Frankfurt: Taurus.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (2014). Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.

Human Rights Watch. (2020). “Es una lucha constante’: violencia sexual en instituciones educativas y la lucha por justicia para jóvenes sobrevivientes en Ecuador”.

Ineval. (2018). Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo. Quito:

Ineval. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Quito.

Instituto Natura (20 de abril de 2022). Comunidades de Aprendizaje. Obtenido de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

Instituto Natura-Comunidades de Aprendizaje. (s.f.). Obtenido de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/aprendizaje-dialogico>

Instituto Natura. (22 de abril de 2022). Comunidades de Aprendizaje. Obtenido de Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito>

Instituto Natura. (25 de abril de 2022). Comunidades de Aprendizaje. Obtenido de Percepción de resultados en la Escuela Justo Sierra, en Puebla, México: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/noticias/ver/percepcion-de-resultados-en-la-escuela-justo-sierr>

Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el Ceip de Lekeitio. Tendencias pedagógicas, 43-66.

Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. Journal of Education and Practice, 6, 43-56.

J

Johnson, D., & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Experiences on Cross-Ethnic Interaction and Friendships. The Journal of Social Psychology, 47-58.

Krainer, A. (1996). Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Pueblos del Ecuador. Ediciones Abya-Yala. Quito, 3-121

Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Piqueras, J. & Martínez-González, A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1),59-64.[fecha de Consulta 19 de Septiembre de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152555007>

Le Clercq, J., y Rodríguez, G. (2020). Índice global de impunidad 2020 Escalas de impunidad en el mundo. San Andrés Cholula, Puebla, México: Fundación Universidad de las Américas, Puebla. <https://www.udlap.mx/cesij/files/indices-globales/0-IGI-2020-UDLAP.pdf>

L

echa, R., Puigvert, L., & Gómez, J. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Cooperative learning and bullying. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23-35.

Martínez Carazo, P. (2006). Obtenido de El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión* [en línea]: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>>

Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria [Bullying and risk factors for health among students of secondary education]. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209–218.

Ministerio de Educación-Ecuador. (2017). Protocolos de actuaciones frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf

Ministerio de Educación, Unicef, World Vision. (2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. Quito.

Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE.

Ministerio de Educación. (2016). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00060-A. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/MINEDUC-ME-2016-00060.pdf>

Ministerio de Educación. (2018). Obtenido de Intervención en la IE Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari afianzó protección de derechos y educación de calidad: <https://educacion.gob.ec/intervencion-en-la-ie-intercultural-bilingue-mushuk-pakari-afianzo-proteccion-de-derechos-y-educacion-de-calidad/>

Ministerio de Educación. (6 de septiembre de 2013). Acuerdo N° 0332-13. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/ACUERDO_332-13.pdf

Najam, H., & Kashif, S. (2018). Impact of Bullying on Students' Behavioral Engagement. *Journal of Health Education Research & Development*, 6, 1-8.

Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

OMS. (2013). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer

Padrós, M., & Ojala, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles : INclud-ed. Cuadernos de pedagogía, 18-19.

Peñalva, A., López-Goñi, J., Vega-Osés, A., & Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *ESE. Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.

Preal, Fundación Ecuador y Grupo FARO. (2010). Informe de progreso educativo. Obtenido de <https://www.grupofaro.org/content/informe-de-progreso-educativo-ecuador-2010>

Puigvert, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 839-843.

Puigvert, L., Gelsthorpe, L., Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2019). Girls' perceptions of boys with violent attitudes and behaviours, and of sexual attraction. *Palgrave Commun.*

Rodríguez, H., Ríos, O., Racionero, S., & Macías, F. (2014). New Methodological Insights Into Communicative Acts That Promote New Alternative Masculinities. *Qualitative Inquiry*.

Sada, J. -A. (agosto de 2018). Entrevista 3. (M. Troya, Entrevistador)

Sardinha, L., Maheu-Giroux, M., Stöckl, H., Meyer, S. & García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. World Health Organization.

Schott, R. M. (2021). *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge University Press.

Secretaría de Cultura, Quito Turismo & Administración Zonal Calderón. (2012). *Calderón: cultura y sitios de interés*. Municipio de Quito. Obtenido de <https://www.quito-turismo.gob.ec/descargas/guiacalderonweb.pdf>

Sheldon, S., & Epstein, J. (2002). *Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement*. *Education and Urban Society*, 4-26.

Troya, M. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador : Un camino hacia políticas transformativas*. FARO Analiza 5. Quito.

UNAE. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana*. 33.

Unesco-OEI. (2008). *Las 10 dimensiones de la calidad en educación*. Obtenido de *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular* : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_SPA.pdf

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Unesco. (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. Paris.

Unicef. (27 de mayo de 2009). Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/education/index_44870.html

United Nations Office on Drugs and Crime. (2019). *Global Study on homicide: Homicide, development and the Sustainable Development Goals*. Vienna, 1-57.

Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. & Aguilera-Jiménez, A. (2014). *El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. *Investigación en la escuela*. n. 82, 31-43

Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jiménez, A. (2014). *El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*. Obtenido de *Investigación en la escuela*: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>

Valls, M. R. (1999). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*). Barcelona: Programa de doctorado, Universidad de Barcelona.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 17-33.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., & García, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 1519-1539.

Weisbrot, M., Johnston, J., & Merling, L. (2017). Una década de reformas: políticas macroeconómicas y cambios institucionales en Ecuador y sus resultados. Center for Economic and Policy Research.

Anexos

Anexo 1. Modelo de consentimiento informado

Proyecto de investigación: ¿Cómo superar situaciones de violencia en centros educativos?: líneas de actuación enmarcadas en Comunidades de Aprendizaje

Directora y tutora de tesis: Lidia Puigvert y Cristina Pulido– Universitat de Barcelona

Doctoranda: María Belén Troya Porras

Consentimiento Informado

Este documento incluye un resumen del propósito de este proyecto de investigación. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite.

Usted ha sido invitado a participar en una investigación sobre cómo superar situaciones de violencia en los centros educativos, estableciendo líneas de actuación enmarcadas en el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje.

Tomando en cuenta que en Ecuador la desigualdad y la violencia de género son problemáticas que afectan gravemente a la sociedad actual y que, por otro lado, se establecen como obstáculos para alcanzar una educación de calidad que rompa con los círculos de pobreza, es imperante encontrar líneas de acción que superen dicha situación.

En este sentido, Comunidades de Aprendizaje es un modelo educativo que busca la transformación integral y que ha demostrado revertir problemas de exclusión y desigualdad, dentro y fuera del aula. Para ello, establece 7 Actuaciones Educativas de Éxito asentadas en el Aprendizaje Dialógico, las cuales favorecen la participación de la comunidad con el objetivo de superar desigualdades sociales.

En marzo de 2017, se estableció un convenio en Ecuador en el cual se acordó el inicio de un proceso de transformación de 13 centros educativos a Comunidades de Aprendizaje. Uno de ellos es la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari, el cual se vio involucrado en casos de presunto abuso sexual por parte de un docente. Por su parte, los medios de comunicación publicaron notas de prensa que re-victimizaban a los estudiantes involucrados, creando un estigma social.

Dicho esto, y tomando como premisa que la educación es un elemento decisivo al momento de reproducir patrones y roles o de transformar la realidad, la investigación tomará este centro educativo como estudio de caso con tres objetivos: 1) romper el círculo de re-victimización y estigma que continúa afectando a toda la comunidad

educativa, 2) establecer líneas de acción enmarcadas en el modelo de Comunidades de Aprendizaje, que contribuyan a superar una situación como la antes mencionada, 3) procurar que estas líneas de acción se constituyan en un aporte nacional e internacional, no solamente para aquellos centros educativos que atraviesen escenarios similares, sino principalmente para prevenir estas situaciones.

Para la consecución de los objetivos del proyecto, se utilizará la Metodología Comunicativa Crítica porque contribuye a superar situaciones de desigualdad, fomentando la inclusión de los grupos sociales menos favorecidos. Esta metodología sienta sus bases en el dialogo igualitario entre la investigadora y las personas investigadas. De esta manera, el sujeto de estudio no es un simple proveedor de información, sino que es partícipe del proceso, en todas sus fases, así como del esbozo de las propuestas que se pueden generar para transformar determinada realidad. Siendo así, a través de esta metodología se pretende no solo describir y explicar la realidad, comprenderla e incluso interpretarla con el único objetivo de estudiarla, sino también hacerlo para transformarla.

Como parte de la investigación se realizarán talleres, entrevistas, grupos focales y encuestas, siempre enmarcadas en los principios y criterios antes mencionados.

La presente investigación es conducida por María Belén Troya Porras en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En todos los casos el investigador garantizará el anonimato.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo (nombre),(cargo) de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Belén Troya.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio. Para esto, puedo contactar a: María Belén Troya Porras / mbtroya@gmail.com

Nombre	Fecha
--------	-------

Cargo

UEIB Mushuk Pakari

Anexo 2. Estructura de la encuesta

Estructura de la encuesta			
	Masculino	Femenino	Total
Estudiantes	29	32	
Familiares	22	54	
Docentes	10	15	
Directivos	1	1	
Dimensiones del cuestionario			
1) Nivel de escolaridad de padres			
2) Estudio y reflexión pedagógica			
3) Cambios pedagógicos en profesores			
4) Cambios en el equipo de gestión			
5) Frecuencia funcionamiento agrupaciones (consejo escolar, centro de padres, centro de alumnos)			
6) Participación en el proceso de toma de decisiones			
7) Apoyo de representantes en la educación de los estudiantes			
8) Frecuencia y tipo de actividades con padres y comunidad			
9) Frecuencia de agresividad, acoso o bullying			
10) Frecuencia en formas de resolución de conflictos			
11) Percepción sobre estrategias más eficientes para la resolución de conflictos			
12) Satisfacción con el establecimiento			
13) Expectativa de estudiantes			

Anexo 3. Monitoreo de las Tertulias Dialógicas

TERTULIAS 3BGU MUSHUK PAKARI		T1	
		FECHA	
		SÍ	NO
La tertulia sucede en el grupo con regularidad (semanal, quincenal o mensual)			
LIBROS	El texto usado es un clásico de literatura universal?		
	El texto fue adecuado para la edad de los estudiantes?		
	Todos tuvieron acceso al texto antes del inicio de la tertulias?		
MODERADOR	El moderador garantizó que todos los alumnos que manifestaron interés de participar pudiesen hacerlo?		
	El moderador organizó la tertulia con turnos previos para tomar la palabra?		
	El moderador hizo intervenciones que garantizaron que todos escuchen?		
	El moderador se mantuvo imparcial durante la discusión, tratando de hablar lo mínimo posible?		
	El moderador favoreció a que el momento de la tertulia fuese un ejercicio de comentarios libres sobre el texto?		
ALUMNO	Los alumnos hicieron la lectura previamente?		
	Los alumnos relacionaron al libro con los temas de su vida cotidiana?		
	Los alumnos tuvieron espacios para hablar lo que piensan		
	Los alumnos respetaron las ideas expresadas por sus compañeros?		
	Por lo menos el 40% de los alumnos presentes participaron con comentarios?		

Anexo 4. Estructura grupo focal

Grupo Focal- Unidad Educativa Mushuk Pakari	
Crear comunidad	¿Qué es lo que más te gusta de la institución educativa?
Proceso de prevención y resolución de conflictos	¿Qué es un espacio seguro para ustedes?
	¿Identifican algún espacio seguro en la escuela?
	¿Qué entienden por diálogo?
	¿Qué es violencia de género para ustedes?
	¿Cómo se previenen los conflictos en la escuela?
	¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela? ¿qué es lo más común?
	¿Quiénes intervienen en la prevención/resolución de conflictos?
	¿La comunidad participa en estos procesos?
	¿Ustedes participación en las reuniones de decisiones sobre el funcionamiento del establecimiento? ¿en las resoluciones de los conflictos?
	En la escala del 1 al 10 (siendo 1: no violento y 10: muy violento) ¿cómo calificarían a la institución educativa?
	De las situaciones que se muestran en la pantalla, ¿qué consideran que es bullying?
	De las situaciones que se muestran en la pantalla, ¿qué consideran que es violencia de género?
	¿Cuáles creen que son las principales razones por las cuáles se dan estas situaciones en la escuela?
¿Cuál es la participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos?	